
Antecedentes de las comunidades de aprendizaje

Sandra Racionero
Olga Serradell

and similar papers at core.ac.uk

provided by Diigo

Resum

En aquest article es presenten algunes de les principals experiències que han inspirat el desenvolupament de les comunitats d'aprenentatge a Catalunya. Concretament, es descriuen l'Escola de Persones Adultes de la Verneda-Sant Martí, de Barcelona, les escoles que al País Basc van iniciar experiències en educació infantil i primària, i les experiències pioneres de Slavin, Levin i Cormer als Estats Units.

Paraules clau: comunitats d'aprenentatge, antecedents, experiències.

Abstract

In this article it is presented some of the main experiences wich have inspired the development of learning communities in Catalonia. It is described the Adult Education School of La Verneda-Sant Martí, in Barcelona, the primary schools in the Basque Country and finally the pioneers in the United States: Slavin, Levin and Cormer.

Key words: learning communities, origins, experiences.

Resumen

En este artículo se presentan algunas de las principales experiencias que han inspirado el desarrollo de las comunidades de aprendizaje en Catalunya. Concretamente, se describen la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, de Barcelona, las escuelas que en el País Vasco iniciaron experiencias en educación infantil y primaria, y las experiencias pioneras de Slavin, Levin i Cormer en los Estados Unidos.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, antecedentes, experiencias.

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. De la superstición a la ciencia | 5. Éxito para todos y todas: el éxito de un niño o niña se produce cuando es colectivo |
| 2. La Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí: el origen de las comunidades de aprendizaje | 6. Escuelas aceleradas: acelerar en lugar de compensar |
| 3. Euskadi: el inicio de las transformaciones | 7. Conclusiones: principios comunes |
| 4. Programa de Desarrollo Escolar: «se necesita a un pueblo entero para educar a un solo niño» | Bibliografía |
| | Webs |

1. De la superstición a la ciencia

A menudo las prácticas educativas han tenido como referente actuaciones que no estaban basadas en aportaciones reconocidas por la comunidad científica internacional y que no estaban dando resultado en otros lugares donde habían sido aplicadas previamente. Las consecuencias de esta dinámica han sido muy negativas.

Es fácil tomar conciencia de la gravedad de esta situación si establecemos un paralelismo con el ámbito de las ciencias de la salud. Cuando acudimos al médico, esperamos que nos dé un tratamiento cuya utilidad en la curación de la enfermedad que presentamos haya sido suficientemente probada. No dejaríamos que el médico, por ejemplo, probase con un medicamento simplemente porque está de moda. La rigurosidad que rige las ciencias de la salud, la economía u otras disciplinas, debería también guiar las actuaciones que se llevan a cabo en el campo educativo. Afortunadamente, en la sociedad de la información disponemos de los recursos informacionales¹ que nos permiten estar en contacto continuo con la comunidad científica internacional en ciencias educativas, sociales y psicológicas. Ello nos permite, por tanto, conocer tanto las teorías como las prácticas que en todo el mundo están contribuyendo a superar todas las situaciones de la práctica educativa que se presentan como un obstáculo para alcanzar el objetivo de una educación de calidad para todos los niños y las niñas.

Las comunidades de aprendizaje² toman como referente las teorías y prácticas inclusoras, igualitarias y dialógicas, que han mostrado su utilidad al incrementar el aprendizaje instrumental y dialógico, la competencia y la solidaridad. En el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona, empezamos en los años

1. Las bases de datos más importantes que se pueden consultar en Internet son: ERIC (Ciencias de la Educación), SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (Ciencias Sociales) y PSYCINFO (Psicología).
2. Para más información, se puede consultar la siguiente página web: <http://www.comunidaddesdeaprendizaje.net>

ochenta a desarrollar estas concepciones, que en un primer momento se desarrollaron en la educación popular de diferentes zonas no privilegiadas y, especialmente, en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (Barcelona). Allí comprobábamos día a día cómo un ambiente de diálogo hacía posible una gran motivación, así como el reconocimiento de la inteligencia cultural (Flecha, 1997) de la que disponen todas las personas adultas, que el discurso escolar consideraba como familiares desmotivados y desinformados. Al mismo tiempo, íbamos viendo cómo esas concepciones permitían superar algunos de los problemas que frecuentan los centros de zonas de coyuntura similar, como son el fracaso escolar y la conflictividad, que afectan a personas en situaciones vulnerables —por ejemplo, grupos de bajo ingreso, minorías étnicas e inmigrantes.

