



ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA DE UN CENTRO Y APRENDIZAJES DE LA COMUNIDAD. UN ESTUDIO DE CASO

Lorena Adame García

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA DE UN CENTRO Y APRENDIZAJES DE LA COMUNIDAD. UN ESTUDIO DE CASO

Lorena Adame García



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Organización democrática de un centro y aprendizajes de la comunidad. Un estudio de caso

LORENA ADAME GARCÍA



**TESIS DOCTORAL
2023**

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat "**Organització democràtica d'un centre i aprenentatges de la comunitat. Un estudi de cas.**", que presenta **Lorena Adame García** per a l'obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meva direcció al Departament Pedagogia d'aquesta universitat.

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado "**Organización democrática de un centro y aprendizajes de la comunidad. Un estudio de caso.**", que presenta **Lorena Adame García** para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento Pedagogía de esta universidad.

I STATE that the present study, entitled "**Democratic organization of a center and community learning. A case study**", presented by **Lorena Adame García** for the award of the degree of Doctor, has been carried out under my supervision at the Department Pedagogy of this university.

Tarragona, 8 de juny de 2023

El/s director/s de la tesi doctoral
El/los director/es de la tesis doctoral
Doctoral Thesis Supervisor/s

CARME
GARCIA YESTE
- DNI
39895551G

Firmado digitalmente
por CARME GARCIA
YESTE - DNI
39895551G
Fecha: 2023.06.08
19:28:50 +02'00'

Dra. Carme Garcia Yeste



PROGRAMA DE DOCTORADO ESTUDIOS
HUMANÍSTICOS

TESIS DOCTORAL:

Organización democrática de un centro
y aprendizajes de la comunidad. Un
estudio de caso

Presentada por Lorena Adame García

Dirigida por:

Dra. Dña. Carme García Yeste

AGRADECIMIENTOS

A Rosa Larena, por demostrarme que no había perdido la capacidad de soñar, y creer desde el principio, que este trabajo era posible.

A Daniel, por permanecer a mi lado en esta aventura académica que es gran parte de nuestra vida juntos y enseñarme que rendirse no era una opción en los momentos de flaqueza: “Tú puedes con ella”.

A mi familia natural y también la política, que desde la distancia e incertidumbre ha visto crecer este trabajo. Gracias por vuestros ánimos, y por comprender los viajes, las horas de trabajo y tantas emociones que estaban tan lejos de vuestras experiencias cotidianas. ¡Gracias por vuestro apoyo!

A mis amigas, por vuestra infinita paciencia y por escucharme hablar de este trabajo con curiosidad y sinceridad. Esta experiencia no tendría sentido sin vosotras.

A Héctor y Cristina, incansables compañeros de viaje, por emprender esta aventura juntos y por las horas de viajes hablando de sueños, democracia, participación e ilusión. Sin vuestra compañía y vuestra fuerza este trabajo no hubiera sido lo mismo.

A mis compañeros y compañeras de Segovia, por todas las horas que hemos compartido juntos, sin esos seminarios llenos de ilusión y trabajo difícilmente habría alcanzado la meta.

A la gente del CREA por enseñarme que la educación es el sueño más bonito por el que luchar. Por hacerme ver que las cosas pequeñas un día crecen y se hacen grandes, tan grandes como los sueños. Por compartir desde la distancia el diálogo a hombros de gigantes y darme la oportunidad de vivir momentos históricos junto a vosotros y vosotras.

A la gente de PROCIE por abrirme las puertas de vuestra casa y dejarme compartir junto a todos y todas vosotras vuestros sueños y sonrisas además de intensos debates y experiencias educativas.

A los compañeros y compañeras de distintas universidades que se han interesado a lo largo de estos años por mí trabajo, por los sabios consejos de quienes ya habéis vivido esta experiencia y por vuestro apoyo en los momentos difíciles.

A CIMIE por darme la oportunidad “una vez al año” de reencontrarme con los sueños y trabajos de tantas y tantas personas. Y por enseñarme que la ciencia está en cualquier lugar mucho más cerca de lo que imaginamos.

A la comunidad educativa del C.E.I.P Martín Chico por abrirme las puertas del “mejor cole del mundo mundial” y dejarme compartir junto a vosotros momentos inolvidables. ¡Nunca dejéis de soñar!

A las personas que han participado en esta investigación, por compartir con ilusión y cariño vuestra experiencia, que ya es también la mía, no os olvidéis de mí y nunca olvidéis el valor de vuestra historia.

A M^a Jesús y Luis, por haceros cargo en algún momento del proceso con ilusión y sin perder la esperanza de un trabajo llegado “por fatalidades de la vida”. Por ofrecerme todas vuestras posibilidades, y por no rendiros nunca. Difícilmente caben en unas líneas todos los agradecimientos que os debo. ¡Muchas, muchísimas gracias por luchar hasta el final a mi lado!

A Carme, mi directora de tesis por tu paciencia infinita. Muchas gracias por capitanear este barco desde la distancia.

A todos vosotros y vosotras, una y mil veces ¡GRACIAS!

Índice

Resumen.....	1
<u>Capítulo I: INTRODUCCIÓN</u>	3
1. Interés personal por el tema de estudio.....	4
2. Justificación del tema de estudio.....	7
3. Estructura de la tesis	10
<u>Capítulo II: Organización democrática y aprendizaje de la comunidad</u>	15
1. Democracia.....	15
1.1 Democracia y Sociedad.....	15
1.2 Democracia y educación.....	18
1.3 Escuelas democráticas.....	20
1.3.1 CdA como ejemplo de escuela democrática.....	25
1.3.2 Concepto y principios básicos de CdA.....	26
1.3.3 Puesta en marcha de una CdA.....	28
1.3.4 Consolidación del proyecto.....	32
2. Aprendizaje.....	33
2.1 Ecologías del aprendizaje.....	33
2.2 Principios del aprendizaje dialógico.....	39
2.3 Principios del aprendizaje dialógico en las comisiones mixtas.....	46
3. Participación.....	51
3.1 Tipos de participación.....	51
3.1.1 Participación educativa en Comisiones mixtas.....	52
3.1.2 Comisiones mixtas.....	53
3.2 Actuaciones educativas de éxito.....	54
4. Estado de la cuestión	57

Capítulo III: Metodología64

1. Definición del problema.....	64
2. Investigación comunicativa.....	66
2.1 Metodología comunicativa.....	68
2.1.1 Postulados de la metodología comunicativa	69
2.1.2 Orientación comunicativa.....	71
3. Estudio de casos	73
4. Población y muestra.....	74
5. Recogida de datos	77
5.1 Entrevistas.....	77
5.2 Observaciones.....	79
5.3 Relatos comunicativos de vida cotidiana.....	81
5.4 Análisis documental.....	81
6. Procedimiento.....	83
7. Análisis de datos.....	84
7.1 Procedimiento para el análisis de datos.....	84
8. Aspectos éticos de la investigación.....	94

Capítulo IV: Resultados95

1. Presentación del caso	95
2. Relatos de vida cotidianos	114
3. Transformación del centro	163
4. Funcionamiento de las comisiones mixtas.....	175
5. Repercusión en el aprendizaje.....	183
6. Procesos democráticos	190
7. Participación.....	195

<u>Capítulo V: Conclusiones</u>	202
1. Conclusiones centrales	202
2. Contribuciones teóricas	202
3. Contribuciones prácticas: contribuciones útiles para otros centros.....	205
4. Contribuciones prácticas: contribuciones útiles para el propio centro	206
5. Limitaciones	208
6. Prospectiva.....	209
Referencias bibliográficas.....	210
Anexos	224
Anexo 1.....	225
Anexo 2.....	226
Anexo 3	227

Índice de tablas y figuras

Tabla 1: Contenido del capítulo I.....	10
Tabla 2: Contenido del capítulo II.....	11
Tabla 3: Contenido del capítulo III.....	12
Tabla 4: Contenido del capítulo IV.....	13
Tabla 5: Contenido del capítulo V.....	14
Tabla 6: Descriptores por bases de datos	59
Tabla 7: Aspectos comunicativos de nuestra investigación.....	72
Tabla 8: Participantes entrevistas.....	75
Tabla 9: Participantes relatos.....	75
Tabla 10: Observaciones.....	76
Tabla 11: Códigos de análisis en función del tipo documento analizado.....	82
Tabla 12: Técnicas de recogida de datos	84
Tabla 13: Matriz de análisis	85
Tabla 14: Dimensiones exclusoras y transformadoras del proceso de transformación	86
Tabla 15: Dimensiones exclusoras y transformadoras del funcionamiento de las comisiones mixtas.....	88
Tabla 16: Dimensiones exclusoras y transformadoras del aprendizaje	90
Tabla 17: Dimensiones exclusoras y transformadoras de los procesos democráticos.....	91
Tabla 18: Dimensiones exclusoras y transformadoras de la participación	92
Figura 1: Organigrama del centro educativo	113

Resumen

Aquesta investigació ha tingut com a objectiu principal identificar la relació que es produeix entre l'organització democràtica i els aprenentatges que es produeixen entre les persones que participen en comissions mixtes. Les comissions mixtes (Barrip 2005, Aubert et al.2008, Elboj et al. 2002, Puigvert i Santacruz, 2006) també formen part de la participació educativa de la comunitat que es defineixen al projecte INCLUD-ED. Consisteix en la realització d'activitats que contribueixen a l'aprenentatge de l'alumnat dins o fora de l'horari escolar (INCLUD-ED Consortium, 2011). El nostre focus de recerca se centra en les comissions mixtes.

Per això s'ha realitzat un estudi teòric a fi de recopilar els elements considerats per la comunitat científica. Hi ha tres elements bàsics: Democràcia, Aprenentatge i participació. A partir d'aquests elements s'ha dissenyat un esquema que vertebrava el treball de camp i l'anàlisi posterior de les dades. Per això hem fet servir una metodologia qualitativa amb orientació comunicativa sota la forma d'estudi de casos.

Hem seleccionat un centre educatiu, el CEIP Martín Chico, ubicat al municipi de Segòvia (Castella i Lleó) que es va transformar en Comunitat d'Aprenentatge el curs 2013-2014.

L'anàlisi de les dades obtingudes ha permès extreure tres conclusions principals: La major part dels elements identificats per la comunitat científica apareixen al centre, la participació en comissions mixtes suposa viure en la pròpia experiència els valors i els procediments democràtics, la comunitat educativa no és realment conscient dels aprenentatges que es produeixen com a fruit de la participació en comissions mixtes. Alhora, s'han identificat algunes contribucions teòriques i altres de caràcter pràctic que puguin resultar d'interès per a altres centres.

This research has had as main objective to identify the relationship that occurs between the democratic organization and the learning that occurs among the people who participate in mixed commissions. The mixed commissions (Barrio 2005, Aubert et al. 2008, Elboj et al. 2002, Puigvert and Santacruz, 2006) are also part of the educational participation of the community that are defined in the INCLUD-ED project. It consists of carrying out activities that contribute to student learning within or outside school hours (INCLUD-ED Consortium, 2011). Our research focus is on mixed commissions.

For this, a theoretical study has been carried out in order to compile the elements considered by the scientific community. There are three basic elements: Democracy, Learning and Participation. Based on these elements, a scheme has been designed that supports the field work and the subsequent analysis of the data. For this we have used a qualitative methodology with a communicative orientation in the form of a case study.

We have selected an educational center, the CEIP Martín Chico, located in the municipality of Segovia (Castilla y León) that became a Learning Community in the 2013-2014 academic year.

The analysis of the data obtained has allowed us to draw three main conclusions: Most of the elements identified by the scientific community appear in the center, participation in mixed commissions means living the democratic values and procedures in their own experience, the educational community does not He is truly aware of the learning that occurs as a result of participation in mixed commissions. At the same time, some theoretical contributions and others of a practical nature that may be of interest to other centers have been identified.

Capítulo I: INTRODUCCIÓN

Esta investigación ha tenido como principal objeto de interés una doble cuestión. Por una parte, conocer la relación que se establece entre la organización escolar democrática y el surgimiento de nuevos espacios de aprendizaje para toda la comunidad. Al mismo tiempo, determinar los aprendizajes que se producen en los diferentes miembros de una Comunidad de Aprendizaje como consecuencia de su participación en las comisiones mixtas, así como determinar las barreras que se producen y las soluciones que se encuentran. Las *comisiones mixtas*¹ son unos espacios de *participación educativa*² que forman parte de una organización escolar democrática. Se trata de espacios democráticos en sí mismos tanto por su composición, como por las interacciones que en ellos se producen. Al estudio de la estructuración y el funcionamiento de las mismas, así como a la determinación de los aprendizajes producidos en ellas, se dedica este trabajo.

Para ello se ha desarrollado un estudio teórico con el objeto de recolectar diferentes elementos favorecedores de la participación, democracia y aprendizajes que ya han sido considerados por la comunidad científica internacional. A partir de este estudio, se ha diseñado un esquema para organizar el trabajo de campo y el posterior análisis de los datos. El desarrollo de este estudio se ha realizado empleando la metodología comunicativa bajo la forma de un estudio de caso en donde se presentan los relatos de vida cotidianos como eje principal del trabajo.

¹ Véase Barrio 2005, Aubert et al.2008, Elboj et al. 2002, Puigvert y Santacruz, 2006

² Categorías de clasificación de la participación fijadas en el proyecto INCLUD-ED (Proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea 2007-2011. Puede consultarse en <http://creaub.info/included/>)

Se ha seleccionado un centro educativo, el CEIP Martín Chico, ubicado en la localidad de Segovia (Segovia, Castilla y León), que se transformó en *Comunidad de Aprendizaje*³ en el curso 2013-2014 y a partir del siguiente curso escolar 2014-2015 comenzó a poner en funcionamiento diversas actuaciones de éxito educativo (AEE) entre las que destacamos las comisiones mixtas como foco central de nuestra investigación.

El análisis de los datos obtenidos ha permitido extraer tres conclusiones principales: La mayor parte de los elementos identificados por la comunidad científica aparecen en el centro, la participación en comisiones mixtas supone vivir en la propia experiencia los valores y procedimientos democráticos, la comunidad educativa no es realmente consciente de los aprendizajes que se producen como fruto de la participación en comisiones mixtas. Al mismo tiempo se han identificado algunas contribuciones teóricas que aumentan los conocimientos existentes a cerca de las comisiones mixtas y otras de carácter práctico que puedan resultar de interés para otros centros que se encuentren ante la posibilidad de introducir las comisiones mixtas en su centro y una serie de consideraciones para la escuela analizada para mejorar su propia práctica con respecto al funcionamiento de comisiones mixtas.

1. Interés personal por el tema de estudio

El interés por el tema de estudio nace por mi implicación desde el comienzo de mi formación como pedagoga en proyectos de carácter democrático y participativo. Mi participación en diversas asociaciones del ámbito socioeducativo así como la formación que iba recibiendo desde diversos ámbitos me llevaron a despertar mi personal interés en estos dos aspectos que en la actualidad resultan de gran relevancia para mi tesis.

³ Véase Valls, 2000, Elboj et al, 2002, Flecha y Larena 2012. Consultar <http://utopiadream.info.ca>

Mi trayectoria formativa junto con mi trayectoria profesional me dan la oportunidad de iniciar mi carrera como docente universitaria en el curso 2011-2012 en la Universidad de Valladolid, y más concretamente en el campus situado en la ciudad de Soria. Es en esta etapa cuando comienzo a tener contacto con el grupo de investigación *CREA*⁴. Y es a través de este grupo de investigadores e investigadoras como conozco *Comunidades de Aprendizaje* y comienzo a cuestionarme algunos de los aprendizajes recibidos en mi reciente carrera profesional descubriendo nuevas formas de vivir la experiencia escolar. Es un momento donde se hacen realidad muchas de las prácticas democráticas experimentadas en otros espacios de participación comunitarios dentro del contexto escolar. Espacios de diálogo igualitario, participación verdaderamente democrática, mejora del aprendizaje para toda la comunidad educativa formaban parte de un proyecto y tenían sentido en muchas escuelas españolas.

En este contexto universitario tengo la oportunidad de conocer a Rosa Larena, que será la persona que me acompañará a muchos de mis primeros encuentros presentándome a compañeros y compañeras que llevaban una larga o corta trayectoria investigando y evidenciando con sus estudios las aportaciones que se realizaban desde estas *Comunidades de Aprendizaje*. Pero no eran las únicas personas con las que compartíamos largos debates, allí conocimos a madres, padres, abuelos y abuelas, personas mayores y también jóvenes, niños y niñas que contaban desde su propia vivencia y experiencia que ocurría en estos centros escolares. Estos encuentros siempre estaban acompañados de muchos espacios de debate y reflexión conjunta que rompían con otras experiencias que había tenido con anterioridad en otros espacios de *intercambio de conocimiento científicos*.

Rosa va a ser la persona encargada de hacerme descubrir y animarme a descubrir la importancia que jugaba la fundamentación científica en nuestra práctica como docentes universitarios. De su mano voy a compartir autores como Freire, Dewey, Vygotsky, Bruner, Habermas entre otros muchos cuando

⁴ Community of Researchers on Excellence for All (<http://crea.ub.edu.index/>)

nos invitaba a leer a los clásicos en sus versiones originales para descubrir por nosotros mismos sus planteamientos pedagógicos. La fundamentación teórica no era una cuestión secundaria, ni debíamos restarle el valor que suponía, para que un proyecto educativo tuviera éxito era necesario que estuviera sólidamente fundamentado y basado en las *evidencias científicas* debidamente argumentadas y justificadas.

Un momento especialmente destacado fue la fiesta del sueño del CEIP Miguel Íscar (Valladolid). Ese se convirtió en mi primer contacto con una Comunidad de Aprendizaje y resultó tan impactante que a partir de aquel momento mis inquietudes como joven investigadora cambiaron de manera radical. La forma en la que las familias participaban en el centro, así como la implicación de toda la comunidad en la transformación ya no era algo que aparecía en algunos libros y artículos sino que se trataba de algo muy real y yo misma lo estaba viviendo en ese momento.

Se sucedieron algunos contactos con otras temáticas de investigación, mientras mantenía desde la distancia una estrecha relación con personas cuya temática de estudio eran las *comunidades de aprendizaje*. Mientras realizaba el Trabajo Final de Máster tomé una decisión sobre la temática de investigación que seguiría en mis posteriores estudios de doctorado. Mi tesis doctoral se centraría en alguna de las líneas de trabajo que se venían realizando: estudio de Actuaciones educativas de éxito como grupos interactivos o tertulias literarias, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, prevención y resolución de conflictos, organización democrática del centro. Esta última línea de organización democrática fue la que más despertó mi interés en aquellos momentos ya que de todas era la que contaba con un menor número de investigaciones y daba muchas posibilidades para poder realizar mi estudio.

Tras un primer intento por tratar de focalizar nuestro estudio dentro de la línea de investigación, seleccionamos las comisiones mixtas como el mejor elemento organizativo que representaba en sí mismo un ejemplo democrático.

Otro de los aspectos que ha condicionado esta investigación ha sido las dificultades para acceder al campo, las comunidades de aprendizaje más próximas se situaban en Segovia (Valsaín y Segovia), Valladolid, Burgos y Logroño. Lo que en los primeros momentos hicieron plantearse la posibilidad de hacer una investigación que recogiera las que se encontraban dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León pero tuvo que ser descartado por diversas dificultades. Finalmente las diversas dificultades nos llevaron a seleccionar uno de los centros de la provincia de Segovia que se ha convertido en el elemento esencial de nuestro trabajo.

Durante la realización de este trabajo nos hemos tenido que enfrentar a diversos cambios. Han sido especialmente relevantes los giros que han sufrido las personas que asumían la dirección de este trabajo. Lo que espero que la calidad científica de este proyecto de investigación esté acorde con la confianza que depositaron en mí, quiénes me acompañaron en el nacimiento de este proyecto como los que se han ido incorporando a él en sus diferentes etapas. Agradeciendo la comprensión, paciencia y ánimos a lo largo de este largo viaje académico.

2. Justificación del tema de estudio

Una de las principales necesidades de la escuela actual se centra en preparar al alumnado para vivir y convivir en la sociedad actual como futuros ciudadanos críticos y activos socialmente. Para ello, resulta esencial educar a los y las estudiantes en y para la democracia, siendo necesario propiciar prácticas democráticas en la escuela.

Otra de las características de nuestra sociedad tiene que ver con la pérdida de poder de los modelos autoritarios en diversas dimensiones sociales: la familia, las relaciones sociales, el trabajo optando por modelos cada vez más dialógicos. La escuela y las relaciones que se establecen entre los miembros de su comunidad, también se tornan cada vez más democráticas. Encontramos gran cantidad de trabajos en los que se describen y se caracterizan organizaciones

escolares democráticas (Apple y Beane, 1997; Feito y López, 2008; Feito, 2009; Domínguez, S.F., 2006a, 2006b, 2008).

Las experiencias democráticas en la escuela no deben ser exclusivas solamente de los y las estudiantes sino que tal y como ya señalaban Apple y Beane (1997) los adultos también tienen derecho a experimentar la forma de vida democrática en la escuela. Por esa razón nuestro estudio recoge la perspectiva de estudiantes y otros miembros adultos de la comunidad que pertenecen a diversos colectivos dentro del centro educativo.

La investigación desarrollada en el proyecto INCLUD-ED, dedicada a la investigación de las actuaciones educativas de éxito a nivel europeo, ha destacado entre otros resultados, que determinadas formas de participación de las familias suponen un impacto en el aumento del éxito escolar (Includ-ed Consortium, 2011). Las comisiones mixtas se encuentran dentro de la participación educativa. A través de ellas pueden participar en todo lo que tiene que ver con tomar decisiones que afectan a la vida de los y las estudiantes. Forman parte de los órganos de toma de decisiones del centro, participando de forma directa en la organización del mismo. Las comisiones mixtas se tratan de espacios verdaderamente democráticos debido a: la heterogeneidad y diversidad de personas que participan, participación activa de toda la comunidad en decisiones relevantes y deliberaciones en la búsqueda del bien común de la comunidad, participación de las voces tradicionalmente silenciadas, se establece un diálogo igualitario entre toda la comunidad educativa, se caracterizan por una negociación continua para la solución de conflictos y problemas, son espacios de experiencias de vida democrática.

Cuando una escuela se enfrenta a un proceso de transformación en Comunidad de aprendizaje⁵ lo hacen también los aprendizajes que se producen dentro de

⁵ Véase capítulo II Transformación de una comunidad de aprendizaje

ella. Los aprendizajes se ven aumentados especialmente en los espacios en los que aparecen interacciones entre la escuela, la familia y el entorno. Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls (2002) señalan:

La transformación [...] de la escuela implica una transformación de los aprendizajes en consonancia con el giro dialógico de la sociedad y de las escuelas. Los aprendizajes que a lo largo de la vida todos y todas realizamos dependen de las interacciones entre las personas en todas las circunstancias de nuestra vida, tanto en la escuela como fuera de ella. Por esto proponemos el aprendizaje dialógico, porque a través de éste los aprendizajes aumentan y se intensifican, coordinándose con las interacciones entre la escuela, la familia y el entorno. No se trata de imponer más contenidos sino de modificar la manera de aprender aquello que la comunidad acuerda conseguir, para alcanzar una educación de calidad que asegure que todos y todas adquieran las competencias básicas para la sociedad de la información y no solo unas pocas personas elegidas. (p.130)

En la sociedad actual cada persona debe guiar su vida, y por lo tanto también sus aprendizajes, a partir de la variedad de opciones personales y sociales. Cada una de las personas actuamos de forma diferente a la hora de aprender, expresarnos, imaginar una situación ideal, incluso deseamos diversas maneras de mejorar una misma situación. Cuando lo hacemos desde un punto de vista positivo y haciendo hincapié en las posibilidades y capacidades de las personas, en lugar de remarcar los problemas, los y las alumnas aumentan las posibilidades de éxito. Si se tiene confianza en ellos y ellas para participar en su propia formación, aumentan su interés y sus propios estímulos personales. Las familias, el barrio y los recursos sociales se tornan en elementos que suponen un fomento del aprendizaje y no una fuente de problemas o barreras educativas. Para que sea posible, es necesario abrir el centro a todos los movimientos sociales y culturales que tienen como objetivo la igualdad social.

Y ejercer el derecho de todas las personas de recibir la mejor educación posible. (Elboj et al., 2002)

Todas estas afirmaciones permiten llegar a la conclusión de que es necesario avanzar en la investigación de la relación que se establece entre la organización escolar y el aprendizaje que se produce entre las personas que forman parte de la comunidad escolar. Al mismo tiempo que aportar los aprendizajes que se dan como efecto de la participación en comisiones mixtas desde las voces de cada participante, tiene claros beneficios educativos.

3. Estructura de la tesis

Con el fin de proporcionar un modo más sencillo y visual de comprender el contenido de este trabajo, se ha decidido presentar cada uno de los capítulos en forma de tabla.

El primero de los capítulos (Tabla 1) busca ofrecer los motivos y razones que me han llevado a seleccionar el tema de estudio. Para finalizar se ofrece una síntesis del contenido de cada uno de los apartados que componen este trabajo.

Tabla1: Contenido capítulo I

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	En este capítulo se ofrecen las claves principales de la elección del tema de estudio y presenta la estructura de la investigación
Interés personal por el tema de estudio	Se ofrece una breve historia personal en relación con la elección del tema de estudio
Justificación del tema de estudio	Se ofrecen los argumentos principales para la elección del tema de estudio.
Estructura de la tesis	Se muestra la estructura de la tesis a través de una tabla explicativa.

Fuente: elaboración propia

En el segundo capítulo (Tabla 2) se realiza un abordaje sobre las bases teóricas que sustentan esta investigación. El marco teórico se elabora sobre tres conceptos: democracia, educación y participación. Haciendo uso de los estudios y bases científicas vamos a realizar un recorrido por todos ellos para finalizar explicando los términos de búsqueda que hemos empleado en este trabajo y algunas dificultades que nos hemos encontrado a la hora de abordar el marco teórico.

Tabla 2: Contenido capítulo II

CAPÍTULO II: Organización democrática y aprendizajes de la comunidad	En este capítulo se presentan las principales bases teóricas y conceptuales que sustentan esta investigación
Democracia	Desde los principales autores de la literatura científica se aborda el concepto de democracia.
Sociedad y democracia	Se exponen las principales teorías que relacionan sociedad y democracia
Democracia y educación	Se exponen las principales teorías que relacionan democracia y educación
Escuelas democráticas	Se exponen los elementos identificados en la literatura científica que determinan el concepto de escuela democrática
Aprendizaje	Desde los principales autores de la literatura científica se aborda el concepto de aprendizaje
Ecologías del aprendizaje	Se exponen las principales teorías que emplean el concepto de ecologías del aprendizaje
Principios del aprendizaje dialógico	Se presentan los principios establecidos por la literatura científica para el aprendizaje dialógico.
Principios del aprendizaje dialógico en las comisiones mixtas	Se presentan como se desarrollan los principios del aprendizaje dialógico en las comisiones mixtas.
Participación	Se presentan los conceptos de participación educativa y actuaciones educativas de éxito y su relación con las comisiones mixtas
Estado de la cuestión	Se aborda una revisión de las principales bases de datos de los términos más relevantes para nuestra investigación

Fuente: elaboración propia

El tercero de los capítulos (Tabla 3), recoge todos los aspectos relacionados con la metodología empleada en esta investigación. El desarrollo de este estudio se ha realizado empleando la metodología comunicativa bajo la forma de un estudio de caso en donde se presentan los relatos de vida cotidianos como eje principal del trabajo. Para finalizar el capítulo concluye con las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta en esta investigación.

Tabla 3: Contenido capítulo III

CAPITULO III: METODOLOGÍA	En este capítulo se detallan los diferentes elementos que tienen que ver con la metodología empleada en esta investigación
Definición del problema	Se presenta la finalidad, los objetivos y las preguntas de investigación así como las contribuciones que se pretenden realizar.
Investigación comunicativa	Se exponen las principales características que hacen de esta indagación una investigación comunicativa.
Estudio de casos	Se exponen las principales características que hacen de esta indagación un estudio de casos
Población y muestra	Se presentan las principales características de la población y muestra que compone esta investigación
Recogida de datos	Se presentan todas las técnicas de recogida de datos: entrevistas, observaciones comunicativas y relatos de vida cotidianos.
Procedimiento	Se presenta el itinerario seguido para la realización de la fase práctica de la investigación.
Análisis de datos	Se explica el procedimiento seguido para la realización del análisis de datos.
Aspectos éticos de la investigación	Se destacan algunos aspectos éticos que se han considerado durante el desarrollo de la investigación.

Fuente: elaboración propia

El cuarto de los capítulos (Tabla 4), recoge los resultados de investigación obtenidos. Comenzamos con la presentación del centro donde se ha realizado nuestra investigación, para continuar con el relato que realizan las seis voces que componen este trabajo. Posteriormente se van a presentar cada una de las categorías de análisis ofreciendo por cada una de ellas los resultados y una síntesis o discusión de los mismos.

Tabla 4: Contenido capítulo IV

CAPÍTULO IV: Resultados	En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación.
Presentación del caso	Se caracteriza el centro donde se realiza la investigación aportando algunos datos relevantes.
Relatos	Se presentan las voces e historias de los principales protagonistas de la investigación.
Transformación del centro	Se presentan los principales resultados obtenidos relacionados con la transformación del centro. Al finalizar, se presenta la discusión de los resultados.
Funcionamiento de las comisiones mixtas	Se presentan los principales resultados obtenidos relacionados con el funcionamiento de las comisiones mixtas. Al finalizar, se presenta la discusión de los resultados.
Aprendizajes	Se presentan los principales resultados obtenidos relacionados con los aprendizajes. Al finalizar, se presenta la discusión de los resultados.
Procesos democráticos	Se presentan los principales resultados obtenidos relacionados con los procesos democráticos. Al finalizar, se presenta la discusión de los resultados.
Participación	Se presentan los principales resultados obtenidos relacionados con la participación. Al finalizar, se presenta la discusión de los resultados.

Fuente: elaboración propia

Para finalizar el último de los capítulos recoge todas las conclusiones (Tabla 5) del presente trabajo de investigación. Aparecen divididas en cuatro bloques: conclusiones centrales, conclusiones teóricas y contribuciones prácticas para otros centros o para el propio centro. Este bloque concluye con las nuevas posibilidades de investigación que pueden surgir a raíz de este trabajo y las limitaciones que ofrece el mismo.

Tabla 5: Contenido capítulo V

CAPÍTULO V: Conclusiones	Se presentan las conclusiones que se desprenden de los resultados de la investigación.
Conclusiones centrales	Se presentan las conclusiones centrales de esta investigación
Contribuciones teóricas	Se presentan las aportaciones teóricas que podrían servir para aumentar el conocimiento acerca de los elementos que influyen en los aprendizajes que se dan en las comisiones mixtas.
Contribuciones prácticas: contribuciones útiles para otros centros.	Se presentan una serie de contribuciones prácticas, surgidas a partir del análisis, que pueden resultar de interés para otros centros que pretendan desarrollar o estén inmersos en el desarrollo de comisiones mixtas
Contribuciones prácticas: contribuciones útiles para el propio centro	Se presentan una serie de contribuciones prácticas, que pueden ser de utilidad para que la escuela fortalezca los aprendizajes que surgen en las comisiones mixtas.
Limitaciones	Se presentan las principales limitaciones del estudio
Prospectiva	Se presentan las posibles líneas de investigación que pueden surgir a raíz de este trabajo

Fuente: elaboración propia

Capítulo II: Organización democrática y aprendizajes de la comunidad

1. Democracia

Para poder comenzar con nuestro trabajo resulta preciso clarificar el concepto de democracia. Ya que se trata de un término ambiguo o mal empleado en algunas ocasiones.

Si acudimos a su estudio etimológico y como se señala en el Diccionario Etimológico (2019) el término democracia puede ser traducido como el “gobierno del pueblo” formado a partir de las griegas δῆμος “demos” cuyo significado es pueblo y κράτος “krátos” que significa gobierno.

La Real Academia de la Lengua Española (2019) nos encontramos con diferentes acepciones del término. En un primer momento la democracia es entendida como una “forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos” (párr.1). También es considerada “Doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes” (párr.2). Es denominada “Forma de sociedad que practica la igualdad de derechos individuales, con independencia de etnias, sexos, credos religiosos” (párr.4). Por último “Participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones” (párr.5).

A lo largo de la historia nos encontramos con gran diversidad de autores que han tratado de definir y establecer este concepto de formas muy diversas.

1.1 Democracia y sociedad

Held (1997 a y 1997 b) y Habermas (1999, 1998) establecen dos modelos básicos de democracia, el republicanismo un modelo donde se da la posibilidad de participación a todos los actores. Y el liberalismo donde los representantes electos representan los intereses de las personas individuales. La democracia deliberativa va a superar esa dicotomía entre el modelo republicano y liberal.

Habermas (1989) habla de la modernidad tradicional como un ejemplo de revolución, progreso, emancipación y desarrollo. Por su parte Touraine (1994) definirá la democracia como una combinación entre igualdad y libertad (p.162-163).

En el paradigma de la política de Habermas (1998, p. 372) va a establecer que el modelo liberal está basado fundamentalmente en el mercado, mientras que el modelo republicano se basa esencialmente en el diálogo.

Por su parte Touraine (1994) va a definir las dimensiones de la democracia política señalando: la limitación de poder por los derechos fundamentales, la representatividad de los gobernantes y la ciudadanía. Al mismo tiempo que establecerá tres tipos de democracia (p.69): el modelo inglés o liberal, el modelo americano o constitucional y el modelo francés o conflictivo.

Weber (2002, 1997) establece dos conceptos de democracia. Por una parte la democracia moderna, basada en aparatos burocráticos y en sistemas que se han alejado de la voz y protagonismo popular. Por otra la democracia capitalista que sitúa los límites en la defensa del capital.

Tras la crisis de la modernidad, surge la postmodernidad donde la igualdad niega la libertad individual del individuo. Lyotard (1996) y los autores postmodernos (Foucault, Derrida,...) con sus discursos no transforman las situaciones de las clases populares. Estos discursos están envueltos en una falta de cientificidad donde no se ofrecen alternativas o soluciones a los problemas de la modernidad. Tal y como señalan autores como (Godás, 1998; Flecha y Gómez, 1995) la postmodernidad tiene nefastas consecuencias para la lucha democrática. La educación se torna en un proyecto de libertad.

Con la llegada de la sociedad de la información las tecnologías se sitúan en la base sobre la que se estructura la sociedad. Tal y como señala Castells la sociedad de la información supone por una parte innovación tecnológica y por otra el acceso de países excluidos. Lograr un acceso a la información no conlleva en sí mismo una igualdad social. Pero una sociedad en forma de redes, basada en movimientos sociales horizontales guarda una estrecha relación con la transformación social.

El concepto de sociedad de la información cuenta con dos fases señaladas por Flecha, Gómez y Puigvert (2001) donde se transforma desde una polarización social a las pretensiones de alcance universal. El éxito o el fracaso social van a depender de la forma de procesar y seleccionar la información.

Tras la superación de los discursos postmodernos, nos encontramos con dos formas de afrontar la nueva modernidad. Por una parte nos encontramos con autores como Beck, Giddens y Lash (1997) que defienden una nueva modernidad reflexiva mientras que autores como Flecha, Gómez y Puigvert (2001) apuestan por un modelo dialógico.

El diálogo va a tomar un papel central en la sociedad (Giddens, 1995; Beck, Beck-Gernshein, 1998; Elster, 2002; Habermas, 2001, Searle y Soler, 2004). La forma de articular los órganos de decisión o de ejercicio del poder político suponen un nuevo reto (Kymlicka, 1999).

Las acciones comunicativas que describe Habermas en su teoría, se suman a la importancia del diálogo y al papel que juega el lenguaje en las relaciones. Al mismo tiempo que añade la importancia de las pretensiones de validez, que describiremos más adelante.

El concepto de democracia deliberativa surge en relación al proceso de toma de decisiones. Tal y como señala Elster (2001) cuando en el proceso de toma de decisiones la participación es de todos tiene que ver con la democracia, mientras que si los argumentos son ofrecidos por los diferentes participantes, tiene que ver con la deliberación. Este proceso (toma de decisiones) se puede llevar a cabo de tres maneras: argumentación, negociación y votación.

La deliberación o argumentación tiene que ver con la posibilidad de transformar argumentos a través del diálogo frente a procedimientos de acumulación de opciones individuales. Para que un proceso resulte verdaderamente deliberativo es necesario que se establezca un marco y un procedimiento interno concreto. Así lo destaca Elster (2001) este es un marco que lleva a una deliberación genuinamente imparcial a cerca del bien común, donde se espera que solamente cuente la fuerza del mejor argumento (p.38).

1.2 Democracia y educación

La educación supone un indicador del grado de democracia y libertad de una sociedad. Es por esa razón que la educación y en especial la escuela se han convertido en un espacio de democratización de la sociedad.

En ocasiones se ha entendido que la educación democrática tenía que ver con una oportunidad de recibir educación para todos y todas (Parsons, 1974,1966).

Los procesos que tienen que ver con tratar de establecer modelos escolares más democráticos afectan generalmente a diversos mecanismos de la escuela. Por una parte se tratan de democratizar aspectos relativos a la gestión, el curriculum o las relaciones. La educación se convierte en un bien público.

Las posibilidades que ofrece la sociedad de la información permitiendo el acceso a la formación a lo largo de la vida, reduce el riesgo de exclusión (Castells, 2001).

Padrós (2008) señala que:

La educación democrática se entiende desde las prácticas y teorías educativas que se preocupan por: La construcción de una sociedad más democrática a través de ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir y participar en una sociedad democrática. Encarnar en las propias experiencias educativas los valores y procedimientos democráticos (p.42).

La educación supone un aspecto fundamental para la preservación de la sociedad y para su democratización (Durkheim, 2003a). La educación se ofrece como un instrumento necesario para el progreso de una nación hacia una mayor socialización (Durkheim, 1947).

Para autores como Dewey, la educación se convierte en el método fundamental para el progreso y la reforma social. Es por ello que el centro educativo se convierte en un espacio de vida comunitaria. Dewey entiende por democracia la participación responsable en asuntos colectivos, las prácticas educativas comprometidas con la democracia deben promover la experiencia de este tipo de participación responsable (p.48).

Freinet señalaba que generar espacios para la toma de decisiones mejoraba la colectividad. Por su parte Freire (1997) nos señala que el diálogo es la actitud

esencial para educadores y educadoras. El diálogo con toda la comunidad se torna esencial y transforma la sociedad hacia un modelo comunicativo. La democracia se convierte para Freire en un aspecto que merece la pena mejorar para lograr cambiar y transformar los problemas sociales. En algunos círculos este autor ha sido criticado, por autores de la corriente postmoderna, por el optimismo que presenta hacia la transformación social.

En la experiencia que este autor tiene en la Secretaria de Sao Paulo entre los años 1989 y 1991, experimenta diversas prácticas de democratización de los contextos sociales: como las estructuras escolares, la propia estructura de la secretaría, los consejos escolares se transforman en espacios deliberativos, surgen asambleas populares y promueve diversos congresos por la educación.

Es especialmente destacable la labor que desarrolla con los grupos populares permitiendo su participación y valorando el bagaje cultural de los grupos oprimidos permitiendo romper los estereotipos existentes con respecto a la participación.

La educación para la curiosidad y para la indagación compartida es una forma de educar hacia la democracia tal y como señala Freire (1997)

Si educamos para la curiosidad por el conocimiento, para la indagación compartida educamos también para una mayor democracia, para el diálogo, para una mayor intervención en el mundo. (p.57)

Partiendo de las críticas surgidas a autores que defendían la importancia de la democracia en la sociedad, y más especialmente en educación surgen algunas corrientes entre las que encontramos autores como Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Foucault... En contrapartida a los autores contrarios a la transformación social y a los procedimientos democráticos, emergen otros que van a defender el giro dialógico de las ciencias sociales y la posibilidad de transformación social centrada en el diálogo.

Ferrada (2001) establecerá los postulados de la teoría crítica comunicativa. Apple y Beane (1997) señalarán la importancia de resistir y transformar la

educación mediante prácticas democráticas. Mientras que Giroux (2008) señala la necesidad de entender desde la pedagogía crítica las escuelas como esferas públicas democráticas.

Los proyectos de transformación social y democrática deben ir más allá de los límites escolares (Giroux, 2003,1997; Giroux y Flecha, 1992). La pedagogía crítica actual sugiere nuevos modelos de roles, más libres e igualitarios (Aubert,2004; Hooks, 1994) en los que se tengan en cuenta todas las voces.

Las relaciones basadas en relaciones de poder, generan que se reproduzcan ideologías y desigualdades sociales. Mientras que las experiencias educativas más plurales ofrecen la posibilidad de que surjan otro tipo de experiencias democráticas.

Las transformaciones sociales y educativas van ligadas al diálogo en comunidad. Mientras que las voces silenciadas generan situaciones de injusticia social y educativa.

1.3 Escuelas democráticas:

Uno de los pilares de nuestro trabajo, se centra en clarificar el concepto de escuela democrática. Es preciso entender este concepto para poder comprender lo que sucede en este tipo de escuelas.

Escuela y democracia son dos términos que han permanecido ligados a lo largo de la historia. Tal y como señalan Apple y Beane (1997, p.12) la democracia se considera “una fuerza poderosa y positiva para la revitalización de la escuela pública”. Estos mismos autores nos definen la democracia como una forma de gobierno que toma como base la igualdad de oportunidades y se caracteriza por el derecho a estar informados, por la libertad de expresión, por la capacidad crítica de análisis y reflexión y por la prevalencia del bien común.

Si nuestro objetivo es vivir en una sociedad verdaderamente democrática necesitaremos que nuestras escuelas también lo sean. Debemos prestar especial atención a la escuela pública que “debe ser una escuela democrática para una sociedad democrática” (Domínguez s.f.p.1).

Señala Prieto, que la escuela tiene entre sus funciones la de educar para la democracia, lo que se traduce en el desarrollo de las capacidades y habilidades para una convivencia social fundada en la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros valores. Para esta autora, esta función “es crítica para efectos del desarrollo de la autoconciencia y la responsabilidad social, dado que permitirá a los estudiantes participar como sujetos solidarios y críticos, en la escuela y en la sociedad” (Prieto, 2003, p. 1).

Algunos autores entre los que destacamos a Feito y López (2008) y Feito (2009) establecen los pilares básicos de una escuela democrática. En primer lugar encontramos la participación y colaboración activa y significativa de todas las personas que conforman la comunidad escolar. Otro de los pilares que nos destacan es la concepción de los discentes como máximos protagonistas del sistema educativo. Y por último una educación de calidad para el conjunto del alumnado.

Por ello necesitaremos una transformación democrática de nuestras escuelas o una democratización eficaz de las mismas como la que plantea Domínguez (2008)

La democratización de los centros educativos [...] consiste en configurarlos como comunidades democráticas de convivencia, de investigación y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente entre todos los agentes, la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos, el trabajo solidario y cooperativo en pequeños grupos interactivos, el debate en asambleas, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en las deliberaciones y decisiones relevantes con el horizonte de un incremento continuo del autogobierno y de la autogestión. (p. 2)

Existe gran diversidad a la hora de entender el concepto de educación democrática y viene ligado al propio concepto de democracia (Belavi y Murillo, 2016). Algunos autores como Bolívar (2016) añaden que el concepto de educación democrática cuenta con un doble sentido “educar en y para la democracia” siendo al mismo tiempo un medio y un fin para la educación, a lo que añade que es algo que “se aprende” y por lo tanto debe ser enseñada en la

escuela. Cuando hablamos de escuela nos centramos en la escuela pública que debe contribuir a la tarea de formar ciudadanos activos.

¿Por qué asociamos escuela pública con escuela democrática? Porque la escuela pública es la que permite seguir manteniendo vivo el ideal democrático de una escuela para todos y todas, independientemente de su origen social, cultural o de sus posibilidades económicas. Es, como señala M^a Ángeles Llorente (2017), la escuela que puede hacer suyos los ideales republicanos de libertad, igualdad y fraternidad, en una aspiración constante hacia el bien común.

Esta característica de universalidad educativa y de convivencia en la diversidad, como señala esta autora, es la que nos puede conducir a un futuro de justicia, de convivencia, de cohesión social y de paz.

Es preciso reseñar que hablamos de una escuela pública que, en ocasiones, olvida, cuando no pervierte estos valores. Así lo señala Torrego, quien, sin embargo, subraya su valía humanizadora y social como referente ético:

La ilustración más optimista, la más empeñada en los ideales de igualdad, fraternidad y libertad, creyó que la escuela pública era un medio de felicidad para todos, ajena a la cuna y al hierro del destino, una herramienta para luchar contra la desigualdad de origen. Esa escuela, la escuela pública de tod@s y para tod@s que puede leerse en las camisetas que pueblan las manifestaciones que la defienden, no ha existido del todo nunca. Sin embargo, tiene un valor ético incuestionable, pues se inspira en el bien común, en el interés colectivo que nos estructura como sociedad. (Torrego, 2018, p. 35)

Yus (2002) afirma que “educar para la democracia exige educar democráticamente, lo que, a su vez, significa que toda la comunidad educativa [...] ha de vivir diariamente la democracia” (p. 15). Más adelante conoceremos algunas experiencias que comparten esta idea y que son el foco principal de nuestra investigación.

Uno de los principales instrumentos democráticos en la escuela es la participación de la comunidad (Parareda, Serra & Tort, 2015). Esta participación cobra especial interés cuando se trata de la toma de decisiones que como señalan Apple y Beane “tienen derecho a participar en el proceso de toma de

decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela” (1997, p. 24).

Si tomamos en consideración las aportaciones de diversos autores podemos considerar que la escuela democrática es aquella en la que:

- Se promueve una educación pública, con intereses compartidos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. (Ortiz, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018)
- Predomina el diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto entre los diferentes colectivos de una escuela (Puig, 2000).
- Destaca la cooperación, la colaboración y el trabajo en equipo en todos los niveles del colegio (Puig, 2000).
- Existen actividades colaborativas como debates (argumentación), asambleas o grupos interactivos (Puig, 2000).
- Predominan valores como la solidaridad, la colaboración, la igualdad, la empatía o el respeto, buscando una mejora del clima en la escuela y el bien común, “rasgo central de la democracia” (Apple y Beane, 1997, p. 27).
- Se disminuyen las desigualdades sociales. Los grupos son heterogéneos y diversos en cuanto a la cultura, el origen, el sexo, la clase socioeconómica, las capacidades y la edad, fomentando las relaciones interpersonales, aumentando la variedad de aportaciones y haciendo más real el entorno escolar (Ortiz, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018).
- Se favorece la convivencia positiva y el respeto entre diferentes culturas. (Ortiz, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018)
- Se educa en una visión positiva y crítica del conflicto, cuya resolución puede desembocar en un posible cambio, diálogo, pensamiento crítico y reflexión. (Ortiz, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018)

- Se actúa en contra de aspectos negativos como “el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza” (Apple y Beane, 1997, p. 28), entre otras desigualdades. Se defiende la igualdad de oportunidades para todos.
- Las personas que conforman la comunidad educativa tienen el deber y derecho de participar de forma activa y significativa en la vida del centro, en la toma de decisiones importantes y en la elaboración de documentos base (Feito y López, 2008 y Parareda, Serra y Tort, 2015).
- Los educandos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el centro y destino de toda actividad, pues la educación ha de estar a su servicio logrando la actualización y el máximo desarrollo posible de todas sus potencialidades (Feito, 2009).
- Tiene como objetivos la formación como “ciudadano del mundo crítico, libre, justo y solidario” (Domínguez, s.f., p. 3).
- Se tienen en cuenta todas las circunstancias personales, sociales y familiares de cada uno de los discentes. (Ortiz, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018)
- Son frecuentes las relaciones con la comunidad, el barrio, la ciudad.
- Es autónoma, tratando de autogobernarse. Tanto las legislaciones estatales y autonómicas, como los documentos realizados a nivel de centro y de aula, deben ser abiertos y flexibles, facilitando su adaptación a la diversidad de cada escuela en concreto. Esta autonomía supone “la creación de canales de diálogo y de acción cooperativa” (Puig, 2000, p. 59).

1.3.1 Comunidades de aprendizaje. Un ejemplo de escuela democrática

Las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas (Jaussí y Luna, 2012) todos los niños y niñas tienen el derecho a recibir la mejor educación y a que toda la comunidad educativa se involucre para alcanzar dicho objetivo. Este modelo está muy alejado de los postulados de la educación compensatoria que se ofrecen desde la escuela tradicional. No se trata de paliar el “déficit” de aquellos estudiantes con mayores dificultades sino de mejorar la calidad de la enseñanza que reciben. En definitiva ofrecer una enseñanza de calidad implicando a toda la comunidad posibilitará la eliminación del fracaso escolar.

Transformar una escuela implica modificar su estructura interna, sus relaciones con el entorno, la mentalidad del profesorado, las familias y el alumnado. Cada uno debe ser consciente del papel participativo y su papel fundamental en la educación de los niños y niñas de cada escuela. Por la importancia del papel de la comunidad, la decisión de llevar a cabo esta transformación debe ser un proceso de reflexión y participación conjunto.

La escuela pasa de ser un servicio del estado en donde familias y alumnado escasamente tenían participación, a ser el centro de la misma.

El objetivo de esta escuela será superar y transformar las condiciones negativas que le ofrece su entorno.

Las comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdevoll, Soler y Valls, 2002, p. 74)

“Se fundamentan en la pedagogía crítica, es decir en aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de ofrecer el cambio social y la disminución de las desigualdades [...] a través de la educación (Ayuste, Flecha, López, Lleras 1994). Eso es, un aprendizaje que cambia en su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vygostsky) , que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el

riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y la esperanza (Freire).” (Elboj, Puigdevoll, Soler y Valls, 2002, p. 74)

1.3.2 Concepto y principios básicos de las Comunidades de Aprendizaje

Si partimos de la definición de Valls, las comunidades de aprendizaje son:

“Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.” (Valls, 2000, p.8)

Suponen un proyecto de transformación social y cultural ya que no perpetúan las desigualdades sociales y preparan a todas las personas para los retos de la sociedad de la información. No aceptan la imposibilidad de cambio ni de las estructuras educativas ni de las personas. Supone un cambio de comportamiento para familiares, profesorado y alumnado transformando la visión de la escuela como un servicio público por la de formar parte en la gestión de la misma.

