

UNIVERSIDAD Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: APRENDIENDO DE UNA RELACIÓN. El caso del País Vasco

Maite Arandia Loroño y María José Alonso Olea

RESUMEN

Este artículo describe la vinculación de la Universidad del País Vasco, más concretamente en las titulaciones de Educación Social y Magisterio de Bizkaia, con el proyecto de comunidades de aprendizaje de este territorio. Refleja el recorrido seguido en la comprensión de esta relación, las áreas en las que ésta se produce y, sobre todo, alude al sentido de profundizar y de estrechar los lazos entre ambos proyectos de trabajo en esta nueva andadura con los grados en desarrollo, a partir de la Declaración de Bolonia para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

PALABRAS CLAVE

Comunidades de aprendizaje, enseñanza universitaria, relación universidad-sociedad, aprendizaje dialógico.

ABSTRACT

This article describes the link of the University of the Basque Country, more specifically in the degrees of Social Education and Teaching of Biscay, with the project of communities of learning in this territory. It reflects the tour followed in the understanding of this relationship, the areas in which it occurs and, above all, it refers to the sense of deepening and strengthening the ties between both projects of work on this new journey where new degrees are being developed from the Declaration of Bologna for the creation of an European Higher Education Area (EHEA).

KEY WORDS

Communities of learning, higher education, university-society relationship, dialogic learning.

Universidad- Mundo Social: sentido de la relación

Hoy más que ningún otro momento de la historia universitaria es oportuno hablar del sentido de la relación que la universidad puede o debe de mantener con la sociedad, el mundo profesional y las diversas entidades, instituciones o empresas que lo componen. Se ha aludido con frecuencia al alejamiento de la universidad respecto a la sociedad. Aún más, a que los avances científicos que se estaban produciendo no eran conocidos por aquella y que su labor comunicativa quedaba por definir y realizar en las diferentes áreas científicas, a fin de proyectar ese conocimiento en los ámbitos de la vida social. Este tipo de análisis ha ido derivando en la profundización del rol de la universidad en relación con la sociedad y, sobre todo, en lo relativo a la formación, la investigación y los procesos de innovación. Explorar, en definitiva, los modos de avanzar hacia una universidad de excelencia (Bolívar y Caballero, 2008) que una a diferentes actores, aproveche el capital profesional tanto de la universidad como de los medios profesionales para generar propuestas docentes e investigadoras creativas; propuestas que contribuyan al desarrollo humano, en clave del logro de mayores cotas de libertad (Sen, 2000) –de pensamiento, formación, solidaridad, contribución social- y crecimiento social. Y, así, para provocar la intersección entre profesionales y áreas diferentes pues al hacerlo, numerosas ideas establecidas en sus campos de actuación se encuentran, conectan y combinan; creando la posibilidad de generar otros caminos y, en fin, un crecimiento entre diferentes (Johannson, 2004; Sen, 2000). Esta reflexión en torno al papel que juega la universidad en relación con el mundo social ha marcado, de un modo implícito, buena parte de la trayectoria de nuestro centro de trabajo, la Escuela de Magisterio de Bilbao¹. Nos atreveríamos a decir que, aún sin poner etiquetas al modo de entender el trabajo que realizamos en el desarrollo de las titulaciones, se viene funcionando, en muchos sentidos, guiados por la idea de que la formación de estudiantes universitarios y la responsabilidad social de la universidad han de ir de la mano, para ofrecer un servicio real a la sociedad. Desde esta perspectiva nos sentimos cercanos a la filosofía de solidaridad y de servicio a la sociedad, preconizadas por la propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio (Cecchi, 2006; Martínez y Martínez, 2010; Tedesco y Tapia, 2008, <http://www.zerbikas.es/>)². Ésta plantea un marco de comprensión del sentido de la relación universidad-sociedad y de los modos de hacerla operativa mediante las estrategias formativas que se pongan en marcha en las titulaciones, ayuda, también, a comprender algunos de los pasos que estamos realizando en el enfoque metodológico de asignaturas en formación inicial y

¹ En ella se ofrece formación inicial de maestros/maestras y de educadores/educadoras sociales y Master de profesorado y psicodidáctica.

² Cecchi (2006, p. 1-4) al referirse al aprendizaje-servicio indica: “son programas de acción social protagonizados por los estudiantes en forma voluntaria u obligatoria (...). Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer respuesta participativa a una necesidad social. Un buen programa de aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes aprender contenidos académicos y, a la vez, realizar tareas importantes y de responsabilidad en su comunidad”.

continua, en la configuración del Practicum, de sus contenidos y relaciones con las entidades y en los modos de construir conocimiento mediante la innovación e investigación.

La vinculación del centro de Magisterio de Bilbao y la red de comunidades de aprendizaje del País Vasco hemos de entenderla desde las claves descritas. El diálogo entre diferentes (Gómez, J. y Elboj, 2001; Elboj y Gómez, A., 2004; Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de desigualdades de la Universidad de Barcelona –CREA-, <http://creaub.info>), la responsabilidad social de la universidad pública como medio de transformación social y desarrollo humano han constituido, pues, principios importantes en la interpretación de esta relación a lo largo del tiempo. En la actualidad, esta necesidad de interacción concuerda en su base con lo esperado desde la Declaración de Bolonia de 1999, ya que apunta hacia un tiempo de universidad bien diferente, con mayor apertura no sólo a la sociedad sino a los modos de desarrollar la docencia y de impulsar la investigación e innovación. También, con el horizonte que la Universidad del País Vasco ha marcado como proyecto de esta institución: el modelo IKD (Enseñanza-Aprendizaje cooperativa y dinámica). El modelo IKD está basado “en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales. Todos ellos comparten, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Vicerrectorado de calidad e innovación docente, 2010, p. 2).