En el plano de la educación infantil y primaria, conocíamos contextos que también estaban desarrollando experiencias similares, que ya estaban dando resultados de éxito y mostraban su validez en el sistema escolar. Entre estas experiencias destacan el School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar) de la Yale University (Comer, 1996, 1999), Success for All (Éxito para Todos), de la Johns Hopkins University (Slavin, 1996a, 1996b, 1998) y Accelerated Schools (Escuelas Aceleradas), de la Stanford University (Levin, 1987, 1993, 1995).

En este artículo se presentan estas experiencias, que podemos considerar referentes de la práctica de las comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls, 2002) comparten ciertos principios que, aunque concretados de forma diferente, comparten con todos esos proyectos: todos los niños y las niñas tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato (nivel mínimo que la Unión Europea considera como éxito escolar; Comisión Europea, 2000), así como a no poder acceder a un lugar de trabajo digno. Su objetivo es generar una práctica educativa transformadora, para así acercar la práctica a los ideales de la escuela soñada.

2. La Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí: el origen de las comunidades de aprendizaje

El modelo educativo de las comunidades de aprendizaje se origina en este centro, una escuela de personas adultas situada en un barrio obrero de Barcelona. La Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí,³ comunidad de aprendizaje en educación de personas adultas, se creó el año 1978 (Sánchez, 1999). Fue entonces cuando un grupo de personas de la asociación de vecinos del barrio, animados por el ideal de crear una sociedad mejor a través de la participación cívica y cultural, ocuparon el edificio donde se ubica actualmente

3. Para más información, se puede consultar la siguiente página web: <http://www.edaverne da.org>

esta escuela. Si el edificio había sido durante el franquismo una dependencia de la Sección Femenina, la asociación de vecinos consiguió que fuese un centro cultural con los servicios que el barrio reivindicaba: guardería, centro de educación de personas adultas, grupo de jóvenes...

Desde sus inicios, la Escuela de la Verneda ha tenido unos resultados excelentes y un gran impacto en la vida del barrio. Tan sólo después de dos años de trayectoria, contaba con más de 100 inscripciones. En el curso 2003-2004 han participado 1.650 personas y se han realizado alrededor de 2.300 inscripciones en actividades diversas. Este éxito reside en su funcionamiento. Desde su origen, la Escuela de la Verneda es lo que sus participantes quieren que sea. La Escuela está gestionada por las mismas personas participantes, y para conseguirlo se han establecido unos órganos de gestión en los que están representados el profesorado, el voluntariado y las personas participantes. Se trata de tres espacios abiertos de debate que funcionan como órganos de toma de decisiones de la Escuela: la Asamblea, el Consejo de Centro y la Reunión de Coordinación Mensual. También existen otros espacios de participación y acción, como las asociaciones ÁGORA (asociación mixta) y HEURA (asociación de mujeres participantes), y otros espacios de coordinación, como el COSE (Coordinación Semanal).

En la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí también se crean oportunidades debido al amplio abanico de opciones formativas existentes, que se corresponden con los intereses de las personas implicadas. Así, encontramos desde distintos niveles de alfabetización hasta la preparación para el acceso a la universidad, pasando por talleres concretos sobre salud, psicología, temas de actualidad diversos o tertulias literarias. Toda esta variedad de actividades es posible, así como el amplio horario —de 9 a 22 horas todos los días de la semana—, gracias a la participación voluntaria de más de 125 personas como profesores en las clases, colaboradores en la secretaría, participantes en las comisiones mixtas de trabajo, etc. En todos los espacios de participación de la escuela, todas las personas se relacionan a través de un diálogo igualitario, independientemente del rol que ocupan. De esta forma, aprenden tanto los participantes como los colaboradores o el profesorado. Este diálogo es posible porque la actitud del profesorado no es la de imponer tan sólo lo que él quiere. Además, las personas participantes tienen siempre la opción de poder cambiar, debatir o discutir todo lo que pasa en las aulas y en la escuela.

Desde los inicios de su trayectoria, la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí ha demostrado que en educación es posible un enfoque igualitario para superar las desigualdades educativas y culturales (Flecha, 1997). Todas las personas participantes, y la propia comunidad, se implicaron desde los inicios en el proyecto educativo de la escuela, y es gracias a esta participación que cada día se alcanzan sueños y nuevas mejoras. Los y las participantes de esta escuela se atreven a soñar porque a lo largo de su experiencia en el centro han visto que sus sueños se han hecho realidad gracias a un funcionamiento realmente igualitario.