Es un proyecto que puede ser de aplicación general para cualquier tipo de centro, aunque es más necesaria una transformación en aquellos centros que presentan problemas de desigualdad, pobreza o carencias de cualquier tipo. No podemos olvidar que pretendemos una sociedad de la información para todas las personas y por ello los centros con más necesidades son los que necesitan un cambio más radical. Estas transformaciones van dirigidas a cambiar las dinámicas negativas y mejorar el rendimiento y la relación con el entorno.

Es un proyecto de entorno ya que la transformación que se propone no afecta únicamente al interior del aula o a la escuela sino que se refiere a toda la comunidad (barrio, pueblo) en su relación con el centro y en su papel como agente educativo. Por lo tanto desaparecen las fronteras entre dentro y fuera de la institución escolar siendo posible una intervención global.

Oponiéndose a las tendencias exclusoras y duales que genera la sociedad, la comunidad de aprendizaje es un espacio donde todas las personas pueden participar plenamente de su dinámica. Atendiendo a la capacidad de reflexión y comunicación universales a cualquier individuo afirmamos que cualquier persona puede participar sin verse limitado por su condiciones sociales, culturales...Todas las personas pueden acceder desde sus situaciones individuales al máximo de sus posibilidades culturales y educativas de manera que su éxito educativo sea igual o superior al de otras personas en mejores situaciones socio-culturales.

La sociedad de la información hace necesario una constante necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello debemos adaptarnos a los cambios y actuar de la mejor manera posible en cada circunstancia. La educación nunca será cerrada, siempre pensando en las necesidades futuras y mucho más lejos de los aprendizajes marcados en el curriculum escolar.

Las comunidades de aprendizaje se basan en los principios del aprendizaje dialógico cuyos principios recogen el diálogo, la comunicación y el consenso igualitario.

La educación participativa de la comunidad se concreta en todos los espacios, incluida el aula. El objetivo es mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Para ello la participación se utiliza para mejorar la eficacia del aprendizaje. El espacio

del aula se convierte en un lugar donde todas las personas pueden aprender y enseñar. Esto es posible porque antes de acceder a las aulas, se ha decidido qué educación deben y quieren tener para los niños y niñas de esa escuela.

Por lo tanto este proyecto precisa de una coordinación de todos los agentes educativos de un entorno concreto, cada uno con su historia, su cultura, su visión del mundo que se aporta y se comparte con los demás con la única finalidad de conseguir el éxito educativo de todos los niños y niñas de esa escuela.

Cada comunidad educativa va a seguir unas metodologías concretas por eso los principios van a tener un carácter muy general: Participación, centralidad en el aprendizaje, expectativas positivas y el progreso permanente.

1.3.3 Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje

Para la transformación en una comunidad de aprendizaje es necesario llevar a cabo un proceso para que todas las personas implicadas entiendan cuáles son los objetivos y se comprometan con el proyecto (Flecha y Puigvert, 2012). Este proceso tiene lugar en dos partes: un primer momento de puesta en marcha (un curso escolar) y un segundo momento de consolidación (dos cursos escolares). En total para la total transformación es necesario llevar a cabo ocho fases: Sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades, planificación, proceso de investigación, proceso de formación y proceso de evaluación. Es necesario tener en cuenta que cada una de las fases tiene que entenderse en el contexto individual de cada centro y siempre debe ser debatido y reflexionado por toda la comunidad educativa. Por lo que todo el proceso debe estar envuelto en un proceso de reflexión y evaluación constante.

Las primeras fases sirven para comprender qué es una comunidad de aprendizaje, reflexionar sobre la sociedad actual y sensibilizarse sobre la situación de su centro, alumnado y familias y de las posibilidades de cambio. A partir de este momento se debe decidir si se lleva a cabo la transformación. ¿Qué

ocurre si la respuesta es positiva? Se inicia la llamada fase del sueño, en donde a partir de una reflexión conjunta se decide cómo es la escuela soñada por toda la comunidad. Tomando como punto de partida los sueños cada centro establece cuales van a ser sus prioridades y comienzan a planificar su intervención. El único requisito que no deben olvidar a lo largo de todo este proceso es la participación dialógica.

La consolidación solo es posible si se asume y se decide libremente por toda la comunidad educativa. No existe la posibilidad de transformar un centro si no se cuenta con el acuerdo de todas las partes ya que resultaría una contradicción con los principios que se promueven.

Fase de sensibilización

El objetivo primordial de esta primera fase es conocer a grandes rasgos el proyecto de transformación. Es necesario analizar el contexto social del que se parte, la evolución sufrida por las ciencias sociales y los diversos modelos educativos. La duración de esta fase es de aproximadamente 30 horas. La formación se dirige al claustro del centro, y en la medida de lo posible a las familias y otros miembros de la comunidad.

Antes de comenzar es recomendable realizar una primera toma de contacto con el centro. En ella se describe la situación de la escuela, las dificultades y posibilidades que se plantean, el plan personal de transformación y se prepara y planifica la secuencia de trabajo que se va a seguir. A partir de este momento se organizan las sesiones que se van a llevar a cabo que guardan relación con dos líneas de debate: por un lado la formación general sobre las bases del proyecto y una formación más organizativa, pedagógica y curricular más dirigida hacia el claustro.

Las sesiones se realizarán de manera conjunta con toda la comunidad: madres, padres, voluntariado, instituciones del barrio y en la medida de lo posible con estudiantes.

Los días y horarios de estas sesiones serán acordados con anterioridad. Estas sesiones se realizarán en franjas horarias que permitan la máxima participación.

Se tratará, en función de las posibilidades de cada centro, que la formación se realice en el menor periodo de tiempo posible.

Fase de toma de decisión

El objetivo de esta fase es tomar la decisión de transformarse o no en Comunidad de Aprendizaje. Con los conocimientos adquiridos en la fase anterior, llega el momento de decidir si continuar o no con la transformación. Es un momento de rico e intenso debate en cada uno de los diferentes sectores de la escuela.

Es una fase fundamental para asumir o no la decisión de transformación del centro. La toma de decisiones se debe realizar atendiendo a cada uno de los sectores y de forma conjunta.

Para que el acuerdo sea válido se deben dar una serie de condiciones: el 90% del claustro debe estar de acuerdo con llevar a cabo el proyecto, el equipo directivo también debe estar a favor, el Consejo Escolar debe aprobar el proyecto, la asamblea de madres y padres del centro debe emitir de forma mayoritaria un voto positivo, debe existir una implicación positiva de otras entidades y agentes externos a la escuela y el organismo educativo correspondiente debe dar apoyo a esta experiencia.

Fase del sueño

Esta fase se plantea como principal objetivo el soñar el ideal de escuela que desea la comunidad descartando las limitaciones que se puedan dar (Cifuentes y Fernández, 2010).

Cada uno de los colectivos va trabajando de forma separada la escuela que sueñan. Se suele establecer un punto de encuentro común donde se van recogiendo los sueños de toda la comunidad. Este lugar suele ser algún tipo de mural, buzón, un dibujo que suele llamar la atención de la comunidad y que guarda relación con la forma de vivir el sueño dentro de ese centro educativo.

Durante un periodo de tiempo se va dinamizando entre todos los colectivos para permitir el debate y la reflexión. Y esta fase finaliza con lo que se conoce con la fiesta del sueño, que es un gran evento donde se invita a toda la comunidad a

conocer lo que está ocurriendo en el centro y se les ofrece la posibilidad de soñar en ese momento.

Se trata de romper con las dinámicas que cortan las posibilidades de la comunidad. Es una gran ocasión para relanzar propuestas abandonadas en épocas anteriores. Creer en las potencialidades de un centro es creer en las potencialidades de su comunidad. Al finalizar esta etapa todas y cada una de las personas implicadas en el sueño tienen que ver reconocido en el sueño común sus propias aspiraciones.

A partir de esta fase el papel del alumnado o la participación de las familias, ya ha cambiado y algunos de los sueños están comenzando a hacerse realidad.

Fase de selección de prioridades

Esta fase se centra en conocer la realidad y los medios con los que se cuentan para establecer las prioridades de actuación. Podemos dividir este periodo en tres momentos que son: búsqueda de información del centro educativo y su contexto, análisis de los datos obtenidos y selección de prioridades. Se debe recopilar toda la información referente al centro educativo, su profesorado, su personal administrativo, su alumnado, sus familias y su entorno para conocer la evolución que ha sufrido y las potencialidades de cambio con las que se cuenta. Con toda la información recogida, se debate, comenta y comparte hasta crear un documento base que va a ser el resultado del análisis común. Teniendo en cuenta las necesidades del centro así como su sueño y su realidad, se establecen las prioridades. Que contemplarán los cambios más inmediatos así como las prioridades más inmediatas y las actuaciones a corto, medio y largo plazo.

Para poder introducir algunas de las nuevas prioridades en ocasiones es necesario conseguir recursos económicos. En esta búsqueda de recursos debemos superar la cultura de la queja y buscar los recursos teniendo en cuenta las capacidades que tienen todos y cada uno de los miembros de nuestro centro para la obtención de las diversas necesidades.

A estas alturas es necesario que exista una comisión en la que estén reflejados todos los sectores que están protagonizando la transformación. Esta comisión

irá impulsando los cambios a corto, medio y largo plazo, se encargará de tomar contacto con el entorno y con las administraciones y se encargarán de alentar al cambio y a la transformación. El proyecto pertenece al conjunto de la comunidad por lo tanto no se debe olvidar que todas las decisiones se tomarán por consenso y serán públicas.

Fase de planificación

Tomando como referencia el sueño (dónde queremos llegar) y sabiendo las prioridades que se han establecido debemos planificar como se llevará a cabo el plan de transformación del centro. Una comisión se encargara de agrupar las prioridades y tratar de clasificarlas por temáticas.

Es en esta fase cuando se forman las comisiones mixtas (Redondo-Sama, 2015). Éstas se conformarán atendiendo a las prioridades de cada centro. Las comisiones deben estar compuestas por diferentes miembros de la comunidad (profesores, alumnado, familias, otro personal de la escuela, miembros de asociaciones,...) y cada una se responsabiliza de una temática determinada. Las temáticas van a depender de los sueños y pueden ser por ejemplo relacionadas con la biblioteca, con la dinamización del voluntariado, con la obtención de recursos económicos, con la mejora de las infraestructuras, con la ampliación de horarios, con los problemas de convivencia...Es decir pueden surgir tantas comisiones como prioridades queden establecidas en la propuesta de transformación. Pueden quedar establecidas prioridades entre comisiones siempre a criterio de cada una de las escuelas. El proceso de participación se encargará de ir modificando aquellos aspectos que no vayan funcionando.

1.3.4 Consolidación del proyecto

El proceso de transformación de una Comunidad de aprendizaje no tiene un final concreto ya que es en sí mismo un proceso continuo de mejora del aprendizaje. A continuación vamos a describir unas orientaciones que servirán para la consolidación del proyecto. Deben ser aplicadas de forma permanente y simultánea.

Para que se pueda consolidar el proyecto es importante la continuidad en los equipos para que se puedan enlazar mejor los procesos.

Es necesario que se estimule la generación conjunta del conocimiento a través la investigación transmitiéndose al conjunto de la comunidad y llevándolo a la práctica. Los cambios exigen habitualmente modificar la formación que se ha recibido. Es por ello que la formación va a convertirse en una de las preocupaciones de la comunidad. El profesorado se va a ver visto inmerso a muchos cambios que implican un plan de formación intensivo y permanente especialmente durante los primeros cursos. Las familias también van a iniciar nuevos procesos formativos y será responsabilidad de la escuela dar respuesta a sus nuevas necesidades. La evaluación de todo el proceso de transformación debe considerar no solo los cambios que se deben realizar, sino también las transformaciones logradas en cada momento.

2. Aprendizaje

2.1 Ecologías de aprendizaje

La sociedad actual ha transformado las formas de comunicarse y relacionarse de las personas, ha modificado al amparo de las nuevas tecnologías los modos de trabajar, los tiempos de ocio y por supuesto la educación. La actualidad requiere que nos actualicemos constantemente lo que hace que se consolide el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. En este contexto surge el concepto de ecologías del aprendizaje (González- Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez Blanco, 2018; Bautista y Fernández, 2018) que proporciona un marco de análisis para saber cómo aprendemos, y qué contextos y/o elementos empleamos para formarnos, con el fin de proporcionarnos nuevas oportunidades de aprendizaje (p.26).

Los diferentes autores definen las ecologías del aprendizaje como:

“Una ecología es básicamente un sistema abierto, complejo y adaptativo que comprende elementos que son dinámicos e interdependientes. Una

de las cosas que hace que una ecología sea tan poderosa y adaptable a los nuevos entornos es su diversidad” (Brown, 2000, p. 19).

Looi (2001) contribuye aportando la idea de que la metáfora ecológica contribuye a tener una perspectiva más amplia del aprendizaje.

Nos encontramos otras definiciones sobre las ecologías de aprendizaje como:

El conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto comprende una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones personales y las interacciones que surgen de ellos. Barron (2004, p.6)

Jackson (2013, p.7) establece que:

Las ecologías de aprendizaje comprenden los procesos y variedad de contextos e interacciones que concede al individuo las oportunidades y los recursos para aprender, para su desarrollo y para alcanzar sus logros.

Podemos encontrar al menos cuatro líneas que nos sirven para explicar esta nueva manera de concebir el aprendizaje. En primer lugar, encontramos el grado de conectividad que ofrecen las nuevas tecnologías y las nuevas interacciones que se generan como consecuencia de las mismas. En segundo lugar, el poder que obtiene el estudiante para decidir qué y cómo aprender aquello que desea. Tercero, el vencimiento a las barreras espacio-temporales, que dan la posibilidad de aprender cuándo y dónde sin limitaciones. Por último, asumir que existen aprendizajes invisibles, silenciosos, no percibidos, informales a través de los cuales se logran competencias fundamentales.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, Tics) han influido en diversas esferas de la sociedad actual incluyendo la educación. Modificando entre otros aspectos la forma de hacer negocios o los procesos de aprendizaje (Fenwick, 2001).

Castells (2005) indica que la sociedad actual se organiza mediante redes (nodos interconectados) modificando nuestra estructura social. Estos nodos interactúan los unos con los otros, generan nuevas estructuras, intercambian formación, y determinan una estructura social muy dinámica y flexible, en constante

movimiento y, por tanto, en constante cambio (González- Sanmamed et al., 2018).

Las principales teorías (conductismo, cognitivismo y constructivismo) que hasta el momento habían tratado de dar respuesta a como se produce el aprendizaje, se encuentran ahora limitadas por centrarse exclusivamente en el aprendizaje que se produce en el individuo.

Tratando de acercarse a las teorías del aprendizaje Siemens (2004) propone una teoría emergente denominada conectivismo. Como él mismo lo define “el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y autoorganización” (p. 4).

El Conectivismo se fundamenta en los siguientes principios (Siemens 2004,2006)

- El aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o fuentes de información.
- El aprendizaje puede residir en artefactos no humanos.
- La capacidad para conocer más, es más importante que lo actualmente conocido.
- Alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos es esencial.
- La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje en sí mismo.
- Seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante.

Para los defensores del conectivismo el aprendizaje se produce en un ambiente cambiante donde el propio individuo no puede controlar todo lo que ocurre. El aprendizaje se traslada por lo tanto a otros escenarios como es el caso de la web 2.0. Sobrino (2011) nos plantea que el aprendizaje es la forma en la que creamos

nuestra red de conocimientos, que es compatible con la forma de enseñar y aprender en la web 2.0.

Es evidente la relación de este concepto de aprendizaje en red con el de la sociedad en red que planteaba Castells (2006).

Cormier (2008) aplica la metáfora del rizoma utilizada por Deleuze y Guattari (1972) para aplicarla al aprendizaje. En el aprendizaje rizomático, el currículum no es creado por expertos sino que se construye por las personas implicadas en el aprendizaje en un tiempo real.

Las redes sociales y las tecnologías han conseguido establecer modelos de aprendizajes multitudinarios o crowdlearning (Dron y Anderson, 2010). Estos modelos han conseguido desarrollar modelos de conocimiento colectivo al mismo tiempo que reducen los costes económicos (Downes, 2010).

Disponer de un aprendizaje cuando nos lo requiere una situación es una habilidad vital en nuestra sociedad actual (García Aretio, 2012). Es por eso que el conectivismo y la importancia de establecer conexiones en nuestras redes de conocimiento nos ayudarán a mantenernos al día en nuestra cambiante sociedad.

Una sociedad cambiante nos hace plantearnos nuestras formas de aprendizaje y cuestionarnos la necesidad de hacerlo a lo largo de toda nuestra vida. Este nuevo aprendizaje tiene lugar en una gran variedad de contextos, lo que exige que los individuos precisen tener cada vez un mayor control de lo que aprenden en situaciones de aprendizaje a veces intencionadas y otras veces casuales (Alexander, Kemohan y McCullagh, 2004).

Esta necesidad de tener que controlar los propios procesos de aprendizaje lleva a cuestionarse la necesidad del aprendizaje autodirigido (Boyer, Edmonson, Artis y Fleming, 2014). O lo que es lo mismo que las personas identifiquen sin ayuda sus propias necesidades de aprendizaje, sean capaces de formularse sus propios objetivos, identifiquen sus necesidades humanas o materiales y puedan evaluar sus propios resultados (Knowles, 1975).

Atendiendo a las características que señalan algunos autores (Brookfield, 2009; Fischer y Sugimoto, 2006; Hiemstra ,1994), podemos decir que el aprendizaje autodirigido consiste en:

- Está motivado por los propios estudiantes, quienes cada vez tienen más responsabilidad en la toma de decisiones acerca de su aprendizaje.
- Algunas de estas decisiones están relacionadas con la respuesta a estas preguntas: cómo y qué aprender, dónde y cuándo, y cómo acceder a los diferentes recursos.
- Esto conlleva a que el alumnado aprenda al ritmo que decida y a través de la resolución de problemas que le interpelan.
- Que el aprendizaje sea dirigido por el propio alumno, no quiere decir que este se lleve a cabo de manera individual. De hecho, en muchos casos, este aprendizaje es grupal y el profesor tiene su propio rol, ya que será quien dialogue con los alumnos, les facilite la obtención de recursos y fomente en ellos un pensamiento crítico.
- Los estudiantes que lleven a cabo un aprendizaje autodirigido lograrán transferir el aprendizaje, en términos de conocimiento y habilidad de estudio, de una situación a otra.

En nuestro contexto actual gracias a los avances de las tecnologías, hace que los ciudadanos tomen cada vez más la iniciativa sobre sus procesos de aprendizaje. Las nuevas estrategias que están desarrollando los estudiantes para mantenerse actualizados van a permitir que resulten cada vez frecuentes los movimientos donde toman la iniciativa sobre sus conocimientos.

En el proceso de aprendizaje no solo nos cuestionamos qué y cómo aprendemos sino también dónde y cuándo lo hacemos. La llegada de las Tics e Internet han modificado de forma drástica la manera de acceder a la información. El conocimiento que se encontraba albergado en lugares muy concretos es ahora fácilmente accesible sin que factores como la distancia supongan un impedimento para ello. A la posibilidad de decidir qué y cómo aprender se incorpora ahora la posibilidad de decidir dónde y cuándo hacerlo.

El aprendizaje ubicuo es posible gracias al desarrollo de las Tics. Con la llegada de los dispositivos portátiles y las conexiones inalámbricas los aprendizajes se integran en la actividad cotidiana (Burbules, 2012). Cabero y Llorente (2015) lo definen como el aprendizaje que no ocurre sólo en el aula, sino también en el hogar, en el lugar de trabajo, en el lugar de juego, en la biblioteca, en el museo, en el parque y en las interacciones cotidianas que se establecen con otros (p.191).

Existen lugares o situaciones en las que claramente identificamos situaciones de aprendizaje, como cuando asistimos a un curso de formación. En ese tipo de situaciones reconocemos los aprendizajes que hemos obtenidos así como lo que no hemos logrado comprender. Pero existen algunos aprendizajes que nosotros mismos no logramos percibir que algunos autores han denominado “aprendizajes invisibles”.

Cobo y Moravec (2011) tratan de profundizar en este concepto señalando que es “otro conocimiento, llamado tácito, que es personal o experiencial y que resulta mucho más complejo, o imposible de exportar, sistematizar e incluso verbalizar”.

Podemos concluir que existe gran diversidad de espacios físicos y virtuales en los cuales se pueden producir diversas situaciones de aprendizaje. Ya no es necesario acudir a un espacio reglado, sino que en las propias situaciones cotidianas pueden tener lugar interacciones que supongan la adquisición de nuevos conocimientos. Es por este motivo por el que los estudiantes juegan un papel esencial en regular y determinar cuáles serán sus redes de aprendizaje o cuáles serán sus procesos formativos a lo largo de su vida. Teniendo en cuenta que algunos de ellos tendrán lugar de forma “invisible”.

2. 2 Principios del aprendizaje dialógico

El concepto del Aprendizaje Dialógico surge a partir de las aportaciones de Flecha (1997) y se va desarrollando a través de la investigación educativa.

Vamos a considerar que:

“El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. 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, Flecha A., García, Flecha, Racionero, 2008, p. 167)

Se fundamenta en torno a siete principios, que iremos definiendo a continuación, que permiten la posibilidad de conocer y poner en práctica este aprendizaje. (Elboj et al. 2002, Aubert et al. 2008; Aubert, García y Racionero, 2009)

Diálogo igualitario

Nuestra sociedad se caracteriza cada vez más por la utilización del diálogo como un elemento esencial en nuestras relaciones personales y sociales. Si avanzamos hacia espacios cada vez más democráticos tanto en nuestra vida personal como en los principios de nuestra sociedad ¿cómo es posible que nuestros diálogos sigan reproduciendo las mismas desigualdades? Esto se debe a que no empleamos en nuestras interacciones el diálogo igualitario.

Un diálogo se considera igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada uno de los participantes en función de los argumentos de validez que se presentan y no por otros elementos de poder como la edad, la clase social, la formación académica. El consenso se establece por lo tanto aceptando los mejores argumentos. Para construir un diálogo verdaderamente igualitario

deberíamos ir sustituyendo el argumento de la fuerza por la fuerza de los argumentos.

Las ciencias sociales han dado un giro dialógico (Habermas 2001, Freire 1997, Beck 1997, Giddens 1995) aportando cada vez más estudios y trabajos de investigación centrados en el análisis de las dinámicas sociales y superación de las desigualdades educativas, culturales y sociales.

Tomando como punto de partida el plano de las pretensiones de Habermas (2001) y llevándolo hacia las interacciones encontraríamos dos posibles tipos de relaciones: interacciones de poder o interacciones de dialógicas. Las diferencias se centran en la violencia física o simbólica que ejercen sobre otros sujetos y en las formas de llevar a cabo la comunicación. Hablamos de relaciones de poder en la escuela cuando los docentes planifican sin dar opciones de participación a las familias. Por el contrario consideramos una interacción dialógica cuando se establece un proceso de diálogo abierto a los participantes durante la planificación y considerando las propuestas por parte de todos los participantes en función del impacto o mejora que tienen sobre la educación y mejora del aprendizaje de todo el alumnado y no por el colectivo o persona que emite la propuesta. En la escuela el objetivo primordial es crear el máximo de interacciones dialógicas especialmente entre aquellos colectivos tienen relaciones desiguales en cuanto al poder que ejercen dentro de la institución educativa.

Nos encontramos con autores que como Habermas o Freire que han defendido las relaciones de tipo dialógico pero también existen otras corrientes que proclaman todo lo contrario. Foucault (1989) como ejemplo de los autores que vamos a denominar postmodernos enuncian que el único tipo posible de crear relaciones son empleando relaciones de poder. Los postulados postmodernos asemejan la democracia a una dictadura encubierta.

Tal y como señalan Flecha y Torrego (2012) en una situación educativa el diálogo igualitario precisa de que todos los participantes posean las mismas oportunidades de obtener información, realizar propuestas y tomar decisiones sobre aspectos relevantes además de contar con un clima de convivencia y una estructura organizativa que posibilite la participación e implicación.

Si tomamos como resumen la idea que plantean Aubert, Flecha A., García, Flecha y Racionero:

El diálogo al que se refiere el aprendizaje dialógico y que sirve para aumentar los niveles de todos los niños y todas las niñas es un diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad. (Aubert, Flecha, García, Racionero (2008)

Inteligencia cultural

De manera tradicional se ha asociado el concepto de inteligencia con lo que hoy en día se denomina *inteligencia académica*. Debemos contemplar otros tipos de inteligencia como la inteligencia comunicativa y la inteligencia práctica. La inteligencia comunicativa según incluye la habilidad de utilizar el lenguaje y otras formas de comunicación para buscar la ayuda y la colaboración de otras personas para la resolución de un problema de forma exitosa (Flecha y Torrego 2012, Aubert et al. 2008). Vygotsky (1995) considera que la inteligencia práctica es lo que los niños y niñas aprenden haciendo. Por lo tanto el concepto de inteligencia cultural englobaría los tipos de inteligencia que hemos presentado: académica, comunicativa y práctica. La inteligencia cultural es aquella que poseen todos los grupos culturales provocada por las interacciones que se producen en sus contextos.

La inteligencia académica se aprende y se emplea tradicionalmente en los contextos académicos y ha sido estudiada entre otros por Wagner y Stenberg (1986).

En el aprendizaje dialógico nos centramos en las capacidades prácticas, comunicativas y académicas que tienen todos los y las estudiantes. Cuando se enseña tomando como punto de partida el déficit actuamos de forma

compensadora, mientras que si partimos de las capacidades lo haremos de forma aceleradora. (Elboj et al, 2002; Jaussi, 2002; Aubert et al., 2008)

En nuestra práctica diaria la inteligencia cultural nos va a dar la posibilidad de vincular el aprendizaje con códigos y experiencias desconocidas por el profesorado pero cercanas los y las estudiantes y sus familias consiguiendo superar las desigualdades que genera el uso exclusivo de la inteligencia académica.

Transformación

La escuela tradicional bajo la premisa de facilitar la tarea escolar a los niños y niñas trata de adaptar los currículums ofreciendo a aquellos estudiantes en mayor situación de desigualdad programas escolares que vamos a denominar *currículum de la felicidad*. Las teorías dialógicas consideran que la compensación y la adaptación al a la diversidad potencian las desigualdades. Por ello consideran que para que el aprendizaje verdaderamente resulte exitoso para todos los niños y niñas se debe abogar por transformar los contextos desde el principio de igualdad de las diferencias. Ofrecer un currículum del esfuerzo donde los aprendizajes que se producen son verdaderamente necesarios para superar sus desigualdades y convertirlas en posibilidades.

La práctica educativa debe guiarse por el deseo de transformar las dificultades en posibilidades, la desigualdad en igualdad, los bajos niveles de aprendizaje en máximos de aprendizajes, los conflictos en solidaridad y la exclusión en inclusión. Transformando de esta manera la práctica docente tendremos más posibilidades de encontrar más y mejores posibilidades a los obstáculos.

En educación es bastante frecuente escuchar a docentes quejarse y afirmar que hacen todo lo posible por mejorar la situación de sus estudiantes. Esa imposibilidad de cumplir con la superación de las desigualdades viene dada por las teorías postmodernas que consolidan este tipo de ideas. Superar el lenguaje de la queja y sustituirlo por el lenguaje de la posibilidad va a conseguir

transformar las realidades de los y las alumnas. Para que un alumno o alumna consiga aumentar sus aprendizajes es necesario que las personas con las que interacciona confíe en su capacidad de poder hacerlo. Es por eso que las expectativas de los adultos influyen en las posibilidades de sus estudiantes. Por eso es tan necesario que los y las docentes confíen en las posibilidades y proyecten sobre sus estudiantes unas altas expectativas para conseguirlo.

Dimensión instrumental

En el aprendizaje dialógico se parte de una propuesta de lograr los máximos aprendizajes para el conjunto del alumnado lo que requiere de un conjunto de contenidos para superar la vida en sociedad.

Es imprescindible que los alumnos y alumnas, especialmente los que se encuentran en una situación más desigual, sientan motivación hacia los aprendizajes instrumentales que se ofrecen en la escuela. Esta motivación viene dada por las expectativas que se proyectan sobre ellos y las que ellos mismos pueden generarse. Tradicionalmente se ha tratado a estos estudiantes ofreciéndoles unos aprendizajes diferentes que nosotros vamos a denominar currículum de la felicidad (marquetería, bailes de salón,..) frente a los aprendizajes verdaderamente relevantes como son las ecuaciones o la informática.

Es especialmente importante tener en cuenta que el verdadero fin debe buscar lograr una igualdad de resultados. Para ello y teniendo en cuenta que las condiciones de partida no son las mismas para todos y todas las estudiantes se debe no solo acceder al conocimiento sino dominarlo de forma tal que se pueda participar de forma activa para introducir cambios en las estructuras e interacciones dominantes de manera que se conviertan en más justas, igualitarias y dialógicas.

Creación de sentido

Como fruto de las diversas luchas llevadas a cabo por los movimientos sociales en la sociedad actual contamos con cada vez un mayor número de opciones

para tomar nuestras decisiones. Como tenemos gran cantidad de opciones entre las que decidir cada vez somos más reflexivos y reflexivas y el diálogo va sustituyendo a la autoridad de siglos pasados. Los anticuados modelos autoritarios van decayendo en diferentes esferas sociales, incluida la educación.

La única forma de reestablecer el orden es a través de diálogo y no por medio de la imposición autoritaria de argumentos. La única manera posible para recuperar la convivencia y el sentido es a través del poder de los argumentos que se dan en las interacciones dialógicas.

Existen gran cantidad de estudiantes en las escuelas de hoy en día que no se sienten identificados con la cultura escolar de la misma. La forma de organizar el centro y sus aulas, los contenidos que se estudian y se recogen en el curriculum, el profesorado o el lenguaje empleado en la escuela. No representa a algunos colectivos y es por ello que se muestran en muchas ocasiones reacios al ambiente escolar ya que no se sienten identificados con el mismo. Esta distancia cultural provoca una pérdida de sentido porque la forma de proceder en la escuela hace pensar que una cultura es superior a las otras.

La creación de sentido en los aprendizajes viene dada por el tipo de interacciones que se generan en torno al centro educativo y al aprendizaje. La creación de sentido será mayor o menor dependiendo si las interacciones tenían un mayor sentido de poder o un mayor sentido dialógico.

Las interacciones dialógicas permiten que partiendo de esta interacción, así como de las demandas y necesidades de las propias personas, se supere la pérdida de sentido que el alumnado está teniendo en los centros.

Igualdad de las diferencias

La diversidad cultural que encontramos en las aulas es uno de los retos que se plantean a nivel educativo en nuestra sociedad actual. Las comunidades de aprendizaje tienen como uno de sus principios la igualdad de las diferencias, que apuestan por una educación igualitaria para todos y todas que incluya el respeto a las diferentes identidades culturales.

A través del diálogo igualitario construimos un nuevo concepto de igualdad fundamentado en la participación de todas las personas en el proceso dialógico, desde la diversidad cultural de la escuela.

La diversidad cultural no siempre se ha entendido de igual manera en todas las escuelas y es por ello que nos encontramos diferentes maneras de abordarla.

Desde el planteamiento del etnocentrismo educativo (Bloom, 1989; Hirst, 1987) las en la escuela se impone una cultura homogénea que se corresponde con la etnia dominante. Por lo que los niños y niñas pertenecientes a este grupo tienen éxito en la escuela y gran parte de los otros fracasan. En esta perspectiva la escuela enseña la lengua, la historia y las costumbres desde el punto de vista de la cultura dominante. Y la igualdad es entendida como una homogeneización y a las minorías étnicas se les ofrecen medidas de compensación educativa que lejos de ser una alternativa igualitaria genera aún más desigualdades.

El enfoque relativista determina que todas las culturas son igualmente válidas y deben conservar sus características. Para adaptarse a todas características de los diversos colectivos la escuela ofrece diversos itinerarios con diversos niveles educativos. Lo que ofrece es una escuela competitiva en los niveles superiores y un currículum de la felicidad en los niveles inferiores.

Desde el enfoque dialógico encontramos que la forma de superar las desigualdades y exclusiones actuales solo es posible a través del diálogo. Las propuestas educativas deben buscar el éxito de todos y todas las niñas y tener en cuenta la opinión de la comunidad. La igualdad da derecho a cada persona de elegir y decidir ser diferente y educarse en esa diferencia.

Es importante que las interacciones que se produzcan en la escuela se basen en el diálogo igualitario ya que ese diálogo y las argumentaciones van a hacer posible un entendimiento a pesar de la diversidad. Como dice Habermas (1998, p. 389)

Los conceptos como el de verdad, el de la racionalidad, el de funcionamiento o el del consenso desempeñan en todas las lenguas y en toda comunidad de lenguaje el mismo papel gramatical, por diversa que

sea la interpretación de que son objeto, y por diversos que sean los criterios que son aplicados.

Solidaridad

Una práctica educativa que pretenda ser igualitaria debe dar a todas las personas participantes las mismas posibilidades y fundamentarse en la solidaridad.

La convivencia en el centro educativo se lleva a cabo poniendo en práctica este principio en todas las esferas escolares. La solidaridad va a regir el comportamiento de todos y cada uno de los miembros de la comunidad. La solidaridad supone confianza, respeto, no imposición, apoyo mutuo y no competitividad como valores que se desarrollan en todas las esferas del centro e impregnan el modo de convivencia en el mismo.

La educación solidaria debe ofrecer los máximos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los y las estudiantes independientemente de cualesquiera que sean sus diferencias (Elboj et al., 2002; Aubert et al., 2008; Duque y Prieto, 2009). Y el fin último debe ser lograr el éxito escolar de todos y todas.

2.3 Principios del aprendizaje dialógico en las comisiones mixtas

Las comisiones mixtas son uno de los mejores ejemplos donde podemos encontrar los siete principios que conforman el aprendizaje dialógico. Como parte esencial de la organización democrática del centro nos da la posibilidad de adquirir nuevos aprendizajes en nuevos contextos.

Diálogo igualitario

El diálogo igualitario resulta esencial en todas las interacciones que se producen en las comisiones mixtas. La heterogeneidad de los componentes de las diferentes comisiones así como su diversidad cultural, formativa, académica, socioeconómica va a permitir enriquecer el intercambio que se produce como efecto de las tareas que se desarrollan.

Las aportaciones se realizan de igual manera sea cual sea el miembro de la comisión que las emita (Puigvert y Santacruz, 2006). Nos encontramos que hay gran diversidad entre las propias comisiones y lo mismo ocurre con las personas que se encargan de liderar o coordinarlas. Hay comisiones lideradas por Familiares, Profesorado, equipo directivo, otro personal del centro o por los propios estudiantes. Todas las aportaciones que se realizan son tomadas en consideración y son las personas de la comisión las que valoran la viabilidad y posibilidad para decir lo que se considera en ese momento y por las personas que allí se encuentran más válido y factible. Por lo tanto las decisiones son tomadas basándose en argumentos de validez y no en argumentos de poder.

Una vez abierto un diálogo se realizan todas las aportaciones y se van ofreciendo argumentaciones a favor y en contra de las diferentes opciones. Finalmente y teniendo en cuenta todas las argumentaciones se establece un consenso que es el resultado de las aportaciones de todos los miembros. Para que esas aportaciones sean igualitarias todo el mundo debe contar con toda la información disponible, tener la posibilidad de hacer propuestas y ser escuchado y tenido en cuenta en el momento de la toma de decisiones participando y siendo parte activa del mismo.

Todas las interacciones que tienen lugar en el centro deben ser dialógicas y por extensión las interacciones que se dan en las comisiones mixtas como una parte fundamental del colegio también han de cumplir ese requisito.

El diálogo igualitario por lo tanto va a lograr aumentar los aprendizajes de toda la comunidad, y especialmente la de aquellos que forman parte de las comisiones mixtas logrando maximizarlos y extenderlos al conjunto de los participantes.

Inteligencia cultural

En la práctica diaria de las comisiones mixtas se ponen en práctica los diversos tipos de inteligencia que conforman la inteligencia cultural.

La inteligencia comunicativa va a permitir a cada uno de los miembros de las comisiones tener recursos y buscar ayuda en otras personas cuando no sepa o no encuentre una solución por sí mismo. La inteligencia práctica va a dar la

posibilidad de aprender a base de ir haciendo nuevas cosas lo que va a generar de nuevo un aprendizaje basado en la práctica. La inteligencia académica de todos y cada uno de los miembros de las comisiones mixtas es muy diverso.

Al partir de las capacidades de cada uno de los miembros de la comisión su participación en la misma no va a conseguir más que acelerar sus aprendizajes.

Al tratarse de espacios tan heterogéneos y diversos los aprendizajes que se producen en las comisiones mixtas están en códigos cercanos a toda la comunidad.

Transformación

Las propias comisiones mixtas ya son en sí mismas una transformación del centro. Surgen de un proceso reflexivo, comunitario, y que revoluciona la escuela. Se transforma la estructura organizativa del centro al mismo tiempo que se modifican las interacciones pasando a ser de tipo dialógico.

El contexto de las comisiones mixtas se transforma en el principal ejemplo del diálogo igualitario en el centro. Todo el barrio se transforma y se modifican las relaciones que se establecen entre la escuela y otras instituciones.

Obtener el máximo aprendizaje para todos y todas se convierte en el principal objetivo del centro y las comisiones mixtas son las responsables de que se pueda llevar a cabo. Toda la comunidad transforma su capacidad de soñar aspirando a los máximos posibles, lo que hace que se consigan modificar aspectos que no se habían logrado hasta el momento. La dinámica del esfuerzo se contagia entre la comunidad y también invade la forma de trabajo de los y miembros de las comisiones mixtas es posible que lo que antes era un sueño con la participación de todos se transforma en una realidad.

Lo que antes de ser una Comunidad de Aprendizaje eran sueños imposibles tras la transformación, con la implicación de la comunidad es una posibilidad. De modo que las actitudes que antes eran quejas o protestas hacía el trabajo del centro ahora se convierten en ideas o posibilidades. Se transforman los espacios de decisión pasando de ser lugares desiguales donde no había representación de la comunidad a ser espacios más igualitarios. El objetivo principal del centro

también se ha transformado pasando a ser el éxito de todos y todas las estudiantes su principal preocupación. Lo que hace que éste sea también el objetivo de las comisiones mixtas. Se transforman los conflictos y la forma de resolverlos y en eso tiene gran responsabilidad la comisión que se ocupa de la convivencia. Los colectivos que habitualmente se encontraban excluidos de la vida del centro pasan ahora a ser una parte esencial del mismo. Las comisiones mixtas son un claro ejemplo de la inclusión de toda la comunidad. Las expectativas de todos se ven transformadas especialmente cuando comienzan a participar en las comisiones mixtas y ven que sus aportaciones son reconocidas y valoradas por la comunidad.

Dimensión instrumental

Si el objetivo principal del centro es lograr el máximo aprendizaje. En las comisiones mixtas estos aprendizajes se hacen extensibles a toda la comunidad que participa de ellas.

Los aprendizajes para la vida y especialmente para la vida en sociedad son uno de los aprendizajes que se dan en las comisiones mixtas. Los aprendizajes democráticos no son solo un contenido sino que se convierten en una experiencia que marca a los miembros de las comisiones mixtas.

Bajo la premisa de realizar tareas no han realizado nunca o suponen un reto para cada uno de ellos a nivel individual, los nuevos aprendizajes que surgen como fruto del trabajo diario de la comisión de la que participan. Eso genera una motivación en cada una de las personas que les lleva a realizar propuestas más complejas o adquiere motivación para participar en otros espacios.

Participar de forma activa en los cambios estructurales del centro guarda una estrecha relación con las comisiones mixtas.

Creación de sentido

El decaimiento general de los modelos autoritarios en todas las ciencias, incluida la Educación, es uno de los primeros cuestionamientos a los que nos enfrentamos cuando buscamos de argumentos que den sentido a nuestras prácticas educativas.

El poder de los argumentos adquiere un mayor sentido cuando se trata de las comisiones ya que es a través de ellos cuando los y las participantes dan sentido a su propia participación.

Existen algunos colectivos tradicionalmente alejados o desplazados de la institución escolar, lo que hace que para ellos y ellas la cultura escolar pierda su sentido. Las interacciones dialógicas, especialmente las que se producen en las comisiones mixtas, hacen que colectivos que por tradición nunca participaban de la organización escolar ahora sí lo hagan. Al mismo tiempo estas interacciones dialógicas influyen dentro y fuera de la escuela modificando y generando sentido también fuera de ella.

Las comisiones mixtas contribuyen en tanto que son generadoras de interacciones dialógicas a recuperar la creación de sentido de toda la comunidad educativa.

Igualdad de las diferencias

La igualdad de las diferencias va a estar presente en las comisiones mixtas. Éstas son espacios especialmente diversos ya que forman parte de ella toda la comunidad educativa.

A través del diálogo igualitario que sucede en las comisiones mixtas construimos un nuevo concepto de igualdad fundamentado en la participación de todas las personas en el proceso dialógico, desde la diversidad cultural de la escuela.

La búsqueda del éxito de todos y todas va a lograr que desde las comisiones mixtas se contribuya a la superación de cualquier tipo de exclusión. Las actuaciones, tareas o misiones que se fomentan desde las comisiones mixtas también van en esta misma línea. Del mismo modo que las propias comisiones son espacios donde se tratan de eliminar cualquier tipo de exclusión albergando dentro de ellas a la diversidad escolar.

El diálogo igualitario va a resultar clave para que en las comisiones mixtas pueda surgir el entendimiento.

Solidaridad

Todos y todas las personas de dentro y fuera de la escuela pueden formar parte de las comisiones mixtas de la misma. Por lo tanto la solidaridad no queda dentro de la escuela sino que es compartida con toda la comunidad y con su entorno.

La solidaridad es un principio que afecta a todas las esferas y por lo tanto las comisiones mixtas también participan de ella. Desde las comisiones mixtas se contribuye a generar un clima de confianza, respeto, apoyo mutuo y no competitividad.

La búsqueda de los máximos aprendizajes de la mejor calidad para todos y todas es también la finalidad de las comisiones mixtas.

3. Participación

3.1 Tipos de participación

Diversos autores han destacado la importancia de la participación de la comunidad y las familias en la institución escolar (Epstein, 1983; Epstein, Galindo y Sheldon, 2011; Grolnick y Kurowski, 1999; Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001, Pomerantz, Grolnick y Price, 2002).

La clasificación de los tipos de participación familiar llevada a cabo en el proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2011) pone su foco de atención en la participación de la comunidad *en* el centro educativo. Para progresar hacia una forma de participación más plena, se orienta hacia el aumento de la cantidad y calidad de las interacciones que se producen entre los diferentes miembros de la comunidad escolar. La colaboración tiene lugar en clave de igualdad, por lo que todas las familias pueden realizar aportaciones relevantes para la mejora de la educación de los niños y niñas de la comunidad. La clasificación es la siguiente (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 84):

- Informativa: las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. No participan en la toma de decisiones del centro. Las reuniones de familiares consisten en informar sobre dichas decisiones.
- Consultiva: el poder de decisión de las familias se encuentra muy limitado. La participación se basa en una consulta a las familias, canalizada a través de los órganos de gobierno del centro.
- Decisoria: la comunidad participa en los procesos de toma de decisión, a través de una participación representativa en los órganos de decisión. La comunidad supervisa el rendimiento de cuentas en relación a los resultados educativos.
- Evaluativa: la comunidad participa en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, colaborando en la evaluación general de su progreso educativo así como en la evaluación general del centro.
- Educativa: las familias y otros miembros de la comunidad participan de las actividades de aprendizaje del alumnado dentro y fuera del horario escolar. Al mismo tiempo participan de programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

3.1.1 Participación educativa en las comisiones mixtas

La *participación educativa* se define como la participación de la comunidad y las familias en actividades de tipo educativo en el centro. Queda subdividida, en dos; por una parte encontramos *la participación de las familias en programas educativos que responden a sus necesidades*, que se suele denominar *Formación de Familiares* (Bonell y Ríos, 2014; Flecha, 2012); la segunda, que es sobre la que va a tratar esta investigación, *son actuaciones que contribuyen al aprendizaje del alumnado dentro o fuera del aula en horario escolar o extraescolar* (INCLUD-ED Consortium, 2011, p.87). La participación en la vida escolar, tiene que ver con la toma de decisiones en todo lo que afecta a la

educación de sus hijos e hijas. Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, a través de su participación en los órganos decisorios, así como en la vida organizativa del centro. Esta participación democrática promueve una mejora del rendimiento educativo de los niños y niñas.

Algunos ejemplos de actuaciones que suceden dentro del horario escolar destacamos los grupos interactivos (Valls y Kyriakydes, 2013), Las tertulias literarias dialógicas (Pulido y Zepa, 2010) o las prácticas de lectura compartida en el aula (Valls et al., 2008). En el horario no lectivo, a modo de extensión del tiempo de aprendizaje (Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012) encontramos las bibliotecas tutorizadas, las aulas digitales tutorizadas (Tellado y Sava, 2010) o algunas actividades compartidas como la lectura acompañada (Valls, Soler y Flecha, 2008) actividades alrededor de las matemáticas (Diez-Palomar, Simic-Muller y Varley, 2007) o actividades de refuerzo escolar realizadas por voluntarios fuera del horario escolar. Las comisiones mixtas (Barrio 2005, Aubert et al.2008, Elboj et al. 2002, Puigvert y Santacruz, 2006) también forman parte de la participación educativa de la comunidad.

3.1.2 Comisiones mixtas

Las comisiones mixtas son espacios de participación de toda la comunidad. Se componen de todos los miembros de la comunidad que voluntariamente quieran participar, por lo tanto se tratan de grupos heterogéneos. Cuantos más grupos se encuentren representados mejor será la comisión.

Surgen de las necesidades y prioridades planteadas por el centro en durante la transformación. Son las responsables de que se vaya llevando a cabo las transformaciones hacia las diferentes actuaciones educativas de éxito. Se encargan de realizar, coordinar y evaluar algún aspecto en concreto (voluntariado, biblioteca, comedor, infraestructuras, recursos económicos, convivencia,...). Las comisiones mixtas potencian la participación de toda la comunidad (Puigvert y Santacruz, 2006).

El diálogo igualitario se sitúa en la base del funcionamiento de éstas comisiones.

Cada comisión se coordina e intercambia la información con el resto de comisiones conformando una red. Todas las comisiones y el equipo directivo se encuentran representadas en la comisión gestora que es la encargada de coordinarlas.

Las funciones más importantes de la comisión gestora tal y como señala Barrio (2005, p.147) son:

- Comunicación entre las comisiones mixtas de trabajo existentes.
- Dar respuesta a posibles problemas.
- Agilizar la coordinación entre las comisiones.

La comisión gestora coordina los trabajos de todas las comisiones de manera que los proyectos no se repitan y se optimicen los trabajos.

3.2 Actuaciones educativas de éxito

La Comunidad Científica Internacional ha demostrado que existen un conjunto de actuaciones educativas de éxito que contribuyen a la mejora del aprendizaje y la convivencia de toda la comunidad (INCLUD-ED Consortium, 2011;). Y están teniendo un significativo impacto social en los siguientes ámbitos, como señala Macías-Aranda (2017):

- Reducción del absentismo escolar
- Mejora de la convivencia
- Aumento de la matrícula escolar
- Mejora relación familia- centro educativo
- Reducción del fracaso escolar
- Mejora del rendimiento académico del alumnado
- Mejora de la formación educativa de las familias
- Aumento de las expectativas educativas y sociales
- Transformación de las desigualdades sociales y educativas del entorno

Estas actuaciones son: Grupos Interactivos, Tertulias dialógicas, formación de familiares, Participación educativa de la Comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado.

En primer lugar encontramos una forma de organización dentro del aula, que se denomina grupos interactivos (Valls y Kyriakides, 2013; Diéz- Palomar y Cabré, 2015). El aula se distribuye en agrupaciones heterogéneas de cuatro o cinco estudiantes a la cual se incorpora una persona adulta a la que vamos a denominar voluntario o voluntaria. La diversidad del alumnado la encontramos si hacemos referencia a sus ritmos de aprendizaje, procedencia cultural, género, necesidades educativas. Las personas adultas que asisten, forman parte de la comunidad educativa, en ocasiones son familiares, estudiantes de la universidad, vecinos y vecinas del barrio o el propio profesorado). La forma de trabajo es muy sencilla: el profesor o profesora prepara las actividades que van a trabajar los diversos grupos. Ayudados por los voluntarios y voluntarias, cuya función consiste en dinamizar las interacciones no en resolver las actividades, van trabajando en los pequeños grupos. A través de los grupos interactivos el alumnado multiplica y diversifica las interacciones al mismo tiempo que aumenta su tiempo de trabajo. Esta actuación educativa consigue lograr la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado en todas las asignaturas, y también en valores, emociones y sentimientos (Valls y Kyriakides, 2013; Diéz- Palomar y Cabré, 2015).

Las tertulias dialógicas se fundamentan a partir de la construcción colectiva de conocimientos y significados frutos del diálogo que se establece entre todos los participantes de la misma. Está fundamentada en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Existen diversos tipos de tertulias dialógicas: literarias, musicales, matemáticas, científicas, pedagógicas, etc. Para poder desarrollarlas es preciso que se utilicen para su preparación las mejores creaciones de la humanidad en los diferentes campos.