El desarrollo curricular del modelo IKD se produce mediante cuatro grandes acciones:

a) el impulso del desarrollo profesional, a través de distintos programas formativos orientados al profesorado, para mejorar el quehacer docente, y de fomento de la innovación en la enseñanza,

b) el desarrollo territorial y social que entronca con lo que venimos afirmando de la redefinición del papel de la universidad y de su compromiso social y comunitario, como se afirma,

la UPV/EHU se compromete con su entorno social y comunitario, con vocación pública y criterios de sostenibilidad económica y social, promoviendo valores de equidad e inclusión (...) el desarrollo curricular que acentúa esta acción territorial se realiza de las prácticas externas, la colaboración con iniciativas sociales, las redes sociales, la relación con la empresa y los programas de movilidad que fomentan la experiencia internacional y de cooperación del alumnado (2010, p. 3),

c) el desarrollo institucional, que incide en una definición clara del horizonte educativo por el que apuesta cada institución. En nuestro caso es consolidar equipos docentes, que trabajan interdisciplinariamente y conectados con el mundo profesional de la educación, que generan acuerdos de cara a la mejora de la formación e incorporan a los grupos profesionales en los proyectos de innovación e investigación, asegurando con todo ello el desarrollo del conocimiento en nuestras áreas de trabajo. En este marco situamos la relación entre nuestro centro y las titulaciones que desarrolla y el proyecto de comunidades de aprendizaje.

d) Educación activa, definida como,

invitar al alumnado a convertirse en protagonista de su propio aprendizaje y en un elemento activo en la gobernanza de la universidad. Para ello fomenta el aprendizaje a través de metodologías (...); garantiza la evaluación continua y formativa; impulsa los programas de acogida en los centros; articula el reconocimiento de su experiencia previa (académica, profesional, vital, cultural); promueve los programas de movilidad (...) y de cooperación (2010, p. 5).

La consideración del alumnado de modo activo, con iniciativa y abierto a la realidad, para aprender de fuentes diversas y dispares es lo que asegura la necesidad de mantener, estrechar y adecuar, aún con más ahínco, la relación entre nuestro centro y el proyecto de comunidades.

Sin lugar a dudas es importante para todos los implicados establecer y consolidar la interacción entre el proyecto de nuestro centro y comunidades de aprendizaje (CA), dados los presupuestos teóricos en el que ambos proyectos se asientan y el horizonte de nuestra universidad, al que queremos converger. Si algo es propio del proyecto de CA, es trabajar por la superación de desigualdades sociales y educativas, conseguir el máximo éxito educativo para todas las personas, haciendo que se construya una escuela democrática donde las voces de agentes muy diferentes estén incluidas tanto en la definición de la misma como en los procesos de tomas de decisión que se pongan en marcha. Siempre teniendo como eje de la acción educativa la diferencia, ésta como garante del entendimiento entre los sujetos y del logro de mayor enriquecimiento personal (cognitivo y afectivo). Una escuela, en definitiva, que consiga que las personas sean “más” en conocimientos, habilidades, en autonomía y en sabiduría en el “aprender a aprender”. Además, hemos de tener en cuenta que las comunidades de aprendizaje han sido calificadas por el mundo científico como un ejemplo de buenas prácticas educativas inclusoras, puesto que presentan estrategias metodológicas que son superadoras de desigualdades, que contribuyen a la inclusión social, y que se basan en los avances teóricos de las Ciencias Sociales y de los resultados de la investigación desarrollada en esta campo (INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, <http://www.ub.edu/includ-ed/es/eventsFICQI.htm>).

La preocupación de nuestro centro ha sido cómo ofrecer una formación excelente, por ello, hemos puesto empeño en seleccionar prácticas educativas que constituyan un modelo de buen hacer profesional tanto por el proyecto educativo que presentan y las metodologías utilizadas como por los modos de reflexionar sobre la práctica profesional. Este es el caso que nos ocupa, de ahí el valor de esta relación con comunidades.

En este momento, más que nunca, dada la apuesta que nuestro centro ha realizado por un desarrollo de las titulaciones, que aseguren la concreción del modelo IKD mediante la construcción de una cultura profesional distinta, asentada en formas de trabajo coordinadas, interdisciplinarias, en equipos interdepartamentales y trabajando con metodologías activas, darle aún más contenido a la relación con el proyecto de comunidades se nos antoja

imprescindible. Son muchos los pasos que nuestro centro ha dado a la hora de dar forma a esta vinculación, como explicaremos posteriormente.

Un poco de historia

Una cadena de acontecimientos, formativos y de investigación, que se suceden en el tiempo han ido conduciendo a la conexión, cada vez más explícita y consistente, entre la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao y CA. En primer lugar, a finales de la década de los 80, se organiza un Curso Postgrado de Educación de Personas Adultas, diseñado entre profesorado universitario y profesionales del ámbito de Educación de personas adultas. A su vez, miembros del mismo, llegan a formar parte del G90 (Colectivo de Educación de personas adultas y Universidad) y empiezan a colaborar con el Centro de Investigación CREA de la Universidad de Barcelona (CREA, 1992, 1995), impulsor del Proyecto, aún experimental, de Comunidades de Aprendizaje, quiénes asumen el desarrollo del proyecto en 1995 en el País Vasco (Arandía, Alonso & Martínez, 2010; Aguilera, Mendoza, Racionero & Soler, 2010). En segundo lugar, a mediados de los 90, en el terreno universitario asistimos a una reforma de los planes de estudio. Nuestro centro, cuya tradición había sido la formación de maestros de Primaria e Infantil, afronta una nueva etapa formativa ocupándose de la formación de educadores y educadoras sociales. Es en ese momento cuando se inician los primeros contactos entre nuestro centro y el proyecto, mediante la inclusión de alumnado de Educación Social en prácticas en alguno de los centros de CA, que comenzaban su proceso de transformación. En tercer lugar, en el año 2000, al finalizar el plan experimental de CA en el País Vasco, asesorado por el CREA, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (GV) pone en marcha el primer equipo de coordinación y asesoramiento del proyecto de CA en Euskadi, compuesto por una coordinadora general y tres personas asesoras de los centros de profesorado (Berritzegune)³. En este momento, con la incorporación al mismo de una profesora de nuestro centro universitario, se comienza a tejer una relación estable, como consecuencia de su participación en las sesiones de coordinación y formación de los primeros centros que solicitan su entrada en el Proyecto. Esta circunstancia propicia, en definitiva, el establecimiento de “puentes” entre las escuelas, el equipo de Comunidades de Aprendizaje y nuestro centro universitario.