3. Euskadi: el inicio de las transformaciones

El convencimiento del claustro del CEP Ruperto Medina de Portugalete (Bilbao) empujó al CREA a iniciar el primer proceso de transformación de un centro educativo de educación infantil y primaria. Se formó un gran equipo, el Equipo de Comunidades de Aprendizaje, que posibilitó concretar las concepciones mencionadas en la introducción en un proyecto de transformación en comunidad de aprendizaje. Pero este proyecto, tal y como hoy se da, es también el resultado de la participación de todas las personas que han ido interviniendo en él: los claustros de los cuatro primeros centros de Euskadi (Ruperto Medina, Artatse, Virgen del Carmen y Ramón Bajo); sus asesores; la Dirección General de Renovación Pedagógica del Gobierno Vasco, y muchas otras personas y colectivos que han hecho real una esperanza que ya se está extendiendo por otros muchos centros. En la actualidad, las comunidades de aprendizaje ya son diez en Euskadi (Jaussi, 2002), y más de una veintena en toda España (concretamente, en Euskadi, Aragón y Cataluña), donde abarcan desde la educación infantil hasta la educación secundaria.

4. El Programa de Desarrollo Escolar: «Se necesita a un pueblo entero para educar a un solo niño»

Podemos situar los inicios del Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program⁴ [SDP]) en el año 1968, vinculado a la comunidad afroamericana. En ese momento, dos escuelas de primaria de New Haven que tenían un rendimiento escolar muy bajo, graves problemas de comportamiento entre el alumnado y una gran distancia con las familias, reclamaron el soporte a la Universidad de Yale para resolver la situación. Desde entonces, el Centro de Estudios Infantiles (Child Study Center) de esta universidad asesora el proyecto, que dirige el profesor James Comer (1996, 1999). Actualmente, este programa cuenta con más de 800 centros educativos en diferentes estados, en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria.

Este programa toma como principio el proverbio africano «se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño», pues potencia en las escuelas e institutos que llevan a cabo el SDP la idea de que toda persona que forma parte de la escuela (familias, profesorado, alumnado y otro personal profesional y no profesional de la educación) debe implicarse en la educación de los niños y las niñas del centro. El objetivo es movilizar a toda la comunidad para dar soporte al desarrollo global de la escuela y conseguir el éxito académico del alumnado ofreciendo las mismas oportunidades a todos y todas. Otros objetivos superan la dimensión académica: proponerse superar el fra-

4. Para más información, se puede consultar la siguiente página web: <http://www.info.med.yale.edu/comer>

caso escolar y el absentismo, dirigir la educación hacia la superación social y personal, poner un énfasis especial en el desarrollo global, también psicológico, del alumnado.

Estas prioridades enlazan con el enfoque del Programa, que se basa en tres criterios: *a)* la prevención, *b)* el desarrollo de los aspectos psicológicos, académicos y sociales, y *c)* la implicación de todos los agentes existentes en el contexto en el que se desarrollan los niños y las niñas. Igualmente, la implementación en los centros se guía a través de tres orientaciones: *a)* la colaboración —porque se trabaja en equipos—, *b)* el consenso —que permite el diálogo—, y *c)* la no culpabilización —que facilita la resolución de problemas. A nivel curricular, el SDP prioriza el aprendizaje de las materias instrumentales y de la segunda lengua para los colectivos de habla no inglesa. Entre otras actuaciones para alcanzar los objetivos del SDP se encuentran la formación para todas las personas implicadas sobre aspectos del desarrollo psicológico de los niños y las niñas, y la evaluación de las actuaciones con vistas a hacerlas más efectivas.