En el caso de las tertulias literarias dialógicas, se interpreta y debate de forma colectiva obras clásicas de la literatura universal. Cada persona lee de forma individual y en su casa un número de páginas que se ha acordado de forma previa y selecciona un párrafo para comentar en la clase. Respetando un turno

de palabra, y primando aquellas aportaciones de las personas que menos suelen intervenir, cada estudiante va comentando su idea destacada y los motivos por los cuales la ha seleccionado. El debate continúa con las aportaciones y argumentaciones de todas las personas participantes. Esta actuación educativa mejora la lectura, la expresión oral, la comprensión lectora y la convivencia entre otros aspectos (Álvarez et al. 2016; Llopis et al., 2016, Flecha y Soler, 2013).

La formación de familiares se basa en la importancia de la formación permanente de toda la comunidad educativa. Al igual que los profesores reciben de forma permanente formación, la investigación apunta a que los y las familiares deben también poder recibirla, especialmente en aquellos contextos en los que la formación académica que se ha recibido no ha podido resultar de la suficiente calidad. De manera que el centro incorpora dentro de su plan de formación cursos destinados a los familiares. La formación de familiares debe responder en primer lugar a las necesidades de las familias, y se debe ofrecer una formación de calidad considerando unas altas expectativas de éxito.

Hemos visto diferentes formas de participación de la comunidad lectura dialógica, extensión del tiempo de aprendizaje, comisiones mixtas. En especial queremos resaltar el papel de las comisiones mixtas como una forma de participación democrática muy beneficiosa para la convivencia de los centros y para el fomento del aprendizaje en toda la comunidad (Diez, Gatt, Racionero, 2011; Gatt, Ojala y Soler, 2011).

El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos se fundamenta en el diálogo como herramienta de superación de las desigualdades. El consenso de toda la comunidad es esencial en el tratamiento del conflicto, generando un espacio compartido por todos y todas durante la elaboración de la norma.

Generar nuevos espacios de diálogo previene la aparición de conflictos y mejora cualitativamente la convivencia. La norma colegial se concreta a través de siete pasos que aseguran el diálogo y la participación de toda la comunidad.

Para poder llevar a cabo las actuaciones educativas de éxito en los centros educativos es necesario que los y las docentes reciban una formación en las mejores bases científicas, sus teorías y evidencias en la investigación nacional

e internacional. Para ello se realizan tertulias pedagógicas dialógicas, que siguen una estructura similar a las tertulias literarias mencionadas anteriormente. En ellas se leen los libros más relevantes, recurriendo siempre a las fuentes originales. La construcción colectiva del conocimiento gira en torno al diálogo igualitario generado en la lectura y posterior debate.

4. Estado de la cuestión

Para poder realizar este trabajo fue indispensable asistir a diversas actividades formativas, que formaban parte del programa de doctorado del que nace esta tesis. La formación recibida nos permitió conocer la diversidad de bases científicas de datos así como conocer aquellas que son consideradas de mayor prestigio científico en las Ciencias Sociales y Humanas. Teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos decidimos realizar las búsquedas en las bases de datos de: Web of Science (WOS), Scopus, Dialnet y Teseo.

Para la realización de nuestro estado de la cuestión ha sido necesario determinar cuáles iban a ser los términos de búsqueda que emplearíamos. En una primera etapa nuestros términos fueron: Democratic organization education, Dialogic/dialogical organization education, Democratic (and) organization (and) community (and) education. En esta primera exploración nos encontramos con una amplia cantidad de estudios que se quedaban muy alejados de nuestro marco de partida ante lo cual tratamos de incorporar nuevas búsquedas para continuar matizando nuestro objeto de estudio.

En un segundo momento, incorporamos los términos de búsqueda de learning (and) communities, y mixed commision. Tras esta segunda búsqueda pudimos localizar gran cantidad de trabajos que nos resultaban de interés para nuestra investigación. Al mismo tiempo añadimos los términos de democratic education y education for democracy que nos permitieron concretar las indagaciones establecidas en las primeras etapas.

Por último incorporamos como término learning ecologies, concepto de reciente aparición que cobra especial relevancia en la investigación educativa en los últimos años.

Finalmente nuestro marco teórico se elabora a partir de los siguientes términos de búsqueda: Organización democrática en Comunidades de Aprendizaje, educación democrática, Comunidades de aprendizaje, comisiones mixtas, educación para la democracia y ecologías del aprendizaje.

Tras la búsqueda en las diversas bases de datos procedimos a organizar la información obtenida. En un primer momento la información fue categorizada atendiendo a un criterio cuantitativo, de esta forma fuimos ordenando los documentos, en diferentes tablas, atendiendo a los diferentes tipos de publicaciones. Nuestro análisis se ha centrado en artículos científicos, libros, capítulos de libros y tesis doctorales.

Tras una primera lectura de las fuentes, consultando los títulos y resúmenes, seleccionamos aquellos trabajos que guardaban una relación directa con nuestro objeto de estudio. Para ello seleccionamos algunas temáticas que podían resultarnos de interés para nuestro trabajo.

Una vez seleccionados los artículos procedimos a categorizarlos y organizarlos atendiendo como criterio principal a su año de publicación, su contextualización si era nacional o internacional, a la temática que trataban, y finalmente las categorías de análisis que centran nuestra investigación: procesos de transformación, funcionamiento de las comisiones mixtas, aprendizajes que se producen, procedimientos democráticos y participación.

Tras la primera selección, procedimos a la lectura de las fuentes seleccionadas para la realización de una primera interpretación de los datos. Para ello, tuvimos en cuenta tres aspectos: las principales líneas temáticas que guiaban los estudios, las autoras y autores más destacadas en las diferentes líneas y, por último, los vacíos temáticos a los que nos íbamos enfrentando.

Teniendo en cuenta las principales bases de datos con mayor impacto a nivel nacional e internacional WOS, Scopus, Dialnet y Teseo y los descriptores

empleados en nuestra investigación, nos permitieron obtener un total de 327 documentos (tabla 2).

Tabla 6 Descriptores por bases de datos

Descriptor: Organización democrática en Comunidades de Aprendizaje						
Base de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libros	Interés para la tesis
WOS	18	18	-	-	-	3
SCOPUS	94	72		5	17	3
DIALNET	51	7	42	1	1	5
TESEO	0		0			0

Descriptor: Educación democrática						
Base de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libros	Interés para la tesis
WOS	1374	1364	-	10	-	13
SCOPUS	482	476	-	4	2	9
DIALNET	3269	2143	555	99	472	48
TESEO	6	-	6	-	-	6

Descriptor: comunidades de aprendizaje						
Base de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libros	Interés para la tesis
WOS	9504	9498	-	6	-	6
SCOPUS	2359	2310	-	15	34	16
DIALNET	7692	4482	1919	183	1108	61
TESEO	22	-	22	-	-	22

Descriptor: comisiones mixtas

Base de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libros	Interés para la tesis
WOS	6	6				0
SCOPUS	4	3	0	1	0	0
DIALNET	294	174	84	9	27	5
TESEO	0	-	0	-	-	0

Descriptor: Educación para la democracia

Base de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libros	Interés para la tesis
WOS	781	771	-	10	-	24
SCOPUS	481	475		4	2	12
DIALNET	3295	1873	369	86	967	68
TESEO	0	-	0	-	-	0

Descriptor: Ecologías del aprendizaje

Base de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libros	Interés para la tesis
WOS	-	-	-	-	-	-
SCOPUS	152	151	-	1	-	2
DIALNET	203	114	45	11	33	24
TESEO	0	-	0	-	-	0

Fuente: elaboración propia

Tras un primer análisis cuantitativo de las publicaciones encontradas por cada una de las bases de datos podemos exponer varias conclusiones. Si atendemos al tipo de documento mayoritario que encontramos los artículos de revistas científicas se sitúan a la cabeza.

Los descriptores que nos aportan un mayor número de documentos son los relativos a Educación para la democracia (105 documentos) y Comunidades de aprendizaje (104 documentos). Siendo especialmente destacable el vacío documental al que nos enfrentamos cuando realizamos el análisis con nuestro descriptor principal Comisiones mixtas. Nos encontramos que no existe ningún documento cuyo objetivo principal sea describir o aportar evidencias en exclusividad de las comisiones mixtas. Los documentos seleccionados siempre presentan nuestra temática principal (Comisiones mixtas) ligadas al proceso de transformación de las Comunidades de aprendizaje, lo que nos va a suponer ciertas dificultades a la hora de caracterizar las comisiones mixtas. Encontramos algunos documentos donde nos mencionan algunas de las comisiones mixtas que existen en otros centros aunque no resulta un análisis en profundidad del tema. Hemos intentado combinar este descriptor tratando de clarificarlo más (comisiones mixtas de sueño) para evitar la aparición de documentos que no guardaban relación con nuestro tema de estudio, pero no nos ha supuesto ninguna diferencia notable. Aunque directamente nuestro descriptor no cuente con una gran producción científica que lo avale, si podemos organizar nuestro estudio considerando otros trabajos que se han realizado especialmente en otras actuaciones educativas de éxito.

Los documentos más recientes tienen que ver con el descriptor de ecologías del aprendizaje, aunque los descriptores relacionados con la educación democrática o para la democracia también han aumentado considerablemente en los últimos años.

En cuanto a las bases de datos, podemos establecer que la que nos ofrece una mayor cantidad de documentos encontrados y de utilidad para nuestra tesis, es DIALNET con un total de 211 documentos. Nos resulta especialmente llamativo como en la base de datos WOS no se nos ofrece ningún resultado bajo el descriptor (learning [and] ecologies).

Cuando analizamos las tesis doctorales, nos ofrecen una cantidad similar de ellas las bases de datos de DIALNET (15 tesis doctorales de utilidad) y TESEO (28 tesis doctorales de utilidad). La mayor concentración de tesis doctorales relevantes para nuestra investigación la encontramos en los descriptores de comunidades de aprendizaje y educación para la democracia.

Desde las publicaciones nos encontramos principalmente tres temáticas que nos sirven para categorizar la documentación encontrada en las diversas bases de datos y a su vez podemos subdividirlas en diferentes subtemas dentro de cada una de ellas. Democracia, aprendizaje y comunidades de aprendizaje son los tres grandes temas que sirven para situar nuestro marco teórico.

Por una parte, teniendo como punto de partida el concepto de democracia nos encontramos que obtenemos publicaciones que las podemos organizar entorno a dos subtemas. De un lado encontramos textos que hacen referencia a la relación entre democracia y sociedad. Los valores democráticos de las sociedades han sido objeto de estudio desde hace algunas décadas, así como la vinculación entre políticas democráticas y sus beneficios para la ciudadanía. Otro tipo de escritos que encontramos son los que hacen referencia a la relación que se establece entre los conceptos de educación y democracia. Donde se establece que la educación es un indicador de la democracia y libertad de una comunidad. Las escuelas se convierten en espacios para la práctica de la democracia y por ello encontramos autores que nos hablan de la democratización de diversas estructuras escolares como la gestión, el currículum o las relaciones entre la comunidad. En este tema encontramos las publicaciones más antiguas, pero consideradas un referente dentro de esta temática y como base teórica de reconocido prestigio han sido tenidas en cuenta. Al mismo tiempo encontramos un auge de las publicaciones que tienen que ver con la escuela democrática especialmente en los últimos años aumentando las publicaciones que se encuentran al respecto.

En cuanto a las publicaciones relacionadas con el aprendizaje podemos establecer principalmente dos tipos de documentos. Los que hacen referencia al aprendizaje dialógico y sus principios, o los que hablan de las ecologías del

aprendizaje entre las que podemos encontrar publicaciones que hacen referencia a ellas de manera conjunta o por separado de cada una de ellas. Las relativas a las ecologías de aprendizaje se sitúan en publicaciones relativamente recientes. Los artículos y otros documentos que hacen referencia al aprendizaje dialógico se encuentran en gran cantidad de ocasiones dentro de publicaciones que guardan relación con comunidades de aprendizaje.

Los textos relacionados con las comunidades de aprendizaje se centran en esencia en dos aspectos. Por una parte en todo lo que tiene que ver con el proceso de transformación de un centro, sus bases teóricas o los principios sobre los que se sustentan (principios del aprendizaje dialógico) y por otra con las actuaciones educativas de éxito. En esta línea las publicaciones aparecen en ocasiones ligando ambas temáticas, así como por separado. Encontramos algunas publicaciones que concretan algunos aspectos concretos relacionados con casos particulares lo que nos lleva a plantearnos la posibilidad de poner el foco de atención de nuestro estudio en un caso particular. Las actuaciones educativas de éxito que más se recogen son: tertulias literarias, grupos interactivos, participación educativa y formación de familiares.

Capítulo III: Metodología

1. Definición del problema

Los capítulos anteriores han sentado las bases para establecer la línea de razonamiento que hemos seguido para el desarrollo de los objetivos y planteamientos metodológicos de la presente investigación:

- Para llegar a cubrir las necesidades de la sociedad actual, es necesario preparar a los y las estudiantes para vivir en sociedad. Es por ello que se considera muy necesario educar en y para la democracia.

- Las experiencias democráticas, no deben estar relacionadas exclusivamente con el alumnado. Sino que la escuela debe proporcionar a toda la comunidad educativa este tipo de experiencias.
- La participación educativa, aumenta el éxito escolar de todos y todas. Las comisiones mixtas, como un elemento esencial de la participación educativa, contribuye al éxito de toda la comunidad educativa.
- El proceso de transformación del centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje supone una transformación de los aprendizajes que en él se producen.
- Cada persona tiene la capacidad de guiar sus propios aprendizajes. Haciendo especial hincapié en las posibilidades y capacidades de cada persona, aumenta su propio interés y sus aprendizajes. Lo mismo ocurre en las diferentes personas de la comunidad educativa que participa en las comisiones mixtas.

En conclusión la participación de la comunidad educativa en las comisiones mixtas contribuye a una mejora del aprendizaje en todos y cada uno de ellos. Al mismo tiempo que nos recuerdan que la organización escolar influye en los aprendizajes que se producen en la escuela. Es necesario determinar el tipo de aprendizajes que se producen así como los aspectos que contribuyen o dificultan que dichos aprendizajes se produzcan.

En línea con los planteamientos señalados, la finalidad de esta investigación se define de la siguiente manera:

Contribuir a la generación de conocimiento útil para que las escuelas, especialmente aquellas que llevan a cabo experiencias democráticas como comisiones mixtas, puedan mejorar los aprendizajes del conjunto de su comunidad educativa y, por ende, aumente el éxito escolar de todo el alumnado.

El objetivo principal de esta investigación es:

Indagar en la relación que se establece entre organización democrática y aprendizajes que se producen en la comunidad educativa que participa de las comisiones mixtas.

El cumplimiento del objetivo del principal nos permitirá realizar las siguientes aportaciones teóricas y prácticas:

Aportaciones teóricas:

Contribuir al desarrollo de conocimiento general acerca de los elementos que facilitan o dificultan el aprendizaje de la comunidad educativa que participa en comisiones mixtas a través de la profundización de un contexto local.

Detectar nuevos elementos influyentes en el aprendizaje de la comunidad educativa que participa en comisiones mixtas que podrían no haber sido identificados en el cuerpo científico de conocimientos sobre este tema.

Aportaciones prácticas:

Establecer una serie de recomendaciones que podrían ser utilizadas por centros similares para ampliar los aprendizajes de la comunidad que participa en comisiones mixtas.

Establecer una serie de recomendaciones que podrían ser utilizadas por el propio centro para fortalecer el proceso de aprendizajes de la comunidad en el que está inmerso.

Las hipótesis sobre las que se sustenta esta tesis doctoral son:

La transformación hacia una organización escolar democrática modifica el tipo de aprendizajes que se produce dentro de la institución escolar.

La implementación de comisiones mixtas está consiguiendo que la comunidad educativa cuente con nuevos espacios donde se fomenten nuevos aprendizajes, experimentando prácticas educativas democráticas.

Las hipótesis de partida de esta tesis, generan cuatro objetivos de investigación que hacen referencia a:

Contrastar la estructura organizativa del centro antes y después del proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje.

Conocer el funcionamiento interno de todas y cada una de las comisiones mixtas.

Analizar los procesos democráticos que se dan en las comisiones mixtas.

Profundizar en los aprendizajes que se producen en los diferentes miembros de la comunidad que participan.

2. Investigación comunicativa

La presente tesis doctoral centra su investigación en dos aspectos. De una parte conocer los *aprendizajes* que se producen en toda la comunidad educativa que participa de las *comisiones mixtas* como estructura principal de *la organización democrática* del centro. Y de otra establecer una relación entre la influencia de la organización y la aparición de nuevos espacios de aprendizaje. Con la finalidad de dar una respuesta adecuada a los objetivos de investigación se plantea que nuestro trabajo se centre en una metodología cualitativa con enfoque comunicativo. Como tratamos de comprender un fenómeno concreto, este

enfoque metodológico nos permite “comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake 1998, p. 42). Para poder lograr una comprensión completa de la realidad como investigadores cualitativos debemos ir más allá de nuestro propio punto de vista o de las teorías existentes (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004, p. 330). Para ello vamos a “buscar una mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes” (Massot et al., 2004, p. 330). Este enfoque nos permite enfocar nuestra investigación en un caso concreto con unas condiciones espacio-temporales específicas (Flick, 2004).

Son diversos los principios que nos llevan a decidir que opción metodológica más adecuada para la realización de nuestra tesis es la metodología comunicativa. En primer lugar encontramos diversos proyectos del Plan Nacional I+D+i que se centran de forma directa o indirecta con el estudio de la comunidad educativa. Dichos proyectos que han empleado la metodología comunicativa y sus resultados están alcanzando un importante impacto social, político y científico. Si tomamos en consideración las recomendaciones de los Responsables del Programa Marco de Investigación debemos señalar que la metodología comunicativa resulta muy adecuada para el estudio e investigación de grupos sociales y culturales desfavorecidos por la capacidad de recoger sus voces y superar sesgos de anteriores metodologías de investigación (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011; Gómez, Racionero y Sordé, 2010).

Esta metodología ha sido empleada en diversos artículos publicados en revistas de reconocido prestigio internacional como Harvard Educational Review, Cambridge Journal of Education, European Journal of Education, Journal of Mixed Methods Research, Current Sociology, entre otras. Cabe destacar que la revista Qualitative Inquiry, incluida en la Journal Citation Report dentro del primer cuartil, en 2011 dedica a esta metodología un monográfico.

2.1 Metodología Comunicativa

La metodología comunicativa toma como base teórica las aportaciones de diversas disciplinas entre las que cabe destacar las de autores como Habermas (1984), Mead (1934), Schütz y Luckmann (1974) o Garfinkel (1967).

La Metodología Comunicativa se enmarca en el paradigma comunicativo y en el estudio dual de la sociedad (Gómez et al., 2006). En este sentido, las personas, mediante nuestra capacidad de lenguaje y acción, usamos la racionalidad comunicativa, la argumentación y las pretensiones de validez para coordinarnos, actuar y cambiar la realidad y las dinámicas sistémicas (Habermas, 1987). Por lo tanto, la realidad se conoce mediante procesos basados en la intersubjetividad y también, como indica Beck (1997), en la reflexión y autoreflexión.

Otra premisa de la Metodología Comunicativa es la inexistencia de un desnivel metodológicamente relevante entre las interpretaciones de quienes investigan y de quienes participan en la investigación, ya que como indica Habermas (1987, p.167): según los presupuestos del modelo comunicativo de acción, el agente dispone de una competencia de interpretación igual de compleja que la del observador. Así, en esta metodología hay un diálogo igualitario entre ciencia y sociedad: la comunidad científica contribuye con los conocimientos del ámbito científico académico y las personas participantes lo hacen desde sus experiencias e interpretaciones (Aubert, Melgar y Valls, 2011). Además, mediante la inteligencia cultural, que todas las personas tenemos, podemos analizar las situaciones de desigualdad y exclusión y proponer cómo cambiarlas (Oliver, De Botton, Soler y Merrill, 2011).

La metodología comunicativa se centra en el análisis de la superación de las desigualdades sociales a través de una reflexión crítica sobre las dimensiones exclusoras y transformadoras (Flecha & Soler, 2013) y así contribuir a la construcción de una ciencia social de la posibilidad (Gómez González et al., 2011). “Las dimensiones exclusoras son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social [...]. Si no existieran tales barreras, esas prácticas o beneficios sociales estarían a disposición de las personas o colectivos excluidos” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 95). En esta investigación

las prácticas o beneficios sociales remiten a la organización democrática de la escuela y la consiguiente mejora de los resultados escolares, y las barreras consisten en los elementos que influyen negativamente en ese tipo de organización escolar. “Las dimensiones transformadoras son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 96).

2.1.1 Postulados de la metodología comunicativa

Universalidad del lenguaje y la acción La universalidad del lenguaje y la acción planteada por Habermas (2003) apoya la capacidad de todas las personas para comunicarse e interactuar (Puigvert, Christou, et al., 2012). Cualquier persona, incluso aquellas procedentes de los contextos más desfavorecidos, desarrolla capacidades cognitivas y habilidades comunicativas (Gómez Alonso et al., 2006). Es necesario destacar la voz de las personas implicadas en el estudio (Gómez González et al., 2012). Debe hacerse de forma que “el diálogo en términos de igualdad es necesario para aprehender toda esa diversidad y todo ese conocimiento” (Gómez González & Díez Palomar, 2009, p. 110). Chomsky (2003) completa esta idea añadiendo la posibilidad de establecer un diálogo universal entre investigadores y sujetos.

La persona como agente social transformador todas las personas tenemos la capacidad de interpretar el mundo y actuar sobre él (Gómez González et al., 2012). Interpretar la realidad social genera nuevo conocimiento y transforma el que ya existe (Gómez González & Díez Palomar, 2009). A través del diálogo los humanos transforman sus estructuras, generan conocimiento y problematizan su realidad. Las personas participantes de la investigación se convierten a través del diálogo con los investigadores en sujetos de su propia transformación (Puigvert, Christou et al., 2012) ya que todas las personas tienen capacidad de explicar y dar soluciones a los problemas sociales que se encuentran (García, Ferrada y Ruiz, 2011).

Racionalidad comunicativa nos permite superar el concepto de racionalidad instrumental de Weber, dando la posibilidad de desarrollar la racionalidad comunicativa planteada por Habermas (2003) donde el lenguaje se convierte en un medio para lograr el entendimiento. En esta misma línea otros autores nos recuerdan que “las personas actuamos no solo por intereses propios, sino que también lo hacemos para llegar a acuerdos” (Gómez González et al., 2012, p. 44). De tal manera que este principio nos permite interpretar la realidad investigada mediante la interacción comunicativa entre el investigador y el investigado con el fin de llegar a un acuerdo consensuado y común. Esta construcción conjunta del conocimiento basada en actos comunicativos dialógicos trata de minimizar las interacciones y relaciones de poder que se dan en los procesos comunicativos (Sordé y Ojala, 2013)

Sentido común cada persona otorga un sentido subjetivo a sus acciones e interpreta su propia realidad en función de diversos motivos como sus propias experiencias personales o por las experiencias dentro de su propia cultura. Estas interpretaciones de su realidad dependen de “la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 43), y de las “creencias y saberes que ha interiorizado a lo largo de su vida y que utiliza para interpretar las cosas que le rodean” (Gómez González et al., 2012, p. 44). Este sentido subjetivo o sentido común no se debe perder de vista cuando se tratan de comprender las diferentes prácticas sociales (Flecha et al.2004).

Sin jerarquía interpretativa la validez de las interpretaciones no va a depender de la posición de poder que ocupa la persona que las realiza, sino de la validez de los argumentos que se aportan para justificarlos (Gómez González & Díez Palomar, 2009; Puigvert, Christou, et al., 2012). Los presupuestos interpretativos de las personas investigadas tienen tanta validez como los que emiten los y las investigadoras. Para entenderlo resulta fundamental poder interpretar junto a las personas investigadas sus propios argumentos:

“es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas

participantes e interpretando con ellas sus propios contextos". (Gómez Alonso et al., 2006, pp. 43–44)

Igual nivel epistemológico. El conocimiento procedente de la comunidad científica así como el que aportan las personas que son investigadas es considerado igualmente válido como consecuencia de la ruptura de la jerarquía interpretativa (Puigvert, Christou, et al., 2012). El personal investigador aportará el conocimiento procedente de la comunidad científica y las personas investigadas sus propios saberes y conocimientos, permitiendo a todas las personas involucradas conocer el fenómeno o proceso investigado y dejando claro que no existe desnivel epistemológico entre ambos (Gómez González et al., 2012).

Debemos clarificar como hacen Gómez Gonzalez y Holdford (2010) que “No se trata de sustituir los conocimientos científicos por opiniones, sino acercarnos a los mismos desde un enfoque dialógico intersubjetivo en un plano de igualdad y, si es necesario, reconstruirlos” (p.10).

Conocimiento dialógico. Desde esta perspectiva el conocimiento es fruto del diálogo entre ciencia y sociedad (Gomez Alonso et al., 2006; Gómez González y Diez Palomar, 2009; Gómez González et al., 2011). Por ello es posible el conocimiento dialógico del mundo social. La investigación comunicativa integra la experiencia de la vida con el conocimiento científico. Por ello la interpretación se realiza de manera intersubjetiva, considerando el conocimiento como diálogo que se establece entre investigadores y participantes (Gómez González et al., 2012)

2.1.2 Orientación comunicativa

La metodología comunicativa requiere de la implicación colaborativa de las personas investigadas con los agentes sociales presentes en las realidades sociales estudiadas (Aubert et al, 2008). Las dimensiones exclusoras y transformadoras se encuentran presentes en los diferentes aspectos del estudio. Tanto en el diseño y organización de la investigación como en la elección de las técnicas de recogida de datos y análisis, así como en la elaboración de las conclusiones.

Para que la participación de las personas participantes se tenga en consideración a lo largo de todo el proceso investigador, la metodología comunicativa trata de facilitarlo (Gómez González et al. 2012) a través de dos procesos: la creación de un *equipo multicultural de investigación* o la presencia de un *consejo asesor* (Gómez González et al., 2011).

La elaboración de *grupos operativos* de trabajo que aborden ciertos aspectos de la investigación, como podría ser la base teórica o los cuadros de análisis de la información es otra de las opciones que nos ofrece esta metodología. Todo lo elaborado por los grupos debe ser debatido en *reuniones plenarias* del equipo de investigación y el consejo asesor (Gómez Alonso et al., 2006).

La orientación comunicativa de este trabajo tiene que ver con las técnicas de recogida de datos así como con el análisis y validación de las interpretaciones por parte de los participantes y no descansa en una organización comunicativa de la investigación.

En resumen podemos establecer una comparación entre una investigación que emplea una investigación comunicativa, y nuestro trabajo en la siguiente tabla:

Tabla 7: Aspectos comunicativos de nuestra investigación

Metodología comunicativa	Aspectos comunicativos de nuestra investigación
Se orienta a la transformación de las desigualdades sociales (Puigvert, Christou, et al., 2012).	Se orienta a la transformación de la desigualdad educativa para conseguir la inclusión social de todo el alumnado. Se orienta a la superación de las barreras a los aprendizajes de la comunidad, especialmente de aquellas personas que participan de las comisiones mixtas.
Se distancia de las teorías centradas en las incapacidades y el déficit y se vincula a las que reconocen a las personas como agentes sociales de sus vidas y sus contextos (Gómez Alonso et al., 2006).	Se vincula a los desarrollos teóricos y las investigaciones que están demostrando que los actores de la comunidad educativa son capaces de transformar la escuela para convertirla en un espacio de aprendizaje para toda la comunidad educativa.

Se centra en la reflexión crítica sobre las dimensiones exclusoras y transformadoras de la desigualdad social (Flecha & Soler, 2013).	Se centra en la reflexión crítica sobre los elementos que tienden a excluir a la comunidad educativa de espacios democráticos de aprendizaje y aquellos que tienden a incluirlas, tanto en la revisión de literatura, como en el desarrollo de las técnicas de recogida de datos y en su análisis.
Se busca el diálogo en condiciones de igualdad entre las personas investigadoras y las participantes en la investigación (Gómez Alonso et al., 2006).	Las técnicas de recogida de datos se efectúan tratando que predominen los actos comunicativos dialógicos. Las personas participantes en la investigación conocen su finalidad y los objetivos que pretende alcanzar.
Se pone en contacto el conocimiento científico con la experiencia y saberes de las personas participantes en la investigación (Gómez González et al., 2012).	Las técnicas de recogida de datos se efectúan no solo para comprender la realidad social desde la mirada de las personas implicadas, sino para generar un diálogo en el que se contrastan las aportaciones científicas con la experiencia de vida de las personas participantes en la investigación.
Se organizan grupos de trabajo que integran a las personas participantes en la investigación (Gómez González et al., 2012).	En este caso no se organizan este tipo de grupos. Sin embargo, sí se realiza una “segunda vuelta” para contrastar las interpretaciones y las conclusiones con las personas participantes en la investigación.

Fuente: Elaboración propia

3. Estudio de casos

En este estudio se plantea un estudio de caso ya que se trata de una forma de estudio ampliamente aceptada y utilizada por la comunidad científica internacional. Nuestro estudio trata un caso individual (Stake 2005) entendida como un sistema acotado (Stake 1998). En este caso se trata de un centro concreto y el fenómeno que se pretende estudiar es como se vivencia desde la comunidad escolar el fenómeno de la transformación. Sabariego et al. (2004), siguiendo a Bartolomé (1992), plantean que los estudios de casos buscan “conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado” (Sabariego et al., 2004, p. 310).

Como nos plantea Sabariego (2004) el estudio de caso nos posibilita conocer centros educativos “piloto” en reformas educativas que en tanto que “son un referente revelador de la dinámica y la eficacia política a pesar de constituirse en centros “poco comunes” (p. 312).

Stake (1998) plantea la importancia de utilizar el estudio de caso y afirma “no es probable que un ejemplo positivo establezca ni modifique una generalización, pero puede incrementar la confianza de los lectores en su generalización” (p. 20).

En la misma línea, Barba (2013) señala:

“lo particular siempre tiene algo de lo general, con lo que a medida que diferentes investigaciones concretas van obteniendo resultados similares, la ciencia de la educación avanza consiguiendo acuerdos sobre el campo de estudio” (p. 35).

4. Población y muestra

El estudio se ha llevado a cabo en un colegio de educación infantil y primaria público de Castilla y León. Los participantes del estudio representan diferentes miembros de la comunidad educativa, que al mismo tiempo, son miembros activos en al menos alguna de las comisiones mixtas del centro. Dos miembros del equipo directivo, tres profesores/as del centro, tres familiares, dos alumnas del centro (3º y 6º de primaria), dos alumnos universitarios que colaboran como voluntarios y un profesor de la universidad.

En una primera etapa de nuestra investigación hemos llevado a cabo diversas entrevistas con representantes de las diferentes comisiones activas en el centro. Como podemos observar en la tabla 4 encontramos a personas de toda la comunidad educativa y representan las diversas comisiones que hay en el centro.

Tabla 8. Participantes de las entrevistas.

Código	Comisión mixta	Género	Posición
ENT_1	DIFUSIÓN, VOLUNTARIADO	Mujer	Jefa de Estudios
ENT_2			
ENT_3	INFRAESTRUCTURAS VOLUNTARIADO	Hombre	Profesor Ex alumno, voluntario
ENT_4	APRENDER MÁS	Mujeres	Madre y Otros familiares
ENT_5	BIBLIOTECA	Mujer	Profesora
ENT_6	GESTORA	Mujer	Madre
ENT_7		Mujer	Alumna
ENT_8	VARIAS	Mujer	Directora
ENT_9	VARIAS	Mujer	Directora

Fuente: Elaboración propia

Para la realización de los relatos, se seleccionaron seis personas que representaran a los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Tabla 9 Participantes de los relatos.

Código	Pseudónimo	Género	Posición
REL_1	Amapola	Mujer	Madre
REL_2	Margarita	Mujer	Alumna
REL_3	Buganvilla	Mujer	Profesora
REL_4	Cala	Mujer	Directora
REL_5	Helecho	Hombre	Ex alumno, voluntario, estudiante universidad
REL_6	Lirio	Hombre	Profesor Universidad

Fuente: Elaboración propia

Los participantes de las observaciones son muy diversos. Por una parte se han realizado observaciones de una comisión de convivencia, dos asambleas de alumnos, un aula durante la actuación de éxito de grupos interactivos, un aula durante la realización de una tertulia dialógica y una observación durante una

fiesta final de curso. En la comisión de convivencia observada estaban: 2 miembros del equipo directivo, 3 madres, persona del equipo del comedor, conserje, 7 alumnos/as, 3 profesoras. En las asambleas de alumnos estaban presentes dos representantes por curso desde Infantil hasta sexto de primaria (27 alumnos/as en total) y dos profesoras. La observación de grupos interactivos tuvo lugar en un grupo de primero de primaria estaban presentes los y las estudiantes, algunos voluntarios y su profesora. En la tertulia estaban presentes los y las alumnas de una clase de quinto de primaria junto con su tutora. La observación de la fiesta final estaba presente toda la comunidad educativa: familias, profesorado, personal no docente, voluntariado, alumnos y alumnas.

Tabla 10 Observaciones

Código	Observaciones	Participantes
OBS_1	<i>COMISIÓN DE CONVIVENCIA</i>	TODOS LOS MIEMBROS DE LA COMISIÓN
OBS_2	ASAMBLEA DE ALUMNOS /AS	REPRESENTANTES DE ALUMNOS DE INFANTIL A 2º DE PRIMARIA (DOS POR CURSO) Y DOS PROFESORAS
OBS_3	ASAMBLEA DE ALUMNOS/AS	REPRESENTANTES DE ALUMNOS DE PRIMARIA DE 3º A 6º DE PRIMARIA (DOS POR CURSO) Y DOS PROFESORAS
OBS_4	GRUPOS INTERACTIVOS	ALUMNADO DE LA CLASE DE 1ºE.P, PROFESORA Y VOLUNTARIOS.
OBS_5	TERTULIA LITERARIA	ALUMNADO DE LA CLASE DE 5º E.P Y PROFESORA
OBS_6	FIESTA FINAL DE CURSO	TODA LA COMUNIDAD

Fuente: elaboración propia

5. Recogida de datos

Los siguientes apartados se presentan en detalle las características y las técnicas que han sido empleadas en el proceso de recogida de datos.

5.1 Entrevistas

El principal objetivo de la entrevista como técnica de recogida de datos es “obtener información oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona” (Massot et al., 2004, p.336). No se trata de una herramienta consistente en emitir preguntas por parte de la persona investigadora y respuestas por las personas “investigadas” sino que es un proceso en el que dos personas desarrollan a partir de sus interacciones un esfuerzo colaborativo (Fontana y Frey, 2005). Cuando esta técnica se desarrolla en el estudio cualitativo de casos pasa de ser un interrogatorio estructurado a ser más una conversación guiada (Yin, 2009). Para este autor, en el estudio de casos las entrevistas suponen una fuente esencial de evidencias, ya que la mayor parte de ellos tienen que ver con cuestiones humanas y la acción de las personas en determinados fenómenos. Para poder obtener descripciones e interpretaciones desde el punto de vista de los participantes Stake (1998) señala que las entrevistas resultan especialmente útiles, permitiendo conocer una misma realidad desde diferentes puntos de vista. En el desarrollo de nuestra investigación se han realizado **7** entrevistas.

Las entrevistas se pueden clasificar por el número de personas que participan de la misma. Atendiendo a este criterio y siguiendo a Ruiz Olabuenaga (2009) las entrevistas se pueden considerar *individuales*, si se llevan a cabo con una única persona o *grupales* si participan al mismo tiempo varias personas. En nuestro caso se han combinado ambas opciones. Siendo la mayor parte de ellas (6) de tipo individual, y tan solo una grupal. La principal razón de que se llevara a cabo la entrevista grupal era la participación conjunta en la comisión y la estrecha relación existente entre ambas. Como ventaja encontramos que en esta entrevista ambas participantes pueden recordar eventos de manera conjunta,

profundizar en interpretaciones o compartir experiencias (Fontana y Frey, 2005) por el contrario las entrevistas de tipo individual permiten dar una mayor profundidad a las aportaciones de la persona entrevistada.

Atendiendo al lugar donde se realizan las entrevistas podemos considerar entrevistas presenciales o no presenciales, y considerando su duración puede ser muy variable (Fontana y Frey, 2005). Nuestra investigación ha realizado todas las entrevistas en la escuela, o lo que es lo mismo, el contexto natural de las personas investigadas. La duración de las entrevistas viene configurada en función de disponibilidad de la persona entrevistada.

Yin (2009) nos indica que podemos encontrarnos diferentes entrevistas atendiendo al enfoque de la misma. Por una parte las *entrevistas focales* son aquellas que se centran en un conjunto predeterminado de cuestiones. Su duración suele ser más breve en el tiempo y pueden tratarse de cuestiones más o menos estructuradas. Por el contrario las *entrevistas en profundidad* se suelen realizar en varias rondas y la información obtenida sirve para localizar informantes “clave”. Nuestro estudio solamente realiza entrevistas focales ya que empleará otras técnicas para la profundización sobre aquellas personas que resultan más representativas para nuestro trabajo.

Nuestro trabajo se centra en entrevistas de tipo *semiestructurado* donde se elaboran unas pocas preguntas, pero cada conversación que se mantiene sigue una evolución distinta (Massot et al., 2004).

Aunque la entrevista no está considerada como una técnica propiamente comunicativa. En nuestro caso lo que le aporta el carácter comunicativo a las mismas es la orientación con la que se organizaban las preguntas. Éstas no se dirigían exclusivamente a comprender la interpretación de la realidad que hacían las personas participantes de los aprendizajes que se producen en las comisiones mixtas, sino que busca dialogar sobre el marco teórico de partida en aras de reelaborarlo (Barba, 2013).

5.2 Observaciones

Se entiende por observación, lo que Ruiz Olabuenaga (2009) establece como “la entrada a una situación social a veces como parte de la misma y otras como simple espectador, y la inspección sistemática que en ella ocurre”. Teniendo en cuenta que el estudio de casos se lleva a cabo en el lugar natural donde ocurre el fenómeno a estudiar, permite la oportunidad de realizar observaciones directas. Al mismo modo que permite conocer las condiciones ambientales y los comportamientos relevantes relacionados con el fenómeno de estudio. (Yin, 2009). Los datos emergen con “naturalidad” (Ruiz Olabuenaga, 2009) ya que la observación “permite ver las actividades y las relaciones por el propio investigador tal y como suceden” (Barba, 2013, p.29). A través de las observaciones es posible desarrollar descripciones a cerca de los acontecimientos (Stake, 1998). Las observaciones ayudan a comprender mejor el caso aportando una información adicional sobre éste (Stake, 1998; Yin, 2009).

Nuestro estudio se completa con 6 observaciones comunicativas que complementan la información obtenida a partir de las entrevistas. Resultan especialmente útiles para la identificación de espacios democráticos y al mismo tiempo para completar información sobre las interacciones que se suceden entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Al no partir de categorías predefinidas, podemos afirmar que se trataban de observaciones focales, ya que su intención residía en acumular el máximo de detalles sobre las diferentes situaciones.

En nuestro trabajo la investigadora actuaba como una *observadora participante* la cual participa de las actividades grupales. Su principal objetivo se centra en la recogida de datos y las personas estudiadas son conscientes de la observación del investigador. La persona que investiga no forma parte natural del grupo observado, pero su interés se centra en generar un conocimiento más completo (Kawulich, 2005).

La persona observadora no era un participante al completo, sino que actuaba como *investigadora periférica* (Angrosino, 2005). De tal manera que si la situación lo requería se podía involucrar de forma natural a las situaciones observadas, siempre y cuando fuera demandada por las personas participantes. Por ejemplo, en la observación de la comisión de convivencia la coordinadora de la comisión le pidió la opinión a la investigadora a cerca de uno de los temas tratados en la reunión, ante lo cual la investigadora respondió. En el caso de la observación de la fiesta final, la investigadora prestaba la ayuda solicitada de manera natural en el contexto en el que sucedía la actuación y siempre que era requerida.

La *observación comunicativa*, si se trata de una técnica propia de recogida de datos de la investigación comunicativa. Principalmente considerando que las conclusiones que emergen de las observaciones surgen de un proceso intersubjetivo de interpretación y creación de conocimiento, entre investigadores e investigados (Gómez González et al., 2011). Si resultaba posible, la investigadora preguntaba a algunas personas participantes sobre detalles o interpretaciones de lo que iba ocurriendo. De manera que las personas compartían de forma natural sus interpretaciones para ser contrastadas con el conocimiento teórico. Debemos señalar que no se llevaron a cabo reuniones previas o posteriores con las personas participantes de las observaciones (Gomez Alonso et al., 2006). En varias de las observaciones realizadas participaron personas que fueron entrevistadas posteriormente, de manera que se hacía referencia a las situaciones observadas para profundizar en la interpretación de lo sucedido. Por lo tanto, aunque no se han cumplido con todas las características de la observación comunicativa, podemos afirmar que la orientación comunicativa ha estado presente durante la realización de las observaciones.

5.3 Relatos comunicativos de vida cotidiana

El relato comunicativo de vida cotidiana (Gómez Alonso et al, 2006; Flecha, Vargas y Dávila, 2004), a diferencia del relato de vida tradicional, no se basa en la narración biográfica de una persona que es interpretada por el investigador o investigadora, sino que es un proceso comunicativo de entendimiento y reflexión en el que la persona investigada reflexiona y realiza interpretaciones sobre su vida y la persona investigadora aporta su bagaje científico a la reflexión. Como resultado de la interacción entre ambos a lo largo del diálogo se establecen unas interpretaciones que sirven para proyectar expectativas futuras y captar aspectos del presente o pasado inmediato reflejando , a partir de la construcción del mundo de la vida, como vive, piensa y actúa en su cotidianidad esa persona. Cada uno de los relatos trata de recopilar los pensamientos, reflexiones y formas de actuar e interacciones que la persona aplica en situaciones de su vida cotidiana. Este diálogo se lleva a cabo en condiciones de igualdad entre la persona que investiga y la persona que realiza el relato y es un proceso cooperativo y reflexivo orientado hacia la transformación. .

5.4 Análisis documental

Como técnica complementaria a las entrevistas, observaciones y relatos que desarrollamos en esta investigación, presentamos el análisis documental. Según autores como Massot et al. (2004) es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades (p.349). En los estudios de caso, los documentos se utilizan principalmente para corroborar y reforzar las evidencias obtenidas con otras fuentes (Yin, 2009). Siguiendo la lógica de razonamiento que se emplea en otras técnicas como la observación o la entrevista (Stake, 1998) la lectura como técnica de recogida de información debe realizarse de forma sistemática (Ruiz Olabuenaga, 2009).

Para obtener información no accesible a través de las entrevistas y observaciones (Stake, 1998) y como complemento. Nuestra selección de

documentos se centra en dos pretensiones: de una parte en recolectar información que nos ayuden a complementar los datos obtenidos con otras técnicas y que nos faciliten la presentación del caso; de otra recolectar información sobre las comisiones mixtas a través de documentos elaborados por ellas mismas.

En la siguiente tabla 11 se presenta una síntesis, junto con el código empleado para su análisis, de los documentos analizados.

Tabla 11 Códigos de análisis en función del tipo de documento analizado

CÓDIGO DE ANÁLISIS	TIPO DE DOCUMENTO
DOC_1	Resumen trabajo comisiones mixtas
DOC_2	Acta comisión de Infraestructuras
DOC_3	Acta comisión camino escolar
DOC_4	Acta comisión voluntarios
DOC_5	Acta comisión voluntarios
DOC_6	Acta comisión gestora
DOC_7	Acta comisión difusión
DOC_8	Acta comisión difusión
DOC_9	Acta comisión difusión
DOC_10	Acta comisión difusión
DOC_11	Acta comisión difusión
DOC_12	Acta comisión infraestructuras
DOC_13	Acta comisión convivencia
DOC_14	Acta comisión convivencia
DOC_15	Acta comisión convivencia
DOC_16	Acta comisión convivencia
DOC_17	Acta comisión difusión
DOC_18	Acta comisión aprender más
DOC_19	Acta comisión voluntarios
DOC_20	Acta comisión biblioteca
DOC_21	Acta comisión convivencia

6. Procedimiento

El trabajo de campo de la presente investigación queda dividido en diversas etapas que se describen a continuación (Tabla 12). Entre Febrero y Junio de 2017 tiene lugar una primera fase de toma de contacto con el centro y con las comisiones mixtas. Al curso siguiente, se elaboran los relatos de la directora, profesora, alumna, madre, voluntario y profesor de la universidad. En la última fase se realizan las devoluciones de los relatos y se complementan las aportaciones de la alumna y la directora considerando su nueva situación fuera del centro.

La primera toma de contacto con el centro tiene lugar en Febrero de 2017. En ese encuentro se realiza una entrevista a fondo con la jefa de estudios del centro, se firma el acuerdo de participación y se entregan los primeros documentos de centro (Actas de las comisiones mixtas) y se visitan las instalaciones. Al mes siguiente se realizan una entrevista conjunta con participantes de la comisión aprender más, una entrevista con la comisión de biblioteca y diversas observaciones comunicativas en grupos interactivos, tertulias literarias y en la comisión de convivencia. En junio de ese mismo año se realizan diversas entrevistas con la comisión de infraestructuras, voluntariado y comisión gestora. Se realiza una entrevista a una alumna cuya madre participa de las comisiones. Se realiza una observación de la jornada festiva de final de curso.

En la segunda etapa del trabajo de campo se elaboran entre los meses de Mayo y Junio de 2018 los relatos de vida cotidianos de los diferentes participantes: Madre, Profesora, Voluntario, Profesor Universidad, Alumna y Directora. Para la elaboración de los relatos se tienen en cuenta todos los encuentros o entrevistas tenidos en cuenta a lo largo de toda la investigación. Durante estos encuentros se van haciendo devoluciones de encuentros anteriores sometiendo a un diálogo entre la investigadora y los participantes.

En la tercera etapa, en Enero de 2019 tuvo lugar un nuevo encuentro con dos de nuestras participantes alumna y directora para poder establecer un diálogo a cerca de su nueva etapa.

Tras la pandemia, pudimos retomar el trabajo de campo en Junio de 2022 con un encuentro con la nueva directora y realizar un análisis de lo sucedido durante el tiempo sin contacto físico.

Finalmente en Marzo de 2023 realizamos el último contacto para poder incorporar alguna novedad del presente curso escolar.

Tabla 12. Técnicas de recogidas de datos

Técnica de recogida de datos	Febrero - Junio 2017	Mayo- Junio 2018	Enero 2019	Junio 2022	Marzo 2023
Entrevistas	6	1		1	1
Relatos		6	2		
Observaciones	5	1			
Análisis documental	21				
Total	32	8	2	1	1

Fuente: elaboración propia

7. Análisis de datos

7.1 Procedimiento para el análisis de datos

Al igual que durante la aplicación de las técnicas, el análisis se ha llevado a cabo siguiendo las orientaciones de la metodología comunicativa. Esta metodología nos permite identificar aquellos elementos que transforman las desigualdades sociales así como aquellos que contribuyen con su reproducción. Siguiendo la metodología comunicativa identificaremos los elementos transformadores y excluidores de nuestro objeto de estudio (Flecha et al, 2004; Gómez González et al. ,2010; Gómez et al.2006). Concretamente, se han analizado los elementos transformadores y excluidores que determinan los aprendizajes que se producen en la comunidad educativa por efecto de la organización democrática del centro.

Vamos a considerar por dimensión excluidora las aportaciones de los y las participantes que hacen referencia a aquellas barreras que dificultan o impiden los aprendizajes en la comunidad educativa. Por el contrario la dimensión transformadora serán todas aquellas contribuciones que tengan que ver con

promover o generar aprendizajes entre toda la comunidad en espacios de participación democráticos.

A partir de la información obtenida por las técnicas, anteriormente mencionadas, se ha llevado a cabo un análisis de contenido para posteriormente elaborar una matriz de análisis donde se reflejan los dos componentes propios de la metodología comunicativa (dimensiones exclusora y transformadora). Al mismo tiempo se recogen las categorías de análisis propias de la investigación que nos ocupa, extraídas del análisis de la literatura científica, del análisis documental y/o del propio trabajo de campo.

Tabla 13 Matriz de análisis

Dimensiones	Transformación	Funcionamiento	Aprendizaje	Procesos democráticos	Participación
Excluseras	1	3	5	7	9
Transformadoras	2	4	6	8	10

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla la matriz cuenta con cinco columnas correspondientes a las categorías de análisis elaboradas tras la revisión de la literatura científica y el trabajo de campo y dos filas en las que se presentan las dimensiones propias de la metodología comunicativa. Dentro de cada una de las casillas se ha asignado un código a cada uno de los bloques que se han establecido en el análisis. De tal manera que la codificación quedará de la siguiente manera: *pseudónimo, código de técnica, código de análisis*.

Por ejemplo una cita correspondiente al relato de vida comunicativo 3, y que corresponda a la dimensión transformadora de “aprendizaje”, quedará codificada de la siguiente manera: Buganvilla, REL_3, 6.

Las categorías de análisis que hemos utilizado recogen la siguiente información:

Transformación del centro (códigos 1 y 2) esta categoría recoge citas del trabajo de campo, trianguladas con la literatura científica que evidencian las barreras que la comunidad tiene para la transformación del centro educativo y contribuyen a reproducir las desigualdades y los estereotipos entre la comunidad educativa y dificultan que se produzcan aprendizajes. (código1). Al mismo tiempo esta categoría recoge la información que muestra como se está superando o se pueden superar esas barreras, y por lo tanto contribuir a mejorar el aprendizaje en toda la comunidad (código 2).