Aludir a esta secuencia de hechos nos parece importante porque permite entender el entramado relacional universidad-CA y las claves en las que éste se construye: un trabajo colaborativo en formación y en investigación, entre el mundo académico y profesional y la sociedad, asentado en una teoría crítica representada por autores como Freire (1971, 1992, 1997), Habermas (1997-1998), Vigostky (1995), Baktin (1981), Flecha (1997), Sen (2007), Wells (2001), que tiene como horizonte impulsar procesos de cambio y transformación social y educativa.

³ En una fase posterior, el equipo queda ampliado con los miembros de los equipos directivos así como la persona responsable de la coordinación del proyecto de cada uno de los centros.

Ahora bien, ¿Cómo se ha ido desarrollando esta relación? ¿Qué dificultades existen? ¿Cómo se afrontan? ¿Qué retos tenemos para avanzar en la misma? Son cuestiones que intentaremos contestar en los apartados que siguen.

Conexiones entre la universidad y la red de comunidades de aprendizaje del País Vasco.

La relación con el proyecto de comunidades de aprendizaje se ha ido conformando paulatinamente y evolucionando desde planos más informales hasta otros de mayor consistencia institucional, configurando los espacios de trabajo conjunto y los planos de interacción. Éstos son: 1) Formación inicial de Educación Social y Magisterio, y formación de Master 2) Innovación educativa, 3) Investigación. La relación entre estos planos y el proyecto de comunidades se expresa en el Gráfico 1, que desarrollaremos a continuación...

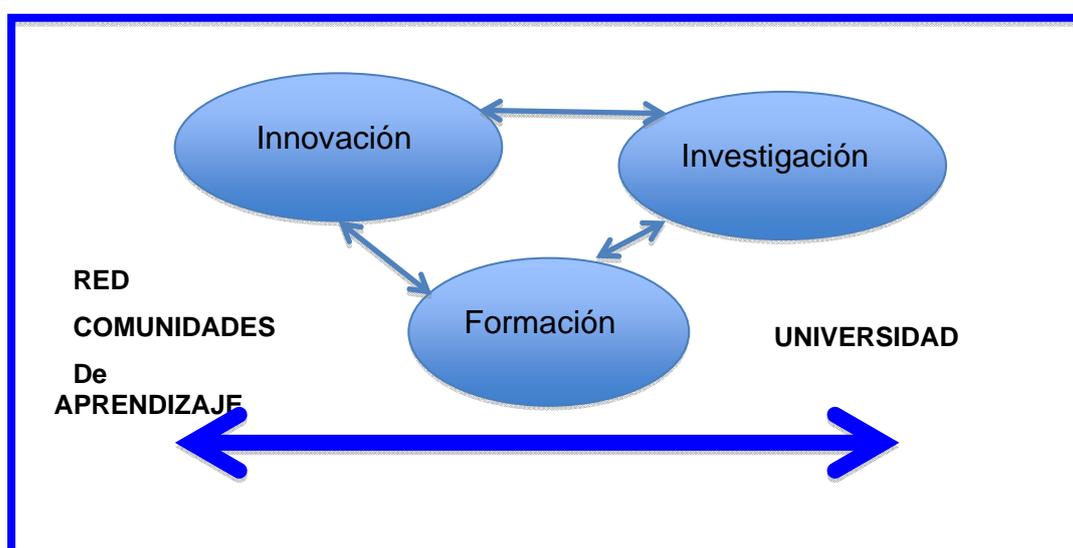


Gráfico 1. Sistema de relación entre Universidad y Red de Comunidades de Aprendizaje

1. Formación inicial de futuros profesionales de la Educación Social y de Magisterio y formación de Master

A la hora de concretar acciones formativas que involucran a agentes o agencias externas a la universidad, siempre tendemos a preguntarnos sobre el sentido de las mismas y sobre lo que pueden aportar a la formación de los estudiantes en aras a su desarrollo competencial. En nuestro caso, nos ha preocupado poner en contacto al alumnado con situaciones formativas que le conduzcan a una autonomía en el pensar y en el hacer, y a un modo de afrontar las vicisitudes de la vida profesional mediante el diálogo igualitario con los otros –el otro-, la creación de sentido y la solidaridad entre las personas y con la comunidad. Una formación,

(...) ligada a los problemas que tiene la práctica educativa dentro de las instituciones, por lo tanto, contextualizada. Una formación que nos ayude a pensar en profundidad sobre lo que hacemos y nos ayude a transformar la educación. Una formación, que nos ayude entender el mundo y que nos involucre en la transformación

de los contextos, para que éstos sean cada vez más igualitarios. Una formación solidaria, sensible a las desigualdades y que trabaje por aprender a realizar acciones que tiendan a su superación. Una formación donde la diversidad se toma como un factor de potencialidad (Arandia, 2004, p. 71)

Precisamente, CA es un escenario educativo propicio para ello, puesto que desarrolla no sólo formas organizativas democratizadoras de la acción educativa (como por ejemplo, el sueño colectivo, comisiones mixtas, contratos de aprendizaje, participación de agentes en las dinámicas de las aulas), sino también porque utiliza metodologías asentadas en el diálogo (grupos interactivos, tertulias dialógicas...). Por todo ello hemos articulado en diferentes contextos de la formación inicial (asignaturas troncales y obligatorias, el Practicum, trabajos dirigidos y voluntariado para créditos de libre elección) la relación con la red de Comunidades de Aprendizaje. En el Gráfico 2 quedan reflejados estos contextos, que pasaremos a describir posteriormente.