En el ámbito organizativo, el SDP cuenta con tres equipos en las escuelas e institutos: *1)* el equipo de planificación y administración escolar, con representación de la dirección, el profesorado, los familiares y los y las estudiantes, y el cual es el órgano director de la escuela, el que prioriza las actividades, hace la difusión de toda la información y evita que nadie se haga protagonista del proyecto o de sus resultados; *2)* el equipo de soporte al profesorado y a los y las estudiantes, que ofrece el soporte necesario para mejorar las interacciones entre el alumnado y el profesorado, ofrece una visión de conjunto en el tratamiento de los problemas y trabaja individualmente con el alumnado cuando es necesario, además de organizar reuniones y realizar recomendaciones sobre los cambios que se deben llevar a cabo, con lo que cumple la misión de prevención de posibles problemas; *3)* el equipo de padres y madres, que refuerza la escuela en el seno de la comunidad. Participando en la gestión y la dirección, los familiares adquieren las habilidades sociales, organizativas y políticas que son necesarias para el cambio institucional. Además, ejercen sus propias funciones como equipo de familiares y como voluntariado en la escuela. Esta última actividad implica a los familiares en la vida diaria del centro escolar, como soporte en las aulas, realizando actividades de refuerzo en horario extraescolar y participando en los actos de la escuela. Todo ello hace que, desde el punto de vista de los niños y las niñas, al verlos cómo se relacionan con todo el equipo del centro, constituyan un modelo que se debe seguir, interiorizando más y mejor los valores que comparten. Durante los últimos veinte años, investigadores e investigadoras del Programa de Desarrollo Escolar han realizado numerosos estudios que muestran los resultados del alumnado en las escuelas que siguen el programa, con una mejora clara en las materias instrumentales.

5. Éxito Para Todos y Todas: el éxito de un niño o una niña se produce cuando es colectivo

El programa Éxito para Todos (Success for All⁵ [SFA]) era un programa que en sus inicios se dirigía especialmente a escuelas públicas de preescolar y de los primeros cursos de educación básica. Fue desarrollado por el profesor Robert Slavin (1996a, 1996b, 1998) y su equipo de colaboradores del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore, Maryland. El programa parte de la idea central que la escuela, de la manera en que ha funcionado tradicionalmente en los Estados Unidos y alrededor del mundo, tiende a dejar a gran parte del alumnado «abandonado» por el camino, especialmente el que pertenece a entornos más desfavorecidos y a familias con ingresos más bajo. La aplicación práctica del programa se inició en 1987 en Baltimore, y en la actualidad el programa se ha extendido a una multitud de escuelas de los Estados Unidos y de otros países. Ya son más de 2.000 los centros educativos que han demostrado que el programa Éxito para Todos reduce los índices de fracaso escolar. Los destinatarios no son niños y niñas concretos, los más desaventajados, sino todos los niños y las niñas. Uno de los motivos principales de este hecho es que el SFA se fundamenta en la idea de que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta a todos y a todas, no tan sólo a algunos. Esto fomenta la solidaridad no sólo entre los niños y las niñas, sino también entre las familias. Además, el programa parte del convencimiento de que el éxito social y escolar de los niños y las niñas depende, sobretodo, de la escuela misma y de su preparación previa.

El SFA se dirige a prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios con situaciones problemáticas. Su principal objetivo es hacer de todos los niños y las niñas ciudadanos y ciudadanas «de éxito», para desarrollar una verdadera democracia para todas las personas y con todas ellas. Puesto que la perspectiva del programa es preventiva, se insiste en un currículum muy competente desde las primeras edades, por lo que se hace énfasis en el dominio de las materias instrumentales básicas, si es necesario de forma individualizada, para que ni ningún niño ni ninguna niña se queden al margen.

De entre los aprendizajes instrumentales, la lectura es central para el SFA, por lo que se ha creado material específico para trabajar la lecto-escritura, como el *Early Learning*, el *Reading Roots* o el *Reading Wings*, con versión en castellano (*Lee conmigo* y *Éxito para todos*). Todos los días escolares, los niños y las niñas leen durante 90 minutos, en las clases, con el profesorado, pero también en horario extraescolar con otras personas de la comunidad y en espacios organizados específicamente para ese trabajo. Los grupos de lectura no se corresponden con los diferentes niveles. Para el trabajo del resto de materias, el SFA también ha desarrollado materiales específicos, como el *Root and Wings*. El

5. Para más información, se puede consultar la siguiente página web: <http://www.successforall.net>

fomento de la autoestima resulta un aspecto transversal del programa, pues contrarresta las aportaciones negativas del entorno.