Tabla Dimensión exclusora y transformadora del proceso de transformación

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Asociación de Madres y Padres (AMPA)	Existencia de una AMPA exclusora que distingue entre familias pertenecientes o no a la asociación.	Existencia de una AMPA inclusiva que abre las puertas a todas las familias.
	Los recursos económicos del AMPA solo repercuten en el beneficio de los socios y socias.	Se plantea el AMPA como una alternativa a la obtención de recursos económicos para el centro.
	El AMPA no se integra dentro de la estructura organizativa del centro. Se distingue entre competencias del centro y del AMPA.	El AMPA se integra dentro de la estructura organizativa del centro, especialmente participando de las comisiones mixtas.
	El centro no colabora con las iniciativas del AMPA y bloquea sus iniciativas.	El centro colabora con las iniciativas del AMPA, especialmente aquellas que fomentan la participación de la comunidad.
Convivencia en el centro	Los conflictos se resuelven una vez que han sucedido. No se toman medidas preventivas.	Se aplica el modelo de prevención y resolución de conflictos.
	Se percibe un clima de hostilidad y violencia especialmente en el recreo. El ambiente de convivencia general del centro no se percibe de forma positiva.	Se percibe un clima de convivencia positivo entre toda la comunidad escolar. Se toman medidas especialmente dirigidas a los conflictos en el recreo.

		Las normas de convivencia son decididas por el profesorado sin consenso ni diálogo con la comunidad.	Las normas de convivencia surgen del consenso y diálogo de toda la comunidad escolar.
Fases de transformación del centro		El sueño no se percibe como un momento que llena de energía e ilusión a la comunidad.	El sueño se percibe como un momento que llena de energía e ilusión a la comunidad.
		No se articulan diversas estrategias para incluir a toda la comunidad en el proceso de transformación del centro.	Se articulan diversas estrategias para incluir a toda la comunidad en el proceso de transformación del centro.
		No se consideran ni incluyen todas las voces en la comisión inicial que realiza el filtrado de sueños	Se consideran e incluyen todas las voces en la comisión inicial que realiza el filtrado de sueños
Abordaje de problemas		Los problemas se abordan por separado desde cada uno de los colectivos (familias, profesorado, ...)	Los problemas se abordan desde las comisiones mixtas con la intervención de toda la comunidad educativa.
Comunicación con la comunidad: Usos de Whatsapp		Comunicación limitada a la asistencia a ciertas actividades.	Comunicación para todo tipo de actividades del centro, reuniones, así como para el diseño y preparación de las mismas.
		Los mensajes no son enviados a toda la comunidad educativa, se limitan atendiendo a criterios de participación dificultando el acceso a las familias desconocedoras del idioma.	Los mensajes escritos y enviados a toda la comunidad educativa posibilitan la llegada de la información a un mayor número de personas al mismo tiempo que facilita a las personas desconocedoras del idioma tener acceso a la misma.
Figura del director/a		El director o la directora manda y marca distancias con la comunidad educativa manteniendo el orden en el centro.	El director o directora lidera estableciendo una relación basada en el diálogo y la confianza, convirtiéndose en un apoyo para la comunidad.
		El director o directora no conoce las emociones, sentimientos o preocupaciones de la comunidad educativa.	El director o directora conoce las emociones, sentimientos o preocupaciones de la comunidad educativa estableciendo un clima de confianza entre todos ellos.

Figura del estudiante en prácticas	del	El / La estudiante en prácticas no comparte espacios y/o reuniones con el equipo docente.	El/La estudiante en prácticas comparte espacios y/o reuniones con el equipo docente.
	en	El / La estudiante en prácticas no es considerado/a y no puede ejecutar las propuestas educativas que realiza al claustro.	El /La estudiante en prácticas es considerado/a y puede ejecutar las propuestas educativas que realiza al claustro.
Expectativas de la comunidad	de	La comunidad educativa no tiene expectativas positivas hacia el centro ni hacia la comunidad.	El conjunto de la comunidad educativa confía y cree en la mejora educativa del centro y por lo tanto de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Funcionamiento de las comisiones mixtas (códigos 3 y 4) esta categoría recoge citas del trabajo de campo, trianguladas con la literatura científica que evidencian las barreras que se encuentran para llevar a cabo el funcionamiento de las comisiones mixtas (código 3). Al mismo tiempo esta categoría recoge la información que muestra como se está superando o se pueden superar esas barreras, y por lo tanto contribuir a mejorar el aprendizaje en toda la comunidad (código 4).

Tabla 15 Dimensiones exclusoras y transformadoras del funcionamiento de las comisiones mixtas.

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Funcionamiento	Las comisiones mixtas no funcionan como un entramado de preocupaciones de la comunidad, no se encuentran interconectadas y no están en constante colaboración.	Las comisiones mixtas funcionan como un entramado de preocupaciones de la comunidad interconectadas y en constante colaboración.
Convocatorias y frecuencia reuniones	Las convocatorias no se establecen en función de las necesidades del centro	Las convocatorias se establecen en función de las necesidades del centro.
	La frecuencia de reuniones no es variable en función de la actividad y necesidades de las comisiones	La frecuencia de reuniones es variable en función de la actividad y necesidades de las comisiones.

Personas que componen la comisión	La composición de la comisión no refleja la diversidad del centro.	La comisión se compone de forma heterogénea reflejando la diversidad del centro.
Objetivos de la comisión	Los objetivos de la comisión no se establecen en función de los sueños de la comunidad.	Los objetivos de la comisión se establecen en función de los sueños de la comunidad.
Interacción con otras comisiones	No se interacciona con otras comisiones del centro.	La interacción con otras comisiones se da en función de las necesidades del centro, especialmente en momentos de mayor actividad de alguna de ellas.
Actividades desarrolladas por la comisión	Las actividades desarrolladas no guardan relación con los sueños fijados por la comunidad.	Las actividades desarrolladas van dirigidas a la consecución de los sueños fijados por la comunidad.
Continuidad en la comisión	Los y las participantes de las comisiones mixtas no muestran su interés en continuar formando parte de la comisión.	Los y las participantes de las comisiones mixtas muestran su interés en continuar formando parte de la comisión.

Fuente: Elaboración propia

Aprendizaje (códigos 5 y 6) esta categoría recoge citas del trabajo de campo, trianguladas con la literatura científica que evidencian las barreras que se encuentran para que se produzcan diversidad de aprendizajes entre toda la comunidad educativa (código 5). Al mismo tiempo esta categoría recoge la información que muestra como se está superando o se pueden superar esas barreras, y por lo tanto contribuir a mejorar el aprendizaje en toda la comunidad (código 6).

Tabla 16 Dimensiones excluseras y transformadoras del aprendizaje

	Dimensión exclusera	Dimensión transformadora
Agentes externos al centro	Los aprendizajes identificados por los agentes externos al centro no contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad.	Los aprendizajes identificados por los agentes externos al centro contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad.
Profesorado	Los aprendizajes identificados por el profesorado no contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad.	Los aprendizajes identificados por el profesorado contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad.
Familiares	Los aprendizajes identificados por los familiares no contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad	Los aprendizajes identificados por los familiares contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad.
Alumnado	Los aprendizajes identificados por el alumnado no contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad	Los aprendizajes identificados por el alumnado contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad.
Voluntariado	Los aprendizajes identificados por el voluntariado no contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad	Los aprendizajes identificados por el voluntariado contribuyen a la mejora del aprendizaje de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Procesos democráticos (códigos 7 y 8) esta categoría recoge citas del trabajo de campo, trianguladas con la literatura científica que evidencian las barreras que se encuentran para que se produzcan procesos verdaderamente democráticos entre todos los miembros de la comunidad (Código 7). Al mismo tiempo esta categoría recoge la información que muestra como se está superando o se pueden superar esas barreras, y por lo tanto contribuir a mejorar el aprendizaje en toda la comunidad (código 8).

Tabla 17 dimensiones excluseras y transformadoras de los procesos democráticos

	Dimensión exclusera	Dimensión transformadora
Diálogo	Las interacciones que se producen en las comisiones mixtas no están basadas en el diálogo igualitario.	Las interacciones que se producen en las comisiones mixtas están basadas en el diálogo igualitario.
Toma de decisiones	Las decisiones no se toman siguiendo argumentos de validez.	Las decisiones se toman siguiendo argumentos de validez.
Diversidad	La diversidad del centro no se ve reflejada tanto en las personas y culturas que componen la comisión.	La diversidad del centro se ve reflejada tanto en las personas y culturas que componen la comisión.
Información	La información sobre las decisiones de la comisión no se expone de forma pública para consulta de toda la comunidad en un lugar debidamente señalado.	La información sobre las decisiones de la comisión se expone de forma pública para consulta de toda la comunidad en un lugar debidamente señalado.
Trabajo colaborativo	La actitud colaborativa no será visible dentro de la comisión y en su relación con otras comisiones.	La actitud colaborativa será visible dentro de la comisión y en su relación con otras comisiones.
Mejora del bien común	El fin último de cada una de las comisiones no es el cumplimiento de los sueños de la comunidad ni la búsqueda del bien común.	El fin último de cada una de las comisiones es el cumplimiento de los sueños de la comunidad y la búsqueda del bien común.
Visión crítica del conflicto	El conflicto o discrepancia dentro de una comisión no ofrece la posibilidad a través del diálogo de llegar a acuerdos buscando los intereses de la comunidad.	El conflicto o discrepancia dentro de una comisión ofrece la posibilidad a través del diálogo de llegar a acuerdos buscando los intereses de la comunidad.
Deber y derecho a participar	Todas y cada una de las personas que componen la comunidad de aprendizaje no tienen derecho a formar parte de	Todas y cada una de las personas que componen la comunidad de aprendizaje tienen derecho a formar parte de las comisiones mixtas,

	las comisiones mixtas, siempre y cuando este sea su deseo.	siempre y cuando este sea su deseo.
Relación con el barrio, comunidad o ciudad	Las comisiones mixtas no centran su trabajo en potenciar las relaciones dentro y fuera de la escuela. No se establecen relaciones con el barrio y la ciudad a través de las comisiones mixtas.	Las comisiones mixtas centran su trabajo en potenciar las relaciones dentro y fuera de la escuela. Es especialmente importante las relaciones que se establecen con el barrio y la ciudad a través de las comisiones mixtas.
Autónoma y flexible	Cada comisión no se gestiona de forma autónoma y flexible.	Cada comisión se gestiona de forma autónoma y flexible. Siendo las personas que la componen las encargadas de priorizar y decidir actuaciones en función de las necesidades del centro.

Fuente: Elaboración propia

Participación (códigos 9 y 10) esta categoría recoge citas del trabajo de campo, trianguladas con la literatura científica que evidencian las barreras que se encuentran para que se produzca una participación de toda la comunidad (código 9). Al mismo tiempo esta categoría recoge la información que muestra como se está superando o se pueden superar esas barreras, y por lo tanto contribuir a mejorar el aprendizaje en toda la comunidad (código 10).

Tabla 18 dimensiones exclusoras y transformadoras de la participación

	Dimensiones exclusoras	Dimensiones transformadoras
Redes de participación	No se establecen redes de participación en las que se va invitando a participar a toda la comunidad.	Se establecen redes de participación en las que se va invitando a participar a toda la comunidad.
Espacios de participación	Los espacios de participación no son variados y abiertos a la comunidad.	Los espacios de participación son variados y abiertos a la comunidad.
Satisfacción generada por la participación	La persona que participa de comisiones mixtas no se siente satisfecha por las actuaciones que se realizan a través de las comisiones mixtas.	La persona que participa de comisiones mixtas se siente satisfecha por las actuaciones que se realizan a través de las comisiones mixtas.

Participar invita a participar más (“engancha”)	La participación en comisiones mixtas no lleva a participar en otros espacios del centro.	La participación en comisiones mixtas lleva a participar en otros espacios del centro y la gente que participa no quiere dejar de hacerlo.
Sentirse integrado	Participar en las comisiones mixtas no hace sentirse integrado dentro de la vida del centro.	Participar en las comisiones mixtas hace sentirse integrado dentro de la vida del centro.
Habilidades para decidir en otros aspectos.	Participar en comisiones mixtas no ayuda a desarrollar herramientas para decidir cómo participar en otros espacios.	Participar en comisiones mixtas ayuda a desarrollar herramientas para decidir cómo participar en otros espacios.
Romper tabúes	Participar en comisiones mixtas no ayuda a la superación de tabúes sociales, culturales, educativos.	Participar en comisiones mixtas ayuda a la superación de tabúes sociales, culturales, educativos.
Respetar a quien no quiere participar	Participar en comisiones mixtas no implica respetar a las personas que libre y voluntariamente han decidido no hacerlo.	Participar en comisiones mixtas implica respetar a las personas que libre y voluntariamente han decidido no hacerlo.
Participar es una ayuda	Participar en comisiones mixtas no es una forma de ayudar a mejorar tu realidad social.	Participar en comisiones mixtas es una forma de ayudar a mejorar tu realidad social.
Genera interés en la comunidad	Participar en comisiones mixtas no despierta el interés de otros miembros de la comunidad.	Participar en comisiones mixtas despierta el interés de otros miembros de la comunidad.
Devolver lo que has recibido	Participar en comisiones mixtas no es una forma de devolver la comunidad lo recibido en el pasado.	Participar en comisiones mixtas es una forma de devolver la comunidad lo recibido en el pasado.

Fuente: Elaboración propia

8. Aspectos éticos de la investigación

Para que una investigación sea considerada de alta calidad científica es fundamental que se tengan en cuenta las consideraciones éticas. Nuestros criterios se encuentran bajo el decálogo de criterios éticos de la propia universidad. Es especialmente importante tener en cuenta estos criterios cuando en las investigaciones participan personas, y especialmente cuando éstas pertenecen a grupos sociales tradicionalmente excluidos o vulnerables.

Antes de comenzar el trabajo de campo tuvimos que cuestionarnos cuáles iban a ser los criterios éticos que íbamos a tener en cuenta durante la realización de nuestra investigación. Para ello elaboramos un documento de negociación dialógica (Anexo 1) en donde se señalan diversos criterios éticos que se han seguido a lo largo de toda la investigación:

- La participación en la investigación será voluntaria.
- La investigación puede ser abandonada en cualquier momento de la misma siempre que así sea el deseo de la persona participante.
- Se establece una persona de contacto durante todo el proceso de la investigación para aclarar cualquier tipo de duda que pueda surgir sobre la misma.
- La información será tratada de manera confidencial estableciendo una codificación que preserve la intimidad de la persona participante.
- No será publicada ninguna información sin contar previamente con el consentimiento.
- La información ha sido intercambiada para la discusión dialógica con los participantes y el centro.

A los requisitos expuestos y firmados por cada uno de los y las participantes, debemos añadir:

- Las entrevistas serán grabadas utilizando para ello una grabadora de voz digital. Las grabaciones no serán públicas, preservando la confidencialidad y complicidad establecidas entre la persona entrevistada y la investigadora.

- Durante las entrevistas la entrevistadora intentará intervenir lo menos posible para que los protagonistas puedan expresarse libremente y no condicionar su discurso.
- A lo largo de todo el proceso de investigación, la investigadora ha ido informando a los participantes y al centro, de los avances que se han ido realizando, al mismo tiempo que ha consultado con las personas implicadas aspectos concretos de la investigación.

Capítulo IV: Resultados

1. Presentación del caso

El CEIP Martín Chico es un centro educativo localizado en la ciudad de Segovia (Castilla León, España). Situado en el barrio de San Lorenzo, exactamente en la calle de Las Nieves. Es un barrio muy humilde que tradicionalmente se ha dedicado a la agricultura y la artesanía. En la actualidad, el bajo precio de la vivienda ha sido el principal motivo para la llegada al barrio de un alto porcentaje de población de origen inmigrante, principalmente de origen marroquí. No solamente ha cambiado la población del barrio sino también la actividad económica pasando a ser en la actualidad el sector servicios y el pequeño comercio la principal ocupación de los habitantes de San Lorenzo.

El centro educativo imparte el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) y la educación primaria (6-12 años). El centro tiene doble vía en todos los niveles por lo tanto cuenta con más de 300 estudiantes y 30 docentes. Cabe destacar que el 20% del alumnado es de origen inmigrante. El personal del centro se completa con 1 conserje, 6 responsables del comedor, 1 programa madrugadores, 3 personas de limpieza. Al igual que otros centros educativos el equipo directivo está compuesto por directora, jefa de estudios y secretaria. El consejo escolar queda formado por 14 personas; 3 miembros del equipo directivo, 4 representantes de profesorado 5 representantes de padres/madres, 1 representante del ayuntamiento y 1 representante del personal laboral del centro. En el marco del consejo escolar existen tres comisiones con 4 miembros cada

una (2 personas del equipo directivo, 1 representante de padres/madres, 1 representante de profesorado).

El colegio, que empezó su actividad en el curso 1967-1968, fue construido sobre unos terrenos donados por una conocida familia de la zona. Hasta el curso 1991-1992 parte de su claustro atendió las aulas existentes en el antiguo Hospicio. Al dejar de funcionar el Hospicio sus aulas fueron trasladadas a la Residencia Juan Pablo II y una de las aulas de Educación Infantil pasó a dicha institución con su correspondiente profesorado. El resto del alumnado de Infantil quedó ubicado en el edificio del primitivo colegio Martín Chico, situado en la Calle del Puente, cercano a la Plaza de San Lorenzo. Posteriormente fue ampliado para acoger a dicho alumnado. Es en el año 2004-2005 cuando las etapas de Infantil y Primaria se juntan en el actual colegio de la calle Las Nieves.

El centro se caracteriza por una larga tradición de innovación educativa y por la diversidad de su alumnado. Ambas razones van a resultar necesarias para comprender la transformación. Al comienzo de la década de los noventa ya se llevaban a cabo en la etapa de educación infantil la utilización de metodologías activas del aprendizaje (aprendizaje por proyectos, trabajo por rincones,...) combinadas con otras medidas como la ausencia de libros de texto o la secuenciación de la lectoescritura. Al llegar a la etapa de primaria no existía continuidad con esta forma de trabajo iniciada en la anterior etapa y esto generaba una sensación de confrontación y falta de coordinación. Esto no quiere decir que en la etapa de primaria no se estuvieran implantando medidas que resultaban novedosas e innovadoras para la época ya que el centro fue el primero en tener aulas de compensatoria, programas PROA, Logopeda a tiempo completo, otros apoyos,... El esfuerzo por parte de los docentes para dar respuesta a las necesidades de su alumnado resultaba insuficiente y generaba una sensación de impotencia entre los mismos. No lograban conseguir que las familias del barrio eligieran este centro para sus hijos e hijas. El argumento para rechazar este centro no era otro que las altas tasas de alumnado inmigrante. Al mismo tiempo los docentes se enfrentaban a una incorporación constante de alumnado desconocedor de la lengua española en cada curso escolar la movilidad de estos estudiantes suponían unos 20 o 30 estudiantes por año.

Todas estas causas aumentaban el malestar docente que se encontraba en una constante búsqueda de nuevas soluciones a sus problemas. Con la llegada de la LOE, la tendencia general de otros centros fue la transformación en centro bilingüe pero en nuestro centro esta posibilidad resultaba imposible teniendo en cuenta sus necesidades.

El 2012-2013 coincide con la llegada al centro un nuevo equipo directivo y es durante este curso cuando conocen el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. A finales del mismo, visitan el CEIP La Pradera en Valsaín (Segovia) el primer centro educativo de la provincia transformado en Comunidad de Aprendizaje. Al siguiente curso 2013-2014 comienzan con el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje. Cabe destacar que en Junio de 2014 tiene lugar la fase del sueño, momento de gran relevancia para toda la comunidad (estudiantes, docentes, vecinos, voluntarios,...). En el curso 2014-2015 se conforman las comisiones mixtas siendo éstas las siguientes: voluntarios, infraestructura, divulgación y difusión, aprender más, convivencia y camino escolar (Se incorpora como respuesta a un programa del Ayuntamiento de Segovia). En el curso 2015-2016 se incorpora a las anteriores la comisión de biblioteca que va a tener gran relevancia y atención en el curso 2016-2017 debido a su gran actividad. Es importante señalar que la actividad de las distintas comisiones va a ser muy variable a lo largo de los diferentes cursos escolares debido a que son espacios destinados a responder las necesidades del centro. El 2017-2018 es un curso muy especial en nuestro colegio ya que se conmemora el 50 aniversario del actual edificio y supone un intenso año de celebraciones y actividades. Al mismo tiempo se suceden diversos cambios que van a afectar al día a día del centro.

Nos atrevemos a soñar

El nuevo equipo directivo que se incorpora en el curso 2012-2013 comienza su andadura tratando de dar solución a los problemas existentes en el centro. Todas las medidas que habían aplicado hasta el momento resultaban insuficientes para sus necesidades, pero sus docentes seguían intentándolo. El nuevo equipo directivo se entera que en la provincia hay un centro educativo que se ha transformado en Comunidad de Aprendizaje y que han conseguido revertir los

problemas de alumnado que arrastraban. Comienzan a investigar y formarse sobre este tema encontrando en palabras de su directora “la luz” a sus problemas.

Comienzan las visitas a la Comunidad de Aprendizaje ya existente y el equipo directivo se va convenciendo que la transformación puede ser la respuesta a sus necesidades. El equipo directivo busca ayuda en algunos profesores de la universidad para poder plantear al claustro un diálogo sobre si su centro debería o no convertirse en Comunidad de Aprendizaje. La primera reunión, solo sirvió para escuchar las necesidades de los docentes no pudiendo plantear nada de lo planeado entre el equipo directivo y el profesorado de la universidad.

El equipo directivo está plenamente convencido para la transformación, pero necesita conseguir el apoyo del claustro para comenzar. Consiguen una segunda reunión con el mismo profesor de la universidad, que había acudido anteriormente, para poder compartir todas las dudas y miedos con respecto a la transformación. No resulta sencillo ya que existen diversas voces que no están de acuerdo con esta opción, aunque son minoritarias.

El claustro accede a comenzar con el proceso de sensibilización y se encarga de la misma personas miembros del equipo asesor del proyecto de comunidades de aprendizaje pertenecientes al CREA (Community of Researchers on Excellence for All), profesorado de la Universidad de Valladolid, y personas voluntarias en otras Comunidades de Aprendizaje. La sensibilización tiene una duración aproximada de un mes (febrero-marzo) y se realizan 10 sesiones de las cuales siete tienen lugar en horario de mañana de 8 a 9 horas y tres de ellas en horario de 16 a 20 horas. Los contenidos que se desarrollan a lo largo de las mismas son: Introducción, antecedentes de las comunidades de aprendizaje, bases científicas y aprendizaje dialógico; el voluntariado en las comunidades de aprendizaje; los grupos interactivos; tertulias literarias dialógicas; participación educativa de la comunidad; modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos; formación de familiares y formación dialógica del profesorado, multiculturalidad en comunidades de aprendizaje; transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. Es un momento vivido con gran ilusión por parte de la gran mayoría del claustro donde a través del diálogo se fueron

construyendo ricos debates que ayudaban a construir las bases de la transformación del centro. En esta fase también participan algunas familias y otros miembros de entidades relacionadas con el centro (ONGs, personal religioso...). A partir de este momento se articula un entramado de visitas en donde todo el profesorado acude al CEIP La Pradera para conocer de cerca una Comunidad de Aprendizaje.

Tras la sensibilización y la formación llega el momento de decidir si el centro debe o no transformarse. Para ello es necesario establecer un rico debate en donde toda la comunidad educativa pueda compartir la información recibida en la fase anterior. Es uno de los momentos donde más dudas emergen y es a través del diálogo como construyen una decisión conjunta. Cada centro tiene la libertad de organizarse en función de las necesidades de su contexto y en el caso de nuestro centro se realizaron dos grandes momentos en la toma de decisiones.

Por una parte el equipo docente toma su decisión en un encuentro donde quedó clara la conformidad del profesorado en su voto positivo. La toma de decisión de las familias tiene lugar una tarde lluviosa del mes de marzo y la respuesta de las mismas superó con creces las expectativas de los docentes. No había sillas suficientes para todos los asistentes pero lo más destacado de aquella reunión fue la unanimidad mostrada por todos y todas en el deseo de continuar con la transformación del centro que ya era visible e imparable. La alta participación de las familias en la votación evidenciaba el cambio que se estaba produciendo. Todos los miembros de la comunidad alzaron sus manos, diciendo claramente sí a la transformación.

Llega el momento de soñar y de organizar el sueño de toda la comunidad. Para ello deciden optar por un espacio accesible, visible y cercano como eje vertebrador de este proceso. Nuestro centro decide colocar un gran árbol en la entrada que cumplirá una doble función por una parte servir de homenaje al pedagogo⁶ que da nombre al centro y por la otra sus hojas albergarán los sueños

⁶ Martín Chico y Suárez nació en Cehegín (Murcia) el 17 de Julio de 1864. Procedente de una familia humilde, su padre le inculcó el amor por el saber. Desarrolló su carrera como maestro, escritor, calígrafo, filántropo principalmente en cuatro provincias: Toledo, Madrid, Segovia y Soria. (Peñalver 2016, ...)

de toda la comunidad. El equipo directivo y el equipo docente serán los encargados de dinamizar este proceso. A lo largo de dos meses los alumnos, familias, docentes y otro personal que trabaja en el centro se van acercando a colgar algunos de sus sueños. Y se invita a todas las personas del barrio y de la ciudad a que se acerquen a soñar. Fueron meses muy intensos que culminaron con una gran fiesta del sueño. Fue un día mágico, donde reinaba la ilusión y el azul de globos y camisetas llenaba de color el patio del colegio. Para la ocasión se prepararon diversas sorpresas movilizándolo a jóvenes y mayores del barrio dando a conocer el árbol de los sueños e invitando a soñar a quien aún no lo

Al finalizar sus estudios de maestro su primer destino fue Illescas (Toledo). Rápidamente la impronta y dedicación de este maestro dejó huella en esta localidad. Debido a sus difíciles condiciones laborales (su salario era de 625 pesetas al año) tiene que abandonar su trabajo rumbo a un nuevo destino. A día de hoy un colegio de esta localidad conserva el nombre de este pedagogo.

Segovia y la escuela de San Esteban son los lugares donde este gran maestro va a destacar en su labor docente. En el año 1901 Martín aprueba con el número uno la plaza que le llevara a la regencia de la escuela Normal de Segovia y a ocuparse de la escuela de San Esteban. Durante los años que permanece en esta ciudad se le reconocen diversas acciones: la fundación de "el niño descalzo", su papel como antecesor de las corrientes pedagógicas modernas, su lema "aprender haciendo" y su papel como "maestro de maestros".

Segovia al principios del siglo XX era una ciudad inmersa en una situación de pobreza especialmente algunos barrios como era el caso de San Lorenzo. Las condiciones miserables en las que los niños de las clases más populares acudían a la escuela le llevaron a fundar junto al poeta Rodao la fundación de "el niño descalzo". Esta sociedad proporcionaba calzado y ropa de abrigo, alimentación, atención para menores enfermos, consultas sobre higiene infantil y recompensas económicas a aquellos estudiantes que se aplicaban en sus tareas escolares. La labor de esta institución fue reconocida y sus ideas expandidas a otros lugares dando lugar a organizaciones similares. Su tarea se desarrolló durante más de 30 años.

La escuela española de la época no era ajena a los movimientos de renovación pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza ni a otros movimientos como el regeneracionismo o el obrerismo. La formación adquirida en sus viajes por Francia, Bélgica o Suiza le lleva a incluir corrientes pedagógicas modernas. Entre otros aspectos introduce: trabajos manuales con diversos materiales (papel, arcilla, madera, alambre, cartón), la antropometría pedagógica, la psicología pedagógica, los paseos y excursiones escolares, los cuadernos de trabajo, las lecciones de extensión cultural y los himnos escolares. Su método era "aprender haciendo" al estilo de las mejores escuelas europeas. Su trabajo en esta escuela le valió la medalla de oro de la Exposición Nacional Pedagógica en 1905.

"Maestro de Maestros" es el reconocimiento que le otorgan sus compañeros no solamente por su regencia en la escuela Normal de Segovia sino también por sus cualidades como orador, poeta, calígrafo y escritor. Martín Chico también impartió clases de lengua y literatura en el instituto General y Técnico en el que algunos años después impartiría clases de Francés el poeta Antonio Machado.

De su paso por la ciudad de Soria es difícil recuperar información. Se sabe que fue regente de la escuela normal de Maestros al igual que años después lo sería su hijo Pedro Chico. Es en esta ciudad donde publica dos de sus obras más importantes: "Mi gran amigo el árbol" y "Maestro".

"Mi gran amigo el árbol" es un libro bastante adelantado a su época ya que advierte de los peligros sobre la deforestación. Esta obra surge en un momento donde existía gran interés por el cuidado y conservación de la naturaleza y donde el excursionismo científico era parte de las actividades habituales de instituciones como la Institución Libre de Enseñanza. Esta publicación cuenta con diversas ediciones y recibió el primer premio de la sociedad de los amigos de la fiesta del árbol en Barcelona.

"Maestro" es una obra autobiográfica que fue publicada en 1922.

Pese a su importante papel como maestro no es sencillo reconstruir la biografía de Martín Chico. Con motivo del centenario de su nacimiento en 1964 deciden realizar un homenaje en la ciudad de Segovia y desde entonces la escuela del barrio de San Lorenzo lleva su nombre

había hecho. La fiesta culminó con una comida que albergó unos 600 comensales que degustaron unos deliciosos macarrones elaborados por padres y madres del centro. La carne halal que acompañaba a los macarrones reflejaba la nueva apertura del centro permitiendo la posibilidad de participar a toda la comunidad.

Una vez transcurrido el verano, llegó el momento de sintetizar y distribuir los sueños que habían surgido. Para ello se nombró una comisión inicial compuesta por: madres de diferentes procedencias, voluntariado gitano, profesores del centro, equipo directivo y un profesor de la universidad. Aquellos sueños quedaron ordenados en diversas temáticas: Los relacionados con tener una nueva biblioteca y con actividades relacionadas con la lectura; los que hablaban de trabajar de forma cooperativa y sin excluir a ningún alumno del grupo aula; los que recogían la necesidad de una mejora en los sistemas de comunicación centro- familias, utilización de las redes sociales, y difusión, apertura y conocimiento de las actividades del centro; los que hacían referencia a mejorar la estética de los espacios del centro y mejorar sus infraestructuras. También había sueños relacionados con hacer extensivo el aprendizaje a toda la comunidad como más cursos específicos y actividades de implicación de todo el centro.

En un primer momento se establecen seis comisiones mixtas entre las que encontramos: infraestructuras, voluntariado, convivencia, aprender más, difusión y comisión gestora. Posteriormente se incorporarán las comisiones del camino escolar y la de biblioteca. En la actualidad alguna de ellas no mantiene su actividad.

Las comisiones mixtas del Martín Chico

Tomando como punto de partida los sueños de toda la comunidad, la comisión inicial estructura y distribuye las diversas comisiones en función de diversas temáticas. En primer lugar encontramos todas las sugerencias relativas a la mejora, mantenimiento o modificación de las infraestructuras disponibles en el centro así como hacer el espacio disponible mucho más atractivo para la comunidad. Para que todas las actuaciones educativas de éxito puedan ser llevadas a cabo es necesario generar un engranaje de participación donde todos

y todas sean considerados y tenidos en cuenta es por eso que la comisión de voluntariado se encarga de dinamizar todo este proceso así como de recoger todas las sugerencias que desde el voluntariado se realicen a otras comisiones. Para que toda la información pueda llegar dentro y fuera del colegio la comisión de difusión debe encargarse de poner en marcha y mantener todas las redes sociales, web, y otros mecanismos más tradicionales como el boca a boca o las notas en papel o cartelería. Sin un adecuado clima de convivencia no sería posible cumplir los sueños de todos y todas por ello esta comisión garantiza y cuida la convivencia en todos los espacios del centro. Para todas las actividades y celebraciones del colegio la comisión de aprender más se preocupa por mejorar el aprendizaje de la comunidad creando nuevos espacios de interacción y participación. Contar con una biblioteca en el centro era un anhelo de muchas personas de nuestra comunidad, esta comisión no solo ha hecho posible crear ese espacio físico sino que la ha transformado en un lugar esencial de nuestra actividad. Para llegar de manera segura al cole la comisión del camino escolar trabajó mucho en los primeros años, actualmente esta comisión no mantiene su actividad pero nos ayuda a conocer la transformación llevada a cabo en nuestro entorno. La encargada de coordinar a todas las comisiones es la gestora donde se distribuyen y coordinan todas las acciones que se llevan a cabo en el centro.

A continuación vamos a describir cada una de ellas partiendo desde las personas que la componen y su propia organización dentro de cada comisión llegando a las tareas y objetivos cumplidos así como aquellos que aún quedan por realizar.

INFRAESTRUCTURAS

La comisión mixta de infraestructuras está compuesta por 5 personas. Dos maestros, dos padres y un abuelo. Las reuniones van en función de las necesidades que se vayan generando en el curso 2015-2016 tuvieron lugar siete reuniones y en el curso 2016- 2017 se han realizado tres reuniones. Para convocar las reuniones utilizan las nuevas tecnologías, como la aplicación de mensajería instantánea Whatsapp. Las reuniones se realizan en la sala de profesores. Señalan que en ocasiones resulta complicado compatibilizar los horarios de todos los miembros de la comisión para poder reunirse.

Han colaborado en las necesidades de otras comisiones cuando les han requerido para ello.

El principal objetivo de esta comisión es mejorar el entorno del colegio. Entre sus logros esta comisión ya ha podido pintar la verja de acceso al centro y dibujar unos juegos en el suelo del patio de Infantil. Sus objetivos a corto plazo son: crear un jardín colgante con pallets en el patio de Primaria, Volver a pintar la pared del patio de Infantil y elaborar una pérgola para dar sombra en el patio de Educación Primaria. De las tres acciones que se realizaron en el curso 2015-2016 el curso 2016-2017 no pudieron concretar ninguna puesto que los esfuerzos del centro estuvieron centrados en lanzar el trabajo de otras comisiones. A las personas de esta comisión, les gustaría poder reunirse más veces, y que los proyectos que se proponen sean más realistas y puedan ser llevados a la práctica en un corto periodo de tiempo y plasmar los futuros proyectos en un calendario de ejecución.

VOLUNTARIADO

La comisión mixta de voluntariado está compuesta por 3 personas: 1 representante del AMPA, jefa de estudios, 1 representante del profesorado de la universidad de Valladolid. Esta comisión se reúne generalmente 2 veces a lo largo del curso escolar al comienzo y finalizar el mismo. Utilizan el servicio de mensajería whatsapp para convocar las reuniones. Al mismo tiempo este servicio de mensajería instantánea sirve para coordinar y controlar al voluntariado asistente cada día.

Cuando es necesaria la colaboración de esta comisión siempre se encuentran dispuestos a colaborar.

El principal objetivo de esta comisión es buscar, convocar y coordinar al voluntariado del centro. Entre sus logros podemos destacar la estabilidad y bienestar del voluntariado.

DIFUSIÓN

La comisión mixta de difusión está compuesta por 4 personas: 3 padres/madres y una profesora del centro. Esta comisión se reunía con bastante frecuencia

durante los primeros años. En la actualidad la actividad de esta comisión está integrada en el día a día del centro y no necesitan reunirse con tanta asiduidad.

Esta comisión colabora siempre que se lo requiere alguna de las otras comisiones.

El principal objetivo de esta comisión es difundir la información relevante entre toda la comunidad educativa, proyectar el centro hacia el barrio y la ciudad, y dar a conocer la Comunidad de Aprendizaje. Entre sus logros encontramos los grupos de difusión a través de los servicios de mensajería instantánea, la actividad en redes sociales como Facebook o Twitter y la web del centro.

CONVIVENCIA

La comisión mixta de convivencia está compuesta por 18 personas: 3 madres, personal del comedor, conserje, 3 profesoras, 7 representantes alumnado, orientadora, 2 miembros del equipo directivo. Se reúnen en torno a 3 veces a lo largo del curso escolar. Las convocatorias de las reuniones se realizan a través de whatsapp y de forma oral a los diferentes miembros. Las reuniones tienen lugar en el centro, en una de las aulas, y en horario de tarde. Generalmente tienen una hora de duración para permitir la asistencia a las mismas de todas las personas.

El principal objetivo de esta comisión es la mejora de la convivencia en el centro. Entre sus logros podemos destacar la elaboración de la norma de convivencia, otras ofertas de ocio y juegos en los diferentes patios, “los alumnos ayudantes”,...A corto plazo tienen algunas líneas de trabajo abiertas resolver los conflictos generados por causa del fútbol, resolver pequeños conflictos de convivencia que surgen en diferentes espacios. Son una comisión muy activa y sus logros son fácilmente apreciables por toda la comunidad educativa. Esta comisión es una de las más solicitadas por el colectivo de las familias.

APRENDER MÁS

La comisión mixta de aprender más está compuesta por: 4 padres/madres, 1 otros familiares y 3 profesores. Se reúnen de forma mensual a lo largo del curso escolar y siempre dependiendo de las necesidades. Durante la preparación del

50 aniversario la frecuencia de las reuniones aumentó a una cada quince días. Las convocatorias de las reuniones se realizan a través de Whatsapp .Las reuniones se realizan en el centro en el horario acordado por los miembros de la comisión.

El principal objetivo de esta comisión es la mejora del aprendizaje de toda la comunidad. Entre sus logros podemos encontrar la dinamización de diversas actividades carnaval, navidad, teatro, la creación de un aula de aprendizaje del castellano para familias, la coordinación del 50 aniversario.

Tras la celebración del 50 aniversario, la forma de trabajo de esta comisión se ve modificada. A partir de este momento van a plantear un reto o proyecto anual que sirva como hilo conductor del trabajo de dicha comisión.

BIBLIOTECA

La comisión mixta de biblioteca está compuesta por seis personas: 2 familiares que se dedican al mundo de la ilustración y 4 profesores. Se reúnen una vez a la semana a lo largo del curso escolar. Las reuniones están convocadas todos los jueves a la misma hora y cuando este horario se ve modificado o surge alguna información se comunican rápidamente por WhatsApp, correo electrónico o directamente en el pasillo. Se reúnen en la sala de profesores a partir de 8.30. Este horario dificulta la participación del alumnado

El principal objetivo de esta comisión es crear, diseñar, y dinamizar el espacio de la biblioteca. Entre sus logros podemos destacar el diseño y creación de un espacio de biblioteca inexistente en el centro, consiguiendo así una transformación de unos viejos almacenes en una acogedora biblioteca con diversos espacios. Al mismo tiempo la catalogación y ordenación de libros y otros materiales existentes y su ubicación en estanterías debidamente clasificadas. Y la dinamización de la biblioteca con diversas actividades articuladas dentro de un elaborado proyecto. Como objetivos a corto plazo se plantean desarrollar el proyecto que han elaborado para la biblioteca que recoge acciones dirigidas al alumnado, las familias, el profesorado y el barrio. El proyecto presenta la lectura como un viaje y transforma la biblioteca en un inmenso archipiélago formado por las islas creadas por cada una de las clases que todas las semanas tienen una

hora de biblioteca dinamizada por sus profesores o profesoras. Por las tardes dos días en semana (lunes y jueves) se desarrolla la biblioteca tutorizada cuya finalidad es acercar el mundo de la lectura de forma más atractiva utilizando el juego, las manualidades o la ciencia a los niños y niñas y sus familias. Con los profesores tienen pendiente formar un club de lectura pero de momento van ofreciendo informaciones relacionadas con la lectura a través del grupo de Whatsapp especialmente en fechas señaladas. Las acciones con las familias son otra de las tareas pendientes empezando por la presentación oficial del espacio así como otras acciones programadas. De cara a abrir la biblioteca al barrio y a la ciudad están comenzando tareas de coordinación y comunicación con otros espacios relacionados con la cultura y la lectura.

Esta comisión no aparece en la fase del sueño, sino que se incorporará en el curso 2015-2016 aunque no será hasta el curso 2016-2017 cuando su actividad comience a ser más visible en el centro con la creación de la biblioteca. Es en este curso cuando el resto de comisiones se implican y colaboran para cubrir las necesidades que se solicitaban desde esta comisión.

CAMINO ESCOLAR

La comisión mixta del camino escolar no está en funcionamiento en la actualidad. Estaba conformada por miembros de la policía, familias, profesores y personal del tráfico del ayuntamiento.

El principal objetivo de esta comisión era configurar diferentes rutas seguras de acceso al colegio. Esta comisión surge como respuesta a un programa del Ayuntamiento de Segovia para la mejora de la movilidad en la ciudad. Entre los logros conseguidos por esta comisión encontramos la señalización de cuatro rutas seguras de acceso al centro, la modificación del tráfico en la calle en la que se ubica el centro quedando transformada en una única dirección y modificando la circulación en calles aledañas, la colaboración de 41 comercios de la zona para facilitar la movilidad de los estudiantes al centro.

COMISIÓN GESTORA

La comisión gestora está compuesta por representantes de cada una de las diferentes comisiones (siete representantes de cada una de las comisiones

mixtas y tres miembros del equipo directivo). Se reúnen tres veces a lo largo del curso escolar y siempre que la ocasión lo requiera. La convocatoria de las reuniones se realiza por whatsapp y vía telefónica cuando no pueden comunicarlo de forma presencial.

El principal objetivo de esta comisión es coordinar las acciones que se realizan desde las diferentes comisiones. Se trata de una comisión informativa donde el resto de comisiones informa del trabajo que se viene realizando.

Es tiempo de cambios: de la dirección del centro a una pandemia mundial

El curso 2019-2020 comienza de forma habitual en el centro, pese al cambio de directora nada hacía presagiar la gran cantidad de cambios que sucederían en este año escolar.

La nueva dirección no supuso ningún cambio en lo que a la estructura del centro se refiere, las comisiones mixtas continuaron haciéndolo como había sucedido en los cursos anteriores. Y la rutina se instalaba en el quehacer diario del centro.

La vida escolar, al igual que sucedería en el conjunto de la sociedad mundial, se modifica a partir del mes de marzo de 2020. La situación de crisis sanitaria obliga a cancelar las actividades educativas presenciales y toda la comunidad educativa debe adaptarse a esta nueva y extraña situación que en un primer momento se desconoce la duración que tendrá. Si para cualquier centro educativo esta nueva situación supuso un giro radical del curso escolar, nuestro centro no iba a ser menos.

En esta situación sanitaria quedaba terminantemente prohibido cualquier tipo de interacción interpersonal, a excepción de las que se suceden en el núcleo de convivencia, en una distancia menor de un metro y medio especialmente en espacios cerrados y con poca ventilación. La asistencia al centro educativo quedaba muy lejos de las actividades a realizar.

Si para el conjunto de la sociedad dicha situación supuso un cambio sustancial en el día a día de las personas, podemos imaginar el cambio para la comunidad

educativa de un centro basada en la interacción personal y directa los cambios que podía implicar.

La estructura del centro (Comisiones mixtas, claustro u órganos de gobierno) no implicaron ningún cambio o modificación. Tan solo se vio modificada la forma de interacción pasando de la presencialidad a la virtualidad. Las comisiones mixtas continuaron trabajando, adaptándose a las necesidades y contando con las limitaciones existentes. La organización se fundamentaba en el uso de las nuevas tecnologías. El centro puso a disposición de la comunidad educativa un entorno web donde poder encontrar toda la información necesaria. Dicha web contaba con la tarea diaria de cada curso y con gran cantidad de recursos y actividades para realizar en familia. En este período resulta fundamental el trabajo de la comisión de difusión ya que las redes sociales y el trabajo virtual resultan de vital importancia en este momento.

Pero sin duda el trabajo que más destaca es el realizado por la Comisión de Convivencia. En primer lugar destacamos la actividad denominada el rincón del subidón, que es un espacio en donde toda la comunidad educativa puede subir cualquier contenido de ánimo y motivación que desee. Encontramos dibujos de alumnos, teatros, cartas, montajes de vídeo,...Lo que nos demuestra que pese a la distancia obligada, la cercanía e interacción de la comunidad se mantiene tremendamente activa. Esta misma comisión, en su línea habitual de actividades mantiene pese a la pandemia, su tradicional semana de la Convivencia.

El curso finaliza desde la distancia pero son numerosos los vídeos motivacionales y los gestos hacia la comunidad por parte del centro educativo.

En septiembre, la situación sanitaria había mejorado poco pero los centros educativos podían volver a abrir sus puertas cargados de medidores de CO2, ventanas abiertas, mascarillas, gel hidroalcohólico y distancias entre estudiantes. La vuelta al centro no fue ni mucho menos a la vuelta a la normalidad previa a la pandemia.

Los primeros meses el funcionamiento sigue siendo virtual, especialmente en los espacios que afectan a la comunidad educativa. No será hasta entrado el segundo trimestre de curso cuándo comenzará de nuevo a retomar la presencialidad en espacios como la asamblea de alumnos. Los encuentros entre distintos grupos de alumnado tienen algunas restricciones y durante este curso y como medida extraordinaria la representación de alumnos será únicamente de un representante por aula.

Aparece también el denominado “Rincón del contagio” un espacio donde abunda el respeto, la alegría, la unión, el diálogo y la convivencia. Es un espacio para la solución de problemas de convivencia siguiendo la línea de prevención y resolución de conflictos del centro.

De nuevo y durante la celebración de la semana de la convivencia el centro presenta a la comunidad un espacio llamado “Martinsajes” una exposición presencial para alumnos y profesores y virtual para el resto de la comunidad educativa donde cada clase ha elegido una frase motivacional para la comunidad. Este trabajo se ha articulado bajo el amparo de la comisión de Convivencia.

Es el momento de retomar algunos homenajes que había pendientes en el centro y la comisión de biblioteca puede crear un rincón muy especial que recuerda a una profesora fallecida que se merecía un especial recuerdo en el colegio.

La ansiada vuelta a la normalidad aparece en el curso 21-22 cuando a partir del mes de noviembre el centro va recobrando la vida previa a la pandemia (Asambleas de alumnos, tertulias para familias, grupos interactivos...). Es un momento de reencuentros y vuelta a la vida anterior.

El curso 2022-2023 trae como principal novedad la llegada de un nuevo curso. Los alumnos de 2 años llegan a nuestro centro educativo dispuestos a aprender haciendo y la acogida de este año se ha centrado en los nuevos compañeros y compañeras.

Martin Chico en la actualidad

Podemos organizar la forma de trabajo de este centro en torno a tres ejes: curricular, participación y convivencia. En primer lugar nos encontramos con un conjunto de actuaciones educativas de éxito entre las que encontramos: grupos interactivos en primaria e infantil, tertulias literarias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado. Este conjunto de medidas pretende el éxito educativo de todo el alumnado tal y como queda abalado por la comunidad científica internacional. En el eje de la participación, las comisiones mixtas son el modelo organizativo a través del cual toda la comunidad se encuentra integrada en la organización del centro. Junto con las comisiones mixtas, que son el centro de nuestro estudio emergen dos espacios de participación exclusivos del alumnado y las familias. Estas asambleas se encargan de dinamizar a ambos colectivos y trasladar sus necesidades a las diversas comisiones. Es especialmente activa la asamblea de alumnos y alumnas ya que como nos reconocen “son ellos los que en la actualidad dinamizan a la comisión de convivencia” (Relato profe). Por otra parte el eje de convivencia se trabaja a través de la actuación educativa de éxito del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y la comisión de convivencia es la responsable de ofrecer medidas en esta línea.

ASAMBLEA DE ALUMNOS:

La asamblea de alumnos (Fig.1) está compuesta por dos representantes de cada una de las clases desde infantil a sexto de primaria. Generalmente se reúnen todos juntos aunque en ocasiones con el fin de hacer más operativas las reuniones y permitir un mayor intercambio de ideas se divide al grupo en dos subgrupos. Los pequeños, desde infantil hasta tercero de primaria, y los mayores que incluyen los estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria. Esta división no afecta a los temas tratados en la reunión ya que ambas mantienen el mismo

orden del día. Los temas tratados tienen que ver con propuestas de mejora del bienestar común de la comunidad en especial haciendo llegar las demandas de los estudiantes. La asamblea se reúne una vez al mes y las profesoras encargadas de su dinamización son las que se encargan de informar de las convocatorias de las reuniones a los estudiantes.

En las reuniones se insiste en recoger las principales ideas tratadas en la reunión para poder trasladarlas a sus respectivas clases. Para ello los alumnos más mayores ayudan a escribir a aquellos que aún lo hacen con dificultad o no saben y se informa a los profesores y profesoras de los temas trabajados en cada reunión. Es responsabilidad de cada alumno o alumna el transmitir las ideas o hacer llegar los acuerdos y viceversa recoger las propuestas de su clase y hacerlas llegar a la asamblea. También se implica a los alumnos y alumnas más mayores en los desplazamientos hasta la sala de reuniones de aquellos alumnos de menor edad. Por ello se articula un proceso de desplazamiento que implica a todos los estudiantes.