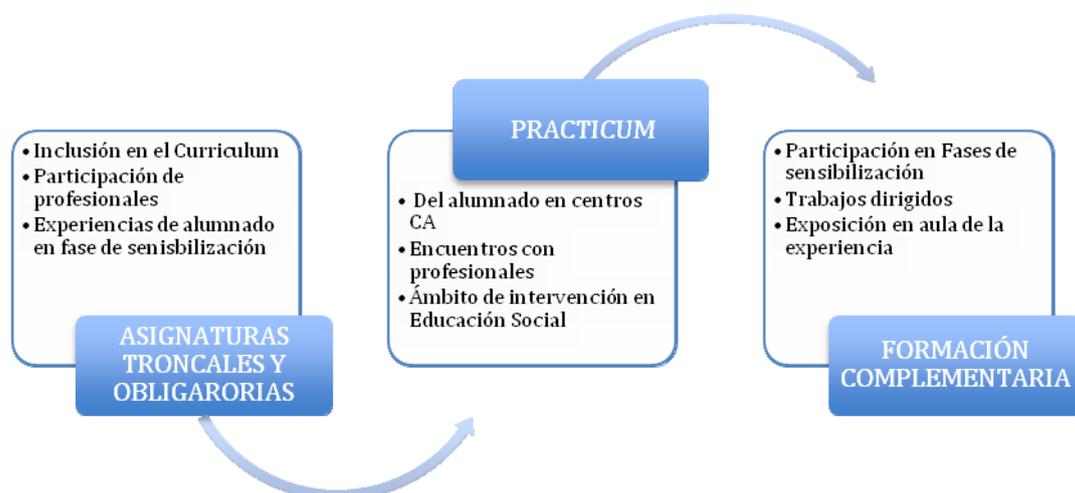


Gráfico 2. Relación entre las diferentes acciones formativas

a) Participación de profesionales de la red de Comunidades de Aprendizaje en el desarrollo de asignaturas troncales y obligatorias del Currículum de las titulaciones de Educación Social y de Magisterio. Esta relación es anual. Se concreta en un procedimiento que tiene dos momentos: 1) Conferencias y/o mesa redonda participativa cuyo responsable es algún miembro del equipo de CA. En ella se presenta el desarrollo de la experiencia de cambio, de las dificultades, del modo en las que se afronta con sentido comunitario y del impacto en los aprendizajes del alumnado y de la comunidad en general; 2) Profesorado universitario y alumnado realizan un análisis más pormenorizado de la experiencia como tarea formativa. Más concretamente, en la asignatura de Didáctica general, se trabajan las bases teóricas en las que se apoya el proyecto; y en la asignatura de Alfabetización y Educación de Personas Adultas, se reflexiona sobre la experiencia de “La Verneda de San Martí” (Sánchez, 1999, Aubert et al, 2004), en cuanto primer centro de Comunidades de Aprendizaje en el estado español, y sobre sus prácticas dialógicas.

Esta tarea formativa permite a los estudiantes observar y analizar la proyección que en los centros se realiza de los principios del aprendizaje dialógico y, sobre

todo, darse cuenta de que las “supuestas utopías teóricas”, a las que en ocasiones se aluden para evidenciar la imposibilidad de su puesta en práctica, cobran forma real, aunque sea costoso. Al mismo tiempo, oír y ver buenas prácticas en la escuela, les permite darse cuenta de algunos de los prejuicios que mantienen sobre la escuela y la función de los y las profesionales, y sobre su imposibilidad de educar de forma no tradicional. Finalmente, elaboran principios de acción para su labor como profesionales de la educación.

b) El Practicum de las titulaciones de Educación Social y Magisterio en los centros de Comunidades de aprendizaje.

El Practicum en la formación de los y las profesionales de la educación tiene una relevancia no sólo por su presencia en número de créditos (32 para Magisterio y 33 para Educación social), sino por el impacto formativo que supone para nuestro alumnado. Presencia que se acrecienta en los nuevos Grados (42 ECTS en Educación Social y 38 ECTS en Magisterio).

La finalidad principal que se persigue durante el periodo de Practicum es favorecer un acercamiento, reflexivo y crítico, al conocimiento de la práctica profesional en distintos contextos socioeducativos. Con ello se provoca que el alumnado aprenda a mirar la realidad profesional con detenimiento, a analizarla en profundidad y a actuar con sentido ético y responsabilidad social. De ahí, la preocupación de nuestro centro por contactar con entidades y centros que presenten buenas prácticas profesionales y cerrar convenios de colaboración con ellos. Dado el valor e influencia profesionalizadora de este período formativo, la UPV/EHU ha firmado un Convenio Marco con el Departamento de Educación, Universidades e Investigación para la realización de las prácticas de educación en los centros educativos de la comunidad autónoma vasca. Entre ellos se encuentran también los de Comunidades de Aprendizaje. Bajo el paraguas del citado convenio nuestro centro promueve la inclusión del alumnado, tanto de Magisterio como de Educación Social, en estos centros, que cuentan con un proyecto de cambio educativo en profundidad.

A pesar de que la CAV no reconoce la figura profesional del educador/educadoras social en la realidad de la escuela como lo es en otras Comunidades Autónomas, nuestro centro hizo en su momento la apuesta por reconocer a Comunidades de Aprendizaje como ámbito de intervención para el Practicum de Educación Social, dada la visión comunitaria que mantiene de la acción educativa: un recurso comunitario, en el que la escuela, las familias y otras organizaciones sociales constituyen una comunidad articulada mediante una red de relaciones, de instituciones y servicios. En fin, un nuevo marco de actuación para los educadores y educadoras sociales en su tarea de detección y análisis de problemas sociales, donde el diálogo y la participación de todos los agentes sociales, así como la promoción de actividades socioeducativas constituyen ejes de la intervención (Valls, 2005). Castro, Ferrer, Majado, Rodríguez, Vera, Zafra & Zapico. (2007, p. 30) apostillan:

La comunicación, la fluidez y reciprocidad de las conexiones, y la potenciación de los recursos forman parte de las redes de interconexiones de los diferentes actores comunitarios. No se trata aquí de una apertura de la escuela a la comunidad o de una interacción entre la escuela y la comunidad, sino una red de relaciones a la que pertenecen, al estar en una misma comunidad,

la escuela, la familia y otras organizaciones.

A lo largo de estos años la participación del alumnado de educación social en los centros de comunidades ha ido variando, a medida que iba aumentando el desarrollo del proyecto. Inicialmente, su participación se había centrado en los espacios de acogida ante la ampliación del horario escolar, en la biblioteca tutorizada y en los espacios de comedor y recreos. Posteriormente, se han ido especificando nuevos contextos de intervención educativa para el alumnado, a los que luego aludiremos.