La vinculación con la comunidad es también muy estrecha. El equipo de apoyo familiar, formado por un grupo de familiares, trabaja para comunicarse con las familias del alumnado, sobretodo para animarles a que lean, a que asistan a actividades que organiza la escuela y a que ayuden a sus hijos o hijas en las tareas escolares. El objetivo es conseguir que el profesorado, las familias y la comunidad formen un solo equipo que trabaje por las necesidades y los derechos de los niños y las niñas. Además, el equipo de apoyo familiar se ocupa de buscar financiación en la comunidad para realizar el máximo número de actividades en la escuela, con el fin de que el alumnado desarrolle muchas competencias. Los familiares participan incluso en las evaluaciones de los progresos del alumnado en las materias escolares. Los responsables del SFA reconocen la necesidad de la implicación de todos los agentes educativos para que el proyecto dé frutos, y requieren para su implementación la aceptación del mismo por parte de la mayoría de la comunidad educativa, incluyendo la Administración. En varios estudios realizados a lo largo del tiempo, el SFA ha mostrado, en comparación con otras escuelas que no han conseguido superar el fracaso escolar, mejorar los resultados académicos en materias instrumentales, especialmente en la lectura.

6. Escuelas Aceleradas: acelerar en lugar de compensar

El proyecto Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools Plus⁶) es un programa desarrollado desde el 1986 y concebido por Henry Levin (1987, 1993, 1995), profesor en la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa CERAS, de la Facultad de Educación. En la actualidad, el centro de investigación que asesora el proyecto se encuentra en la Universidad de Connecticut y trabaja asociado con el Centro Nacional de Investigación en Superdotación y Talento. Son más de 1.500 las escuelas y los institutos que se han transformado en escuelas aceleradas. El proyecto supone la transformación de comunidades educativas enteras, especialmente las que han quedado atrás debido a altos niveles de pobreza, resultados académicos muy bajos y pocos cambios tras otras actuaciones. La estrategia fundamental es enseñar utilizando técnicas pedagógicas utilizadas para niños y niñas con superdotación o talentosos, que tradicionalmente se han utilizado sólo para un 5% de los y las estudiantes.

Las escuelas aceleradas parten de un análisis que muestra que cada vez hay más estudiantes en riesgo, estudiantes que acaban sus estudios básicos con un nivel dos años más bajo que el que les correspondería. Las consecuencias sociales, laborales y económicas de dicho hecho son enormes a medio plazo. Por

6. Para más información, se puede consultar la siguiente página web: <http://www.acceleratedschools.net>

otra parte, el análisis económico sugiere que es mucho menos caro pagar ahora por educación que más tarde por la asistencia social o incluso por los delitos. Así, se concluye que no incluir entre el presupuesto de los programas educativos los mecanismos necesarios para remediar la situación de los y las estudiantes en riesgo, es contraproducente. El modelo da un mayor impulso a los estudiantes que van peor en la escuela, que son los que menos necesitan una rebaja de nivel o una repetición mecánica de contenidos. Así, se enfatiza la aceleración del progreso de aprendizaje, no la rebaja de las expectativas.

La implementación del modelo Accelerated Schools no es rígida, sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades. Cada comunidad educativa utiliza la filosofía de las escuelas aceleradas y la procesa para desarrollar un trabajo colaborativo que le permita alcanzar sus propias metas. Pero existe un proceso sistematizado de transformación que permite pasar a una visión de la escuela dirigida al éxito de todos y todas las estudiantes. Tres principios orientan este proceso: *la unidad en los objetivos*, que supone el acuerdo acerca del proyecto por parte de toda la comunidad; *la autorización con responsabilidad*, vinculada a la ampliación de la capacidad de decisión de las personas, y *la construcción sobre las potencialidades* con que cuentan la escuela y el entorno. La transformación empieza por una fase en la que toda la comunidad realiza una mirada profunda a la situación de la que parte el centro educativo. Luego, todos y todas piensan cómo desean que llegue a ser el centro educativo. En la comparación se encuentran las primeras cosas que se deben hacer, y ese proceso de indagación se repite a lo largo del tiempo como forma de evaluar el progreso que vuelve más autónoma a la comunidad educativa.