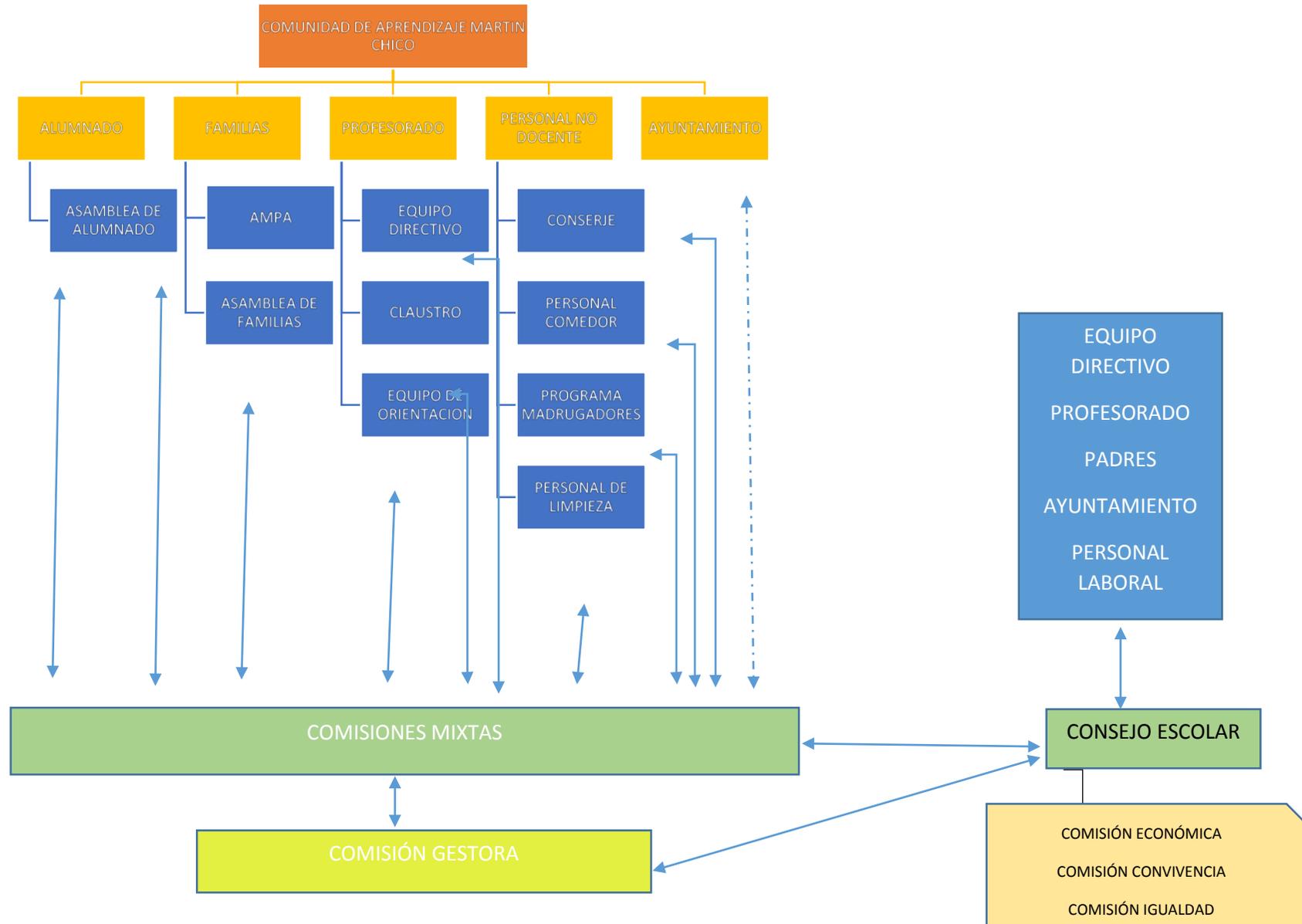
Que sean dos representantes por aula permite que llegue una mayor información al grupo clase y que en caso de que algún estudiante se ausente por algún motivo de la reunión pueda llegar igualmente la información.

ASAMBLEA DE FAMILIAS:

Se trata de un espacio de participación exclusivo para padres y madres. Surge a raíz de reflexionar sobre el papel que juega este colectivo en una comunidad de aprendizaje. En contraposición al modelo tradicional de Asociación de Madres de Padres de Alumnos (AMPA) se genera un espacio donde tengan representación todos y cada uno de los padres y madres que conforman el centro sin necesidad de formar o no parte de una asociación. Para ello se nombra un delegado o delegada por cada una de las clases desde infantil hasta sexto de primaria, siendo en total 18 participantes. La asamblea (Fig. 1) juega una doble función por una parte acercarse de forma más directa a las preocupaciones e intereses de todas las familias del centro generando un espacio compartido y por otra servir de plataforma para la búsqueda activa de voluntariado entre este colectivo llevando a todas y cada una de las familias la información o necesidades de participación.

Esta asamblea comparte un grupo de Whatsapp donde compartir de forma rápida y efectiva toda la información. Por lo tanto surge un doble espacio presencial y virtual en el que compartir intereses y preocupaciones de este colectivo.

Fig. 1. Organigrama del centro educativo . Elaboración propia.



2. Relatos de vida cotidianos

Amapola

Miembro de la comisión de voluntariado, aprender más, comisión gestora y expresidenta del AMPA

Yo venía a una escuela tradicional...ni mucho menos me podía imaginar que iba a pasar la revolución que ya había oído en otro centro y la había vivido un poco

Amapola, 2018

Amapola es vecina del barrio y madre de dos hijas. Cuando tiene que tomar la decisión de escolarizar a sus hijas ella lo tiene muy claro, irán a la escuela del barrio. Antes de escolarizar a su primera hija la escuela contaba con muy buena fama especialmente en la etapa de educación infantil. Motivo que añade valor a su firme decisión de apostar por la escuela situada frente a su casa en lugar de escolarizar a sus hijas en la escuela concertada fuera del entorno del barrio como era habitual en las familias de la zona. Los vecinos y vecinas de la zona no tienen en mucha estima el centro porque alegan que hay un gran número de alumnado inmigrante. Lo que no se dan cuenta es que como nos explica Amapola con su comportamiento escolarizando a sus hijos en otros centros provocan que se aumente esta creencia. Aunque puedas pensar que son mayoría las familias de origen inmigrante por lo que pueda parecer cuando pasas por la puerta del centro, no es una realidad en el centro ya que sigue siendo mayoritario el alumnado no inmigrante.

Amapola conoce muy de cerca la historia del colegio de Valsaín ya que tiene familia en el municipio y ella misma ha participado como voluntaria en alguna ocasión en ese centro. Esta escuela, la primera de la provincia en transformarse en Comunidad de Aprendizaje, estaba a punto de cerrar sus puertas por falta de alumnado cuando deciden dar el paso. Esta experiencia le va a ser de mucha utilidad a Amapola cuando el colegio de su barrio decida también convertirse en Comunidad de Aprendizaje.

Cuando su hija comienza Educación Infantil Amapola observa un cartel que le llama la atención, el AMPA del colegio se queda sin padres y madres y la asociación desaparece. Amapola decide comentarlo con otras madres y padres de su entorno y decide acudir a la reunión que se convocaba. A partir de este momento decide hacerse cargo de la presidencia del AMPA. En este momento el colegio era una escuela tradicional y nada hacía presagiar la transformación que comenzaría unos meses más tarde.

Amapola es una persona muy participativa en todos los niveles. Colabora activamente en diferentes asociaciones del barrio y como ha crecido en esta zona es muy conocida por vecinos de diferentes generaciones. Es muy valiente y atrevida y no nos sorprende verla realizar actividades desconocidas para ella ya que puede con todo.

Cuando a Amapola le comentan las primeras intenciones de transformarse en Comunidad de Aprendizaje ella anima al equipo directivo a continuar hacia adelante aunque al calcular el número de voluntarios que iban a ser necesarios le generaba un poco de miedo. La experiencia del centro de Valsaín le va a ayudar en las primeras etapas y se va a convertir en una referencia para las consultas y dudas de otras familias.

Cuando llega el momento de la toma de decisiones, Amapola nos dice que ya la forma de convocar a las familias a esa reunión dejaba entrever que algo importante iba a suceder. Las familias acudieron de forma masiva a esa reunión, tanto que no quedaban sillas libres. Aquel día explicaron que era una Comunidad de aprendizaje pero algunas familias con dudas acudían a Amapola para preguntarle. El voto fue positivo pero las dudas abordaban a algunos padres y madres que buscaban a Amapola para decirle ¿y la comunidad de aprendizaje en que consiste? Ella siempre respondía poder participar de la educación de nuestros hijos e hijas.

El momento del sueño fue la fase más bonita, como su nombre indica un sueño. Surgieron ideas de todo tipo, algunas de ellas aún imposibles de cumplir como tener una piscina en el colegio. Por el contrario algunos de ellos ya se han cumplido como es el caso de la biblioteca. Para Amapola poder participar de la educación de los niños y niñas ya era un sueño.

Cuando tras el sueño se comienzan a distribuir las comisiones Amapola nos reconoce que por fin se tienen en cuenta preocupaciones y problemas que tenían las familias. Ella participa de forma muy activa en este momento y lo recuerda como muy positivo.

Amapola comienza en la comisión de voluntariado ya que conoce a muchas familias y supone un buen enlace con la comunidad para dar impulso en la búsqueda de nuevos voluntarios. Justo unos meses antes de la transformación ya había asumido la presidencia del AMPA. Va a participar en diversas comisiones: voluntariado, camino escolar, aprender más y comisión gestora. Aunque sus circunstancias personales le van a condicionar la participación adaptándose a sus situaciones personales.

En palabras de Amapola lo ocurrido con la comisión del camino escolar *fue toda una revolución para el barrio*. No fue nada sencillo, ya que la idea surgida desde el centro no era para nada compartida por los vecinos y comerciantes. *Tuvimos que enfrentarnos a todos, nosotros queríamos que la calle fuera de un único sentido y nadie nos apoyaba*. Tras mucho trabajo consiguieron sus objetivos convirtiendo el entorno del colegio en un espacio más seguro para peatones y vehículos. En la actualidad *los vecinos se encuentran muy agradecidos de como ha quedado la configuración del barrio*.

La comisión de voluntariado no es una comisión que requiera de muchas reuniones ya que la mejor forma de organizarse es a través de los servicios de mensajería instantánea de Whatsapp. Amapola comienza en esta comisión porque su papel en el AMPA le hace mantener contacto con la mayoría de las familias. Al mismo tiempo al ser una persona que reside en el barrio y tiene contacto con mucha gente del entorno es alguien muy importante para la búsqueda de nuevos voluntarios y voluntarias. La principal dificultad de esta comisión es involucrar a nuevas familias o conseguir que acudan las personas más mayores del barrio. Amapola nos cuenta su propia experiencia sobre cómo ha intentado de muchas maneras atraer a personas como su padre, que ya están jubilados y que podrían aportar mucho a la Comunidad de Aprendizaje. Generalmente piensan que no van a ser capaces de poder ayudar, pero tiene muchas esperanzas en que todo el trabajo que se está haciendo para atraer al

centro exalumnos con motivo de la celebración del 50 aniversario surta efecto y se animen a participar en un futuro. Para ella *la gente se va enfriando* y cada vez cuesta más que entren nuevas personas.

La comisión que más se relaciona con su papel de presidenta del AMPA es la comisión de Aprender más la encargada de gestionar y organizar las actividades más generales del colegio. Esta comisión ha jugado un papel fundamental en la celebración del 50 aniversario del colegio.

La comisión de convivencia es la preferida por las familias para participar, a Amapola le gustaría poder formar parte de esta comisión pero como sabe que hay muchos candidatos y candidatas prefiere participar de otras. Las familias se sienten atraídas por esta comisión porque su trabajo es muy visible en el centro. Como bien nos cuenta Amapola los niños y niñas comparten con mucha ilusión los logros de esta comisión. Y basta con observar el ambiente en el recreo o en otros espacios para darse cuenta de los cambios que se han producido por el trabajo de la comisión de convivencia.

Mi primera entrevista con Amapola surge a raíz de su participación en la comisión gestora. Como hemos visto es una persona muy activa y su papel como coordinadora de la comisión hace que el equipo directivo me ponga en contacto con ella para conocer de primera mano su experiencia. La comisión gestora se conforma a raíz de un miembro de cada una de las comisiones en algunas son padres y en otras profesores generalmente. Se reúnen una vez al trimestre salvo que necesiten por alguna circunstancia aumentar esa frecuencia. Como bien nos cuenta Amapola en la gestora se vuelca la información de cada una de las comisiones y se aprueban o se desestiman las decisiones y se devuelven de nuevo a cada comisión.

Cada comisión trabaja de forma muy diferente y los ritmos de trabajo dependen de las circunstancias que se den en la propia comisión y en las prioridades del centro. Como bien nos dice Amapola y hemos podido observar nosotros a lo largo de nuestra investigación, *cada comisión tiene su año* y los ritmos de trabajo son diferentes eso se observa en los proyectos que se finalizan o en los cambios que se observan tras la intervención de una comisión. El trabajo que se viene realizando por las comisiones es muy bueno aunque al hablar con Amapola nos

plantea que quizá pueda llegar a resultar un problema que siempre sea la misma gente la que participe. Por ello cree que la clave se encuentra en la incorporación de nuevos miembros.

Cuando hablamos con Amapola sobre el papel del AMPA en una Comunidad de Aprendizaje nos explica que es algo diferente a lo que sucede en otros centros educativos. En un centro tradicional la asociación de madres y padres se convierte en un espacio controlado y gestionado en exclusividad por las familias, los estudiantes se separan en socios o no socios y formar parte les concede la posibilidad de acceder a actividades en unas mejores condiciones económicas. Para las propias familias también existen dos clases de familias en cuanto a posibilidades de participar los que forman parte de la asociación y los que no. Formar parte de la asociación es en este modelo la plataforma para participar en otros espacios de gestión. Sin embargo Amapola nos explica que en Comunidades de Aprendizaje *el AMPA juega otro papel*. Por una parte en comunidades de aprendizaje todos los padres y madres al igual que cualquier otro miembro de la comunidad puede participar en cualquiera de las comisiones mixtas, voluntariado, o cualquier aspecto que desee. Por lo tanto no existe la separación de ser o no del AMPA para permitir participar y decidir en espacios verdaderamente democráticos. La información de las principales decisiones se expone de forma pública en un tablón informativo y los servicios de mensajería instantánea facilitan una rápida difusión de la información. Por lo tanto *el AMPA* se transforma en una entidad que *facilita la búsqueda de recursos*, principalmente de tipo *económico*, y las comisiones mixtas generan un nuevo espacio de participación para todos y todas en igualdad de condiciones con otros miembros de la comunidad educativa. Cambia la forma de proceder en los grandes conflictos del centro. Nos pone como ejemplo como hubieran resuelto un conflicto que tuvieron al poco de llegar Amapola a la presidencia del AMPA antes de la transformación. *Querían quitar la cocina del colegio y en aquel momento se movilizaron por separado las familias, representadas por el AMPA y el profesorado del centro que también trabajaron para evitar perder ese servicio. Si eso ocurriera en la actualidad la solución a ese problema se abordaría de otra manera, a través de las comisiones mixtas y todos a una* en la búsqueda del mejor remedio para la comunidad. Muchos padres y madres aun no

comprenden que las decisiones que se toman en las comisiones hay que respetarlas aunque no siempre estén de acuerdo con las decisiones del AMPA. Hasta junio de 2017 para intentar evitar estas diferencias entre comisiones y AMPA había un representante de la asociación en cada una de las comisiones para que la información llegara de manera más directa. Hay padres y madres que son muy reacios a que el control de las actividades dependa solo del centro y quieren seguir diferenciando entre el AMPA y el centro. Nuestra protagonista hace tiempo que venía pensando en ceder la presidencia del AMPA y los conflictos con aquellos padres y madres que quieren continuar diferenciando entre ambos van a ayudar a reforzar su idea de abandonar su cargo. Ella prefiere continuar participando de otros espacios para hacer ver las familias lo importante que es darse cuenta que el colegio es un todo y no existen rivalidades ni espacios exclusivos de uno u otro colectivo

Tomando como experiencia la asamblea de alumnos y alumnas y ante la buena respuesta que estaba teniendo y la dificultad de hacer llegar información a algunas familias surge la posibilidad de trasladar este modelo al colectivo de familias. Surge la asamblea de padres y madres en donde se elige un delegado o delegada por curso (total 18 cursos) para que la información llegase directamente a cada una de las clases y de esta manera el trato cercano permita que la información fluya de mejor.

Si consideramos la participación de las familias cabe destacar el papel que juegan especialmente las madres del alumnado de origen inmigrante. Ellas forman parte de la comunidad y aunque su participación se ve en ocasiones un poco limitada son parte activa. Forman parte del voluntariado y algunas participan o lo han hecho de alguna de las comisiones aunque es complicado para ellas compaginar el cuidado de los hijos pequeños y la implicación continua en alguno de los espacios de participación. En actividades puntuales son bastante participativas especialmente si se animan de forma colectiva. Las redes con otras madres les ayudan a sentirse más integradas en el centro y a pedir ayuda cuando lo necesitan.

Los servicios de mensajería instantánea WhatsApp han permitido al centro la posibilidad de tener una rápida y efectiva comunicación con todos los miembros

de la comunidad. Amapola nos explica en todos los grupos en los que ella participa, *grupo general de familias, asamblea de padres, grupo-clase de sus hijas, voluntariado primaria, voluntariado infantil...* además de otros grupos que existen en el centro para actividades más puntuales o para la organización de las comisiones mixtas. Todas estas comunicaciones se combinan con otras formas más tradicionales como son los mensajes a través de notas en papel, informaciones directas en el pasillo o por vía telefónica.

En Junio de 2017, tras la fiesta final del sueño y coincidiendo con el final de curso Amapola decide definitivamente dejar la presidencia del AMPA. Lleva tres años diciendo que lo va a dejar pero luego en el mes de septiembre decide continuar un año más. Me cuenta que dejar la presidencia del AMPA no es para nada dejar de participar en colegio. Tan solo cede el cargo del AMPA y su vinculación con las comisiones va a seguir siendo la misma que hasta ahora.

La celebración del 50 aniversario del colegio ha supuesto mucho trabajo a la par que muchas emociones. Para poder articular todo aumentaron la frecuencia de las reuniones de la comisión de aprender más reuniéndose cada 15 días. No ha resultado nada sencillo preparar las actividades y sorpresas de este aniversario. Como nos dice Amapola nos hemos llevado algunos “palos” como cuando propusimos realizar una colección de cromos con todos los niños y niñas del colegio y al proponerlo la idea no encajó, al contrario no gustó a la gente y hubo que descartarla. Eso decepcionó un poco pero como dice el lema del centro se “aprende haciendo” y eso también nos ha pasado a nosotros (miembros de la comisión) posiblemente no lo propusimos de la mejor manera o debimos explicarlo de otra forma para que fuera más atractivo a la gente. Sin embargo se va a hacer una idea bastante similar.

El 50 aniversario es una nueva revolución para el barrio, dice nuestra protagonista con una sonrisa en la cara, estamos poniendo en contacto a gente de cada una de las promociones creando grupos de Whatsapp por cada quinta en los que se van recopilando fotos y recuerdos para que se acerquen de nuevo al colegio y tratar de conseguir que vuelvan a formar parte de él como voluntarios y voluntarias.

Son muchos los aprendizajes que se han producido para Amapola a lo largo de este tiempo pero el que más destaca es que cuanto más gente de fuera entra en la escuela más enriquecedor es el aprendizaje que se produce dentro y fuera de ella. Participar le ha generado mucha satisfacción aunque también le ha enseñado que no siempre sale adelante lo que propones con ilusión y entusiasmo. Estas pequeñas decepciones le han llevado a pensar que se deben reflexionar las ideas que uno tiene y exponerlas con calma para que los demás las comprendan y no las mal interpreten. Formar parte de la comunidad de aprendizaje y sobre todo de la celebración del 50 aniversario es para ella un acontecimiento muy relevante que siempre recordará y saber que han sido parte activa le hace sentirse muy orgullosa y cree que en un futuro sus hijas recordarán haber formado parte de este acontecimiento. Sus aprendizajes como madre también son diferentes a los de cualquier otra que forma parte de una escuela ordinaria. Por una parte tiene posibilidades de participar en espacios que no existen en otros centros. La relación con el equipo de profesores es muy cercana y existe mucha confianza para comunicar aquellos aspectos que te preocupan o no te gustan. También siente especialmente el reconocimiento que recibe por parte del alumnado cuando le saludan por el pasillo o por la calle.

Para nuestra protagonista su deseo si volvieran a soñar, sería que los padres y madres aprovechen la oportunidad de participar que se les ofrece desde el centro.

Margarita

Miembro de la comisión de convivencia. Representante en la asamblea de alumnado

M. Creo que en este colegio me siento muy bien, me siento fenomenal... como si estoy en un castillo, no sé...

L. ¿Como la princesa de un castillo?

M. Bueno... mejor la reina.

L. La reina es más importante ¿no?

M. En otros colegios no creo... también funcionarán así bien y todo pero no sé si funcionarán tan bien como aquí y que te sientes tan bien, tan feliz...

Margarita, 2018

Margarita es la mayor de cuatro hermanos. Su familia es de origen marroquí y no utilizan el castellano como lengua habitual en el entorno familiar. Cuando Margarita llega al colegio a los 3 años no conoce el idioma ni ha acudido a otros centros educativos y eso dificulta su adaptación a la rutina escolar. Sus primeros pasos en el colegio no fueron fáciles ya que le daban miedo los profesores y sus propios compañeros y siempre llegaba a clase llorando. Todo fue cambiando conforme fueron avanzando los días y se fue incorporando a las actividades y rutinas del aula. De la etapa de educación infantil recuerda que se divertía mucho. Su aprendizaje del castellano no fue sencillo pero en la actualidad lo domina como un primer idioma. Su paso a la primaria fue un cambio progresivo, cada vez iban dejando al margen ciertas rutinas de la etapa de infantil para ir adaptándose a la dinámica de trabajo de la nueva etapa.

Margarita es una niña de doce años que cursa sexto de primaria, pertenece desde hace dos años a la comisión de convivencia, la única comisión en la que participa alumnado en esta Comunidad de Aprendizaje. Me cuenta la profe de pedagogía terapéutica que le propusieron entrar en la comisión por su forma de ser. Me lo cuenta confidentemente ya que para ella es una historia muy relevante que Margarita haya cambiado tanto en los últimos años. Me cuenta que era muy tímida y que pasaba mucho tiempo sola en el patio, lo que preocupaba al profesorado y que decidió incluirla en esta comisión, pensando que tal vez sería interesante tener el punto de vista de los niños y las niñas y que pasan tiempos solos y que en general menos se relacionan. En ese momento al centro les preocupa la convivencia en el patio, las situaciones sociales, los conflictos, los juegos y las situaciones de aislamiento que suceden durante los recreos.

No llego a Margarita por casualidad, la coordinadora de la comisión de convivencia me la propone para entrevistarla porque cree que me va a ofrecer un buen punto de vista, además, es un modo de ofrecerle que protagonice el

relato de la comisión. En nuestros encuentros ella afirma que participar en mi trabajo *me hace sentir súper bien porque dices estoy dejando ahora mi huella en el colegio estoy dejando mi nombre*. Además ya nos conocíamos, habíamos coincidido en varias reuniones de la comisión y en asambleas de alumnado. Para ella era accesible hablar conmigo y además mostraba su interés por mi trabajo.

La comisión de convivencia está formada por otros cinco compañeros que representan al alumnado de 4º, 5º y 6º, sin embargo Margarita aparte de pertenecer a la comisión de convivencia también forma parte de la asamblea de alumnado. La asamblea de alumnado está formada por dos representantes de cada una de las clases desde infantil hasta sexto de primaria. Estas reuniones están coordinadas y dinamizadas por dos profesoras del centro y es frecuente la asistencia de la directora a las mismas. En función de las necesidades y con la finalidad de hacerlas más operativas, en ocasiones dividen al alumnado en dos subgrupos: pequeños (infantil, primero, segundo y tercero) y mayores (cuarto, quinto y sexto) aunque esa separación no afecta al orden del día de la reunión que sigue siendo el mismo. La implicación del alumnado comienza antes de asistir a las reuniones para procurar el mejor funcionamiento; para agilizar la movilidad, hasta la sala de reuniones, de los estudiantes más pequeños articulan un sistema donde el alumnado de los cursos superiores se responsabiliza de acompañarlos antes y después de la reunión.

A ver, los mayores van un poquito antes para pasar por las aulas de los más pequeños por ejemplo los de infantil, los de primero...y les llevamos a eso y luego ya empezamos...porque los pequeños... (Bugarvilla) no puede con todos porque ella es la que trae los niños y hablamos con ella pues no puede con todos entonces tenemos que ir a por ellos...

Las temáticas que se comparten tienen que ver con los propios intereses de los estudiantes que trasladan a la asamblea las ideas de sus compañeros y compañeras. Siempre buscando la mejora general del centro y el bienestar de toda la comunidad educativa.

Propuestas que queramos para que mejoremos un poquito el colegio más..e cada clase trae por ejemplo lo que no le gustaaa...lo que más le gusta del

colegio, lo que quieren mejorar, ee..Lo que no le gusta y quieren quitar...pues hablamos así luego

para que sepan lo que tienen que mejorar, lo que no, lo que tienen que hacer, lo que va muy mal, lo que va bien..

Las reuniones de la asamblea de alumnado tienen una periodicidad mensual y son convocadas desde la dirección del centro que informa a los estudiantes con unos días de antelación.

Me resultó sorprendente como imaginaba Margarita que sería la asamblea de alumnos.

Pues yo al principio creía que iba a ser pues como lo de cuando se reúnen los alcaldes y...con una mesa larguita...en una habitación sola allí con ventanas por todas partes. Creía que iba a ser así sentados en una silla así como de estas... (Directivo)

Las altas expectativas que proyectaba en su imaginación nos dejan ver la importancia que tenía para ella tener la oportunidad de acudir a un espacio como era la asamblea de alumnos.

Cuando yo oía eso de la asamblea de alumnos me sonaba como muy importante...yo me imaginaba que (Buganvilla) estaba en el centro de todos con una mesa muyyy grande en una sala muyyy grande, todo espacioso...

Para ella la oportunidad de poder participar le hacía sentirse importante y especial.

Que me elijan a mí para que haga esto para mí es una cosa súper importante me siento ahora muy especial.

De la etapa del sueño apenas tiene recuerdos aunque al hablar del árbol de los sueños se acuerda de algunas cosas.

Fuimos colgando hojitas con nuestro deseo, que queremos...por ejemplo hay gente que decía quiero que esté la paz mundial en todo el mundo, que no haya más guerras...

Yo puse ojalá que tuviera un perrito y la paz mundial...No me acuerdo mucho pero una amiga mía puso que quería que todo el mundo esté amigable, que no hubiera más ladrones, que nuestros padres no tuvieran miedo de que salgáramos de que salgamos a fuera a las calles... y si me enteré de alguno más no me acuerdo...

Aunque sus recuerdos son vagos, me cuenta cómo empezó a transformarse el centro en Comunidad de Aprendizaje, ella estaba en primero de primaria.

Sé que un día estábamos en clase nosotros y la directora decidió que iba a haber muchas cosas nuevas, que iban a poner más cosas y que íbamos a hacer unas nuevas actividades...que iba a haber el este...que iba a haber padres que nos ayuden...Iba a haber grupos interactivos, también cuando empezamos lo de los grupos interactivos me asusté un poco porque vi allí tantos padres que vinieron y que tenía un poquito de vergüenza pero luego molaba mucho y ahora no sé no tengo ganas de irme ahora al instituto y de dejar el cole con todas las cosas que se van a poder hacer y yo que no esté... pues...

Margarita, aunque dice recordar poco de esta etapa, recuerda que para ella el mayor impacto fue que los padres y madres estuvieran en su clase, eso no lo olvida. Reconoce que en un primer momento sentía miedo porque nunca se había dado esa situación en el aula y desconocía como se iba a desarrollar. Al mismo tiempo sentía vergüenza porque no quería que los padres y madres del alumnado conocieran aquellas actividades que le costaban más o no entendía, como le ocurría con las matemáticas.

Transformando el centro

El ambiente en el colegio antes de la transformación en CdA, era algo diferente al actual. Los padres no entraban a las aulas, las puertas del centro permanecían cerradas y el ambiente escolar no era el mismo. Margarita utiliza como ejemplo, para explicar el cambio de ambiente en este centro, la forma de proceder en el caso del bullying para explicar ese cambio en el ambiente. Ella cuenta como antes de la transformación a penas se prestaba atención a estos estudiantes y

como esa misma situación en la actualidad se aborda de forma muy diferente ya que se actúa de forma preventiva a través de los alumnos ayudantes. Lo expresa así:

Era diferente porque antes no había tantos juegos , ahora desde que estaba yo allí se preparan juegos, preparábamos juegos también para las peleas y por ejemplo para la gente que produce bullying que siente bullying...antes no les hacían ni caso ahora por ejemplo los de sexto van a los patios a ayudarles a todo... y ha cambiado mucho eso

Si ahora es muchísimo mejor,...el colegio de cuando era pequeña pues parecía otro como si me hubiera cambiado de centro porque todo ha cambiado mucho, se han realizado muchos juegos, muchas actividades, también, ha habido las tertulias y también pueden venir los padres,...los grupos interactivos,... es muchísimo mejor así porque de lo que yo recuerdo el colegio antes cuando era pequeña era muy distinto a lo que es ahora

Pensamos, por lo que nos acaba de contar nuestra protagonista, que, en este centro, aunque se realizaban actividades en conjunto no existía sensación de unión para la comunidad educativa. Desde la transformación se ha trabajado especialmente por una concepción más abierta del aprendizaje. El foco de atención de los aprendizajes en este centro va más allá de lo instrumental. Así lo cuenta Margarita:

Aprendiendo la educación porque en el colegio no solo aprendemos matemáticas, lengua, sociales, también aprendemos la educación como nos tenemos que portar, como hacemos amigos, pues muchas cosas...

Para Margarita han cambiado muchas cosas en el centro de desde que funciona la comisión de convivencia, pero sobre todo ha cambiado su vida en el centro. Desde que entró preocupaba el patio y la vida social del patio y esto ha sido un tema que se ha tratado especialmente.

Reconoce que, desde su incorporación a esta comisión y contribución, ha cambiado su situación:

Antes por ejemplo yo no jugaba a nada y me aburría mucho en los patios porque casi no tenía ningún amigo. Entonces ahora como se ha puesto a hacer lo de la semana del juego pues puedes jugar, puedes divertirte con otros alumnos, conoces más a la gente...

Y también que desde la transformación la relación con sus compañeros ha cambiado mucho:

Casi siempre estaba sola la única que estaba conmigo era mi mejor amiga, siempre íbamos juntas llevamos juntas desde siempre, era la única que jugaba con ella. Con mis compañeros hablaba, pero... no me relacionaba tanto con ellos... Yo todavía era pequeña y no sabía mucho pero me sentía... me sentía un poquito rara solo con una amiga y a veces había unos chicos que me llamaban gorda pero yo seguía jugando no me importaba lo que decía la gente sobre mí...

Margarita no es muy consciente de la trascendencia educativa y la importancia que tiene como experiencia de aprendizaje su propia historia. Ella está empezando a valorar su experiencia a raíz de conocer otras vivencias escolares de estudiantes de otros centros educativos diferentes al suyo. Ella misma nos cuenta con sorpresa *“nuestro cole por lo que parece es uno de los mejores con las actividades y todo lo que hacemos”*; y le asombra que en los colegios de sus amigas *“no hayan hecho casi nada importante”* refiriéndose a los grupos interactivos o a la participación del voluntariado. Y nos cuenta que a sus amigas les resulta extraño la participación de las familias en el aula. Finalmente concluye su reflexión diciendo *“por todos los colegios que me han contado mis amigas que han ido allí el nuestro, el mío, el que he ido yo....es el mejor”*.

De alumna solitaria a la reina de un castillo

Para nuestra protagonista la comisión de convivencia le ha ofrecido una oportunidad única para dejar de sentirse sola. Ella siente este espacio como una herramienta de ayuda para otras personas que en algún momento pueden atravesar momentos de soledad.

Participar le hace sentirse muy bien “como la reina de un castillo” y es algo que difícilmente va a poder olvidar. Saber que está ayudando a sus compañeros y compañeras a la vez que aporta ideas para la mejora del colegio le hace sentirse bien. Cuando sus propuestas o las de otros miembros de la comunidad se realizan le hace sentirse importante y valorada por su entorno.

Cuando por alguna razón no puede asistir a la reunión a Margarita le da rabia ya que ese día no puede ayudar a sus compañeros o no puede enterarse de primera mano lo que va a suceder. Ella siente que no asistiendo a la reunión deja “solo” a su compañero que tiene una responsabilidad de transmitir toda la información sin ayuda.

Al hablar de aprendizajes nos destaca que el colegio le ha regalado conocer que es la amistad, el compañerismo y la solidaridad. Como valores esenciales que le van a resultar de utilidad durante toda su vida. En la misma línea destaca que “aprender a respetar a todas las personas sean como sean” y saber que “todos somos iguales” son aprendizajes destacados para ella. La comisión de convivencia le ha permitido compartir y aprender a relacionarse con otros estudiantes permitiéndole saber que se siente y reconocer como se sienten los demás. Poder solucionar alguno de los problemas que existían en el colegio lo considera también como un aprendizaje. Lo mismo que saber decir a otra persona cuando su idea no es adecuada sin herir sus sentimientos o como ella misma dice sin que” le dejemos el corazón roto”.

Formar parte de esta comisión le despertado sus ganas de participar en la actualidad y en un futuro. Actualmente le gustaría poder participar ayudando a sus compañeros en el instituto siendo parte de la asamblea de alumnos o siendo representante contra la violencia. En un futuro le gustaría poder volver como voluntaria al colegio para poder revivir sus experiencias escolares y ayudar a otros estudiantes.

Una nueva experiencia escolar

Cuando Margarita estaba en el último trimestre de sexto de primaria se imaginaba como sería el cambio al instituto. Por una parte tenía un cierto temor a la dificultad de los estudios y como siempre sentía preocupación por las nuevas

amistades que podían surgir aunque le tranquilizaba pensar que gran parte de sus compañeros y compañeras irían al mismo instituto que ella. Otros estudiantes mayores a ella le habían contado que no se realizaban tantas actividades como en el colegio y que el ambiente era algo diferente. Ella se mostraba inquieta ante la nueva situación.

Después de intensas semanas de preparativos y celebraciones se acercaba la hora de despedirse del colegio. De la celebración del 50 aniversario recuerda multitud de actividades muy divertidas pero lo más significativo fue estaba cada vez más unida a sus compañeros y compañeras.

El último día de colegio lo recuerda como un momento muy triste, le daba mucha pena dejar el colegio y separarse de su profesora y enfrentarse a un nuevo lugar.

La organización del instituto es diferente a la que había en el colegio. En el instituto no existen comisiones, ni otras actividades de éxito educativo como grupos interactivos o tertulias. La información circula de los estudiantes hacia los profesores aunque son estos últimos los que deciden en última instancia que hacer. No cuentan con espacios donde toda la comunidad educativa se vea representada ni donde puedan compartir o resolver los problemas de forma conjunta. En el instituto tienen una asamblea de alumnos, aunque en esta ocasión Margarita no ha sido la elegida para representar a sus compañeros y compañeras. En este espacio los estudiantes comparten conflictos y hablan de problemas que afectan al centro aunque es un espacio consultivo y sus ideas no siempre son consideradas. También quieren introducir la figura de un estudiante mediador en los conflictos. Para ello elegirán un representante en cada una de las aulas y cuando exista un conflicto y la víctima no se atreva a contar el problema al profesorado acudirá al mediador o mediadora para que resuelva el conflicto o acuda al profesorado en busca de una solución. Margarita está muy interesada en poder ser la persona elegida en su aula ya que de esta manera podrá continuar ayudando a sus compañeros y compañeras como lo hacía cuando formaba parte de la comisión de convivencia.

El ambiente con sus compañeros y compañeras lo percibe como diferente al que experimentaba en el colegio. Margarita nos cuenta que ya no puede saludar a otros estudiantes de cursos superiores ya que según ella te van a mirar mal... Y

hay estudiantes que van haciéndose los graciosillos por los pasillos y que en ocasiones no respetan o no quieren respetar las normas. Por este cambio en la forma de comportarse del alumnado Margarita piensa que no sería posible negociar una norma común de convivencia como la que tenían en el colegio. Pese al nuevo ambiente ella se siente bien con sus compañeros y compañeras y destaca que ahora cuenta con muchas amistades debido a que en el colegio ha aprendido a relacionarse.

Del profesorado Margarita nos cuenta que el trato no es tan cercano como en el colegio aunque señala que para algunas cuestiones se muestran colaboradores y tratan de escuchar las opiniones de los estudiantes. Destaca especialmente las diferencias entre los diferentes profesores señalando que no todos son iguales.

A Margarita le gustaría poder cambiar algunas cosas, por ejemplo que los padres tuvieran un papel más activo en la vida del instituto y plantea algunas opciones de participación de las familias: participación económica para la compra de materiales, agrupación de familiares para realizar actividades y compartir los progresos del alumnado,... También le gustaría que se trabajara por comisiones, que hubiera más actividades comunes, grupos interactivos en definitiva que su organización se pareciera más a la del colegio. Ella piensa que existe la posibilidad de cambiar las cosas, solo necesitan alguien que se lo proponga.

Margarita reconoce que el instituto que ella se imaginaba en verano no tiene nada que ver con la realidad. Ha conocido nuevas amistades, nuevo profesorado y se siente bien en esta nueva etapa.

Margarita desea que el colegio del futuro haya crecido tanto y tenga tantos estudiantes que el equipo directivo esté preocupado por no poder llegar a atender a todo el alumnado. En sus propias palabras que el cole esté a punto de “explotar de niños”. Y lo que para ella es más importante, que todos los estudiantes que haya en el centro se sientan tan felices como se ha sentido ella.

Buganvilla

Profesora, coordinadora de la comisión de convivencia y asamblea de estudiantes

Todo lo que me aporta a mi es enormemente más de lo que yo apporto a esa
comisión

(Buganvilla, 2018)

Buganvilla es una profesora con 26 años de trayectoria como docente. Es la coordinadora de convivencia desde antes de la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje. Tras la transformación asume la coordinación de la comisión de convivencia. También se ocupa de dinamizar junto con la orientadora del centro la asamblea de estudiantes.

En una reunión del claustro el equipo directivo nos comunica que estaban pensando que una posible solución para los problemas que veníamos teniendo en el centro era la posibilidad de transformarnos en Comunidad de Aprendizaje. El claustro desconocía en que eran las Comunidades de Aprendizaje. Por ello comenzaron por la fase de formación, que fue en palabras de nuestra protagonista intensa, interesante e intensiva aunque a ella le llenó desde el principio de mucha ilusión. Durante la duración de la misma *tuvimos nuestros más y nuestros menos*, nos anunciaba Buganvilla aunque la realidad es que eran *muy pocas las personas que se mostraban en desacuerdo* al cambio. Fue un momento de mucho diálogo muy enriquecedor en donde todos los presentes nos llenamos de ilusión para continuar con la transformación que acabábamos de iniciar.

Desde el momento en el que el claustro decide continuar Buganvilla comienza a trabajar de forma muy activa para preparar la fase del sueño. Fue un momento *apasionante*, de *mucha ilusión* y donde la apertura del centro sorprendió a todos los protagonistas. Pero *la fiesta del sueño resulta un momento muy excitante pero luego hay que ponerse a trabajar. Aterrizar y comenzar a trabajar utilizando los grupos interactivos costó un poco* porque suponía bastante preparación y acostumbrarse a una nueva dinámica. Los cambios siempre llevan unido un proceso de adaptación a la nueva situación. Cuando recuerda el momento del sueño Buganvilla nos explica que *“fue precioso”*.

La comisión de convivencia, un espacio de toda la comunidad

Buganvilla es la coordinadora de la comisión de convivencia que es la más heterogénea de todas las comisiones de este centro. Se compone de unas 20 personas (equipo directivo, orientación, madres, alumnado de 5º y 6º de primaria, profesores de cada ciclo, conserje, equipo de comedor) y tienen pendiente incorporar a la misma al personal de limpieza. Para Buganvilla la convivencia es la base necesaria para que se produzca un buen aprendizaje. Por eso la comisión se encarga de *dinamizar la buena y la mala convivencia*. Si la comisión se centrara solamente en los casos de mala convivencia, su actuación quedaría limitada y se empobrecería. Por supuesto que se cuenta con un protocolo de actuación para los casos de mala convivencia pero en la comisión la actividad se centra principalmente en la actuación de los casos de buena convivencia. Desde que el centro aplica el modelo de prevención y resolución de conflictos no se han producido problemas de convivencia en el mismo. El trabajo de la convivencia se centra principalmente en las zonas comunes como los patios, pasillos y comedor. Desde la comisión se han planteado diversas opciones para el trabajo de la convivencia en el patio las semanas de juego, las “patrullas”, y los rincones de la tranquilidad que aún no han podido llevar a cabo por la falta de bancos. En el aula la convivencia la dinamiza cada tutor o tutora aunque la comisión propone actividades como el “quien es quien”, el abanico o la tela de araña. Actividades que han servido para dinamizar a cada una de las clases creando un ambiente general de buena convivencia. Al mismo tiempo se suma que las clases que han querido han incorporado a propuesta de la comisión un rincón de la paz en su aula.

Al comienzo de la actividad de la comisión *algunas madres se incorporaron a ésta pensando que resolverían dentro de ella los problemas con aquellos alumnos más conflictivos*. Esta idea de la actividad de la comisión no se correspondía con la realidad y rápidamente se darían cuenta de su idea equivocada sobre la misión de esta comisión. Quedaba claro que los conflictos se resolverían en los lugares en los que sucedían.

Tal y como señala el modelo de prevención y resolución de conflictos *el primer paso fue la búsqueda de la norma colegial que en nuestro centro es “me gusta*

que me traten bien, gracias". Para consensuarla la comisión iba trasladando las diferentes propuestas que iban surgiendo a los distintos espacios de participación el AMPA, el comedor, las clases, ...Una vez acordada el siguiente paso fue darla a conocer a toda la comunidad.

La actividad de la comisión de convivencia tal y como nos lo dice Buganvilla es un trabajo que *dura siempre*. Nunca va a cesar la actividad de esta comisión ya que garantizar una buena convivencia en el centro es esencial. Por eso el reto al que se enfrenta esta comisión es ampliar o diversificar las actividades que promuevan una convivencia positiva para la comunidad. Entre otras actividades que desarrolla esta comisión encontramos: los rincones de la paz, la acogida de los nuevos alumnos en los patios, los alumnos ayudantes. Los rincones de la paz son espacios repartidos por todo el centro donde se busca resolver los conflictos de forma pacífica y empleando el diálogo. La estructura del centro obliga a que los alumnos queden divididos a la hora del patio en diversos espacios por lo que quedan distribuidos por niveles. Cuando cambian de curso y por lo tanto de espacio de recreo los estudiantes son acogidos en el nuevo espacio a través actividades de bienvenida preparadas por los alumnos más mayores. Los alumnos ayudantes son un grupo de estudiantes debidamente identificados con unos chalecos amarillos que durante los tiempos de recreo ayudan a otros estudiantes a participar de los juegos, resuelven pequeños conflictos, o son un referente para aquellos o aquellas que necesiten su ayuda.

Para la celebración del 50 aniversario, esta comisión también quería proponer una actividad. Plantean el mural de vivencias y experiencias en donde todas las personas que forman parte de la comunidad comparten como se han sentido o sus experiencias en el centro. Cada una de las contribuciones se coloca a la entrada del edificio principal formando una gran composición con las aportaciones de toda la comunidad.

Buganvilla coordina junto con la orientadora del centro la asamblea de alumnos y alumnas. Es un espacio en el que los estudiantes debaten sobre las principales preocupaciones de este colectivo. Tal y como nos cuenta Buganvilla la asamblea está tan activa en este curso que está dinamizando a la comisión de convivencia.

Han tenido que convocarla a la comisión de convivencia para trasladar todas las informaciones que tenían sobre su actividad.

Sentir que formas parte de algo

Formar parte del centro y especialmente de la comisión de convivencia es algo que a nivel personal a Bugarvilla le da *muchísima satisfacción. Es una experiencia que te convence, te llena y te hace sentir tan guay* que a veces resulta complicado de explicar. Ella misma nos cuenta que en su papel como docente *uno no participa de esto porque le obliguen. Sino porque realmente cree en el proyecto* y siente que saber que todos trabajan unidos por una misma línea le supone una experiencia positiva. Nos insiste en que esta comisión le aporta mucho más de lo que ella puede aportar por su experiencia.

A lo largo de su carrera como docente ha tenido otras experiencias en las que ha podido compartir espacios de participación con otros miembros de la comunidad como ocurría en los consejos escolares. Pero ella misma nos explica que esto no es lo mismo. También nos dice que los consejos escolares no funcionaron de igual manera en todos los centros y que en algunos de ellos si fueron un éxito. Es diferente porque la comisión centra su trabajo en un ámbito que es la convivencia y todo el mundo trabaja a un mismo nivel (alumnos, conserje, personal de comedor, madres y padres, profesores, directora...). Antes de que se pusiera de moda en educación, en la comisión ya se trabajaba mucho partiendo de los sentimientos. Para Bugarvilla era sorprendente como todo el mundo decía yo tengo esto porque no hacemos tal cosa. Y en la actualidad siguen actuando de la misma manera. Nos pone como ejemplo una madre que forma parte de la comisión que su hijo finaliza este año sexto de primaria y ella al compartirlo con la comisión se puso a llorar porque no quería irse. La madre explicaba que era tan importante todo lo que se estaba haciendo allí que le daba mucha pena marcharse. Desde la comisión le explicaron que no era necesario que ella dejara la comisión que no tenía por qué marchar. Finalmente no sabemos qué decisión tomó esa madre.

El principal aprendizaje que Bugarvilla considera que se da en las comisiones es tener una verdadera oportunidad de participar. Eso quiere decir que las personas sienten que forman parte de la comunidad y que toman parte en

decisiones importantes que afectan a todos y todas. En ese sentirse parte de un todo que es la Comunidad de aprendizaje tus aportaciones llegan y trascienden a los demás. ¿Y cuándo te sientes realmente integrado en un lugar? Cuando puedes hacer algo como ocurre en el caso de las comisiones mixtas.

Comisiones mixtas, un ejemplo

Cuando tratamos de describir las características esenciales que se deben dar en las comisiones mixtas Bugarvilla nos explica que se deben dar algunas condiciones. En primer lugar cada de las comisiones tiene *su propia identidad y su propia misión en el centro*. Todas y cada una de las comisiones son igualmente importantes y para que funcione es necesaria la implicación de todas ellas en el centro. Todas las comisiones se sitúan en un mismo nivel y van cambiando en función de las necesidades del centro. La comisión gestora es la base de las comunidades de aprendizaje a partir de ella se despliegan el resto de comisiones del centro y si algo no funciona o no llega la información también es el espacio donde se comparte. Para que todas las comisiones funcionen es *necesaria la implicación y el compromiso de las personas que forman parte y hay que asumir que existen personas que no quieren tener esa implicación*. Por ello hay que tratar que el ambiente mayoritario sea el del compromiso. Por último todos los acuerdos que se toman tienen una cierta flexibilidad basada en el diálogo. Por ejemplo los alumnos y alumnas de 1º decidieron no hacer semana del juego y otros hacer solamente tres días.

En diferentes ocasiones Bugarvilla nos insiste en la idea de que llegar a conseguir todo lo que hay hoy en día no ha resultado una tarea fácil. El entusiasmo e ilusión con lo que ella lo cuenta a veces no refleja las dificultades por las que han tenido que atravesar.

El deseo de Bugarvilla para el futuro es que la comisión funcione para dinamizar la convivencia y no porque exista mala convivencia.

Cala,

Maestra, Directora

Yo soy Maestra.... Y de párvulos.

(Cala, 2018-2019)

Sus primeros años en la profesión

Cala es una maestra que acaba de jubilarse hace algunos meses. Su vida docente comienza hace 35 años, cuando tras aprobar las oposiciones tiene que marcharse a Canarias al colegio de Sardina según nos cuenta ella en el centro de la isla. De sus primeros años como maestra aún mantiene contacto con algunas de las personas que entonces fueron sus compañeros y compañeras. Recuerda el día que tenía que ir a elegir la plaza como iba con su mapa y apenas era capaz de pronunciar los nombres de las localidades. Y como se encontró con otra joven de Madrid en su misma situación y juntas eligieron el mismo centro como destino. El centro era grande aunque se encontraba separado en diversos edificios el claustro contaba con unos 30 profesores y profesoras. De sus primeros años como maestra recuerda aquellas reuniones en Vecindario donde se reunían las maestras de la zona para planificar sus actividades. Se repartían en trabajo en diferentes áreas como la lengua, la lectura, la lógica matemática... y cada una de ellas acudía a la reunión con unas actividades que llevaban a la reunión para compartir con el resto de docentes.

Los años anteriores a la obtención de su primera plaza no eran nada sencillos para la profesión docente. Cala nos cuenta como en el año 81-82 se suprimieron las oposiciones y como el sindicato de STEC era muy activo en esa lucha. Cuando Cala aprueba su oposición en el 84-85 nos cuenta que eligieron destino antes los interinos que quienes habían aprobado la oposición porque *donde íbamos los godos a pedir*. Eran años donde los docentes procedentes de la península eran rechazados y se referían a ellos como *los godos*. Cala nos recuerda una reunión en el instituto Pérez Galdós donde ella se levantó y dijo *yo soy goda y me quiero ir a mi ciudad si me encuentras un puesto de trabajo allí me voy encantada*. Estos conflictos vividos en sus primeros años de docencia le han servido para comprender y empatizar con las emociones y sentimientos de

la población de origen inmigrante que años después se encontraría en su experiencia docente. Al menos en lo que se refiere al rechazo y discriminación por haber nacido en otros lugares.

Pasados dos años, en el colegio de Canarias Cala pasó unos meses en Métrida (Toledo). Y los siguientes dos cursos los pasaría en el colegio de Revenga (Segovia). De este centro recuerda que pese a estar muy cerca de la capital segoviana era como vivir en otra época. A finales de los ochenta nuestra maestra tenía aún que encender la estufa. En este centro había un alumno que acudía a la escuela todos los días tras ordeñar a las vacas y al llegar allí le decía a nuestra maestra que era el momento de descansar.