Para acercar el conocimiento del proyecto de CA al alumnado y orientarle de cara a su incorporación al mismo durante el período de Practicum, nuestro centro sigue un procedimiento. Es el siguiente:

Primera fase: Comprender el sentido de un proyecto de cambio como el de CA. Para ello, se cuenta con el equipo de CA de la Comunidad Autónoma Vasca. Participan en el Practicum mediante la explicación del proyecto de CA en su globalidad, aportando los avances en el conocimiento de las prácticas metodológicas que están poniendo en marcha, hablando sobre las dificultades que experimentan en la realidad de los centros, en su relación con otros agentes y agencias del entorno y con las administraciones. El alumnado termina con una imagen bastante nítida sobre el proyecto y vislumbra el papel que puede desempeñar en esa realidad educativa.

Segunda fase: Proceso de deliberación y de toma de decisión por parte del alumnado. En este período hay alumnos y alumnas que deciden realizar las prácticas en alguno de los centros de CA. En esta fase el contraste con las personas tutoras de la Universidad suele ser frecuente porque les permite aclarar dudas y proceder a la decisión final.

Tercera fase: Incorporación a los centros de CA. En este momento, la acogida a la realidad de cada centro y la presentación de los programas que están desarrollando en los mismos suelen ser las cuestiones más importantes a abordar inicialmente. Permiten al alumnado situarse en esa realidad y valorar, junto a sus tutores/tutoras, el papel a desempeñar. Le conduce a concretar el trabajo profesionalizador a realizar.

En la actualidad los contextos profesionalizadores en los que el alumnado realiza las prácticas, desarrollando funciones educativas, son los siguientes:

- Grupos interactivos. Realiza una labor de facilitación de los grupos, junto con otros agentes como familiares, siempre bajo la coordinación y contraste con el profesorado responsable.
- Formación de familiares. Colabora en el desarrollo y evaluación, y en algunos casos también en el diseño, de proyectos de formación con familiares en temáticas de su interés.
- Biblioteca tutorizada. Colabora con el responsable de este espacio en las tareas de apoyo escolar de la biblioteca y en el diseño e implementación de proyectos de animación lectora.
- Actividades de animación sociocultural. Prepara acciones a desarrollar en los tiempos no docentes, tales como, el de los recreos, horarios de acogida, y de comedor.

- Estudio de los recursos de la comunidad. Realiza diagnósticos de los recursos que tiene la comunidad escolar y social, desvelando los puntos de contacto, agentes... con los que el centro educativo pudiera establecer un trabajo en red.
- Apoyo dentro del aula en casos específicos de NEE (necesidades educativas especiales). Lleva a cabo proyectos educativos individualizados
- Apoyo en proyectos de innovación financiados por el departamento de educación y/o los ayuntamientos. Colabora con el profesorado, familiares y otros agentes en el desarrollo y evaluación de los mismos (Por ejemplo, Agenda 21, proyecto Intercultural, de Mejora de la Convivencia, etc).

Cuarta fase: Evaluación continua del proceso formativo. A lo largo del período hay un seguimiento del aprendizaje que se está produciendo. Para ello, además del intercambio entre tutores, contamos con seminarios reflexivos en los que, junto a compañeros/compañeras, que están en otros ámbitos educativos, se va analizando la experiencia profesional en la que se está inmerso. Finalmente, el tutor/tutora del centro junto al alumnado y el tutor/tutora de la Universidad realizan una valoración de todo el proceso y de los aprendizajes conseguidos.

Quinta fase: Conclusiva y proyectiva. Teniendo como referencia las ideas recogidas en el proceso evaluativo se construyen los aspectos de mejora a introducir en el Practicum, tanto en los procesos de incorporación y tutorización que tienen lugar en los centros de CA como en el proceso de orientación y seguimiento realizado por la Universidad.

La participación del alumnado de prácticas en el proyecto se valora de modo muy positivo. La experiencia educativa, por ejemplo, del alumnado de Educación Social –en contextos no escolares tales como el del tiempo libre y voluntariado en ámbitos sociales diversos- aporta al profesorado, de cara a la intervención educativa con los menores de edad, un dinamismo y una perspectiva de actuación diferentes.

Por su parte, la oportunidad que tiene el alumnado de entrar en contacto con prácticas educativas construidas siguiendo los principios del aprendizaje dialógico, le permite aprender con ellas y visualizar su transferibilidad a otros contextos formativos no escolares. De hecho, se han incluido algunas de estas prácticas (tertulias dialógicas, grupos interactivos, comisiones mixtas...) en Educación de personas adultas, Formación continua, Animación sociocultural...

c) Formación complementaria: créditos de libre elección.

La participación como voluntarios y voluntarias en los centros de CA, con el reconocimiento de créditos de libre configuración, ha sido una de las modalidades utilizadas en nuestro centro para establecer la relación con los centros educativos que quieren iniciar su proceso de transformación y para apoyarles en estos momentos iniciales (Elboj, Puigdemíll, Soler & Valls, 2002; Arandia et al, 2010).

La Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación mantiene, desde hace varios años, un plan de

formación para proyectos de innovación, que posibilita que aquellos centros educativos que quieran entrar en el proyecto de CA, realicen una fase formativa inicial, denominada de sensibilización y de toma de decisión (posteriormente, se suceden las fases de sueño, establecimiento de prioridades, plan de trabajo, puesta en marcha y seguimiento y evaluación del proceso). Esta fase tiene un carácter formativo. En ella participa todo el profesorado del claustro, familiares y otros agentes sociales, en horario lectivo, lo que requiere de personas voluntarias para el desarrollo de la docencia en las aulas. En la totalidad de los centros, que la han solicitado en los tres territorios de la CAV, esta función ha sido cubierta por alumnado en formación y familiares. También participa en estas experiencias profesorado universitario vinculado a las titulaciones de Magisterio y Educación Social. Le permite conocer en profundidad el proceso seguido e incorporarlo como temática para la reflexión crítica con el alumnado dentro de las aulas. El procedimiento que se sigue para ello es el siguiente:

Primera fase: Los centros educativos a través de su equipo directivo, asesor/asesora del berritzegune (centro de asesoramiento al profesorado) o la coordinadora de CA de Euskadi solicita a la universidad la colaboración de alumnado universitario como voluntario en la fase de sensibilización. El centro realiza una acción formativa con la intención de dar a conocer el proyecto antes de decidir sobre la participación o no en el mismo.