En las clases, todos los miembros de la comunidad educativa trabajan para transformar cada aula en un entorno de aprendizaje eficaz, donde los estudiantes y el profesorado se animan para pensar creativamente y explorar los propios intereses, razonando de forma compleja y en base a la resolución de problemas. En lo que respecta a los familiares, éstos tienen un papel fundamental. Firman un compromiso que clarifica los objetivos de la escuela y las obligaciones de ellos mismos, del alumnado y de la plantilla del centro. Entre sus obligaciones se encuentran, entre otras: asegurar las horas de sueño de los niños y las niñas y la asistencia a clase de forma regular, tener altas expectativas para sus hijos e hijas, interesarse por sus actividades y por los materiales que llevan a casa y responder a los requerimientos de la escuela. Además, los familiares participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo y en otras tareas, y en las aulas como voluntarios y voluntarias, ayudando a otros familiares a entender lo que están haciendo sus hijos e hijas, o como buscadores de fondos.

7. Conclusiones: principios comunes

Comunidades de Aprendizaje, junto con la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, el Programa de Desarrollo Escolar, Éxito para Todos y Escuelas Aceleradas, comparten una serie de principios que están presentes en

las bases de cada proyecto y recorren la transformación de los centros educativos en escuelas e institutos abiertos a la comunidad donde todas las personas y las culturas son incluidas de forma igualitaria con currículums basados en la competencia. Sus principios comunes son: el diálogo igualitario, que se concreta en la participación y la responsabilidad compartida del profesorado, los familiares, los estudiantes y toda la comunidad; la dimensión instrumental, relacionada con el fomento de las expectativas positivas de los y las estudiantes, y la igualdad de diferencias, principio dirigido a superar el fracaso escolar sin discriminación de género, etnia o ingresos.

Todos los programas son una respuesta a la ineficacia de la escuela tradicional, especialmente en barrios pobres y con minorías étnicas. Entienden que la escuela debe ser un medio educativo eficaz para todas y todos, y que los familiares son un eje imprescindible para una educación de calidad (AA.VV., 2002). Así mismo, se basan en prácticas cooperativas y solidarias, en lugar de basarse en la segregación y la adaptación, porque estas últimas prácticas ya han demostrado en muchos lugares que no son efectivas para el objetivo de la igualdad de resultados. El modelo segregador no parte de ninguna teoría científica demostrable (Aubert, Duque, Fisas i Valls, 2004). Actualmente, gracias a los recursos informacionales disponibles en la Red podemos conocer que no existe ningún centro educativo en el mundo que con esas prácticas haya conseguido el éxito escolar de todo su alumnado. De la misma forma, en cambio, podemos encontrar las experiencias que se han presentado en este artículo, que parten de teorías y prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional que están demostrando su eficacia día a día.

Bibliografía

- AA.VV. (2002). «Experiencias de éxito». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316, septiembre, p. 39-67. Barcelona: Praxis.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- COMER, J.P.; HAYNES, N.M.; JOYNER, E.T.; BEN-AVIE, M. (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- COMER, J.P. et al. (ed.) (1999). *Child by Child. The Comer process for change in Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- COMISIÓN EUROPEA (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar: Dieciséis indicadores de calidad*. Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.
- CREA (1999). *Cambio educativo: Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Dossier de las I Jornadas Educativas en el Parque Científico de Barcelona.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

- HABERMAS, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol. 2: *Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- JAUSSI, M.L. (coord.) (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- LUNA, F.; JAUSSI, M.L. (1998). «CP "Ramón Bajo" de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 270, junio, p. 36-44. Barcelona: Praxis.
- LEVIN, Henry M. (1987). «New Schools for the Disadvantaged». *Teacher Education Quarterly*, núm. 14, p. 60-83.
- (1993). *The accelerated schools resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LEVIN, Henry M. et al. (1995). *Volver a pensar la educación*. Vol II: *Prácticas y discursos educativos*. En *Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid: Ediciones Morata. La Coruña: Fundación Paideia.
- SÁNCHEZ, M. (1999). «La Verneda Sant Martí: A School where People Dare to Dream». *Harvard Educational Review*, núm. 69 (3), p. 320-335. Cambridge, MA: Harvard University.
- SLAVIN, R.E. et al. (1996a). *Every child, every school: success for all*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- (1996b). *Education for all*. Exton: Swets & Zeitlinger Publishers.
- SLAVIN, R.E.; OLATOKUNBO, S.F. (1998). *Show me the evidence!: proven and promising programs for America's schools*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

Webs

Comunidades de Aprendizaje

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí

<http://www.edaverneda.org>

Éxito para Todos (Success for All)

<http://www.successforall.net>

Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program)

<http://www.info.med.yale.edu/comer>

Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)

<http://www.acceleratedschools.net>