28 años formando parte de tu plantilla

Fueron años complicados para el desarrollo de su labor como maestra. Pero su licenciatura en historia del arte cambiaría su destino permitiéndole obtener la plaza en el centro en el que pasaría 28 años de su carrera profesional docente. En el curso 90-91 llega a nuestro colegio a cubrir una plaza vacante como profesora de apoyo en infantil. Rápidamente se adentra en el equipo directivo, un año después de su entrada en el centro comienza como jefa de estudios. Compaginaba su tarea como docente de los primeros cursos de Educación Primaria con su tarea de Jefa de Estudios. Permanece en este cargo durante nueve cursos escolares. Ella misma nos dice que ha permanecido como jefa de estudios al lado de tres directores diferentes. Se aleja durante algunos años del equipo directivo hasta que en el curso 2012-2013 presenta su propio proyecto de dirección. En este momento el centro educativo presentaba un momento de *apatía* y se encontraban bastante desanimados ya que no encontraban una forma de dar respuesta a las necesidades de su alumnado. El profesorado tenía un sentir general de problema y existía una sensación de estar trabajando improvisando soluciones que no tenían el éxito esperado. Se trata de un centro donde se han llevado a cabo muchas medidas innovadoras que marcarán el carácter del centro: compensatoria, medidas específicas para minorías étnicas, PROA, PT, Apoyos individualizados... Es entonces cuando se *dan de bruces* con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y se dan cuenta que su centro cumple con los requisitos necesarios. El equipo directivo comienza a prepararse

y formarse en Comunidades de Aprendizaje y al finalizar el curso visitan la única Comunidad de Aprendizaje en funcionamiento de la provincia.

El equipo directivo ya tenía claro que la transformación era el cambio que se necesitaba para dar solución a los problemas del centro. Ahora llegaba el momento de presentar al resto de la comunidad educativa en que consistían las Comunidades de aprendizaje. Al principio el equipo directivo prepara una primera reunión de presentación con el claustro. A esta reunión invitan a un profesor de la Universidad para presentar en que consiste el proyecto. Esta primera reunión permite al claustro transmitir sus necesidades y demandas. Es en una segunda reunión con el mismo profesor de la Universidad donde se dan a conocer las Comunidades de Aprendizaje. Durante la reunión algunos profesores se preguntan *¿Cómo hemos podido vivir sin esto? Por el contra encontrábamos algunas personas que al principio se mostraban muy escépticas.* En el curso 2013-2014 da comienzo la fase de sensibilización. Asisten el claustro de profesores al completo y algunos padres y madres.

La fase de sensibilización no fue un momento sencillo. Aunque el sentir mayoritario se mostraba a favor de la transformación podíamos encontrar algunas voces que se posicionaban en contra de la misma. Los diferentes puntos de vista que se daban generaban ricos *debates abiertos y sinceros* donde dialogar sobre el futuro del centro. En esta fase surgen muchos miedos. Cala nos recuerda que la formación resultó en ocasiones un proceso duro especialmente cuando se hablaba de las medidas de éxito y sobre qué se entiende por éxito. Había voces contrarias entre el profesorado y también entre las familias.

Para aquellas familias que no habían podido asistir a la sensibilización, el equipo directivo organizó una sesión de presentación del proyecto. En ella se plantearon algunas dudas y sirvió para conocer en qué consistía el proyecto. El equipo directivo con Cala a la cabeza estaba siempre presente en todos los pasos que se iban dando.

Tras intensos debates llegaba el momento de tomar una decisión. Por una parte se reunieron los y las docentes y por otra los familiares. En el caso del claustro fue una reunión donde la mayoría se posicionó a favor de la transformación tan

solo hubo dos votos en contra y una abstención. La reunión de las familias fue masiva superando las expectativas de asistencia de los y las docentes. Una vez tomada la decisión *la comunidad se sintió mucho más relajada* o al menos esa es la percepción que nos transmite Cala.

Entre la tranquilidad de tomar la decisión y los miedos por la transformación que se está iniciando se sitúa la fase del sueño. Es un momento precioso, mágico y muy bonito que genera una dinámica que es un motor que te empuja. Durante el sueño el colegio era *un ir y venir de gente*. Todo el mundo participa de un momento que resulta novedoso para toda la comunidad. Cala nos cuenta *como la posibilidad de soñar resultaba un momento pedagógicamente nuevo* para los y las docentes. *Como docentes siempre quieres hacer cosas pero llevarlo a un esquema de sueño o incluso a la utopía.* Desde el centro se invitaba a toda la comunidad a soñar como debía ser el colegio y a colgar sus sueños en el gran árbol que se encontraba en la entrada. A lo largo de este tiempo se invitaba a participar a todas las personas posibles. Cala fue una persona muy importante en esta fase. Soñar iba llenando de *ilusión* a toda la comunidad y poco a poco se empezaban a germinar algunos de los *cambios* que iban a ser visibles en el futuro. Como nos dice Cala no solamente teníamos que *soñar* sino que debíamos hacerlo *a lo grande. No debíamos soñar con una pequeña piscina de plástico sino que debíamos soñar con una gran piscina climatizada.* El buen ambiente generado invitaba a la gente a participar y a entrar al centro. Resulta llamativo como uno de los sectores *más reticentes al cambio* lo encontramos entre aquellos *padres y madres más formados* que durante algún tiempo van a situarse *contrarios a la transformación* ejerciendo una respetuosa oposición. Lejos de algunas voces que siempre sitúan a la Administración educativa contraria a los cambios Cala nos dice que su experiencia le dice todo lo contrario. *Nunca me he encontrado a nadie en la Administración que estuviera en contra de la transformación al contrario siempre me han animado al cambio.*

Para Cala es tan importante el impulso que supone esta fase que ella cree que el colegio debería *volver a soñar* cada dos años para *pararse a reflexionar* de vez en cuando y *avanzar un paso más.*

El curso finaliza con la fiesta del sueño y pasado el verano hay que comenzar a dar forma a lo que posteriormente serían las comisiones mixtas. Para ello seleccionan un conjunto de personas de la comunidad cuya tarea va a consistir en filtrar y clasificar los sueños. Cala nos cuenta que en el primer filtrado de sueños que se realiza en el curso 2014-2015 estaba claro que se llevarían a cabo dos de las actuaciones educativas de éxito grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas. Aunque en los primeros momentos preocupaba saber cómo se iba a gestionar el voluntariado todo el mundo tenía que llevarlas a cabo. Aunque las necesidades de voluntariado eran muy altas y asustaba saber cómo sería su gestión los rápidos avances que se observaban en la interacción de los niños y niñas hacían apostar por continuar adelante con la medida. Del resto de sueños fueron surgiendo el resto de comisiones: infraestructuras, difusión, aprender más, voluntariado....

El primer curso resultaba complicado convocar las reuniones de las diferentes *comisiones* y en algunas ocasiones se *forzaban* esos encuentros. Eso hacía surgir las dudas entre el profesorado que en algunos momentos llegaron a plantearse la necesidad o no de alguna de las comisiones. Para el centro es imprescindible que las diferentes comisiones sean necesarias sin lo contrario la comisión debe ser eliminada. A partir de este momento las comisiones van a surgir o van a desaparecer en función de las necesidades del centro.

Cala nos explica que el centro toma como ejes fundamentales *tres principios* para estructurar todo su trabajo. Por una parte nos encontramos con el eje de la *convivencia* que resulta fundamental para que los aprendizajes se desarrollen de la mejor manera posible. Sin una buena convivencia resulta complicado que se desarrollen buenos aprendizajes. En el eje de la *participación* nos encontramos con las comisiones mixtas como ejemplo principal de participación en espacios de gestión del centro. Sin la participación de toda la comunidad educativa no sería posible llevar a cabo las actuaciones educativas de éxito que son el centro del *currículum* de nuestro colegio.

Cada vez más cerca de su despedida

El año del 50 aniversario va ser un curso especialmente convulso para Cala. La preparación de la celebración supuso mucho trabajo que en ocasiones le hacía sentir *que aquello no rodaba y que iban dando bandazos*. Cala tenía la sensación de que *no llegaban* y que tenía que ir presionando a la comisión gestora para organizarlo todo. A toda esta tensión se suma el fallecimiento de una profesora que además había sido alumna del centro y era un pilar importante en la preparación de este aniversario. Cuando recuerda estos momentos le invaden los recuerdos y nos reconoce que *se ha quedado huérfana* y todo este proceso *ha sido muy muy duro*. A la tensión acumulada se le suma la decisión de jubilarse con que el final de curso *acabó muy cansada* y se juntaron *muchas emociones*.

Tras la jubilación nos reconoce que al principio tenía *la sensación de haberse equivocado* en su decisión de dejar el colegio aunque pasado algo más de tiempo nos reconocía que ella ya *lo había dado todo por el centro* y con ella *el centro ya no iba a crecer*. Cuando examina su trayectoria como docente se siente *muy satisfecha y contenta de hasta donde ha podido llegar*.

Analizando junto con Cala cual es el papel del director o directora en una Comunidad de Aprendizaje nos dice que *no se parece mucho al modelo tradicional* que estamos acostumbrados a ver en otras escuelas. En la *escuela tradicional el director o directora es la persona que manda y marca distancias* con toda la comunidad educativa: profesores y profesoras, familias, estudiantes, otro personal del centro...En este modelo *no te enteras de lo que verdaderamente pasa* ni conoces los sentimientos o emociones de la comunidad ni sus preocupaciones y tu *papel* como director o directora se limita a *mantener el orden*. Su papel en el centro es completamente distinto ella es un apoyo a la comunidad. *Crear una confianza tal que tú me puedas contar lo que piensas y yo poder decirte que me parece una tontería*. Para poder generar este clima de confianza con la comunidad ella debe apoyarles y ayudarles en todo lo posible. Ella misma nos dice que no tiene ningún problema en recoger o limpiar algo que ha caído en un pasillo que si ella lo ve lo hace ella porque en otro momento yo necesitaré a esa persona y de esta manera estará dispuesta a ayudarme. Cada

miembro de la Comunidad tiene su papel y como nos dice Cala todos somos o no importantes en el centro. Toda la comunidad tiene que *creer que son los mejores*. Como bien nos explica Cala si todos tienen ese sentir les servirá de impulso para seguir mejorando su realidad día tras día. Cala nos dice como ella misma intenta transmitir esta idea a sus estudiantes cuando *les insiste en que estamos en el mejor cole del mundo mundial*.

Mientras Cala nos describe cual es el papel del director o directora de una Comunidad de Aprendizaje no deja de elogiar a la persona que le ha sustituido en el cargo. De la nueva directora nos dice que *muestra muchas más cualidades* que las que ella tenía. Nos explica que *sabe decir que no* a algunas cosas y además *logra hacerlo muy bien sin imponer*. En cuanto a *la capacidad de organizar* Cala nos dice que ella ve a la nueva directora con *más habilidad para ello*. A rasgos generales para Cala la persona que ocupa en la actualidad la dirección es *mucho más completa* para el puesto que lo que era ella.

Desde el momento de la transformación a la actualidad el claustro se ha visto modificado por la movilidad de algunos profesores, la jubilación de otros o su fallecimiento. Lo que sitúa al claustro actual en periodo de transición hasta que de nuevo se vuelva a dar estabilidad. Como dice Cala es importante compartir momentos con tus compañeros y compañeras (nacimiento de un hijo/a, pérdidas familiares,...) ya que no solo te sirven para conocerlos más sino que te ayudan en tu labor como maestro.

El colegio actual no hubiera llegado nunca a donde está sin tener en cuenta su historia. Su pasado nos ayuda a construir el futuro. Desde hace algunas décadas el centro ha sido uno de los más innovadores para dar respuesta a las necesidades de su alumnado. Los programas de compensatoria o las medidas para las minorías étnicas así como los programas de PROA y otros apoyos han sido algunas de las estrategias que se han desarrollado en nuestro centro. Algunas de ellas se han llevado a cabo de forma experimental siendo nuestro centro el primero de la provincia en llevarlas a cabo. Del mismo modo que hacemos referencia a su trayectoria educativa debemos tener en cuenta el contexto social en el que se desarrolla nuestro centro. El barrio de san Lorenzo va a resultar primordial para nuestro centro. Como nos cuenta Cala nuestro

barrio fue uno de los *primeros polígonos* de la ciudad además de estar situado en uno de los *arrabales*. A nuestro centro acudían estudiantes de zonas alejadas y más humildes de la ciudad. Cala recuerda como *algunos estudiantes hablaban de subir a Segovia cuando apenas era un trayecto de 5 minutos*. Del mismo modo que conforme el barrio fue creciendo y se fue modificando, el alumnado del centro cambiaba y era un reflejo de los habitantes de la zona. Con la llegada de la inmigración nuestro barrio va a sufrir de nuevo otro cambio entre sus habitantes que nos va a llevar a un cambio en el alumnado del centro. Por lo tanto podemos afirmar que el barrio no sería lo mismo sin nuestro centro y el colegio no sería el mismo si no estuviera en el barrio. Por ello ambos deben vivir y convivir para continuar siendo uno el reflejo del otro. Como nos recuerda Cala *sin el pasado no se puede construir el futuro pero no hay que olvidar de vivir el presente que depende de lo que hagas ahora es lo que va a surgir mañana*.

¿Qué es ser maestra?

Cuando le formulamos a Cala esta pregunta no le resulta nada sencillo esbozar una definición comienza diciendo que ser maestra es *ser persona que comunica colabora y aporta su punto de vista en la formación de otras personas*. Tiene muy claro que ser maestra es mucho *más que enseñar*. Ser maestra es para ella *ayudar a crecer a otras personas*. Y finaliza diciendo *que es poner tu experiencia en la formación de personas que se inician*.

Cuando se acuerda de los maestros en formación Cala hace referencia a dos aspectos que para ella resultan importantes para profesión. La importancia de la formación a lo largo de toda la carrera profesional y que la labor docente no entiende de horarios. Una buena y sólida formación fundamentada en las *bases científicas* más actuales es imprescindible para poder desarrollar nuestra tarea para el máximo beneficio de nuestros y nuestras estudiantes. Ella misma nos pone como ejemplo que en la actualidad *sería impensable programar como lo hacía en sus primeros años de maestra con sus compañeros y compañeras de Vecindario para atender a las necesidades de los niños y niñas de nuestra sociedad actual*. Los horarios de un docente no finalizan con el sonido de la sirena al finalizar la jornada escolar sino que se extienden dentro y fuera de los muros de la escuela.

¿Y en todo este tiempo que he podido aprender?

Para poder desglosar todos los aprendizajes que se han sucedido a lo largo de la trayectoria profesional vamos a ir separándolos teniendo en cuenta si corresponden a aspectos de su vida personal, su papel de directora o su rol de maestra.

Cala en su faceta más personal nos señala tres aprendizajes que ella misma nos destaca. Por una parte señala la importancia de los *valores* a lo largo como un aspecto que va a marcar su vida personal y profesional. Las relaciones humanas son otro de los aprendizajes que no señala. Las *relaciones humanas* van a ser muy importantes para poder llevar a cabo su labor como docente pero también lo serán para su vida personal. El tipo de relaciones humanas que se han fraguado a lo largo de su trayectoria profesional le han dado la oportunidad de conocer a *grandes amigos*.

Cala pese a todos los años que se ha encontrado desarrollado su papel de jefa de estudios o directora nunca ha dejado de sentirse maestra. Ella misma nos dice *siempre me he sentido maestra y de párvulos*. Cala se reconoce como una persona muy organizadora en diversas facetas de su vida. Su trayectoria en diversos equipos directivos la van a permitir organizar grandes momentos especialmente la transformación del centro.

Cala como directora siempre se ha sentido *arropada, acompañada y muy querida* por toda la comunidad educativa especialmente por otros maestros y maestras que *han estado muy pendientes de mi haciendo que mi labor como directora resultara fácil dentro de la dificultad*.

Si Cala se para a pensar en los aprendizajes que se han sucedido en otros miembros de la comunidad educativa nos destaca que el principal aprendizaje del profesorado se centra en *aprender a dialogar y convivir* con otras personas de la comunidad. Los docentes han aprendido a *asumir que otros miembros muestren su desacuerdo y les propongan actuar de otra manera*. Pero principalmente su aprendizaje se centra en aprender a dialogar especialmente ante situaciones conflictivas.

Para las familias Cala considera que en primer lugar han aprendido *a estar en el colegio* y algunas de ellas han *aprendido a llegar*. Especialmente aquellas que no establecían relaciones con el centro. Se han dado cuenta que *todos formamos parte de la misma barca y han aprendido a ser una parte del colegio*. Han descubierto la *importancia de su papel* como padres y madres y se han dado cuenta que *la educación requiere un gran esfuerzo*.

Cala considera que los y las estudiantes han dado valor y sentido y han aprendido porque y para qué trabajamos. Al mismo tiempo considera fundamental que los alumnos y alumnas se conviertan en personas fuertes que sepan sobrevivir en las adversidades del futuro. Los niños y niñas de centro han aprendido a poner en valor sus esfuerzos y a conocer la capacidad de cada uno de ellos.

Helecho

Exalumno, voluntario, estudiante en prácticas de magisterio

“El colegio y yo nos volveremos a encontrar en función de que uno u otro nos necesitemos” (Helecho, 2018)

Mi etapa de estudiante

Helecho es un joven que acaba de terminar sus estudios de Magisterio, su etapa de primaria la estudió en nuestro centro y durante su formación como maestro ha tenido distintos contactos en forma de prácticas y voluntariado.

De su etapa como estudiante del centro recuerda que la parte académica le gustaba y guarda recuerdos positivos. En el patio el ambiente era algo diferente, había muchos conflictos en torno al fútbol y la forma de resolver los conflictos no se parecía en nada a la actual. Los problemas estaban casi siempre ligados al fútbol y se reproducían porque el tipo de solución que se daba no llegaba a resolver el conflicto. Generalmente se aplicaban soluciones correctivas, rápidas, sin consenso e impuestas por los adultos. Este tipo de conflictos se cortaban retirando el balón una vez que había ocurrido algo de calado. Estas medidas no suponían la solución al problema que volvía a reaparecer al día siguiente o en

sucesivas ocasiones. El nivel de violencia era mucho mayor que en la actualidad. *Recuerda incluso haber participado de alguna de esas peleas en su infancia y pone como ejemplo que era habitual ver narices sangrando y algún ojo morado.* Lo que ahora se trata como conflicto supone mucha menos violencia que lo que se daba en su etapa de estudiante.

Helecho no recuerda espacios de participación cuando él era estudiante. Tampoco recuerda cómo se escogían los delegados y delegadas de clase. Y tan solo recuerda tener voz cuando se daba algún conflicto y estabas directamente implicado en él.

Pese a todo su etapa como estudiante la recuerda como una etapa feliz y positiva.

Unos años más tarde de vuelta a “mi cole”

El comienzo de la etapa universitaria de nuestro protagonista casi coincide con la transformación del centro. La fase del sueño tiene lugar durante el mes de Junio y Helecho comienza la Universidad en septiembre de ese mismo año.

Durante su primer año de carrera en alguna asignatura acudían al centro a conocer los grupos interactivos participando de ellos y posteriormente tenían que realizar un informe. Era uno de los primeros contactos que tenían con la escuela desde su nuevo rol de “futuros maestros”. Para Helecho es un momento de reencontrarse con *caras conocidas* que le habían acompañado en su infancia.

Cuando Helecho acude de nuevo al colegio de su infancia se encuentra con la *“escuela que tiene que ser”* marcada por el dinamismo y la participación de toda la comunidad. Para Helecho una escuela *“que se mueve tiene sentido”*. Él mismo compara lo que ocurre en nuestro centro con respecto a otros donde se *observa una desconexión entre los niveles y ver que todo el centro sigue una misma línea da coherencia al proyecto educativo.*

Cuando hablamos con Helecho de la transformación del centro él considera que *tienen mucho mérito por embarcarse en un proyecto como este. Por regla general todo el mundo es reticente a los cambios y siendo funcionarios es una*

decisión muy valiente. Helecho no estuvo presente durante las primeras fases de la transformación pero cuando piensa en las emociones que debieron sentir los docentes él cree que la ilusión y el miedo formaron parte de esos momentos. Helecho cree *que sin ilusión no existe el cambio*. Y para embarcarse en un cambio como el que estaban afrontando era necesario. Por otra parte el miedo aparece según él porque *dependes de otros*. La transformación suponía un cambio en la forma de participar de la comunidad y la incertidumbre de saber cómo iba a ser esa respuesta generaba según Helecho temor porque *dependes de la participación y no sabes si se va a producir*. Nos planteaba que si la comunidad no tuviera una buena respuesta a la hora de participar *tienes un problema* ya que no puedes llevar a cabo los grupos interactivos entre otras cosas.

En los primeros contactos con el centro Helecho nos dice que era perceptible la *intención de agradar* del equipo directivo. Para ellas conseguir un voluntariado externo al centro como era el alumnado de la Universidad suponía un *plus enorme*.

Las prácticas durante el primer cuatrimestre generan entre los estudiantes sensaciones muy dispares. Para Helecho esas primeras prácticas llegaban en un momento donde los estudiantes no terminaban de *“hacerse una idea”* de todo lo que ocurría en el centro. Se encontraban en una etapa en la que aún *no se habían encontrado a sí mismos* en su futuro papel de maestros. Su corta duración y su imposición por parte de los docentes de la universidad hacían que para muchos estudiantes *no significara nada* y pasaran por ellas sin suponer un cambio en ellos. Esto no fue lo que le ocurrió a nuestro protagonista ya que para él volver al centro al que había estudiado le hacía *fijarse más en el ambiente, en lo que se han convertido los nuevos espacios* dotando a esta experiencia de sentido. Todas las cosas que observaba o experimentaba tenían un mayor impacto para él por tratarse del centro donde había estudiado su etapa primaria. Para nuestro protagonista esta primera experiencia le ha servido como *inspiración* para otros trabajos o tareas que ha tenido que desarrollar en la Universidad. Por ejemplo nos explica cómo esta experiencia le ha servido para realizar el *proyecto educativo* o *proponerlo como práctica docente* en alguno de

los trabajos. Helecho a raíz de este primer contacto pudo continuar investigando sobre las comunidades de aprendizaje y surgió un especial interés en esta temática.

Helecho no solo ha tenido la oportunidad de tener contacto con nuestro centro durante estas prácticas en algún momento a lo largo de estos años ha podido participar de forma esporádica como voluntario. Nos explica que su participación no ha podido ser más asidua ya que ha resultado complicado compaginar su agenda personal con la del centro. A las dificultades temporales se le suma un problema de distancia entre su actual vivienda y el centro que le imposibilitan participar de forma asidua. Él mismo nos dice *si fuera el centro de debajo de si casa iría porque lo pasas bien y aprendes*. Estos motivos le hacen sentir que *no he podido bajar lo suficiente* y que le hubiera gustado participar más.

De todas las experiencias y contactos que Helecho ha podido tener con nuestro centro la que más enriquecedora le ha resultado ha sido la de realizar las prácticas de maestro. Cuando piensa en los motivos que le llevaron a escoger nuestro centro como lugar de prácticas Helecho nos señala tres razones. El especial significado que cobraba el poder realizar las prácticas en el centro donde había cursado sus estudios, la facilidad de organizarse con otros aspectos de su vida personal y la oportunidad de escoger una Comunidad de Aprendizaje frente a otros tipos de centro por los aprendizajes que podían suponer para él. Ha tenido ocasión de poder formar parte del equipo de profesores, desde su posición de alumno en prácticas en dos ocasiones en cursos consecutivos. Para Helecho esta oportunidad es *cuando verdaderamente te ves en la práctica docente*. Su periodo de prácticas ha sido diferente al de otros estudiantes de su misma clase de la Universidad. Otros compañeros y compañeras que están en su misma situación (estudiante en prácticas) no pueden tener la oportunidad de ir más allá que ser meros profesores de apoyo dentro del aula. En el caso de Helecho y en nuestro centro esto no sucede así. Desde los primeros días los estudiantes pueden *llevar el timón* de la clase, siempre bajo la supervisión del tutor o tutora de aula que les acompañan en todo momento. Otro aspecto que diferencia las prácticas de Helecho de las del resto de sus compañeros y compañeras de la Universidad es el trato que reciben por parte de los profesores

y profesoras del centro al que acuden. Helecho nos describe que como estudiante de prácticas se siente *muy bien porque no se nos trata de forma distinta y podemos entrar en la sala de profesores*. Este detalle que puede parecer anecdótico supone para Helecho un aspecto muy importante que le va a hacer sentirse mejor y más valorado en su figura de estudiante de prácticas. Al mismo tiempo que le sirve para comparar su experiencia con la de otros compañeros y compañeras y darse cuenta que no todos cuentan con las mismas oportunidades de ser tratados de igual a igual. La experiencia de igualdad que vivencia nuestro protagonista va mucho más allá de compartir un espacio físico con otras personas. Él tendrá la oportunidad de poder proponer ideas dentro y fuera del aula y ser escuchado al igual que el resto de docentes que forman el claustro. Como ejemplo de esta situación nos explica la jornada de la ciencia que el mismo diseñó y pudo llevar a cabo. Todas estas vivencias le hacen sentirse muy bien y convierten el periodo de prácticas en una práctica muy enriquecedora que tiene más valor que muchas de las actividades que se realizan dentro de la Universidad.

Construyendo su identidad docente

El conjunto de experiencias que Helecho ha ido acumulando a lo largo de estos años le han permitido ir construyendo su identidad docente. Él nos dice que su experiencia le ha servido para *refrendar las ideas previas que ya tenía* y que lo visto en la escuela *no se diferencia de lo que esperaba encontrar*. Con respecto a si mismo estas vivencias le han servido para ir encontrando *su tono de maestro especialmente para modular su actitud dentro del aula*. Para Helecho el maestro es como un gran actor que interpreta un papel en cada una de sus clases. Especialmente cuando tienes que mostrar tu enfado con los estudiantes interpretas un poco ese enfado para que ellos lo perciban. Cada docente en formación *necesita rodar* para ir encontrándose a sí mismo dentro de su rol. Una de las tareas más complicadas es *conseguir hacer trabajar a aquellos y aquellas estudiantes que no quieren hacerlo y el contacto con otros docentes más experimentados te deja ver otras estrategias*. Para poder conseguirlo el profesor se convierte en *un comercial que vende "aprendizajes"* y tiene que conseguir que el alumnado quiera o no comprarlos.

El centro ha cambiado bastante desde que Helecho era estudiante. Si observamos el centro de hoy en día y lo comparamos con el de su etapa de estudiante encontramos algunas diferencias. La primera y principal es el papel que juega el alumnado dentro del centro. La nueva organización hacia un modelo democrático nos supone modificaciones que afectan al papel que desempeñan los y las estudiantes dentro del mismo. *Para Helecho que los estudiantes tengan voz y lo sepan lo cambia todo.* En la actualidad cuentan con *momentos y espacios para poder resolver problemas de cualquier calado.* Son diversos los espacios donde alumnos y alumnas pueden compartir en un plano de igualdad con otros miembros de la comunidad sus ideas. La asamblea de estudiantes y la comisión de convivencia son claros ejemplos de estos espacios de diálogo con estudiantes. El alumnado sabe que su voz y sus ideas son tratadas de igual manera que las de otros participantes. No se tratan de espacios donde están representados pero sus voces son silenciadas por argumentos de poder ejercidos por otros miembros de la comunidad.

La comisión de convivencia se convierte en el elemento fundamental para la resolución y gestión de los conflictos. Y a partir del trabajo de esta comisión los patrones de comunicación y escucha y la forma de resolver los conflictos se afronta de diferente manera. *Para Helecho “hay menos tensión en general en el ambiente”.* Esto es especialmente visible en el recreo. El perfil del alumnado tal y como nos dice Helecho *no es tan diferente al que había en la época que yo estudiaba.* Lo mismo ocurre con el tipo de juegos que ocupan los grandes espacios del patio que siguen siendo los mismos que en su infancia. Cuando observas el patio en la actualidad nos dice Helecho no hay esa agresividad o esa violencia que antes era habitual y es raro encontrar alumnado que diga a otros estudiantes *tú no juegas.* Hoy en día cuando les observas puedes darte cuenta como gestionan los conflictos de forma diferente. Tan solo hay una actividad que Helecho considera que en la actualidad continúa siendo un elemento de violencia dentro de la dinámica del recreo, el fútbol. Este deporte que ocupa los *mejores espacios dentro del patio* del colegio es en la actualidad el mayor motivo de discusiones. Generalmente los chicos, nos dice Helecho, son los que más sufren estas discusiones. En la actualidad es un tema que preocupa mucho en el centro y Helecho nos cuenta como han promovido desde el centro algunas actividades

para intentar mejorar los problemas que ocasiona el fútbol. Entre otras han *visualizado y analizado como los medios nos presentan el fútbol* como un elemento violento. Aunque Helecho también nos dice que este conflicto va más allá del colegio y que la *educación externa* que reciben incrementa estos mensajes violentos con respecto a esta actividad. Existen otro tipo de juegos que a priori podrían parecer más violentos que el fútbol como es el caso del balón prisionero. Pero como nos cuenta Helecho *este tipo de juegos no llega a generar a los enfados y violencia que logra el fútbol*. Por eso en la actualidad desde el centro se ofrecen otras alternativas de juego para tratar de mejorar la convivencia de los alumnos.

Otro de los aspectos que ha cambiado es la *gestión emocional*. Helecho nos explica como *la escuela tiene que prepararte para la vida y enseñarte a entender y comprender algunas de las emociones y resolver los conflictos*. Entre las emociones que se suelen trabajar Helecho destaca algunas que se generan en los conflictos que mencionábamos anteriormente como la frustración o el enfado. Pero el principal aprendizaje que se produce es el *valor del diálogo para alcanzar acuerdos*. Pone como ejemplo las clases en las que él ha realizado sus prácticas. Los niños y niñas tienen que ir *experimentando y controlando esos procesos* poco a poco. Helecho percibe algunos cambios entre sus alumnos en su propia gestión emocional. Se ha dado cuenta que *ha actuado menos y ha observado más* cómo se comportaba el alumnado. Y Helecho se ha percatado que no se debe *subestimar la capacidad del alumnado* para gestionar sus emociones y resolver sus conflictos sino que hay *que ofrecerles herramientas* para poder hacerlo.

El papel de las familias también se ha modificado en la actualidad. Ahora el colegio necesita mucho más a las familias especialmente a aquellas que participan de forma activa en el centro.

Cuando preguntamos a Helecho sobre la relación que se establece entre la Universidad y el centro nos especifica que debemos hablar sobre algún grupo concreto de profesores y profesoras y el colegio. *La Universidad como institución no colabora directamente con el centro sino que son un pequeño equipo de docentes afines a metodologías activas los que establecen este contacto*. En su

caso el primer contacto lo realiza un profesor del departamento de Pedagogía y posteriormente es un profesor del área de matemáticas quien de nuevo realiza unas prácticas relacionadas con su materia en el centro.

Sus experiencias en comisiones mixtas

Para formar parte de la comisión de voluntariado han mantenido contacto con él de forma muy diversa. Cuando era estudiante en prácticas se ponían en contacto con él cara a cara cuando estaba en su clase. Pasado ese periodo entró a formar parte del grupo de Whatsapp de voluntarios y la jefa de estudios incluyó su e-mail para localizarle.

La comisión de voluntariado funciona principalmente por el contacto a través de Whatsapp. En los diferentes grupos se solicitan tantos voluntarios y voluntarias para cubrir las necesidades de cada día. Las personas disponibles van confirmando su asistencia hasta completar todos los necesarios. Para Helecho es *la comisión que genera más estrés ya que resulta complicado conseguir un elevado número de voluntarios y voluntarias*. Es la comisión que supone más *desgaste e incertidumbre* ya que siempre dependes de la disponibilidad del voluntariado. Y requiere una amplia bolsa de voluntariado de donde poder contactar cuando la gente no tiene disponibilidad. La asistencia no siempre es constante y el voluntariado es muy variable. Aunque Helecho nos cuenta que en alguna ocasión ha realizado grupos interactivos sin voluntarios debido a algún error de coordinación de la comisión, también nos dice que los resultados no son los mismos. Sin voluntariado las medidas de éxito educativo no tienen sentido.

Helecho considera que la comisión de convivencia es muy útil. Piensa que puede haber gente que considere a la comisión de convivencia como una pérdida de tiempo pero en su opinión es *una preparación para la vida adulta (resolver problemas, expresar opiniones, aportar soluciones, afrontar dificultades...)*. Y se observan *cambios a corto y largo plazo* en la vida del centro. A la hora de afrontar los conflictos si se hacen desde el diálogo y el consenso cuando se dan

soluciones se asumen de mejor manera que si se trata de una prohibición impuesta.

Su primera experiencia en los grupos interactivos fue muy positiva. Nos recuerda que *no tenía un buen día y que si hubiera tenido ocasión no hubiera acudido al centro*. Fue a una clase de infantil y la experiencia fue muy positiva y divertida. *Las primeras veces que acudían a los grupos interactivos los alumnos y alumnas buscaban constantemente la aprobación del adulto que estaba en el grupo*. En la actualidad eso ha cambiado y *a penas te prestan atención a no ser que necesites intervenir por algo. Es importante ver cómo trabajan entre ellos*. Te permite muchas posibilidades para trabajar y eso te da posibilidad de detectar problemas gracias a los diversos puntos de vista. *Es ventajoso porque a los y las estudiantes les gusta porque cambia la estructura del aula y viene gente*. Como se produzca algún cambio en las fechas de realización de los grupos interactivos *cuando llegas al aula te han colocado las mesas*.

¿Qué nos depara el futuro?

En Junio de 2018 Helecho finaliza sus estudios. Cuando le preguntamos sobre cuál será su futuro y que relación guardará con nuestro centro a partir de ahora nos responde que *el próximo curso estará en Estados Unidos y que desconoce su relación con Segovia a partir de ahora*. Se muestra dispuesto a realizar algún trabajo en coordinación con el colegio siempre que se lo propusieran y tuviera posibilidad de ejecutarlo allí. Cuando piensa en su relación con el centro nos dice *el colegio y yo nos volveremos a encontrar en función de que uno u otro nos necesitemos*.

Para Helecho lo que resulta *más urgente cambiar es la estructura carcelaria del patio principal* ya que *no se corresponde con el estilo actual del centro*. En cuanto a los cambios que se producirán próximamente ante la inminente jubilación de la directora Helecho considera que la opción más acertada es *continuar en la misma línea organizativa*. De esta manera *consolidarán todo lo que están haciendo*. Un detalle que Helecho considera que puede *aportar mejoras al centro es la presencia de un bibliotecario que me orienta y me facilita mi tarea como docente*. *Sería una aportación que daría calidad al centro*. Su

consejo es que *consoliden lo que tienen y si se puede mejorar esos pequeños detalles que pueden dar un pequeño salto más.*

Helecho nos reconoce que bajo su punto de vista el modelo organizativo resulta óptimo. También nos cuenta que él considera que para el resto de la comunidad también es un modelo que les convence. Nos pone como ejemplo a los familiares y estudiantes cuando nos dice *que si no creen en las comisiones no participarían en ellas.* Nos insiste en *que si no hubiera interés no perderían su tiempo en ellas.*

Con respecto al profesorado Helecho nos señala que *si había algún caso que tuviera dudas del funcionamiento ya se han despejado.* De hecho en toda su experiencia en el centro nunca ha encontrado ningún comentario en contra de las Comunidades de Aprendizaje. Hay que añadir que *la ratio existente en algunas aulas del centro de unos catorce alumnos y alumnas por aula añade más calidad si cabe a la Comunidad de Aprendizaje.* Por el contrario *encuentras centros educativos en Segovia con una ratio de veintitantos estudiantes en un modelo tradicional que sabemos que no funciona para todos.* En un centro público encontramos diferentes ritmos de aprendizajes una inmensa mayoría que se sitúa en un nivel intermedio pero encuentras estudiantes que destacan por arriba o por abajo. *Si seguimos haciendo lo mismo difícilmente van a cambiar las cosas.* Para Helecho tiene la sensación de que es un modelo acertado, ya que sigue las indicaciones de la investigación educativa y tiene claro que *si no se cambian las cosas no podemos esperar que ocurra nada mejor al menos.*

El deseo de Helecho es que *no se rindan y que sigan por la senda que ellos mismos han trazado.* Aunque el camino está lleno de dificultades Helecho cree que *ya no es momento para dudar si verdaderamente hemos hecho lo correcto.* El centro tiene muy claro que han hecho lo correcto y pasado el agobio del primer año los resultados hablan por sí solos. Aunque no conoce exactamente los resultados está convencido que *bajo un clima más positivo es imposible que los resultados sean peores.* Les deseo que *consoliden lo que tienen y a partir de ahí estudiar que se puede mejorar aún más.*

Lirio

Profesor universitario

“Yo iba allí con toda la ilusión del mundo, iban a decidir si revolucionaban el colegio....Ya me dirás si eso no es para entusiasmarse”

(Lirio, 2018)

Lirio es profesor de la Universidad desde hace...años. Conoce a la jefa de estudios y directora de nuestro centro desde hace muchos años. Cala y Lirio fueron compañeros mientras cursaban los estudios de Magisterio. Y la relación con la jefa de estudios viene desde hace tiempo cuando ella comenzó con los cursos predoctorales en donde comenzaron a entablar una relación. Por su papel como profesor de la Facultad de Educación a Lirio le tocaba tutorizar en algunas ocasiones estudiantes de prácticas en el centro .

Acompañando en el cambio

En la provincia de Segovia, ya existía un centro que había tomado la decisión de transformarse. Era un caso conocido entre la comunidad educativa, y es por eso que a Lirio no le sorprende cuando el equipo directivo de nuestro centro acude a él para pedirle información sobre las Comunidades de Aprendizaje. En nuestro centro existe voluntad de cambio al menos por parte de la dirección que desde el principio tuvo claro que la solución a sus problemas era la transformación en Comunidad de Aprendizaje. Por ello le pidieron a Lirio que acudiera al claustro a explicar en qué consistían, y a aclarar las dudas que pudieran aparecer. Pero la primera visita al centro se limitó a escuchar a los maestros y maestras exponiendo sus necesidades y no pudo explicar nada. Directora y jefa de estudios volvieron a insistir para que acudiera en una segunda ocasión para poder exponer de forma breve en que consistían las Comunidades de Aprendizaje. La segunda visita resultó muy positiva, y a partir de este momento aceptaron continuar con la sensibilización.

Fue un momento de comenzar a construir juntos el tipo de centro que deseaban y fue aceptada por la mayoría del claustro. Tener tan cerca la comunidad de aprendizaje de Valsaín supuso una ventaja ya que durante la sensibilización se

articuló un sistema de visitas que ayudó a los docentes a conocer todo lo necesario para poder decidir mejor. Todos los docentes de nuestro centro pudieron visitar la comunidad de aprendizaje de Valsaín antes de decidir que querían hacer en su centro. La sensibilización fue coordinada e impartida desde la Universidad contando con la colaboración directa de voluntarios y miembros de la Comunidad de aprendizaje de Valsaín además de miembros de CREA. En ella participaron familias, voluntariado, personal religioso de la mezquita, miembros de diversas instituciones: fundación del secretariado gitano, cruz roja,... Lirio ha impartido alguna de las sesiones y ha estado presente como participante en el resto. A lo largo de ese tiempo Lirio ha podido compartir junto con el equipo directivo las impresiones después de cada una de las sesiones. El equipo directivo ha permanecido muy implicado a lo largo de todas las etapas. La mayor parte del profesorado mostró rápidamente su conformidad y acuerdo con la transformación del centro y eso se dejaba ver durante las sesiones. Sin embargo fueron aquellos que se mostraron contrarios al cambio los que permitieron generar un rico debate al que hubo que aportar argumentos que sirvieron para impulsar la transformación. Entre algunos de los aspectos que más preocupaban a las personas contrarias a la comunidad de aprendizaje encontramos la participación de las familias. Especialmente les preocupaba la entrada al aula de los familiares y otros voluntarios para poder realizar actuaciones de éxito educativo. Nos cuenta Lirio que fue muy contestado en una de las sesiones cuando él afirmó “que un resultado tiene que ser que las familias aprecien más vuestro trabajo si os constituís”. Los profesores mostraban en ocasiones cierto escepticismo en los artículos y bases teóricas generando algunas anécdotas divertidas que aún se recuerdan. Y cuestiones relativas al currículum también aparecieron entre las reticencias que mostraron los asistentes a la sensibilización.

Es muy importante destacar la forma en la que nuestro equipo directivo planteó la propuesta de transformarse en comunidad de aprendizaje al resto del claustro. Ellas tenían muy claro el funcionamiento y contaban con toda la información a su alcance lo que les permitía suponer como podría ser en el caso particular de su centro. Desde la sensibilización era visible que contaban con el apoyo mayoritario del claustro lo que les sirvió para poder plantear como se llevarían a

cabo las primeras actuaciones educativas de éxito en caso de que la comunidad diera su voto positivo a la transformación. Para el profesorado no era obligatorio la aplicación de grupos interactivos o tertulias literarias en el aula, si alguno se mostraba contrario otro profesor o profesora entraría en su aula a llevar a cabo dichas actuaciones de éxito educativo. Estaba claro que los grupos interactivos y las tertulias se realizarían sin que los y las docentes se vieran obligados a realizarlos.

La decisión por parte del claustro estaba bastante clara, una mayoría estaba a favor de la comunidad de aprendizaje. En la reunión que tomaron la decisión fueron tres de los treinta profesores que componen el equipo los únicos que se mostraron en contra. Al tratarse de una decisión del profesorado, Lirio no estuvo presente en dicha reunión pero sí pudo compartir las sensaciones tras la misma con el equipo directivo. En esta fase se produce un hecho muy curioso, uno de los docentes que vota en contra de la CdA se convertirá unos meses más tarde en uno de los mayores defensores del proyecto.

Las ganas de cambio eran palpables no solo entre el profesorado sino también en las familias. Antes de tomar su decisión sobre si transformarse o no en CdA las familias tuvieron una asamblea de presentación del proyecto. En ella tuvieron la oportunidad de preguntar todas las dudas a Lirio y conocer un poco más el proyecto. En la siguiente asamblea en la que ya se tomaba la decisión aquello fue un “bosque de manos” a favor de la transformación.

Se comunicó la decisión de transformarse en CdA desde el principio a la Dirección Provincial que no mostraron ningún impedimento sino que animaron y apoyaron la decisión del centro.

La fase del sueño fue una etapa muy trabajada que culminó en una gran fiesta. El profesorado, el alumnado y la comunidad trabajaron durante los meses previos para preparar un gran evento en el que soñar la escuela ideal. Cuando llegó la fiesta fue un momento “espectacular” y el patio del centro se transformó en una “explosión de camisetas y globos azules”. Lirio quedó asombrado de la participación que tuvo. Y sirvió para cargar de energía a todos los asistentes. La fiesta no solo resultó una exhibición de fuerza sino que también fue bonita

estéticamente. Todo culminó con una comida muy numerosa de la que pudieron disfrutar todas las personas presentes.

Papel de la universidad

Cuando cuestionamos el papel de la Universidad en la relación con nuestro centro no nos referimos a la institución como tal sino a un pequeño grupo de profesores del que Lirio forma parte. En este grupo encontramos algunas personas que han formado parte o conocen de cerca algunas Comunidades de Aprendizaje. Son profesores y profesoras que imparten docencia en la carrera de Educación Infantil y Educación Primaria. Van a articular un sistema de intercambios entre los estudiantes universitarios y el centro de tal manera que van a poder dar a conocer principalmente las actuaciones educativas de éxito visitando las aulas donde se llevan a cabo.

Los alumnos de los primeros cursos van a poder realizar unas “pequeñas prácticas” donde en algunas asignaturas cada día bajan un pequeño grupo de estudiantes para participar como voluntarios en los grupos interactivos. Para poder compaginar estas sesiones con otras asignaturas de la Universidad han tenido que cambiar horas de clase y contar con la colaboración de los profesores de esas materias. También ha permitido a otros docentes de la Universidad conocer el centro y las actuaciones educativas de éxito. Han permitido que otros docentes de la Universidad hayan contribuido desde sus asignaturas a diseñar o crear actividades que luego se iban a poder emplear en los grupos interactivos o en las asignaturas de prácticum. En la Facultad no solamente se han establecido contactos con las Comunidades de Aprendizaje de la provincia de Segovia sino que también se han visitado otros centros en Extremadura y se han realizado monográficos para dar a conocer las CdA.

El grupo de docentes universitarios encargado de coordinar estas “visitas al centro” se va a ver debilitado tras el fallecimiento de uno de ellos.

Para coordinar al voluntariado procedente de la universidad trataron de establecer una alumna coordinadora pero no funcionó.

Lirio formó parte de la comisión inicial que estableció las prioridades del centro, pero en la actualidad ya no participa de manera activa en ninguna de las

comisiones mixtas. Lirio se ocupa de impartir la formación inicial en Comunidades de Aprendizaje que reciben los nuevos docentes que se incorporan al centro.

Lirio nos explica en la facultad en la que él trabaja es muy habitual realizar proyectos en otros centros educativos y que no resulta raro mantener contacto o visitar los centros educativos. Entre los proyectos que fomentan este tipo de encuentros nos destaca: titiriuva, proyectos de aprendizaje tutelado, aprender en compañía.

Cambios que se observan:

Una vez iniciada la transformación se comienzan a observar cambios en la dinámica del colegio. Lo primero que aparece es la ilusión y las ganas de cambios que inundan a toda la comunidad y empiezan a transformarse la forma de relacionarse y la mente de toda la comunidad. El centro se ha convertido en un espacio abierto en todos los sentidos. La apertura a la comunidad se percibe no solamente por las nuevas personas que entran en el centro sino también por una mayor apertura de todos los espacios. Resulta especialmente importante la apertura de las aulas no por la participación dentro de ellas de diversos miembros de la comunidad sino por la apertura física de sus puertas que deja ver un nuevo colegio donde los espacios son de todos/as y para todos. Alejándose así del hermetismo que suele ser frecuente en las aulas tradicionales donde las puertas del aula permanecen cerradas y la participación de otros miembros de la comunidad queda limitada por la voluntad del profesorado.

Otro cambio lo percibimos a la hora de compartir o conocer las grandes decisiones del centro. Podemos observar que desde las comisiones existe voluntad informativa al hacer públicas las decisiones que se toman en cada una de ellas. Toda la comunidad puede acceder a esa información y mantenerse informado de lo que ocurre en las comisiones mixtas.

El ambiente en los espacios comunes como el recreo se percibe de forma distinta. Los conflictos se resuelven de diferente manera, siguiendo el modelo de prevención y resolución de conflictos. Las acciones llevadas a cabo

especialmente por la comisión de convivencia son reconocidas por toda la comunidad.

Los cambios han afectado incluso a la estética del edificio Lirio nos dice que en la actualidad está mucho más bonito. Los patios han mejorado, los belenes han dado un punto de color al centro y la nueva biblioteca ha recuperado y creado espacios para disfrutar de la lectura.

Han surgido nuevos espacios para la formación y participación de las familias. Este espacio dirigido a las madres con desconocimiento de la lengua española ha permitido crear una red de apoyo donde las madres van tomando más espacios en la relación con el centro educativo.

Todos estos cambios que se ven y perciben en la dinámica del centro le han situado a la cabeza para la realización las prácticas de Magisterio. Lirio nos dice que es uno de los centros más demandado por los y las estudiantes de la Universidad. Por este centro ha pasado alumnado con muy buenos expedientes académicos ya que para elegir centro de prácticas lo hacen primero los y las estudiantes con mejor expediente.

En este tiempo hemos aprendido

Son dos los aprendizajes que se producen entre las personas que participan en las comisiones mixtas tal y como nos señala Lirio. Por una parte aprendes el realismo en las propuestas que realizas y a reconocer la diversidad del centro. Es muy importante tener cuidado a la hora de aportar ideas al centro ya que éstas deben ser realistas y posibles ya que si propongo algo debo involucrarme en ello. Es un aspecto especialmente importante para la participación. Aprender a reconocer la diversidad del centro y la riqueza que se produce por este contacto es otro de los aprendizajes que se dan en las comisiones mixtas. En el caso de nuestro centro y como nos señala Lirio aún queda mucho por hacer para que se apropien este segundo aprendizaje pero se encuentran en el camino para poder llegar a él.

Cuando hablamos de lo que ha aprendido a lo largo de su participación en este centro Lirio nos señala que en primer lugar que participar y continuar haciéndolo es para él una fuente de satisfacción y se encuentra muy agradecido al centro a

que le permitan esa posibilidad. Formar parte de un colectivo que quiere mejorar la realidad en la que vive es para Lirio una fuente de satisfacción.

Lirio nos explica que en algún momento cuando realizaba la sensibilización tuvo la ocasión de encontrarse con algún compañero o compañera de estudios cuando acudía al centro. Nos recuerda que era invierno, anochecía pronto y las temperaturas eran bastante bajas. Al cruzarse con estas personas le decían “que moral tienes”. Mientras nos relata esta historia nos confiesa que realmente los que tienen “moral” son quienes le dicen eso ya que permanecen haciendo lo mismo de siempre sin hacer nada para cambiarlo. Para Lirio acudir al centro le llenaba de ilusión a la par que era consciente que la transformación que se estaba produciendo iría más allá de los muros del centro. Formar parte activa de ese cambio era una carga de energía e ilusión para Lirio, nos dice “Yo iba allí con toda la ilusión del mundo, iban a decidir si revolucionaban el colegio....Ya me dirás si eso no es para entusiasmarse”.

A nivel personal Lirio ha aprendido muchas nuevas cosas sobre educación. Por otra parte él quiere ser un activista educativo y poder formar parte activa de cambios que sirvan para mejorar la escuela. Si aprendes cosas, te dejan ser un activista educativo y tienes a tu lado gente que tiene ilusión y ganas es una experiencia personal y profesional muy gratificante. Esta oportunidad te permite recibir alegrías no solamente de tipo profesional sino que van más allá y te afectan como persona.

Es tiempo de cambios

Se han producido algunos cambios que debemos reflejar a lo largo de todos estos años en el centro que nos permiten entender mejor lo que ha ocurrido. Desde que se produjo la transformación se han incorporado a la plantilla del centro un importante grupo de docentes. Lo que nos indica que en la actual plantilla encontramos profesores y profesoras que no estuvieron en la transformación por lo tanto existe la posibilidad de perder el vínculo con el proyecto si la incorporación no se realiza de forma adecuada. En nuestro centro esta incorporación se va realizando con una formación en comunidades de aprendizaje a principio de curso y un acompañamiento por parte del resto del equipo y especialmente del equipo directivo a las nuevas personas que se van

sumando. La realidad es que en nuestro caso las personas que se han ido sumando han ido integrándose en el proyecto. La jefa de estudios le ha planteado a Lirio que sería conveniente realizar algún tipo de sesión con todo el profesorado para recordar aspectos y cuestiones de interés general. La formación del profesorado también se ha ido modificando a través la formación pedagógica dialógica que han ido realizando a lo largo de todo este tiempo.