Segunda fase: Cada centro desarrolla con el alumnado –voluntariado- dos acciones formativas. Una primera que consiste en una sesión de trabajo con el equipo directivo y la asesoría del berritzegune, para acercarles al conocimiento del contexto del centro, de su identidad profesional y de las motivaciones que les mueven para querer iniciar un proceso de cambio educativo. Éste es un modo de entender el sentido de la formación y del proceso que se intenta desarrollar en ese centro. A partir de este momento, se organiza el horario y el reparto en las aulas de las personas voluntarias. Una segunda acción formativa, llevada a cabo junto con el equipo coordinador de Euskadi, se orienta a la profundización en los principios educativos que están en la base del proyecto de CA; a conocer las investigaciones que se están realizando a nivel internacional y, a comprender las dificultades y los logros en el desarrollo del proceso de transformación del centro.

Tercera fase: Estamos ante el momento de la comunicación y difusión del aprendizaje realizado por el alumnado universitario en los centros. Se diseña una comunicación pensada y preparada con intención formativa y que constituye un trabajo de reflexión sobre la práctica. Exige del alumnado entrar en el análisis de la experiencia vivida en los centros. Le proporciona una oportunidad para reflexionar sobre el papel de la educación, de los educadores y educadoras y de las familias en el ámbito escolar, así como de los procesos de transformación de la misma.

La colaboración universidad-CA tiene efectos muy positivos tanto en la formación de nuestros estudiantes como en los centros, además de dejar abierta una vía formativa de cara al futuro de gran potencialidad para las titulaciones de Educación Social y Magisterio.

No queremos olvidar al alumnado de Master quién participa, igualmente, como voluntario en esta fase sensibilizadora. Su experiencia se convierte en objeto

de análisis, reflexión crítica y contraste teórico y práctico dentro de estos cursos. Como consecuencia de ello, algunos alumnos y alumnas han solicitado realizar sus prácticas o su trabajo final de investigación en estos centros. Esto supone, una aportación formativa de valor para este alumnado y un impulso para la construcción de conocimiento científico sobre Comunidades de Aprendizaje.

Innovación educativa

Hasta este momento nos hemos centrado en la colaboración del alumnado universitario con el Proyecto de Comunidades en Euskadi. Pero, otro punto de conexión es mediante los proyectos de innovación puestos en marcha en el marco universitario. El equipo de la UPV/EHU Aldabe, en el marco de sucesivas convocatorias para proyectos de innovación docente (PIE) del SAE (Servicio de Asesoramiento educativo, de la UPV/EHU), desarrolló dos proyectos (años 2004 y 2006), centrados, precisamente, en el uso de las tertulias dialógicas en la formación universitaria⁴. Recordemos que la tertulia dialógica es una práctica dialógica característica del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, con fuerte impacto en el aprendizaje (Valls, Soler & Flecha, 2008; Aguilar, Alonso, Padrós & Pulido, 2010). Pues bien, en ambos PIEs se ha contado con la colaboración de un asesor del proyecto de comunidades de aprendizaje de Euskadi, que estaba introduciendo su uso, entre otros, en el ámbito de secundaria. Esta colaboración ha permitido contrastar y teorizar sobre el sentido y los modos en los que las tertulias dialógicas se estaban utilizando dentro de la formación universitaria y no universitaria. Ha ayudado a clarificar sus posibilidades y sus límites y, a generar estrategias complementarias a las mismas, para conseguir un mayor efecto en el aprendizaje de las personas (Alonso, Arandia & Loza, 2008).

Este trabajo de colaboración entre la universidad y la red de comunidades de Euskadi, pone de manifiesto el valor de la corresponsabilidad entre instituciones diversas a la hora de innovar y hacer frente a los desafíos sociales y educativos de nuestro mundo.

Investigación

Cuando hablamos de la colaboración en la investigación, hemos de referirnos a la producida en el marco de diversos proyectos, coordinados por el centro de investigación CREA y desarrollados en los centros de comunidades de aprendizaje de Euskadi (entre otros, Brudila Calli⁵, Lectura dialógica e igualdad

⁴ El interés del equipo en el primer proyecto era cómo unir el mundo de la vida y el mundo académico a través de la literatura y el cine en la formación universitaria. Las tertulias literarias eran una manera de establecer puentes entre ésta con el conocimiento académico. En el segundo proyecto, se profundiza en esta cuestión, a partir de textos literarios y académicos. Este análisis pretendía desvelar las condiciones académicas necesarias para su uso en la formación de los futuros profesionales de la Educación escolar y social.

⁵ Brudila Calli. Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y del fracaso escolar de las niñas y las adolescentes. Proyecto I+D+I del Plan Nacional. MTAS. Instituto de la Mujer, 2000-2003.

de género⁶, Mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante⁷...), en los que profesorado de la UPV/EHU forma parte del equipo. Trabajar en el marco de la investigación comunicativa crítica permite construir un conocimiento asentado en la horizontalidad, en el diálogo, en la intersubjetividad, y con capacidad de transformación (Gómez, La Torre, Sánchez & Flecha, 2006). Se consigue así un aprendizaje por parte de la academia y el mundo profesional. Como afirman Aguilera et al (2010, p. 54)

Los y las académicas aportan el conocimiento científico acumulado, y los y las participantes en la comunidad de aprendizaje, su conocimiento del mundo de la vida, de su experiencia cotidiana en la escuela y en la comunidad. Es en este diálogo ciencia y mundo de la vida como los desarrollos científicos adquieren mayor calidad y posibilidades de transformar la realidad social, incluida la educación.

En el desarrollo de estas investigaciones también ha participado alumnado universitario junto al equipo de investigadoras del País Vasco. El objetivo ha sido que este alumnado pudiera conocer tanto la metodología de investigación como lo referido al objeto de estudio en cuestión.

El alumnado puede formar parte del Consejo Asesor⁸, o colaborar en el equipo de investigación de la UPV/EHU. En este caso, el procedimiento que seguimos es el siguiente: Primero, realizamos una sesión de formación para conocer la investigación comunicativa, profundizando en el marco teórico y planteando algunos ejemplos reales. Segundo, por equipos se lleva a cabo la fase de recogida de información utilizando diferentes herramientas comunicativas. Tercero: una vez transcrita la información se hace una sesión común de análisis de la información, con aportaciones de todo el equipo. Cuarto: el equipo de investigadores elabora un informe que se contrasta con los colaboradores y el consejo asesor. Quinto: este informe se lleva a las reuniones del equipo interuniversitario.

Este proceso ha aportado nuevos ingredientes a la formación del futuro profesional. La investigación desarrollada, además, incorpora experiencias y posiciones de pensamiento de las personas en formación, muy cercanas en ocasiones a los colectivos con los que se trabaja. La visión de la academia se ve así reforzada con la visión de la vida y creemos que ello repercute en la mejora de la práctica educativa.

⁶ Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula (2003-2005). Proyecto I+D+I. Plan Nacional 2000-2003. MTAS. Instituto de la Mujer.

⁷ Es un proyecto, en curso, titulado: "La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante", presentado al Ministerio de Educación y Ciencia, Plan Nacional I+D+I (2008-2011). Código: 848704443-4443-4-8

⁸ El Consejo Asesor es un órgano consultivo y de contraste, formado por personas conocedoras de la temática objeto de estudio de forma práctica y vivencial. Su función es garantizar que todas las voces estén presentes en la investigación y sus resultados tengan significación y sentido para la población con la que se trabaja.

De forma paralela, el equipo de Euskadi de Comunidades de Aprendizaje ha ido desarrollando un proceso de reflexión-acción sobre la experiencia con el fin de generar conocimiento práctico contrastado sobre los proyectos educativos que desarrollan. A lo largo de estos años se ha reflexionado en profundidad sobre cuestiones diferentes, a saber: los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, el contrato de aprendizaje en cuanto prácticas dialógicas innovadoras, la formación de familiares, el modelo dialógico de convivencia, la organización democrática del centro a través de las comisiones mixtas, de asambleas de delegados y delegadas de alumnado y de familiares etc. El continuo contacto entre la universidad y el equipo ha favorecido que los resultados y logros de estos estudios se hayan podido incorporar no sólo a práctica de los centros educativos de CA, sino también a los programas de las asignaturas, al Practicum y a los proyectos de innovación de la Universidad. Este conocimiento se ha puesto así, al servicio de la formación universitaria reconociendo buenas prácticas educativas, avaladas por la comunidad científica internacional.

Algunos obstáculos a salvar

Podemos afirmar que la relación que se ha mantenido entre la Universidad -y más concretamente la escuela de Magisterio de Bilbao- y la red de Comunidades de Aprendizaje de Euskadi –en contacto con la red estatal- ha sido muy positiva para la formación de los estudiantes y para el profesorado. A éste le ha aportado algunas certezas a la hora de proyectar su trabajo académico desde la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Sin embargo somos conscientes de que aún hemos de superar ciertos obstáculos de índole institucional y cultural. Explicamos algunos de ellos.

En primer lugar, las posibilidades de relación y colaboración se ven constreñidas por las propias estructuras tanto universitarias como de los centros. Si pensamos en las oportunidades que ofrece la formación del Practicum y su realidad, nos encontramos con que éstas se ven mermadas por los ratios tutor-alumnado establecidos y por la variabilidad de ámbitos que el profesorado ha de atender y, por lo tanto, de entidades distintas y lugares dentro del territorio distantes. La posibilidad de acompañar al alumnado y al centro de comunidades de aprendizaje se reduce cuando se unen estas variables: ratio alto-variación de ámbitos-lugares diferentes en la geografía-escaso creditaje laboral contemplado.

En segundo lugar, mantener una red de conexiones segura requiere concretar tiempos de trabajo común entre los centros de CA y la Universidad. La diferencia de horarios y la imposibilidad de coincidir en tiempos y espacios ha sido un fuerte obstáculo, superado sólo por la buena voluntad de las personas involucradas. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre los modos de apoyo que han de prestar ambas instituciones a fin de favorecer la colaboración y coordinación de las acciones educativas y formativas que se realicen.

En tercer lugar, no sólo las cuestiones estructurales han dificultado las relaciones, también las relativas al escaso conocimiento por parte de la escuela del papel que profesionales distintos, a los tradicionales maestros, pueden desempeñar en sus centros. Curiosamente, en otras comunidades existe

desde las Consejerías de Educación un reconocimiento de las tareas que los educadores y educadoras sociales pueden realizar en los centros educativos (Castilla La Mancha, Extremadura, Aragón, Andalucía, Catalunya).

Por último, pero no por ello menos importante, aunque poco a poco la institución universitaria se ha ido involucrando más en la relación con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje –más en unos territorios históricos que en otros- haría falta una toma de decisión más clara en el establecimiento de un convenio expreso con este proyecto educativo, que concrete el tipo de prácticas que han de realizar los educadores y educadoras sociales –especialmente-, así como el alcance de la relación con los departamentos universitarios más implicados.

Hacia un compromiso solidario con la formación de los futuros profesionales de la educación y con la transformación de la escuela

El camino realizado durante tantos años no tiene vuelta atrás, aunque precisa de ir dando nuevos pasos hasta asegurar la estabilidad en la relación.

Potenciar la relación entre la universidad y la escuela, enriquece a ambos proyectos en diferentes sentidos y abre posibilidades para que, mediante la acción conjunta y colaborativa en innovación e investigación se profundice sobre los modos de instalar en ambas realidades formativas la dialogicidad, tanto en las relaciones entre profesionales, agentes educativos y agencias y en las metodologías como en las estructuras organizativas. Chacón, Sayago & Molina (2008, p. 26) afirman que:

Desde esta perspectiva, la escuela y la universidad, se integran en una relación sinérgica comprometida con el desarrollo de los profesionales de la educación, con el fin de cooperar entre sí para redimensionar su función social que les es inherente.