El equipo de orientación del centro en el momento de la transformación no era el mismo que el que existe en la actualidad. Por ello Lirio nos cuenta que debemos considerar que la suerte puede llegar a considerarse un elemento valioso para el centro. La actual orientadora eligió voluntariamente el centro y eso ha sido una suerte para todos.

El último curso coincidiendo con la celebración del 50 aniversario ha sido un año especialmente complicado Lirio habla de él como “un año de resistencia”. Al ajetreo del aniversario se ha sumado el repentino fallecimiento de una profesora especialmente importante para la comunidad. Ella era muy querida en el centro ya que ella había sido alumna antes que docente. Lirio cree que aunque estos acontecimientos suponen una gran pérdida puede servir para ayudar a unirse más y hacer más piña. Aunque hayan desaparecido elementos valiosos existen otros elementos que harán que el centro siga funcionando y continúe bien. La esencia del centro permanecerá.

El deseo de Lirio para nuestro centro es que vayan a más y aprovechen la riqueza que les aporta la diversidad y que no paren. Le gustaría que las puertas que hoy están abiertas en un futuro se encuentren aún más abiertas, que donde hoy hay participación en un futuro haya aún más participación. Y que tomen la diversidad como riqueza por principio que les inspire para que los niños y niñas del centro aprendan más y mejor, sean más felices y mejores personas.

A continuación vamos a proceder a presentar algunos de los resultados obtenidos en nuestra investigación. El abordaje de los mismos se realizará atendiendo a las categorías de análisis.

3. Proceso de transformación del centro

Para poder comprender todo lo que ha ocurrido en nuestro centro debemos comenzar señalando en primer lugar, algunos aspectos que han sufrido un cambio destacado a raíz de la transformación en Comunidad de Aprendizaje. Algunos de ellos son muy visibles y percibidos por la comunidad, mientras que otros permanecen sutiles en el quehacer diario del centro.

Uno de los primeros aspectos en transformarse, ha sido la Asociación de Madres y Padres (AMPA). Debemos tener en cuenta que uno de los elementos que posiblemente hayan facilitado esta evolución del AMPA ha sido la presencia de un nuevo equipo que asumió la dirección de la misma unos meses antes del proceso de transformación del centro. Tal y como nos señala Amapola en su relato, el centro educativo se quedaba sin asociación ya que el equipo anterior quería abandonarla y nuestra protagonista junto con otras madres de reciente incorporación al centro decide acudir a la reunión donde se abordaría este tema.

Pues yo empecé mi niña venia el cole con 3 años y vi un cartel que ponía este cole necesita, se queda sin AMPA y necesita gente y claro yo venía de nuevas al colegio y a todas las madres que venían conmigo oye que están pidiendo gente para el AMPA que hay una reunión que es que se va a deshacer el AMPA que se queda el cole sin AMPA bueno vamos a la reunión y a ver qué pasa y nada fuimos a la reunión y la gente que estaba quería dejarlo claro y demás y tiramos pa' adelante un grupo de madres nuevas y ya llevo cinco años (ENT_6, 2)

A partir de este momento, Amapola asumirá la presidencia de la asociación y tras la transformación comenzará a formar parte de distintas comisiones.

El papel que juega el AMPA una comunidad de aprendizaje, es diferente al que desarrollan en un modelo escolar tradicional. Es habitual en la escuela tradicional que se realicen distinciones entre las personas que son o no socias del AMPA. Esta distinción nos lleva a determinar que se trata de forma diferente a quien

pertenece o no a la asociación y por lo tanto las personas no pertenecientes pueden resultar discriminadas.

pues parecía que el AMPA antes tenían una función y al hacerse comunidad de aprendizaje como que el AMPA ya no tiene que tener tanta decisión como antes es que es más consenso que este padre es del AMPA y este no es del AMPA que todos los padres somos iguales ¿sabes? (ENT, 6, 2)

No solo la distinción de pertenecer o no al AMPA sino el papel que juega en las decisiones del centro, es otra de las diferencias esenciales que encontramos. El modelo tradicional nos ofrece un modelo de AMPA donde las decisiones de la asociación y las decisiones del centro escolar son espacios acotados y diferenciados. La asociación cuenta con decisión sobre quienes participan o no en sus actividades y no se entrecruza ni participan de la vida del centro. Al transformarse en Comunidad de Aprendizaje el AMPA entra a formar parte de la estructura organizativa del centro contando con representación en las comisiones mixtas.

Siempre en cada comisión hay algún representante del AMPA, para que claro esté informado de todo (Amapola, REL_1,2)

Se convierte en una opción para la recaudación de recursos económicos que puedan contribuir a la consecución de los objetivos planteados en cada una de las comisiones mixtas.

Lo que yo digo que al fin y al cabo en una comunidad de aprendizaje el AMPA pierde un poquito de protagonismo tiene que estar ahí porque bueno tiene que haber un más que nada para recaudar dinero si hay algún problema grave pues como cuando nos pasó que nos querían quitar la cocina del cole y demás pero la verdad que trabajando por comisiones es mucho mejor que no un AMPA que haga todo. (ENT_6,2)

Esto nos lleva a presentar otro de los aspectos que se ha visto modificado tras la transformación. La forma de abordar los problemas en el centro se ha visto

modificada tras la implantación de las comisiones mixtas. En la cita anterior se hace referencia a un conflicto que existió en el centro antes de la transformación. La forma de abordarlo en aquel momento, fue buscar soluciones de forma separada el AMPA por una parte y el profesorado por otra. En esa reflexión podemos observar que en la actualidad el abordaje se realizaría de forma diferente situando a las comisiones mixtas como el espacio del centro donde llevar a cabo la reflexión conjunta sobre los problemas que afectan a la comunidad.

Uno de los cambios más visibles para la comunidad y que guarda una estrecha relación con el trabajo de una de las comisiones mixtas es el cambio en los aspectos relativos a la convivencia. Uno de los espacios donde surgen un mayor número de conflictos es el patio. Y va a ser en este lugar donde más se van a percibir los cambios.

Los conflictos se encontraban muy ligados al juego del fútbol. Las soluciones que se aplicaban para entonces tenían que ver con soluciones de tipo correctivo, lo que llevaba a que los conflictos no se extinguieran y provocaran frustración entre los participantes.

Yo recuerdo que todo lo que tenía que ver con el patio del colegio a nivel social, yo recuerdo muchos momentos de frustración muchos conflictos que no se resolvían de una forma clara sino que a lo mejor se imponía una solución rápida la más efectiva, que podía ser rápidamente cualquier problema con el fútbol el balón va fuera...eran soluciones muy rápidas que nunca se consensuaban y que venían impuestas y al final nos encontrábamos con muchos momentos en los que había un pococomo que no se terminaban de resolver las cosas y verdaderamente se reproducían (Helecho, REL_5, 1)

El ambiente general del centro, se ha transformado siendo percibido por la comunidad como un ambiente en donde se respira menos tensión o fricción y que estéticamente resulta más atractivo.

Yo creo que lo que podría servir como modelo es que hay menos tensión en general, yo noto menos fricción. El alumnado sigue jugando a los

mismos juegos de hecho ahora estamos volviendo a un modelo más similar al que yo viví...alumnado parecido, mismas edades, mismos juegos, menos tensión. Y además tu cuando estás haciendo el patio no hay esa tensión, no hay ese tu no juegas... (Helecho, REL_5, 2)

Yo creo que sí que ha cambiado el ambiente, se respira de otra manera (...) incluso es más bello, más bonito (Lirio, _REL_6, 2)

Reconocemos que desde que la norma se comenzó a difundir en los patios parece que las conductas agresivas se van suavizando y está todo más tranquilo. (DOC_15)

Tras la transformación una de las primeras medidas llevada a cabo por la comisión de convivencia fue la negociación de la norma colegial.

El primer paso del modelo de prevención es la norma colegial. (Buganvilla, REL_3, 2)

El proceso de negociación de la norma, exigió un conjunto de reuniones y negociaciones basadas en el diálogo para establecer como fruto del consenso la norma “*me gusta que me traten bien, gracias*”.

Los profesores hicieron su propuesta de norma para el centro, comentando que la habían modificado con intención de enriquecerla, quedando de la siguiente manera: Me gusta que me traten igual de bien que yo trato a los demás. La comisión comentó que la norma no era del todo acertada porque no todas las personas tratan bien a los demás, con lo cual no sabrían cumplir la norma y quedaría un poco larga para para usarla de manera habitual por la comunidad educativa. Los alumnos eligieron: me gusta que me traten bien, gracias. Y tras dialogar consensuamos que era el formato más conveniente. (DOC_16, 2)

Una vez elegida la norma comenzamos a pensar en la manera de difundirla a toda la comunidad. Surgieron ideas, como trabajar el cuento Mapache quiere ser el primero (...) se pensó en que cada niño, en las aulas hiciera plásticamente una circular para llevar a su familia (...)

(DOC_16,2)

El trabajo de la comisión de convivencia, especialmente el dirigido a dinamizar espacios de juego alternativo de convivencia han dado la posibilidad de cambiar la percepción que los propios alumnos tienen sobre estos espacios.

Pues muchas cosas... Antes por ejemplo yo no jugaba a nada y me aburría mucho en los patios porque casi no tenía ningún amigo. Entonces ahora como se ha puesto a hacer lo de la semana del juego pues puedes jugar, puedes divertirte con otros alumnos, conoces más a la gente... (Margarita, REL_2, 2)

El proceso de transformación fue vivido de forma muy intensa por toda la comunidad. Aunque este proceso ha sido descrito a lo largo de este capítulo desde las voces de los diferentes participantes, resulta necesario destacar algunos aspectos. Por una parte el proceso de sensibilización previa a la transformación resultó:

La formación estuvo muy bien, fue muy interesante, muy intenso, muy intensivo (Bugarvilla, REL_3,2)

El proceso de la sensibilización fue un poco duro porque claro tienes muchas dudas, parece que lo ves luego parece que no lo ves....hubo mucho debate con esto de medidas de éxito a que llamamos éxito...esto es como muy ideal...diálogo sí pero cómo se gestiona... (Cala, REL_4, 2)

El momento de la sensibilización fue un momento muy rico, yo creo que ahí hubo un debate muy abierto, la gente se sinceró, la gente se abrió y la gente realmente puso sus miedos y sus dudas encima de la mesa (Cala, REL_4,2)

Antes de tomar la decisión de transformarse o no, el ambiente en el centro así como la forma de acercarse a las familias ya dejaba entrever que algo estaba ocurriendo.

La verdad que el colegio nos convocó como diciendo vamos a hacer un cambio en el colegio como que era comoque pasa aquí que va a pasar

en el coleentonces fue una afluencia masiva de padres. Lo explicaron lo que iba a ser y todo el mundo votó que sí...muchos votaron que sí y salían diciendo y eso de comunidad de aprendizaje que es...pues que los padres podamos entrar más en el colegio y participar más de la educación de nuestros hijos (Amapola, REL_1, 2)

La decisión para el colectivo docente generaba algunas reticencias, especialmente para algunos profesores que no estaban convencidos con el proyecto.

Yo personalmente me ilusioné desde el principio.....pero bueno tuvimos nuestros más y nuestros menos mucho diálogo en el claustro de profesores la gente que estábamos a favor y en contra y mucho intercambio de opiniones lo cual fue muy enriquecedor (Buganvilla, REL_3, 2)

había una parte del profesorado que era muy partidaria y otra que era escéptica (...) yo creo que hay que agradecer al profesorado escéptico que hablase ...que si se hubiera quedado en silencio pues no nos hubiéramos podido enterar de cosas ni hubiéramos podido dar los argumentos necesarios para que se impulsara todo eso (Lirio, REL_6,2)

El debate que surge en relación a aquellas personas que no están muy convencidas del proyecto, permite la posibilidad de impulsar los argumentos para los que se posicionan como defensores. Pero llegado el momento de la votación ocurrió lo siguiente:

Abrir el centro y trabajar con el voluntariado es lo que más reticencias generaba pero se sometió a votación. Se realizó a mano alzada, y aquello fue un bosque de manos en alza... (Lirio, REL_6, 2)

Luego al final llegamos al consenso de que sí no todo el mundo pero muy pocas personas dijeron que no, pero como hubo un número mayoritario (Buganvilla, REL_3, 2)

Llegamos al consenso de que sí no todo el mundo muy pocas personas fueron las que dijeron que no pero como éramos un número mayoritario accedimos (Cala, REL_4, 2)

Y por fin llega el esperado momento del sueño. En palabras de la comunidad es una carga de energía e ilusión que se va contagiando por el centro.

Un momento apasionante, una maravilla lo vivimos con muchísima ilusión (...) la fiesta del sueño fue preciosa (...) la apertura del cole a la comunidad fue sorprendente, todos estábamos encantados. (Buganvilla, REL_3, 2)

Fue precioso, la verdad que fue una explosión (...) Fue realmente mágica (...) La posibilidad de soñar era algo pedagógicamente nuevo para nosotros, siempre estás pensando que quieres hacer muchas cosas pero llevarlo a un esquema de sueño incluso a la utopía te da campo para poder pensar muchas cosas (Cala, REL_4, 2)

La fase del sueño fue espectacular [...] una explosión de camisetas y globos azules (Lirio, REL_6, 2)

Para mí esa fue la parte más bonita (...) Miles de sueños...cuando tienes que soñar miles de cosas (Amapola, REL_1, 2)

La comunidad se va contagiando y va participando poco a poco generando un impulso que hace que se vaya transmitiendo dentro y fuera del colegio.

Fue muy bonito porque se abre el colegio entero, porque todo el que viene le invitas a soñar...pero yo no tengo a nadie en el cole es igual sueña como te gustaría que fuera este colegio (...) Se genera una dinámica...¿has escrito tu sueño? Como que te llena de ilusión y eso es un motor que te empuja (Cala, REL_4, 2)

Al tratar de establecer cuáles eran las principales emociones que sentían los profesores y profesoras durante la transformación. Nos encontramos con la aportación de Helecho, que no viviendo directamente esta etapa identifica dos de las principales emociones.

Había ilusión eso, está claro...porque sin ilusión no existe el cambio pero también había miedo y había temor en el sentido en el que te enfrentas a algo desconocido que no sabes si va a terminar de funcionar...que dependes de la comunidad educativa, que dependes de que los padres se muevan y entren en las aulas para que haya grupos interactivos (Helecho, REL_5, 2).

La decisión de transformarse ofrecía una nueva posibilidad para las familias.

Participar en las clases de tu hijo, era entrar a organizar las cosas del colegio (...) Por fin se iban a tener en cuenta los problemas y preocupaciones de los padres (Amapola, REL_1, 2)

Para poder clasificar y distribuir los sueños, establecieron una comisión inicial formada por

Familias, voluntariado, gente de la mezquita, personas de asociaciones que trabajaban en el centro (Lirio, REL_6, 2, 8)

La dinámica del centro desde el comienzo de la transformación, se ve envuelta en un marcado carácter democrático y de apertura a la comunidad. Es especialmente destacado el papel que juegan las nuevas tecnologías como elemento que permite una rápida difusión de la información. El WhatsApp como servicio de mensajería instantánea va a inundar todos los espacios del centro.

y si en el cole hay grupo de whatsapp para actividades ,el grupo de teatro también tenemos, el de carnaval también había, el del belén también había. Para actividades concretas...tal día quedamos a tal hora...y en tal sitio. Para los grupos interactivos también... para casi todo .. (ENT_4, 2)

está el WhatsApp general, el de la asamblea de padres, el de clase, el de voluntarios de primaria y el de infantil (Amapola, REL_1, 2)

Tenemos el grupo de WhatsApp de profes, para enviar cositas para que con motivo de fechas puntuales a la gente le suja la posibilidad de hacer algo (ENT_5, 2)

Pues hay un grupo en el WhatsApp y preguntan en plan necesitamos tantos voluntarios para este día y ahí vas viendo si puedes o no (ENT_3)

Como podemos observar encontramos grupos de WhatsApp orientados a la realización concreta de una actividad (belén, carnaval, teatro....) al mismo tiempo que conviven con otros grupos más estables como los que tienen las comisiones mixtas para comunicarse entre ellas, los grupos de voluntariado para grupos interactivos, el de la asamblea de padres, el general del centro. La utilización principal en el caso de los utilizados en las comisiones mixtas es la convocatoria de las reuniones

Tenemos un grupo y nos comunicamos vía WhatsApp nos comunicamos reunión tal día a tal hora que tal os viene.... (ENT_2, 2)

La inmediatez de esta herramienta ofrece la posibilidad de establecer una rápida comunicación con todos los miembros sin necesidad de que se tengan que verse de manera física.

Cuando surge algo WhatsApp y cada 15 días correo electrónico (ENT_5, 2)

La rápida difusión a toda la comunidad ofrece la posibilidad de conocer la información de las actividades sin necesidad de estar participando directamente de ellas. Esto resulta especialmente ventajoso en el caso de las familias que no dominan el idioma, ya que al obtener la información por escrito es más fácil que no pierdan detalles de los mensajes.

La transformación no afecta solo a las estructuras organizativas o aspectos relativos a las relaciones que se establecen entre la comunidad sino que juega un papel fundamental en el rol que ocupan las personas que la conforman. La figura de la directora del centro juega un papel fundamental.

Yo estoy de apoyo (..) tienes que ser capaz de crear una confianza tal de que tú me puedas contar lo que piensas y yo tener la libertad de decirte que me parece una tontería (...) crear una estructura afectiva profesional en la que cada uno tiene su papel todos somos o no importantes y para todo hay que saber (Cala_REL_4, 2)

La directora se convierte en este caso en un pilar fundamental de la comunidad. Ofreciendo su apoyo, lidera en centro basándose en el diálogo y confianza que establece con la comunidad educativa. Conocer las emociones y preocupaciones de su comunidad, le permite establecer un clima afectivo con docentes, estudiantes y comunidad educativa.

Este modelo directivo se opone al que se supone mayoritario en la escuela tradicional, donde el director o directora es el encargado de mantener el orden en el centro, manteniendo las distancias con toda la comunidad.

Al igual que la figura de dirección sufre una transformación hacia un modelo más democrático, lo mismo ocurre con la figura del estudiante en prácticas.

Cuando empiezas las prácticas es cuando realmente te das cuenta, yo puedo llevar el timón de la clase con la supervisión de mi tutora mientras que otros compañeros apenas hacen labores de apoyo (Helecho, REL_5, 2)

Otro de los aspectos fundamentales que nos destaca en la figura del estudiante en prácticas es el trato igualitario que reciben con respecto al resto de profesorado del centro.

Está muy bien porque no se nos trata de forma distinta y podemos entrar en la sala de profesores (Helecho, REL_5, 2)

No se trata exclusivamente de compartir un espacio físico, sino que el trato igualitario alcanza también a las propuestas que pueden ser realizadas por parte de los estudiantes.

Pude proponer una jornada de la ciencia que realicé no solo con mi clase sino que asistieron otros grupos (Helecho, REL_5,2).

Conforme se va avanzando en la transformación las expectativas de las personas de la comunidad, se van tornando cada vez más positivas.

Una de las personas que votó en contra, luego fue uno de los propagandistas de la Comunidad de Aprendizaje. (Lirio, REL_6, 2)

La comunidad está convencida, y así nos lo hacen saber, en la mejora educativa del centro.

Ha sido una experiencia muy bonita que me he llevado muchos regalos que me he llevado muchas cosas, me he llevado muchas sorpresas muchos amigos muchos compañeros muchos profesores me llevo un montón de cosas y creo que va a ir mucho mejor puede que cada vez va creciendo más y va a ir muchísimo mejor (Margarita, REL_2, 2)

Y también afirman que lo más importante que sucederá en el centro, aún no ha ocurrido.

Yo creo que el más importante está por venir porque esto no deja de ser pecata minuta...yo lo más importante está por realizar (ENT_2, 2)

Síntesis y discusión:

El proceso de transformación del centro hace emerger diversos cambios que afectan de forma directa o indirecta a la configuración del centro así como al tipo de relaciones que se establecen en él.

Los autores Flecha, Aubert, Puigvert, Jaussi entre otros nos señalan que una transformación en comunidad de aprendizaje supone una democratización del currículum, la gestión del centro y las relaciones que se establecen dentro y fuera del mismo.

Si observamos las fases de la transformación detalladas en el marco teórico, podemos observar que nuestro centro las ha seguido de manera concienzuda y en nuestro análisis encontramos un conjunto de emociones y sentimientos de emoción y alegría que no solemos observar en las referencias teóricas.

Transformarse en una comunidad de aprendizaje supone establecer un diálogo con la comunidad y dar voz a aquellas figuras que tradicionalmente han sido silenciadas o escasamente consideradas en el contexto educativo. Esta investigación persigue también servir de voz para aquellos protagonistas de la comunidad educativa que siempre han estado presente en los centros, pero eso no implicaba ser considerados y tenidos en cuenta como se merecen.

Cabe destacar dos figuras que como podemos observar en los resultados de nuestro trabajo la dirección del centro y la figura del estudiante de prácticas. En el primer caso observamos una democratización de la figura directiva donde podemos observar que el diálogo se establece como herramienta básica para la solución de conflictos en el centro. El alumnado en prácticas se transforma en un miembro más de la comunidad con una voz tomada en cuenta y con capacidad decisoria en asuntos trascendentes. Para estos últimos este tipo de experiencia se torna mucho más motivadora y los aprendizajes en este contexto se ven relanzados.

La convivencia se torna un asunto de gran relevancia y en el caso de nuestro centro lo podemos observar en la consideración que tiene para el conjunto de la comunidad la comisión de convivencia. Desde el punto de vista teórico no hemos abordado el asunto del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos pero observamos en el análisis que se hace referencia al mismo en determinadas ocasiones.

4. Funcionamiento de las comisiones mixtas

Tal y como hemos analizado en los capítulos anteriores las comisiones mixtas son en sí mismas espacios democráticos. Para poder comprender un poco más detalladamente su funcionamiento, que hemos descrito a lo largo de este capítulo a continuación vamos a destacar algunos aspectos de nuestra investigación con respecto a esta categoría.

Un centro educativo se compone de tantas comisiones mixtas como sean necesarias tras la agrupación de los sueños de la comunidad. Por lo tanto cada centro establece su propio entramado de comisiones considerando su situación individual y particular.

Cada centro establece tantas comisiones como crea convenientes y establece una comisión gestora en la cual aparece representada todas y cada una de las comisiones existentes en el centro.

A ver es que la gestora es un conjunto de todas las comisiones tiene un representante de cada comisión entonces la comisión gestora lo que hace es un poco captar lo que se hace en cada comisión (ENT_6)

La comisión gestora, se encarga en última instancia de coordinar que las acciones no se repitan y optimizar los recursos existentes para establecer los apoyos y ayudas entre comisiones.

Si se considera necesario, se solicita el apoyo de otras comisiones para lo que sea necesario. A continuación vamos a describir un ejemplo de interacción entre comisiones. En la comisión de convivencia surge la idea de crear en los patios unos bancos de la tranquilidad o el diálogo, ante lo que solicitan la colaboración de la comisión de infraestructura para conseguir el material en cuestión- banco- y la asamblea de alumnos será la encargada de gestionar su uso.

Surgió la idea para crear un lugar especial en los patios de encuentro, diálogo o tranquilidad a través de la colocación de un banco, especialmente decorado, en cada patio. Los padres (comisión de infraestructuras) se encargarán de buscar y decorar los tres bancos y la

Comisión de Alumnos de ponerles nombre y gestionar su uso. (DOC 14, 4)

La actividad de cada una de las comisiones no es igual a lo largo de cada uno de los cursos escolares. Nos encontramos por ejemplo que la actividad de la comisión del camino escolar se centra en los primeros años tras la transformación siendo en la actualidad una comisión sin actividad. La comisión de biblioteca va a precisar de una colaboración de otras comisiones para la creación y adecuación de su espacio principal. La celebración del 50 aniversario va a recaer sobre la comisión de aprender más. Estos condicionantes externos que son variables a lo largo de un curso y entre los diferentes años escolares van a condicionar la actividad y reunión de la comisión.

La comisión de aprender más se reúne una vez cada quince días, para preparar el 50 aniversario, sino una vez al mes. (Amapola, REL_1, 4)

Si hubiera alguna necesidad se convocaría alguna más, entre medias (DOC_17)

Podemos observar como en alguna de las actas se hace hincapié en este aspecto. Las necesidades y el quehacer diario del centro van a condicionar la actividad de las comisiones y por lo tanto su necesidad de reunirse con mayor o menor frecuencia.

La cantidad de reuniones que se establecen a lo largo del curso no solo dependen de la propia actividad de la comisión, sino que en ocasiones se ve condicionada por otros proyectos que se establecen como prioritarios para el centro que requieren la atención y colaboración de la comunidad.

El año pasado te puedo decir que nos reunimos siete veces al año y este nos hemos reunido solo tres. Solo tres porque todas las fuerzas se han....esque se han ido al proyecto de la biblioteca (ENT_2, 4)

Tres veces una vez al trimestre (ENT_6, 4)

Nos reunimos todos los jueves, a las 8.30 (ENT_5, 4)

Las posibilidades para poder celebrar las reuniones, van a depender en gran medida de las personas que forman parte de la comisión y de su disponibilidad.

Luego es muy difícil coincidir porque hay gente que trabaja...hay gente que tiene un horario gente que tiene otro...es muy complicado reunirnos los cinco o los seis que estamos en la comisión. (ENT_2, 4)

Generalmente las convocatorias de las reuniones se realizan por WhatsApp aunque en algunas ocasiones se acude a otros recursos más tradicionales como son la nota por escrito o la conversación directa en el pasillo.

A nivel como de equipo directivo llama y dice oye hoy hay gestora... ¿sabes? O una notita al niño para que se la entregue al padre.... (ENT_6, 4)

Cada una de las comisiones se compone de forma diferente.

Esta comisión estamos dos maestros y tres padres (ENT_2, 4)

Un representante de cada comisión en unas son profesores en otras son padres... en la gestora solo estamos pues eso si somos siete comisiones siete más los tres del equipo directivo (ENT_6, 4)

Alumnos, padres, madres, vecinos está abierto a toda la comunidad tanto en san Lorenzo como en otros barrios (ENT_3, 4)

Policías, padres, profes, tráfico, ayuntamiento (ENT_1, 4)

Equipo directivo, orientadora, hasta 4 madres, dos delegados por curso en 6º y a veces también los de 5º, un profesor por cada uno de los interciclos, conserje, comedor....y espero no dejarme a nadie (Buganvilla, REL_3, 4)

Como podemos observar todas las comisiones de nuestro centro tratan de buscar la máxima heterogeneidad entre sus componentes. En este sentido

destaca poderosamente la diversidad que se encuentra en la comisión de convivencia que se convierte en la más solicitada por parte de las familias.

La comisión de convivencia es la más solicitada por las familias (Amapola, REL_1, 4)

La interacción entre las diferentes comisiones la encontramos especialmente en momentos de alta actividad de una de las comisiones, como el caso de la biblioteca que hemos mencionado con anterioridad, en donde el resto de comisiones contribuyeron y posibilitaron la adecuación, colocación y distribución del espacio en un tiempo récord.

Los objetivos que cada una de las comisiones se establece tienen que ver con la consecución de los sueños establecidos por la comunidad. Podemos tomar como ejemplo:

El proyecto de esta comisión pues es mejorar el entorno del colegio. Una de las cosas que hicimos fue pintar esta valla que ves aquí, y en el patio de los pequeños pintar varios juegos en el suelo para que en las horas de recreo pudieran jugar y otro proyecto que estamos ahora pensando es poner una especie de jardín de pared infantil con unos pallets que fuera poner unas flores que vayan cayendo otra historia es pintar también una valla con motivos de dibujos y de niños en el patio de los pequeños que hay unos dibujos pintados de hace muchos años y el plan es volver a pintar esa pared y un proyecto que me parece a mí un poco complicado es estudiar la posibilidad de poner en este patio algún tipo de carpa colgada de una ventana y que vayan a la verja para que en verano hubiera algo de sombra (ENT_2, 4)

Cada una de las comisiones mixtas trata de lograr cada uno de sus objetivos a raíz de diversas acciones, como las que se señalan en el ejemplo anterior. El pintado de vallas, pintado de juegos,....son algunas de las actividades de la comisión de infraestructuras. La exposición de Caperucita camina sola, las charlas sobre el camino escolar, o el concurso de mi camino al cole son algunas de las actividades desarrolladas por la comisión del camino escolar. Las patrullas

amigas, el ovillo, o el abanico han sido desarrolladas por la comisión de convivencia. La modificación de la página web, la actualización de las redes sociales o los grupos de WhatsApp forman parte del trabajo de la comisión de difusión. La biblioteca tutorizada, la distribución y catalogación de los libros o las actividades temáticas sobre lectura (aquí hablamos poesía) son algunas de las actividades de la comisión de biblioteca. La celebración del 50 aniversario, la formación en castellano con madres migrantes, o las actividades de carnaval organizadas por la comisión de aprender más.

Las personas que participan de las comisiones mixtas, nos muestran su deseo e interés de continuar haciéndolo de la misma manera o incluso formando parte de otros espacios o comisiones del centro.

Bueno a no ser que surja alguien y tenga que cambiar de comisión no tengo ningún problema pero en principio sí que estoy interesado en seguir en esta comisión (ENT_2, 4)

El día que ellas...que la última que te quede no esté ...Si ..si ...si.... Yo no lo dudo.. Siiii...si si si yo estoy muy enganchada ya... (ENT_4, 4)

Si estaría interesado en participar en otras comisiones (ENT_3, 4)

Me gustaría participar en la comisión de convivencia, pero como es la preferida por los padres, dejo a otras personas participar. (Amapola, REL_1, 4)

El día que mis hijas se vayan, yo sí seguiría en las comisiones (Amapola, REL_1, 4)

Algunos profesores nos explican que su participación en las comisiones mixtas tiene que ver más con su motivación personal para continuar participando, que con sus obligaciones como docentes del centro.

Uno no está aquí porque le obliguen (...) realmente te convence, te satisface, te llena, te sirve para tu carrera como profesor, te hace sentir tan guay (Bugarvilla, REL_3, 4)

Atendiendo a algunos datos que nos ofrece nuestra investigación podemos establecer algunas características que resultan necesarias para el buen desarrollo de las comisiones mixtas.

Cada comisión mixta debe tener clara y conocer su función. Que guarda una estrecha relación con los sueños a los que debe dar respuesta. Por lo tanto su finalidad debe ser clara, precisa y fácilmente identificable por la comunidad.

Su origen reside en dar respuesta a una o varias necesidades que la comunidad educativa fija en los sueños. En el momento que la comisión mixta deja de ser necesaria pierde su interés.

Debe requerir una mínima organización para su composición. Aunque debe reflejar al máximo la heterogeneidad del centro, se debe priorizar las posibilidades reales de trabajo. Por lo tanto, su convocatoria no debe suponer una preocupación para el centro.

Cada una de las comisiones mixtas cuenta con una identidad propia, lo que la hace única y especial y cada centro dota a sus comisiones de contenido en función de su situación única y exclusiva.

Para el buen funcionamiento de una comisión mixta, es necesario que el resto de comisiones del centro también funcionen de forma adecuada. Las comisiones mixtas son una red de intereses de un centro que se sitúan a un mismo nivel y que se relacionan entre sí buscando el bien común.

Las necesidades de un centro son variables en función de la situación puntual del mismo, eso nos lleva a pensar que las comisiones mixtas también son variables y se adaptan a las necesidades del centro en el que se enmarcan.

La comisión gestora es la base sobre la que se sustentan las comisiones mixtas. Es necesaria para la coordinación general del centro, para evitar un desgaste innecesario de recursos materiales y humanos y para el mantenimiento de un espacio de diálogo entre las diversas comisiones mixtas.

Para el desarrollo y funcionamiento de las comisiones mixtas es preciso contar con personas que quieran implicarse en el desarrollo de las actividades de la

comisión. Para ello nos son precisas unas capacidades o requisitos especiales tan solo la voluntad de hacerlo por el bien de la comunidad.

Del mismo modo que es preciso contar con el interés de personas que quieren participar de las comisiones mixtas, debemos tener en consideración que habrá otras cuyo deseo sea precisamente el contrario. Es decir, que voluntaria y libremente hayan decidido no participar. Estas personas deben ser respetadas y valoradas de igual manera por parte de la comunidad y nunca deberán ser motivo de rechazo o discriminación.

Las comisiones mixtas deben ser flexibles en el desarrollo de sus actividades permitiendo la posibilidad de adaptación al máximo de la comunidad.

Síntesis y discusión:

En esta categoría de análisis debemos destacar que nos resulta complicado abordar el proceso de síntesis y discusión de la misma ya que las contribuciones teóricas en este aspecto son prácticamente inexistentes. Pero al mismo tiempo debemos establecer que la mayor parte de la contribución teórica de nuestra investigación se encuentra también en esta categoría.

Barrio (2005) cuando establece las principales características que debe tener una comisión gestora establece dos: servir de vía de comunicación entre las diferentes comisiones del centro y agilizar la comunicación y optimizar los recursos existentes. En el caso de nuestro centro hemos observado que la interacción y organización entre comisiones resulta bastante fluida y la comisión gestora actúa de coordinador de comisiones. Los recursos de los centros educativos son limitados y en ocasiones bastante escasos por eso es tremendamente importante la labor de optimización de los recursos para evitar actividades que se solapan, recursos que se malgastan o recursos infrutilizados.

Considerando la experiencia que nos aporta conocer otras Comunidades de Aprendizaje diferentes a la de nuestro objeto de estudio, y ante la escasez de material bibliográfico con el que poder establecer otro tipo de comparaciones.

Podemos afirmar que existen una serie de comisiones mixtas que aparecen en la gran mayoría de los centros educativos: Infraestructuras, convivencia, biblioteca, las relacionadas con la difusión y comunicación o las que tienen que ver con aprendizajes generales son las que más se repiten. Teniendo en cuenta esto nuestro centro cuenta con todas ellas. En cambio observamos que aparecen otras comisiones muy específicas y características de nuestros sueños como puede ser la del camino escolar.

La heterogeneidad a la hora de la composición de las comisiones es una de las características que nos destaca la bibliografía existente. Algunas de las reuniones de las comisiones se realizan en el horario escolar, lo que dificulta por ejemplo que puedan participar alumnos y alumnas o familiares que trabajan en ese horario. Por lo tanto los horarios de reunión son considerados una dimensión exclusora si imposibilitan la participación de alguno de los miembros de la comunidad y al mismo tiempo puede resultar una dimensión transformadora si el horario que se acuerda es compatible con los horarios y disponibilidad de la comunidad.

La fase de sueño documentada por Jaussi establece como tarea principal la extracción de las comisiones de un proceso de síntesis de los sueños obtenidos por la comunidad. Cada una de las comisiones va a concretar en acciones o actividades los objetivos establecidos en esta fase.

Hay que tener en cuenta que la actividad de las comisiones mixtas sucede al mismo tiempo que el aprendizaje instrumental del alumnado, es por ello que la capacidad de acción y actuación puede parecer en ocasiones limitada o escasa. Hemos de señalar que las necesidades de un centro educativo no son las mismas a lo largo de todos los cursos escolares, por ello las comisiones se adaptan y adecuan a las limitaciones o posibilidades que pueden suceder.

5. Repercusión en el aprendizaje de los miembros de las comisiones mixtas

Para poder establecer cuáles son los aprendizajes que se producen por efecto de la participación en las comisiones mixtas. Lo primero que vamos a hacer es subdividirlos atendiendo al colectivo que nos hace referencia en nuestro estudio de ese aprendizaje.

Debemos señalar que la diversidad de aprendizajes que aparecen pueden atenderse bajo las dos concepciones del aprendizaje (Aprendizaje dialógico y ecologías del aprendizaje) que aparecen en el capítulo II.

Para nuestro docente universitario, destaca de forma general la importancia de dos aprendizajes. Por una parte, la importancia de aprender a realizar propuestas realistas para el desarrollo de actividades y proyectos, ya que posteriormente a la propuesta es necesario implicarse en su realización. Y por la otra aprender a reconocer la diversidad del centro como un potencial para el aprendizaje de la comunidad.

Como aprendizajes más personales nos señala fundamentalmente tres: adquirir nuevos aprendizajes relacionados con la educación, formar parte activa de los cambios que permitan transformar la escuela y compartir este tipo de experiencias con personas con ilusión y ganas. Todos estos aprendizajes nos ofrecen la posibilidad de ir más allá del plano profesional situando esta experiencia como una experiencia personal muy valiosa.

Para el profesorado del centro educativo, el primer aprendizaje que vamos a destacar es que la implicación educativa requiere un esfuerzo que va más lejos que el horario lectivo.

Pues he aprendido que si se quiere se puede y que si te involucras en un proyecto hay muchísimas cosas que si vas de 9 a 14 a un colegio y no te implicas más que en dar clases pues no salen muchas cosas. Pero como te impliques en un proyecto y hay gente que haya animada y motivadora y veas que se preocupa por que un colegio vaya bien no te importa hacer

un esfuerzo e incluso sacarte más horas de las que te tienes que quedar...eso es lo que se aprende en este colegio (ENT_2, 6)

Querer y poder hacer cosas van íntimamente ligados. Y guardan una estrecha relación con la adquisición de nuevos aprendizajes.

El principal aprendizaje que señala otra de nuestras profesoras, tiene que ver con el verdadero concepto de participación. Las comisiones mixtas se sitúan como un espacio real de participación en asuntos que resultan trascendentales para la comunidad.

La palabra clave es "Participación" sentirte que formas parte de la comunidad que entonces como formas parte tienes tu hueco y tienes tu hueco no en temas banales sino en decisiones importantes en cosas que van a afectar a todo el mundo (...) Lo que se ha hablado en la comisión llega y trasciende a los demás entonces tu nivel de participación es parte de la comunidad (...) ¿Cuándo se siente uno integrado en un sitio? Cuando puede hacer algo por eso, cuando te dejan participar (Buganvilla, REL_3, 6)

Otro aprendizaje que nos señalan para los docentes tiene que ver con aprender a dialogar y convivir con otros miembros de la comunidad educativa. Teniendo que asumir que otras personas les pueden proponer actuar de otras maneras. Este aprender a dialogar es especialmente relevante a la hora de enfrentarse a situaciones conflictivas.

Algunos docentes nos señalan algunos aprendizajes de tipo más personal. Aprender valores, las relaciones humanas y la amistad supone herramientas importantes como docente, pero más aún como persona.

Cuando señalan los aprendizajes que han podido llegar a adquirir, bajo su punto de vista otros colectivos del centro, destacan:

Las familias que no participaban de la vida escolar, han aprendido a acercarse a la escuela, asumiendo que familia y escuela forman parte de

un todo que es el colegio. Han descubierto como padres y madres que la educación requiere de un gran esfuerzo. (Cala, REL_4, 6)

Las propias madres nos destacan como aprendizaje esencial que cuanto más gente forme parte de la escuela más enriquecedora resulta.

Inciden en la importancia de obtener algunos aprendizajes como la adquisición de nuevas culturas y costumbres culturales, fruto de los espacios compartidos con otras madres de origen migrante.

La relación...con el entorno por suerte o por desgracia siempre digo lo mismo con el país inmigrante la gente que no tiene tus costumbres pues vamos aprendiendo. Ellos no celebran cumpleaños...entonces intercambiamos nuestras experiencias con las tuyas. Entonces aprendes cultura de otro país...sin querer. Es un intercambio de culturas importante eh...porque te das cuenta de que efectivamente es otra cultura....ya no vamos a decir otras costumbres otra cultura y la verdad no tiene nada que ver con la nuestra (ENT_4, 6)

Pues nos hemos sorprendido que no hay cumpleaños desde su punto de vista, que ellos no celebran cumpleaños. Pero hemos pasado a lo que nosotros llamamos bautizo y ellos hacen reconocimiento del nacimiento con una fiesta que matan un cordero para los hombres y celebran y comen y las mujeres y los hombres a parte y ponen el nombre al bebé. Eso es como nuestro bautizo religioso pero ellos consideran que la puesta de nombre es una fiesta importante y un acontecimiento (ENT_4, 6)

De la lactancia materna, como hacen ellas sus lactancias que todavía las tienen reglamentadas cada tres horas y que pueden estar hasta dos años o así es un poco lo que se vuelve a retomar en la lactancia materna española y ... que ellas no trabajan que se dedican la mayor parte del tiempo a sus bebés...(ENT_4,6)

Los padres que participan de las comisiones mixtas aprenden a ayudar y conocer a sus hijos compartiendo espacios de debate entre docentes y familias:

Pues aprenden que...como tienes...también te puede enseñar el colegio un poquito de como tienes que mejorar a sus hijos, como educarlos mejor...sabiendo que es lo que está pasando con ellos sabiendo si van bien en el colegio si están mejorando aprendiendo cosas, y aprendiendo la educación porque el colegio no solo aprendemos matemáticas, lengua,

sociales, también aprendemos la educación como nos tenemos que portar, como hacemos amigos, pues muchas cosas (Margarita, REL_2, 6)

Las comisiones mixtas también ofrecen la oportunidad de adquirir aprendizajes de tipo personal como puede ser incorporar nuevas cosas cada día.

Más participativos si...a mí personalmente sí que me ha servido de mucho eh...a nivel personal eh...porque no sé te acostumbras un poco también a que cada día puedes incorporar hacer una cosa nueva pero ellos también te incorporan a tu vida cosas nuevas (ENT_4, 6)

Formar parte de espacios, donde se comparten cualquier tipo de inquietudes, ofrece la posibilidad de abrir nuevas puertas. Especialmente cuando guardan una estrecha relación con el mercado laboral.

Nos pidieron ayuda también para encontrar trabajo. Ah, sí también se querían incorporar a la vida laboral. Algunas ya empiezan a cambiar el chip de yo necesito salir a trabajar. De hecho hay gente que no ha vuelto porque están trabajando. Han empezado a trabajar que también les hemos orientado para que fuesen a ciertos sitios determinados para que preguntases por ciertos temas laborales para ellas y yo creo que eso están contentas también.. (ENT_4,6)

Formar parte de las comisiones mixtas, te hace enfrentarte a superar tus propios miedos y dudas.

y a sacar de ti los miedosesto no lo voy a hacer porque no sabes hacerlo....te das cuenta de que eres como un niño pequeño...tienes que sacar ti lo que....que hoy lo harás mejor o peor pero al día siguiente pues lo vas a mejorar. Aprendes mucho de los niños, más de lo que nosotros nos pensamos...desde mi punto de vista (ENT_4, 6)

El miedo a enfrentarte a lo desconocido supone una limitación a la hora de adentrarte en la participación de las comisiones mixtas. Pero es posible que como ocurre en el caso que desarrolla la siguiente cita, se produzca una transformación y el miedo se torne interés al descubrir la importancia del trabajo que se viene desarrollando.

yo tenía mis dudas con lo de la comunidad de aprendizaje siempre lo he dicho...pero tenía miedo porque no conocía y yo fui a Valsaín a unos grupos interactivos y yo no se me olvida una niña de tres añitos...pero tres añitos hechos en diciembre y yo fui en febrero...con que desparpajo a gente que no conocía de nada como hablaban como te decían es que a mi tu actividad no me gusta yo lo ví muy importante...el chip me cambió porque el hablar delante de gente es para toda la vida osea es que son entrevistas de trabajo...es todo ,...entonces... (ENT_4, 6)

Los voluntarios destacan como aprendizaje que se produce la importancia del trabajo en equipo y a superar el miedo a rendirse ante las dificultades, especialmente las relativas a los estudios.

Pues a poder explicarles y mostrarles el trabajo en equipo y por muy difícil que sean los estudios que no se rindan (ENT_3, 6)

También aprenden a interesarse por la profesión docente a partir de sus experiencias en el aula, lo que los lleva a plantearse posibles rutas académicas.

Sí que en un futuro me gustaría sacar educación infantil (ENT_3, 6)

La posibilidad de participar como voluntarios, permite desarrollar capacidades que pueden resultar muy útiles para el posterior desempeño del que será su futuro trabajo.

Tienes la oportunidad de ir encontrando tu tono de maestro (Helecho, REL_5, 6)

Para el alumnado del centro que participa en las comisiones mixtas, podemos destacar diversidad de aprendizajes que guardan una estrecha relación con las habilidades sociales que le van a permitir interaccionar y hacerlo de forma democrática en su vida posterior.

Participar de las comisiones permite la posibilidad de tener que relacionarte con compañeros y compañeras que de otra forma no tendrían por qué producirse esas interacciones. Y estas interacciones provocan la aparición de nuevas habilidades sociales.

Claro....porque me han enseñado en el colegio como relacionarme...como hacer nuevos amigos...eso me he aprendido mucho porque ahora tengo muchos amigos, muchos compañeros...tengo mucha gente con quien jugar y con quien divertirme con quien hablar (Margarita,REL_2,6)

Formar parte de las comisiones mixtas, no solo supone un aprendizaje a nivel individual para la persona que participa sino que también ayuda a adquirir habilidades para la relación con los demás y para el desarrollo de la empatía y otros valores sociales.

Eso me ha ayudado mucho porque así sé cómo se sienten mis compañeros y llevo todo lo que han visto ellos y lo que están sintiendo también. Me sentía muy importante de saber todo lo que pasaba con mis compañeros y de haber solucionado muchos problemas que había en el colegio (Margarita, REL_2, 6)

Aprender a respetar la diversidad y el desarrollo de habilidades de solidaridad son algunos valores que nos destacan en nuestro estudio.

Del colegio he aprendido por ejemplo que tengo que respetar a todas las personas sean como sean sean feas, sean gordas, sean flacas sean como sean tienes que respetarlas y tienes que ser amigable con todos y no por una tontería empezar a respetarle mal o a insultarle...eso me parece a mí muy malo y muy de mala educación. Y también he aprendido de que todos somos iguales y no importa la actitud lo que importa es cómo te sientes con todo el mundo por ejemplo si eres majo eres bueno te compartes tus sentimientos con todos tus compañeros, con tus amigos....eso para mí es lo más importante que he aprendido en el colegio (Margarita, REL_2, 6)

Me va a servir mucho porque todo lo que nos está aprendiendo la amistad, el compañerismo, la solidaridad (Margarita, REL_2,6)

Tener que enfrentarte a otros puntos de vista, por la interacción que se produce en las comisiones mixtas, permite adquirir habilidades para la emisión de mensajes que no hagan sentir mal a las otras personas, ni trate de menospreciar las ideas o sugerencias que se aportan.

Sí. Hay muchas veces que por ejemplo proponen ideas que no están tan bien pues intentas decirles pues bueno pues puede que eso no nos valga que no vaya bien que los demás no les gusten. Intentas convencer como que no

le dejemos el corazón roto solo tranquilamente diciéndole que puede que no sirva. No tan mal como no no ahí,..Como tu propuesta no porque yo lo digo (Margarita, REL_2, 6)

El principal aprendizaje que se destaca, es el respeto hacia todas las personas e ideas por encima de todo.

Que lo más importante no son las matemáticas y las lenguas lo más importante es que sepas respetar a las personas y que sientas lo que sienten los demás y si si quieres decir algo intentar no sentir al otro mal o hacerle sentir mal o insultarle...eso para mí es lo más importante y no creo que sea perder el tiempo porque eso es lo más importante de todo lo que he aprendido en el colegio (Margarita, REL_2,6)

El conjunto de aprendizajes adquiridos por su participación en comisiones mixtas, le va a permitir contar con habilidades suficientes para desempeñar, en un futuro más o menos inmediato, actividades de representación en otros espacios de su vida.

Yo creo que todo lo aprendido en el cole me va a servir...y por ejemplo yo quiero probar el papel de ayudar a mis compañeros que necesitan ayuda (Margarita, REL_2,6)

Síntesis y discusión:

La escuela se propone como un espacio de aprendizaje para toda la comunidad. El horario de aprendizaje se extiende y se expande en el tiempo y redunda en toda la comunidad.

Las TICS y las interacciones instantáneas, rápidas y tremendamente accesibles al conjunto de la sociedad también entran en la escuela. Las comisiones mixtas precisan de las actuales plataformas de comunicación para organizar de forma rápida y precisa reuniones. Al mismo tiempo estas tecnologías permiten la posibilidad de poder acceder a una reunión a una persona que físicamente no se encuentra en ese momento. Las redes sociales me sirven de plataforma hacia el mundo sobre lo que sucede en mi centro educativo. Ya hemos mencionado a lo largo de este trabajo que las TICS resultaron fundamentales en los tiempos de pandemia cuando el contacto social estaba prohibido y permitieron continuar realizando actividades sin presencialidad. La solidaridad de la comunidad educativa de nuestro centro quedó demostrada con la intensa interacción que

mantuvo intercambiando mensajes y actividades empleando diversidad de lenguajes.

Cuando una persona accede a una comisión mixta, generalmente lo hace porque la temática le resulta atractiva y llamativa o incluso algunas veces pudiera ser la causa de acceso un desconocimiento total de la temática con el fin de buscar un espacio para aprender y formarme. Aunque una comisión mixta no tiene como objetivo principal provocar aprendizajes, nuestra investigación ha ofrecido algunas pruebas que nos hacen entre ver que se aprende mucho más de lo que se percibe. Por lo tanto realizar actividades en torno a cualquier temática me va a suponer aprender cosas que previamente desconocía y decidir aquellas en las que más cómodo o interesado estoy.

Las comisiones mixtas tienen lugar en tiempos y espacios muy diversos e incluso pueden atravesar las barreras físicas y seguir trabajando de forma virtual como sucedió durante la pandemia. Cada persona es libre de participar o no de una comisión y participar supone aprender de lo que en ella sucede.