Si somos capaces de construir una relación sólida en los términos indicados, los efectos se dejarán sentir no sólo en las instituciones, sino también en sus agentes y en los territorios. En este sentido, podemos indicar, sin lugar a ninguna duda que:

- Al alumnado universitario le asegura la calidad y profundidad en sus aprendizajes, así como el logro de competencias profesionales, desarrolladas a partir de la interacción teoría-práctica.
- A los docentes universitarios les ayuda a articular las disciplinas desde la interacción teoría-práctica, a revisar sus conocimientos y contrastarlos, a innovar metodologías y a reflexionar sobre las formas de relación más horizontal y estrecha con el alumnado, con la comunidad universitaria y con la comunidad educativa.
- A la Universidad le permite asumir un compromiso de responsabilidad social en los procesos de cambio y transformación educativos y en el desarrollo de buenas prácticas educativas, que ayuden a la superación de desigualdades, potenciando así valores tales como la solidaridad, la equidad y la justicia social. También, construir un conocimiento científico, proveniente de la interacción entre la teoría y la práctica educativas, con alto nivel de desarrollo y de impacto social.

- A los centros educativos de Comunidades de Aprendizaje les ayuda a conseguir la transformación de los mismos, construyendo una cultura de participación democrática en todos los niveles de decisión del centro y también en su contribución a la formación de las nuevas generaciones de profesionales de la educación.

Como consecuencia de una relación establecida en las claves descritas, algunos autores (Aguilera et al, 2010, Chacón et al, 2008) plantean que la línea de avance natural habría de ser la de que la universidad se convirtiera en una comunidad de aprendizaje, como parte de su proceso de desarrollo social. Esto conllevaría la integración efectiva de agentes sociales en los procesos de decisión curricular y organizativa de facultades, titulaciones, etc. En esta dirección hemos de indicar, para terminar, que dentro del Grado de Educación Social se ha creado una estructura organizativa que intenta dar un paso más en la democratización y la inclusión de voces diversas en la realidad universitaria: el *Consejo de Grado*. El Consejo está formado por profesorado, alumnado, profesionales de la educación y otro tipo de agentes sociales. Tiene como propósito básico ser un observatorio vivo y dinámico que vincula el mundo académico con el profesional, que nutre la formación inicial y continua, así como los procesos de innovación e investigación. El Consejo puede llegar a ser un puente que una proyectos y culturas profesionales diferentes, constituyéndose en un impulsor de nuevas ideas más creativas y solidarias.

Para terminar queremos señalar que la apertura de la Universidad al mundo de las comunidades de aprendizaje, ha permitido la creación y consolidación de una relación cada vez más fluida en las esferas de la formación, innovación e investigación, y resulta imprescindible por el impacto positivo que tiene para ambos mundos. Este hecho permite adentrarnos en una estrategia más global que acerca la universidad a la sociedad contribuyendo a los desafíos que marcan el futuro de la educación y de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M & Pulido, M. (2010). “Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67 (24,1), 45-57.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S & Soler, M. (2010). “El papel de la universidad en Comunidades de aprendizaje”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67 (24.1), 45-56
- Alonso, M.J., Arandia, M. & Loza, M. (2008). “La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas”. *REIFOP*, 11 (1). (web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - recuperado en fecha 10-04-11).
- Arandia, M. (2004). “La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Paulo Freire”. *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, 18(2), 59-77.
- Arandia, M., Martínez, I. & Santa Cruz, I. (2010). “Learning Communities: A Basque Egalitarian Educational Project”. En Unceta, A. & Medrano, C. *Equality, Equity and Diversity. Educational solutions in the Basque Country*. Reno: Center for Basque Studies. University of Nevada, 119-139.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Padrós, M. & Valls, R. (2004). “Movimiento de Educación Democrática de personas adultas: El caso de la Verneda- St. Martí. Comunicación presentada en el IV CONGRESO ESTATAL DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL. Santiago de Compostela, 30 septiembre-2 octubre de 2004.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bolívar, A., Caballero, K. (2008). “Cómo hacer visible la excelencia universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/8 de 15 de agosto de 2008.
- Castro, M^a M., Ferrer, G., Majado, M^a F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. & Zapico, M^a H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Cecchi, N.H. (2006). “Aprendizaje servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana”. En “*Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*”. Caracas.
- Chacón, M.A., Sayago, Q., Molina, N. (2008). “Comunidades de aprendizaje”. *Revista de T y Didáctica de las Ciencias Sociales* 13, 9-28.
- CREA, (1992-1996). *Habilidades básicas de la población adulta en España. Mapa, causas, y soluciones*. CIDE Centro de Documentación y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia. MEC. (1992-1996).

- CREA, (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. DGICYT – MEC. (1995-1998).
- Elboj, C., Puigdellivoll, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C & Gómez, A. (2004). El Giro Dialógico de las Ciencias Sociales: teorías sociológicas para organizaciones dialógicas, En Puyal, E., Gómez, C.A. & Sanagustín, M.V. (Coord). *Sociología de las organizaciones: una mirada crítica desde la Universidad* (51-68). Zaragoza: Egido
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo: XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la autonomía*. BBAA: Siglo XX
- Freire, P (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure
- Gómez, J., Elboj, C. (2001). “El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica”. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94.
- Gómez, J., La Torre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Habermas, J. (1997-1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II Madrid: Taurus.
- Johansson, F. (2005). *El Efecto Medici*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Martínez, B. & Martínez, I. (2010). “La e-Inclusión. Una oportunidad para el desarrollo de la metodología AyS y viceversa”. Comunicación presentada en: *EDUTEC 2010. eLearning 2.0: enseñar y aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Editores: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, E.U. de Magisterio de Bilbao y Dpto. de Periodismo Editorial: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ
- Sánchez, M. (1999). “La Verneda de San Martí: A school where people dare to dream”. *Harvard Educational Review*. 69(3), 320-335.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2007). *India contemporánea: Entre la modernidad y la tradición*. Barcelona: Gedisa.
- Tapia, M^a N (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva

- Tedesco, J. C. y Tapia, M^a N. (2008). El aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Valls, R. (2005). "Convivencias y controversias en torno a la mediación intercultural". *Primeras Jornadas de Mediación Intercultural*. Canarias, La Laguna, 12 de Diciembre.
- Valls, R., Soler, M y Flecha, R. (2008). "Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vicerrectorado de Calidad e Innovación docente (2010). *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*. URL <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.