Al preguntar a la comunidad educativa sobre que se aprende al formar parte de una comisión hay una serie de aprendizajes de tipo emocional o experiencial al que resulta complicado acceder en cambio otros muchos son fácilmente reconocibles. Nuestro trabajo identifica algunos aprendizajes que se suceden en varios de los participantes de nuestra investigación pero tenemos claro que hay otro conjunto de aprendizajes no percibidos o no verbalizados a los que no hemos podido tener acceso con este trabajo.

6. Procesos democráticos que se producen en las comisiones mixtas

Las interacciones que se producen en las comisiones mixtas están basadas en el diálogo igualitario.

Pero Vamos, que aquí no es ni yo porque lleve más, hablamos entre las dos y las dos coincidimos y luego la comisión pues es un debate que dependiendo de qué temas o que proyectos haya a corto o largo plazo pues intercambiar opiniones para que salga todo a delante.(ENT_4, 8)

La toma de decisiones está apoyada en argumentos de validez y no en relaciones de poder.

No hay nadie que diga siempre que yo soy el que mando ni soy el mejor ni nada bueno todos entre todos decimos que es lo que....por ejemplo si

hemos dicho lo de la semana del juego tenemos que saber que es lo bueno que es lo malo que va a pasar si va a ir bien si va a ir mal los días que va a hacer bueno...pues eso...(REL_2)

Totalmente consensuado es una lluvia de ideas, entonces se ve lo que es más factible lo que es menos factible pero es lluvia de ideas todos aportamos, no hay ninguna persona que dirija sino digamos que es tipo asambleario. Cada uno hace unas ideas y aquellas que no se..nos parecen más oportuno pues son las que las que realizamos (ENT_2)

La diversidad del centro se ve reflejada en las personas y culturas que componen la comisión.

Equipo directivo, orientadora, hasta 4 madres, dos delegados por curso en 6º y a veces también los de 5º, un profesor por cada uno de los interciclos, conserje, comedor....y espero no dejarme a nadie (Buganvilla, REL_3, 4)

En el caso de nuestro centro la comisión más diversa es la de convivencia ya que congrega a todas las personas que directa o indirectamente participan de la vida del centro en sus diversos espacios. Durante nuestras primeras entrevistas esta comisión se encontraba deliberando como incluir en la misma al personal de limpieza del centro. En la actualidad, ya forma parte de esta comisión.

El resto de comisiones congrega esencialmente a padres y docentes, aunque en alguna de ellas encontramos otros familiares participando. Resulta complicado incluir a los alumnos, o al menos así nos lo transmiten algunas comisiones, debido a las dificultades de horario. Algunas de ellas se reúnen durante el desarrollo de la jornada lectiva o en horarios en los que los alumnos aún no han acudido al centro educativo.

Las actas de cada una de las comisiones se colocan en un panel informativo.

Vamos colgando todas las actas en el panel informativo que se encuentra en el pasillo. Así la gente cuando quiera puede acercarse a consultarlas (ENT_1,8)

El cartel se encuentra debidamente señalado y es visible y fácilmente identificable para la comunidad.



La actitud colaborativa no se queda como aspecto intrínseco a la comisión, sino que esta actitud permanece en una parte de la comunidad educativa que sin ser propiamente de la comisión participa activamente siempre que se requiere.

Pues tenemos la suerte que aquí hay padres muy colaboradores y siempre se presenta gente a la hora de ayudar, echar una mano y estar con nosotros...y que a parte de los cinco que estamos en la comisión luego vienen padres o madres que están muy implicados en el proyecto de la comunidad educativa y siempre vienen a echar una mano en lo que es posible (ENT_2, 8)

Ten en cuenta que el proyecto de la biblioteca había unas personas que eran más o menos responsables aquí hemos colaborado todo el claustro a la hora de...de...de sugerir alguna idea o incluso de ayudar a hacer algo que la comisión de biblioteca llevaba a cabo o proponía (ENT_2, 8)

Cada una de las comisiones es responsable del cumplimiento de los sueños que respectan al cometido de su comisión.

La biblioteca fue un sueño que ahí lo tenemos... (ENT_6,8)

La comisión de biblioteca es la encargada de dinamizar las acciones que se realizan hacia los profesores, padres y estudiantes y supone el cumplimiento de uno de los sueños de esta comunidad.

Las discrepancias que se pueden dar dentro de una comisión en el momento de tratar de llegar a un acuerdo permiten que sea a través del diálogo la mejor manera de buscar aquello que resulte más beneficioso para la comunidad.

Todas y cada una de las personas que componen la comunidad de aprendizaje o su entorno tienen derecho a formar parte de las mismas siempre y cuando sea su deseo.

Alumnos, padres, madres, vecinos está abierto a toda la comunidad tanto en san Lorenzo como en otros barrios (ENT_3, 4)

Las comisiones mixtas centran su trabajo en potenciar las relaciones dentro y fuera de la escuela. Son especialmente importante las relaciones que se establecen con el barrio y la ciudad a través de las comisiones mixtas.

La comisión del camino escolar fue toda una revolución para el barrio (...) Tuvimos que enfrentarnos a todos, nosotros queríamos que la calle fuera de un único sentido y nadie nos apoyaba (...) los vecinos se encuentran muy agradecidos de como ha quedado la configuración del barrio. (Amapola, REL_1, 8)

Queremos añadir ciudad y barrio al concepto de biblioteca, sacarla fuera de los muros del colegio e incluir actividades culturales que se realicen en Segovia y darlas a conocer dentro del centro (ENT_5, 8)

El 50 aniversario es una nueva revolución para el barrio, estamos poniendo en contacto a gente de cada una de las promociones creando grupos de Whatsapp por cada quinta en los que se van recopilando fotos y recuerdos para que se acerquen de nuevo al colegio y tratar de conseguir que vuelvan a formar parte de él como voluntarios y voluntarias (Amapola, REL_1, 8)

Cada comisión funciona de forma autónoma y flexible dentro de sus posibilidades. Son las personas que forman parte de la comisión las que deciden y priorizan las acciones y actuaciones atendiendo no solo a las necesidades individuales de la comisión, sino a las del propio centro.

Nos dimos cuenta que la reunión había que modelarla. Había que concretar ideas, dar forma, ponerse de acuerdo en ciertas cosas (ENT_5, 8)

Este curso la asamblea de alumnos ha estado muy potente este curso y ha dinamizado a la comisión de convivencia. (Buganvilla, REL_3, 8)

Si. La reunión la hacemos en la sala de profesores y vamos aportando ideas y como se pueden organizar los proyectos que tenemos en mente (ENT_2, 8)

Cada comisión tiene autoridad para decidir qué hacer, pero esto no es una dictadura (Buganvilla, REL_3, 8)

Este año se han quedado los proyectos un poco en el aire porque toda la energía ha ido un poco a la biblioteca. Este año ha estado más parado el tema de la comisión de infraestructura (ENT_2, 8)

Síntesis y discusión:

Las comisiones mixtas son el elemento clave de organización democrática por su composición y estructura y por las interacciones que se producen dentro de ellas. Formar parte de éstas comisiones supone en palabras de Yus (2002) vivir en la propia experiencia los valores y procedimientos democráticos.

En la sociedad dialógica, el papel del diálogo resulta fundamental. Las comisiones mixtas no pueden ser entendidas si no se sustentan sobre un diálogo basado sobre acciones comunicativas y con pretensiones de validez.

La validez de los argumentos resulta fundamental para entender el proceso deliberativo que señala Elster (2001) en donde los argumentos pueden ser transformados a través del diálogo. Las comisiones mixtas se basan en este mismo argumento.

Apple y Beane nos recuerdan que las decisiones en un espacio verdaderamente democrático las deben tomar todos y cada uno de los implicados en la escuela. Es por esto mismo que resulta fundamental en comisiones mixtas que exista una heterogeneidad para la conservación de los principios democráticos.

Participar en las comisiones supone un deber y un derecho como lo señalan Feito y López, aunque al mismo tiempo no debemos olvidar que se debe respetar a las personas que voluntaria y libremente deciden no hacerlo.

La consecución o búsqueda del bien común es un factor transversal a todas las comisiones.

Las comisiones mixtas tienen en consideración a toda la comunidad educativa. Implicar al conjunto del barrio supone un proceso de transformación que en palabras de Giroux va más allá de los límites de la institución educativa. Las comisiones mixtas implican a la comunidad que a su vez motiva a la comunidad a participar lo que a medio plazo supone una transformación del barrio.

7. Participación

A partir de las comisiones mixtas y de las personas que las componen, se van estableciendo diversas redes a través de las cuales se va invitando a participar a la comunidad.

Pues yo en un principio...a ver...no había estado en las comisiones pero otra mamá y yo habíamos emprendido el proyecto de aprendizaje con familias extranjeras. Ella empezó a trabajar y claro se nos complicó, Cogí ayuda de [...] Y Desde ahí...pues claro...en el cole me dijeron que porque no me metía yo en la comisión de aprender más que encima era una de las que estaba coordinando un poco pues eso la formación. (ENT_4,10)

Las invitaciones provienen de otras personas que ya están participando, bien sean familiares, amigos o profesores y equipo docente.

¿Cómo llegaste a formación de familiares? Pues porque tuve una información a través de la dirección y una especie de me ayudas ..no te importa y...dije pues vale ayudo y no me importa (ENT_4, 10)

Es un poco de eso nos vamos invitando a participar y nos vamos animando unos a otros y nos vamos incorporando...Creo que es lo importante de la Comunidad de aprendizaje (ENT_4, 10)

Yo tengo una amiga que tiene un hermano que viene aquí y lo mandó por un grupo...necesitamos voluntarios para la comunidad de aprendizaje del Martin Chico y a través de ahí lo conocí.(ENT_3, 10)

Una vez que empiezas a participar, comienzas a establecer nuevas redes con tu entorno más inmediato.

Muchos de echo ya se han animado (...) si les gusta el tema de los niños que vengan (ENT_3, 10)

En el caso de los docentes, llegan de maneras muy diversas a participar de las comisiones.

Otra compañera dejaba la comisión y yo acababa de llegar al centro (...) la biblioteca siempre me había interesado, soy una gran lectora (ENT_5, 10)

Yo ya era coordinadora de convivencia antes de la transformación (Buganvilla, REL_3, 10)

Pues mira esta comisión yo llevo en ella 3 años, pues entonces cuando vienen a este colegio hay distintas comisiones y cada uno se mete en la que esté más interesado yo me metí a la comisión de infraestructuras (ENT_2, 10)

Existen muchas posibilidades para participar en las comisiones mixtas del centro y en otros espacios de participación. En muchas ocasiones la participación no se limita a una única comisión.

Estoy en la de voluntariado, en la de aprender más y en la gestora (ENT_6, 10)

Yo estoy más en la Comunidad de Aprendizaje, en la comunidad que te ha dicho [...] de enseñar un poquito a las mujeres de otro idioma a que se incorporen en la vida activa y ponemos la buena voluntad...(ENT_4,10)

Entonces habéis participado en grupos interactivos, en formación de familiares, en la comisión de aprender más, en el grupo de teatro de luz negra, en el taller de carnaval, el belén (ENT_4, 10)

La persona que participa en comisiones mixtas se siente muy satisfecha por las actuaciones que se realizan

Sí, porque casi todos los que estamos aquí ya llevamos mucho tiempo de voluntarios aquí con lo cual a lo mejor sí que se incorpora alguien pero en si siempre cada año volvemos los mismos con lo cual.... (ENT_3, 10)

Pues te sientes muy bien, muy contenta porque te sientes como que has mejorado el colegio que estas ayudando un montón que ..que has hecho de todo...que has hecho que el colegio vaya un poquito más mejor y es

que te sientes muy bien porque tus ideas por ejemplo propones una idea o una propuesta pues te sientes muy bien luego si la hacen dices yo la he propuesto que la están haciendo y que todo (REL_2, 10)

La participación, especialmente en las comisiones, provoca que algunas personas “se enganchen”

Hay otras comisiones que también....a lo mejor es porque estoy más integrada...pero esa...no sé...pero es una experiencia...engancha.. si si..como vengas dos días...el tercero...(ENT_4, 10)

Yo digo que lo prueben...que engancha...pero hay gente todavía muy reacia...el trabajo es que...ha habido gente que inició las comisiones que luego empezó a trabajar y luego ya lo tuvo que dejar por dificultades de trabajo ...(ENT_4, 10)

Siiii...si si si yo estoy muy enganchada ya... (ENT_4, 10)

A raíz de comenzar a participar en alguna de las comisiones, las personas se inician en otros espacios generando una dinámica en la cual las personas participantes van configurando un entramado de relaciones que gira en torno a la consecución y obtención de los sueños de la comunidad.

Pues yo en un principio...a ver...no había estado en las comisiones pero otra mamá y yo habíamos emprendido el proyecto de aprendizaje con familias extranjeras. Ella empezó a trabajar y claro se nos complicó, Cogí ayuda de [...] Y Desde ahí...pues claro...en el cole me dijeron que porque no me metía yo en la comisión de aprender más que encima era una de las que estaba coordinando un poco pues eso la formación. (ENT_4, 10)

Yo empecé en la comisión de voluntariado, porque como tenía acceso a gran parte de las familias, por el grupo de WhatsApp de familias (...) la comisión de aprender más es la que más se relaciona con el AMPA (...) y en la gestora como representante de aprender más. (Amapola, REL_1, 10)

Al tener la posibilidad de participar en las comisiones mixtas, les hace estar más al corriente de lo que ocurre en el día a día del centro, sintiéndose completamente integradas dentro de su funcionamiento.

Ya no sé si como aprender o estar más involucrado en hacer cosas en el cole (...) yo creo que la integración en el mundo del colegio. (ENT_4, 10)

Aprender a participar forma parte de los aprendizajes que se van adquiriendo con la práctica de las comisiones mixtas. Estas habilidades pueden ser empleadas dentro y fuera de las comisiones o incluso en cualquier otro tipo de contexto. Tener la capacidad de decidir dónde quiero participar, cómo lo quiero hacer y cuando quiero participar se va adquiriendo a lo largo de la experiencia.

Tu puedes prepararte porque al principio nos preparábamos las cosas y tal pero en ese aspecto ellas son muy esto no me gusta cambia de tema .. a veces depende de las que vienen (formación de familiares)prepararte una tarea como tal o un....estamos contentas pues porque se van integrando. (ENT_4, 10)

La participación en comisiones mixtas, al igual que ocurre en otras actuaciones de éxito educativo, suponen una herramienta para la superación de tabúes sociales, culturales y educativos convirtiéndose en espacios donde se superan las desigualdades.

Van haciendo cosas que no nos esperábamos que hiciesen...en la vida pues hablarte de que anticonceptivos es mejor o peor. Tema dar el pecho...estar allí en clase y ponerse a dar el pecho eso es...para ellas es romper muchas barreras y hablarte pues de sus fiestas con las mujeres (sus fiestas íntimas). (ENT_4, 10)

Participar en comisiones mixtas y poder hacerlo libremente supone, que existan personas cuya decisión sea precisamente todo lo contrario. Para ello es necesario que tomar este tipo de decisiones sea respetado y valorado por la comunidad.

Hay gente que no le apetece pero porque no le apetece hacer nada vamos a ver...Efectivamente...se está más cómodo echando la parrafada en la puerta. Yo le decía a 1 somos siempre los mismos unas veces más otras menos,...pero bueno es forma de ser de cada uno también tienes que abrirte un poco y no mirar solo para tus hijos que también es sino que el resto de los treientos o trescientos y pico niños que haya en el cole se lo van a disfrutar lo van a vivir.... (ENT_4, 10)

*Depende mucho de las personas...para que esto funcione la gente tiene que implicarse y comprometerse si la gente no se implica y no se compromete se queda en agua de borrajas...esto es así (...) hay gente que no quiere comprometerse y eso así....de lo que se trata de que haya un ambiente de compromiso e implicación...pero nunca es fácil....
(Bugarvilla, REL_3, 10)*

La participación y sobre todo la de las familias genera discrepancias a la hora de ser valorada. Existen personas que valoran, y lo hacen muy positivamente la colaboración que ofrecen las familias.

Pues tenemos la suerte que aquí hay padres muy colaboradores y siempre se presenta gente a la hora de ayudar, echar una mano y estar con nosotros...y que a parte de los cinco que estamos en la comisión luego vienen padres o madres que están muy implicados en el proyecto de la comunidad educativa y siempre vienen a echar una mano en lo que es posible (ENT_2, 10)

Sin embargo nos encontramos personas que les gustaría que la implicación y participación fuera aún mayor.

Que se involucrara mucha más gente...muchos más padres...parece que siempre somos los mismos los que...la involucración de los padres [...] porque yo llevo cinco años intentándolo de todas maneras y no lo he conseguido (ENT_6, 10)

Aunque cuentan con gente que forma parte de este colectivo, tienen especial dificultad en dinamizar la participación de las personas más mayores del barrio.

Que entrara gente mayor, así como mi padre. A mí me gustaría ver a mi padre yendo a clase de su nieta a los grupos interactivos. (...) Porque yo llevo cinco años intentándolo de todas maneras y no lo he conseguido (...) Esperamos que después de la celebración del 50 aniversario se anime más gente. (Amapola, REL_1, 10)

Participar en las comisiones mixtas constituye una forma de transformar la realidad social de tu entorno.

Cuando hay gente que quiere transformar la realidad del colegio, del entorno donde vive...es una cosa que llena de satisfacción (Lirio, REL_6, 10)

Me hace sentir muy bien porque siento como que estoy ayudando al cole, estoy mejorando más el cole, como que estoy sintiendo como que yo soy como la directora que estoy ayudando al colegio a mis compañeros, a los profesores (Margarita, REL_2, 10)

Gracias a las transformaciones y cambios gestados en las comisiones mixtas, existen personas que se acercan a conocer o participar de ellas. Es por eso que la percepción es que gente de dentro y fuera del centro muestra cada vez más interés por lo que ocurre allí.

si porque así yo siento como que se está haciendo el colegio más mayor y cada vez la gente más sabe de él, los padres vienen a saber más de él [...] y pues bueno siento como que el colegio se hace mucho más mayor cada vez. (Margarita, REL_2, 10)

Finalmente la participación en comisiones mixtas es vive como una experiencia que permite agradecer y devolver a la comunidad tus experiencias vitales, especialmente si han resultado positivas.

Me hice voluntario porque yo he sido antiguo soy antiguo alumno y tal un poco me llamaba un poco lo de recordar viejos tiempos por una manera especial de...lo mismo que te han hecho los profesores a ti tu luego lo puedes como transmitir a los niños (ENT_3, 10)

me encantaría porque de mayor sentiría como si volvieras al colegio si volvieras a tu infancia (...)Claro me encantaría ir a hacer por ejemplo hacer una voluntaria ser una voluntaria para los grupos interactivos y revivir otra vez lo del pasado (Margarita, REL_2, 10)

Síntesis y discusión:

Las comisiones mixtas suponen un entramado de redes que convergen en la comisión gestora. Castells entiende la sociedad como un conjunto de redes que busca una transformación social. Si trasladamos al centro educativo esta idea las comisiones tienen como uno de sus propósitos la transformación del centro y el entorno en el que se circunscriben. La proyección social de las comisiones no sucede de manera inmediata, sino que precisa de un tiempo prudencial para que las redes se extiendan y sus cambios sean apreciados por el conjunto de la sociedad.

El centro educativo se vive como una comunidad, a la que todos pertenecen. Este sentimiento emerge especialmente en el colectivo de las familias pero también aparece en el alumnado y profesorado. En línea con lo planteado por Sergiovanni (1993) los “yoes” se transforman hacia un “nosotros”. Estar participando en las comisiones mixtas bajo el objetivo de común de mejorar los resultados escolares de la comunidad, aumenta el sentido de comunidad. Las diferencias entre la comunidad no suponen un obstáculo a la hora de contribuir a generar una identidad común en torno al derecho de todas las personas a recibir la mejor educación. Concebir la escuela como una *comunidad de diferencias* supera las limitaciones señaladas por Shields (2000). El sentimiento de pertenencia al centro se construye en torno a una identidad heterogénea, donde los deseos se orientan hacia la obtención de los mejores aprendizajes para todos en contraposición a otras identidades homogéneas y exclusoras.

La escuela se concibe como *una gran familia* y así lo han destacado autores como Epstein, 1995; Henderson y Mapp, 2002; Mapp, 2003; Sobel y Kugler, 2007 para aquellos centros con una fuerte dimensión comunitaria.

Capítulo V: Conclusiones

1. Conclusiones centrales

A lo largo de la presentación de resultados y el análisis se ha podido comprobar como la gran mayoría de los elementos identificados por la comunidad científica son observables en nuestro caso concreto. Podemos afirmar que nuestro centro educativo responde a los parámetros de una escuela democrática, en la que se suceden diversos y muy variados aprendizajes, muy especialmente relacionados con el aprendizaje dialógico y las ecologías del aprendizaje. En el campo de la participación hemos podido corroborar como muchos principios reflejados por la literatura se dan también cabida en el caso de estudio.

La mayor parte de los elementos identificados por la comunidad científica aparecen en el centro, la participación en comisiones mixtas supone vivir en la propia experiencia los valores y procedimientos democráticos, la comunidad educativa no es realmente consciente de los aprendizajes que se producen como fruto de la participación en comisiones mixtas

2. Contribuciones teóricas

El primer compromiso de esta investigación consiste en generar conocimiento general a cerca de los elementos que favorecen o dificultan la participación de la comunidad educativa en comisiones mixtas.

A continuación vamos a exponer cuáles son las principales características que cumplen las comisiones mixtas, extraídas de nuestro trabajo de investigación.

- *La fase de sueño resulta fundamental para la formación de las comisiones mixtas.* En el primer análisis posterior al sueño se establece el número de comisiones que conformará el centro educativo. Los objetivos de trabajo de una comisión guardan una estrecha relación con los sueños.
- *Los objetivos de trabajo de una comisión mixta se proyectan en actividades o tareas fácilmente reconocibles.*

- *El conjunto de la comunidad educativa debe reconocer fácilmente el objetivo de la comisión.* La comunidad debe conocer qué tipo de tareas se llevan a cabo en cada una de las comisiones. La información que se facilita a la comunidad debe ser clara y precisa.
- *La comisión mixta debe resolver una necesidad del centro.* Cabe la posibilidad de que existan comisiones de carácter temporal mientras cubre una carencia.
- *La capacidad de realizar actividades dentro de una comisión se encuentra ligado a las personas que componen la comisión, su disponibilidad y su compromiso.*
- *El nivel de actividad de una comisión es fácilmente observable* por la frecuencia de sus reuniones o la cantidad de tareas realizadas.
- *La actividad de una comisión es variable y puede modificarse cada curso escolar atendiendo a las necesidades del centro.* No todas las comisiones son siempre igual de activas, puede darse el caso que un curso escolar realicen un gran esfuerzo y al siguiente su actividad resulte más moderada.
- *La heterogeneidad de una comisión mejora el funcionamiento dentro de la misma.* La comisión se nutre de la variedad de sus componentes.
- *Las comisiones mixtas no tienen un número determinado de participantes.* Serán tantos como sea posible para una óptima realización de las tareas. Una comisión excesiva no resulta operativa a la hora de decidir.
- *Para formar parte de una comisión no es necesario tener ningún tipo de formación específica.* Cualquier persona puede formar parte de ella sin importar factores como la edad, el sexo, el nivel formativo o similar.
- *Cada comisión mixta tiene identidad propia y todas en conjunto buscan el interés común del centro.* Lo que mantiene unido al entramado de comisiones es la búsqueda del interés común.
- *.- Las personas acceden a la comisión por un elemento que les llama la atención y les motiva, una vez dentro permanecen unidos a esa comisión o a otras aunque desaparezca el vínculo inicial que les animó a participar.*

- -No todas las personas desean participar de las comisiones mixtas por eso es importante respetar el deseo de no participar.
- Las motivaciones que llevan a participar a los docentes van más allá de su cometido profesional.

Si atendemos al tipo de aprendizajes que se producen como fruto de la participación en comisiones mixtas encontramos:

- Aprendizajes relacionados con las habilidades comunicativas y el empleo del diálogo igualitario como herramienta de interacción en las relaciones.
- Aprendizajes relacionados con habilidades sociales básicas de relación. Especialmente todos aquellos aprendizajes para una eficaz solución de conflictos, en este caso los que se producen por efecto de diversidad de opiniones a la hora de realizar actividades. Tolerancia a la diversidad personal y de contribuciones personales o el control de mensajes verbales ofensivos.
- Para formar parte de una comisión es necesario dominar el trabajo en equipo ya que la mayor parte de actividades exigen de una coordinación interpersonal. La participación en comisiones enseña también a perseguir los sueños (comunitarios y personales).
- Otro de los aprendizajes destacado es el de realizar proposiciones realistas y adecuadas al tiempo y lugar. El compromiso que adquieres al formar parte de una comisión mixta, si realizas una propuesta debes cumplir con ella, hace que se aprendan a proponer ideas más posibles y menos alejadas de la fantasía.
- La diversidad de comisiones ofrece la posibilidad de adquirir diversos y variados aprendizajes y conocimientos. Puedes aprender costumbres de otra cultura o a fabricar un banco con materiales reciclados.
- La participación en comisiones mixtas puede generar dudas o miedos entre los diferentes miembros de la comunidad. Aprender a gestionarlos y aceptarlos también forma parte de los aprendizajes.

- Compartir espacios de trabajo ayuda a conocer a otros miembros de la comunidad, sus necesidades y su funcionamiento dentro y fuera del ámbito escolar. Las comisiones mixtas son un espacio perfecto para que se produzcan estos intercambios.
- Los aprendizajes son tan diversos y variados como las personas que conforman las comisiones mixtas.

3. Contribuciones prácticas: contribuciones útiles para otros centros.

El segundo de los compromisos de esta investigación consiste en extraer aprendizajes sobre aquellos elementos que facilitan o dificultan la participación de la comunidad educativa en comisiones mixtas que puedan resultar de utilidad para otros centros que se encuentren embarcados en este tipo de procesos, o cuya intención sea ponerlos en marcha en un futuro. Las categorías de esta investigación han servido de estructura para presentar estos aprendizajes.

Es fundamental el papel que juega la asociación de familias en el centro. En nuestro caso resultó determinante entender este organismo como un espacio inclusivo donde todas las familias tienen cabida y no existe una separación entre quienes pagan o no una cuota. Al tratarse de un espacio para todos es el encargado de buscar diversidad de recursos económicos que posibilitan muchas de las actividades que se organizan por las comisiones. Al encontrarse bajo este prisma inclusivo las actividades que se proponen desde dicha asociación contribuyen al fomento de la participación de la comunidad generando una sintonía entre las propuestas establecidas por el propio centro educativo o las realizadas por la asociación. Además tiene representación en todas las comisiones del centro, por lo que tiene pleno conocimiento de la gestión educativa del mismo.

A lo largo de todo el trabajo hemos hecho hincapié en la importancia de la fase del sueño. Es el punto de partida y origen, por eso es un momento decisivo al que prestarle cuidado y mimo en el proceso. Cada centro tiene unos sueños únicos e irrepetibles que se deben adaptar a su situación individual. Eso no quiere decir que fruto de distintos sueños surjan comisiones con finalidades muy

similares. Es importante que durante la fase de sueño se tenga en consideración la posibilidad de cumplir los sueños para evitar procesos frustrantes y desmotivadores.

Las herramientas de comunicación, en especial las que nos ofrecen las TICS, son fundamentales para establecer una comunicación fluida con la comunidad. Sin estas herramientas digitales resultaría muy dificultosa la coordinación y comunicación de forma rápida e inmediata con un gran número de personas. Es por ello que cuando se conforman las comisiones mixtas se debe considerar la comunicación y difusión como uno de los ámbitos fundamentales.

El director o directora es el facilitador por excelencia de la comunicación en el centro y fuera de él. Debe ser de apoyo y utilidad para el conjunto de la comunidad educativa y su herramienta principal de trabajo el diálogo igualitario.

Las expectativas positivas, hacen posible la consecución de sueños imposibles. Una comunidad que cree en sus posibilidades es una comunidad con capacidad de soñar y lograr lo que se proponga.

Hay algunos aspectos propios de las comisiones mixtas que deben considerar todos los centros educativos que se estén planteando comenzar a implantarlas en sus instituciones: la heterogeneidad de sus miembros, la flexibilidad, la escasa necesidad de formación para participar, la cantidad de posibilidades de aprendizaje que ofrece, la satisfacción que produce a las personas que participan de ellas o la atracción o curiosidad que provocan algunas temáticas que se dan en comisiones.

4. Contribuciones prácticas: contribuciones útiles para el propio centro

Este apartado cumple con el compromiso de realizar recomendaciones a la propia escuela que puedan ser útiles en la mejora actuaciones de participación educativa haciendo especial hincapié en las que tienen que ver con el desarrollo de comisiones mixtas. Estas recomendaciones emergen del diálogo establecido con las personas participantes, contrastando el conocimiento científico existente con las perspectivas provenientes de la capacidad reflexiva y experiencia de los

agentes externos que colaboran con la escuela, el profesorado, las familias y los propios estudiantes

Uno de los retos que se plantea nuestro centro, es la posibilidad de dotar de una mayor heterogeneidad a todas las comisiones excepto a la de convivencia. Ya sabemos que resulta complejo y complicado por las exigencias espacio-temporales que supone. Identificar aquellos aspectos que son susceptibles de ser mejorados ofrece la posibilidad de aprender y cambiar.

Hay algunas comisiones mixtas que por su temática resultan menos atractivas, es por eso que resulta imprescindible dotar a esas comisiones de una mayor visibilidad especialmente en las redes sociales o en los espacios de difusión. Sobre todo para evitar una diferencia sustancial entre los participantes de diferentes comisiones. Por el contrario hay comisiones que no necesitan ser visibilizadas porque ya cuentan con un atractivo por parte de la comunidad.

Las personas que se acercan a formar parte de una comisión lo hacen por razones muy variadas: devolver al centro educativo donde estudié mi dedicación voluntaria, acompañar a mis hijos o sobrinos en el proceso educativo, comprometerme porque queda vacante una comisión que deja otro compañero o compañera...En lo que coinciden todas las personas que participan en comisiones mixtas es que formar parte de ellas “engancha” y una vez ha desaparecido el vínculo que en origen les acercó al centro, siguen formando parte de las comisiones.

Los aprendizajes que se producen por la participación en comisiones mixtas no son siempre fácilmente identificables y en muchas ocasiones permanecen invisibles ante el ajetreo diario. Reflexionar a cerca de ellos de vez en cuando permite hacer visibles “aprendizajes invisibles”.

5. Limitaciones

Las principales limitaciones de esta investigación son:

- La primera limitación guarda una estrecha relación con el formato de investigación escogido para la realización de nuestra investigación, un estudio de caso. Esta opción nos ha permitido alcanzar un buen nivel de profundidad para comprender la realidad concreta de nuestro centro, pero no nos permite el establecimiento de generalizaciones que nos permitirían otros enfoques metodológicos como el estudio de casos múltiple.
- La ausencia de bibliografía de referencia relacionada con la temática de las comisiones mixtas. Esta carencia documental ha dificultado especialmente la elaboración del marco teórico y el análisis posterior. Las escasas referencias con las que se contaba apenas dibujaban pequeñas pinceladas demasiado genéricas.
- La tercera limitación tiene que ver que, debido a la falta de tiempo y premura de la entrega del texto final y a las circunstancias sanitarias, la fase final de esta investigación no ha podido contar con el componente participativo que se hubiera deseado. Dedicando una fase final del trabajo al diálogo con los resultados y recomendaciones de forma más profunda a lo que se ha realizado y que hubiera podido ser incluida en este texto.
- La distancia entre el lugar de residencia de la investigadora y el centro escogido para la investigación. Los 188 km que separan ambas ciudades ha supuesto unas jornadas muy estructuradas, en ocasiones sin apenas tiempo para profundizar en espacios que lo hubieran requerido. Al tener que realizar el desplazamiento, el centro sabía los días que se recogía información, no permitiendo recoger otras observaciones de carácter más informal.

6. Prospectiva

Esta investigación nos permite ofrecer nuevas posibilidades indagatorias:

- Ampliar el estudio a nuevos casos. Sería interesante poder realizar otras investigaciones en centro similares o diferentes que también lleven a cabo las comisiones mixtas. Esto nos permitiría poder realizar generalizaciones con una mayor consistencia, y avanzar en el conocimiento.
- Ampliar a otros tipos de estudio a la temática de investigación. Ya hemos señalado a lo largo de todo nuestro trabajo la carencia de estudios que prevalece en esta temática. Es por ello que sería interesante contar con otros tipos de estudios que empleen diversas metodologías de investigación. Enriquecer el marco teórico abriría nuevas posibilidades de investigación.
- Profundizar en el carácter dialógico y participativo de esta investigación. Las dificultades de acceso al campo, las limitaciones derivadas de la crisis sanitaria así como la falta de tiempo, han impedido un diálogo más profundo con los participantes. Hubiera resultado interesante poder enriquecerla con una organización comunicativa de la investigación.
- Profundizar en el carácter longitudinal del estudio. Pese a que el estudio cuenta con un cierto carácter longitudinal, debido a que los datos han sido recogidos en distintos periodos de tiempo, sería interesante aumentarlo generando nuevos datos sobre el mismo centro.

Referencias bibliográficas

Adame, L. y Márquez, MJ. (2018). Creatividad, Sueño y Transformación Educativa. La participación de la comunidad en la etapa del sueño de una Comunidad de Aprendizaje. *ReiDoCrea*, 7, 363-375

Alexander S., Kernohan G. y McCullagh P. (2004). Self-directed and lifelong learning. *Studies in Health Technology and Informatics*, 109, 152-166.

Alvarez, P., García- Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., y Schubert, T. (2016). Beyond the walls. The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison 0306624x16672864- International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. <http://doi.org/10.1177/0306624x16672864>

Angorsino, M. V. (2005). Recontextualizing observation. Ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 729–745). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Apple, M. W., y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de La Información*. Barcelona: Editorial Hipatia.

Aubert, A., García Yeste, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura Y Educación*, 21(2), 129–139. Z

Aubert, A., Melgar, P., y Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence Among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295–303.

Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XIX. In M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23–38). Barcelona: Graó.

Barrio, J.L., (2005) La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 17, 129-156.

Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-36. doi:10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7–36.

Beck, U. (1997). La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva. En Beck, U., Giddens, A. y Lash, S., *Modernización reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno* (pp. 13-73). Madrid: Alianza Editorial.

Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial (v.o. 1994).

Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: De la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>

Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146.

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
<https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

Bonell, L., & Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177–191.

Bonell, L. (2016). La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Boyer, S., Edmonson, D., Artis, A. & Fleming, D. (2014). Self-Directed Learning. A Tool for Lifelong Learning. *Journal of Marketing Education*, 36, 20-32, <https://doi.org/10.1177/0273475313494010>

Brookfield, S. (2009). Self-Directed Learning. En R. Maclean y D. Wilson (eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 2615-2627). New York: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_172.

Brown, J. (2000). Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32, 11-20. doi:10.1080/00091380009601719.

Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13, 3-14.

Castells, M. (2005). Prólogo. En Tubella, I. y Vilaseca, J. (Eds.) *Sociedad del conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: Ediuoc

Chomsky (2003) *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press

Cifuentes, M. A., y Fernández, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio " Apóstol San Pablo" de Burgos (España). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 57-73

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Comunidades de Aprendizaje. (2015). Grupos interactivos. Retrieved September 20, 2015, from <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>

Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4, article 2. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss5/2>

Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *Capitalisme et Schizophrénie 1. L'Anti-OEdipe*. París: Minuit.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Derrida (2003) *De la gramatología*. Madrid: Siglo XXI

Dewey, J. (1994) *Democracia y educación*. Madrid: Morata

Díez- Palomar, J., y Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1299-1312.

Díez- Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (67), 19-30

Díez Palomar, J., Gatt, S., y Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.

Díez Palomar, J., Simic-Muller, K., y Varley, M. (2007). El Club de Matemáticas. Una experiencia cultural de matemáticas de la vida cotidiana, para la diversidad. *UNO. Revista de Didáctica de Las Matemáticas*, 45.

Domínguez, J. (s.f.). La escuela democrática. Recuperado de <https://goo.gl/lZ1fqe>

Domínguez, J. (2006). Un currículo democrático. Democratizar los currículos. Recuperado de <https://goo.gl/fd3oGO>

Domínguez, J. (2008). Centros democráticos. Los centros educativos democráticos como ecosistemas necesarios para los currículos democráticos. Recuperado de <https://goo.gl/rofGW9>

Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla

Downes, S. (2010). Learning Networks and Connective Knowledge. In Hao Yang, H. y Chi-Yin Yuen, S. (eds.). *Collective Intelligence and E-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking*. Hershey, PA: IGI Global.

Dron, J. y Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds: Learning and Social Media*. Edmonton, AL: AU Press, Athabasca University.

Durkheim (1947) *La educación moral*. Buenos Aires: Losada

Durkheim (2003) *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones península

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elster J. (Ed.). (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Baltimore: Center of Families, Communities, Schools and Children's Learning; John Hopkins University.

Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.

Feito, R. y López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.

Fenwick, T. (2001). Tides of change. New themes and questions in workplace learning. En T. Fenwick (ed.). *Socio-cultural perspectives on learning through work* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey Bass.

Fernández, E. (2014). Comunidades de aprendizaje: proyecto cultural de la sociedad de la información. *Avances en Supervisión Educativa*, (22). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.61>

Fischer, G. & Sugimoto, M. (2006). Supporting Self-Directed Learners and Learning Communities with Sociotechnical Environments. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1, 1-27. doi: <https://doi.org/10.1142/S1793206806000020>

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Barcelona: Paidós

Flecha, R. y Gómez Alonso, J (1995) *Racismo: no gracias. Ni moderno ni postmoderno*. Barcelona: El Roure

Flecha, R., Gómez Alonso, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., Vargas, J. y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *LAN HARREMANAK*, 2(11), 21-33.

Flecha, R. y Larena, R. (2008) *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem

Flecha, J. R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20

Flecha, R. y Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y textos*, 36, 15-24

Flecha, R., y 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.

Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10th ed.). Mexico DF: Siglo XXI.

Foucault (1978) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI

Gatt, S.; Ojala, M. and Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*. 21, 1, 33-47

García Aretio, L. (ed.) (2012). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: UNED.

García Yeste, C. (2014). Overcoming stereotypes through the Other Women's communicative daily life stories. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 923–927.

García Yeste, C., Ferrada, D., y Ruiz Eugenio, L. (2011). Other women in research: overcoming social inequalities and improving scientific knowledge through the inclusion of all voices. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 284–294.

Garfinkel (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Nueva York: Prentice-Hall

Giddens (1995) *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Godás (1998) *Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*. Barcelona: Roure

Gómez Alonso, J. (2002). Learning communities: when learning in common means school success for all. *Multicultural Teaching*, 20(2), 13–17.

Gómez Alonso, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Gómez Alonso, J. (2006). Fases de la transformación en Comunidades de Aprendizaje y precedentes del proyecto. In *Participación de las familias en la vida escolar: Acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gómez Alonso, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

Gómez González, A., y Díez Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Revista Electrónica Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(3), 103–118.

Gómez González, A., y Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 21–30.

Gómez González, A., Racionero, S, y Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.

Gómez González, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.

Gómez González, A., Siles, G., y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25–45.doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7329

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., y Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 31(1), 3–14.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social; II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción Comunicativa, Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social y Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (v.o. 1981). y *racionalización social*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós

Held (1997a) *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós

Held (1997b) *Ciudadanía y autonomía. Ciudadanía. El debate contemporáneo*. Barcelona: Paidós

Henderson, A. T., y Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement. Annual Synthesis, 2002. Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.

Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: PergmonPress

Hill, N. E., y Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.

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(3), 195–209.

INCLUD-ED. (2007). Report 2: Theories, reforms and outcomes in European educational systems. In INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.

INCLUD-ED. (2012a). Report 6. Overcoming the social and educational exclusion of vulnerable groups. In INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.

INCLUD-ED. (2012b). Report 9. Contributions of local communities to social cohesion. In INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.

INCLUD-ED Consortium. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación.

Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. En N. Jackson y B. Cooper (eds), Lifewide Learning, Education & Personal Development (chapter A5). Recuperado de: <http://www.lifewideebook.co.uk/conceptual.html>

Jaussi, M. L. (s.f). Comunidades de Aprendizaje. http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0794/escuela_abierta3.pdf

Jaussi, M. L. (Coord.). (2002). Comunidades de Aprendizaje en la CAPV: una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas. Vitoria (Gasteiz), Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Jaussi, M. L. y Luna, F. (2002). "Comunidades de Aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar" en Cuadernos de Pedagogía, 316, p. 40-41.

Jaussi, M. L. y Vega, C. (2004). "Construyendo un sueño: Comunidades de

Aprendizaje en el País Vasco” en An On-line Journal for Teacher Research, 7(1).
<http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/29/34>

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A Guide for learners and Teachers*. New York: Association Press.

Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., y Álvarez, P. (2016). (Im) Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11.

Llorente, M^a A. (2017). *¿Qué es la escuela pública?* Barcelona: Octaedro.

Looi, C.K. (2001). Enhancing learning ecology on the internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 13–20.

Martínez, J.B., Fernández, E. (comps.) (2018) *Ecologías del Aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata

Márquez, M.J., Palomero, A y Tello, J. (2016) *Creatividad compartida. Narrativa de una experiencia de formación y transformación social*. EN Cortés, p. y Márquez, M.J. (eds) *Creatividad, comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*. Málaga. Universidad de Málaga.

Márquez, M.J, Ibañez, L. y Padua, D. (2014). Comunidades de aprendizaje y éxito educativo. En Moreno A. y Arancibia M. Editores. *Educación y Transformación Social: construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Mead, G.H (1990) *Espíritu, Persona y Sociedad*. México: Paidós

Oliver, E., De Botton, E., Soler, M., y Merrill, B. (2011). Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267– 276.

Ortiz, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018) *La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas*. *Revista Internacional de Educación para la*

Justicia Social (RIEJS), 2018, 7(1), 197-213.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>

Padrós, M. (2008) Educación democrática de personas adultas. Criterios que permiten definir una educación de personas adultas como democrática. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona

Parareda, A., Serra, C. y Tort, A. (2015). La democracia y la participación en los centros escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 243, 12-16.

Parsons, T (1966) *El Sistema social*. Madrid: Alianza

Parsons, T (1974) *El sistema de las sociedades modernas*

Pomerantz, E. M., Gronlneck, W.S., y Price, C.E. (2002). 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, NY: Guilford.

Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-11.

Puig, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200005>

Puigvert, L., Christou, M., y Holford, J. (2012). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513–526.

Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). “La transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. Calidad para todos y todas” en *Revista de Educación*, 339, p. 169-176.

Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295–309.

Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 437-457.

Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O., & Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*, 67–87.

Ruiz Olabuenaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4th ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sabariago, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). *Métodos de Investigación Cualitativa*. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla

Searle, J., y Soler, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Recuperado de: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu Press. Recuperado de: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

Sobrinho, Á. (2011). *Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista*. *Estudios sobre Educación*, 20, 117-140. Recuperado de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4479/3859>

Sordé, T., y Ojala, M. (2010). *Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación*. *Special Issue: Communicative acts for social inclusion*. *Signos*, 43(2), 377-391.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2005). *Qualitative Case Studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163–176.

Torrego, L. (2018). Añorando lo que no existe. Elogio de la escuela pública. *Aula de innovación educativa*, 276, 35-39.

Torrego, L. (2013). Defendiendo lo colectivo: Combatir el conformismo, promover la educación pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 115-123.

Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>

Touraine, A. (1994) ¿Qué es la democracia? Madrid: Tareas de hoy.

Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje: Una práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona

Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusión and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R (2008) . Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2008), 71–87.

Vygotsky (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós

Wagner, R.K y Stenberg, R.J. (1986) *Practical Intelligence*. Londres: University Press

Weber (2002) *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (p.o.1922)

Weber (1997) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona:Península (p.o.1901)

Yus, R. (2002). Educación integral y educación democrática. Barbecho.
Revista de Reflexión Socioeducativa, 1, 12-15.

ANEXOS

ANEXO 1. Consentimiento de participación de familiares

Mi nombre es Lorena Adame García y actualmente me encuentro elaborando mi tesis doctoral que lleva por título “Impacto en el aprendizaje de la organización democrática de los centros en las Comunidades de Aprendizaje en Castilla y León”.

Mi trabajo tiene como objetivo principal:

Indagar en la organización democrática de las CCAA en Castilla y León y su repercusión en la mejora del aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Como objetivos específicos:

- Contrastar la organización del centro antes y después del proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje.
- Conocer el funcionamiento de las Comisiones mixtas.
- Profundizar en el funcionamiento de las comisiones mixtas y su repercusión en el aprendizaje de los/as participantes.
- Analizar los procesos democráticos de las comisiones mixtas.

Por ello me gustaría contar con tu participación, para poder llevar a cabo la fase práctica de mi investigación.

Si formas parte de alguna de las comisiones mixtas de tu centro, me gustaría poder contar contigo para los grupos de discusión que se van a llevar a cabo.

Si deseas formar parte de nuestra investigación, debes conocer:

La participación en este proyecto de investigación será voluntaria. Todas aquellas personas que así lo deseen durante el proceso podrán abandonar la investigación. La estudiante se establece como persona de contacto en el centro para aclarar cualquier duda sobre la presente investigación.

La información obtenida durante la investigación será tratada de manera confidencial. La estudiante se compromete a utilizar códigos que preserven la intimidad de los participantes así como a no hacer pública ninguna información sin contar con el consentimiento de los mismos. Se llevará a cabo un proceso ético en el tratamiento de los datos.

La información obtenida durante los diferentes momentos de la investigación será devuelta al centro y a los participantes para su discusión dialógica.

Los resultados de la presente investigación serán entregados al centro para iniciar un proceso de negociación dialógica con el mismo

D/Dña _____ con DNI _____
en calidad de _____ del alumno/a
_____ de la comunidad de aprendizaje del
CEIP _____ conoce y desea formar parte de la
investigación llevada a cabo por Dña. Lorena Adame García.

FIRMA

Fecha: En Segovia, ____ DE _____ DE 20__

ANEXO 2. CARTA DE PRESENTACIÓN

Mi nombre es Lorena Adame García y actualmente me encuentro elaborando mi tesis doctoral que lleva por título “Impacto en el aprendizaje de la organización democrática de los centros en las Comunidades de Aprendizaje en Castilla y León”.

Mi trabajo tiene como objetivo principal:

Indagar en la organización democrática de las CCAA en Castilla y León y su repercusión en la mejora del aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Como objetivos específicos:

- Contrastar la organización del centro antes y después del proceso de transformación en _____ Comunidad _____ de _____ Aprendizaje.
- Conocer el funcionamiento de las Comisiones mixtas.
- Profundizar en el funcionamiento de las comisiones mixtas y su repercusión en el aprendizaje _____ de _____ los/as _____ participantes.
- Analizar los procesos democráticos de las comisiones mixtas.

Por ello me gustaría poder contar con su centro para llevar a cabo la fase práctica de mi investigación.

Para cumplir con mi investigación, sería necesario que el centro me permitiera la posibilidad de elaborar:

- Tantos grupos de discusión comunicativos como comisiones tenga el centro
- Observación comunicativa (de las comisiones a las que asista, otros aspectos del centro que sean destacables para la investigación)
- Análisis de documentación del centro (MEMORIAS Y ACTAS DE LAS COMISIONES, PGA, documentos elaborados durante la transformación...)
- Relatos comunicativos.
- Entrevistas o grupos de discusión necesarios para elaborar una historia de vida de la comunidad.

La participación en este proyecto de investigación será voluntaria. Todas aquellas personas que así lo deseen durante el proceso podrán abandonar la investigación. La

estudiante se establece como persona de contacto en el centro para aclarar cualquier duda sobre la presente investigación.

La información obtenida durante la investigación será tratada de manera confidencial. La estudiante se compromete a utilizar códigos que preserven la intimidad de los participantes así como a no hacer pública ninguna información sin contar con el consentimiento de los mismos. Se llevará a cabo un proceso ético en el tratamiento de los datos.

La información obtenida durante los diferentes momentos de la investigación será devuelta al centro y a los participantes para su discusión dialógica.

Los resultados de la presente investigación serán entregados al centro para iniciar un proceso de negociación dialógica con el mismo

ANEXO 3 – Acuerdo de participación

ACUERDO

En la ciudad de _____ en la fecha _____ comparecen:

De una parte:

Dña Lorena Adame García con DNI 11846461- N en calidad de Estudiante de Doctorado de la Universidad de Valladolid en adelante ESTUDIANTE. Dña con DNI _____ en calidad de Directora de la Tesis Doctoral de la alumna anteriormente citada en adelante RESPONSABLE.

De otra parte:

Dña _____ con DNI _____ en calidad de _____ del CEIP _____ situado en la calle _____ en adelante RESPONSABLE DEL CENTRO.

El objeto del presente acuerdo es el siguiente:

Primero: La participación en este proyecto de investigación será voluntaria. Todas aquellas personas que así lo deseen durante el proceso podrán abandonar la investigación. La estudiante se establece como persona de contacto en el centro para aclarar cualquier duda sobre la **227** |
P á g i n a presente investigación.

Segundo: La información obtenida durante la investigación será tratada de manera confidencial. La estudiante se compromete a utilizar códigos que preserven la intimidad de los participantes así como a no hacer pública ninguna información sin contar con el consentimiento de los mismos. Se llevará a cabo un proceso ético en el tratamiento de los datos.

Tercero: La información obtenida durante los diferentes momentos de la investigación será devuelta al centro y a los participantes para su discusión dialógica.

Cuarto: Los resultados de la presente investigación serán entregados al centro para iniciar un proceso de negociación dialógica con el mismo.

LORENA ADAME GARCÍA

ESTUDIANTE

RESPONSABLE

RESPONSABLE CENTRO