

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/39206657>

Comunidades de Aprendizaje: transformar la Organización Escolar al servicio de la Comunidad

Article in *Organización y Gestión Educativa* · January 2003

Source: OAI

CITATIONS

41

READS

6,046

3 authors, including:



Maria Padrós

University of Barcelona

25 PUBLICATIONS 163 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Ignasi Puigdemívol

University of Barcelona

34 PUBLICATIONS 94 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Overcoming Inequalities in Schools and Learning Communities: Innovative Education for a New Century [View project](#)



“Els tallers de resolució de casos i d'acció directa. Millora en l'adquisició i avaluació de competències en la formació del professorat” (Ref: 2015PID-UB/003) [View project](#)

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: TRANSFORMAR LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD¹

Ramón Flecha¹, María Padrós², Ignasi Puigdemívol³

En la actual sociedad de la información, donde la educación no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que establece el alumnado en todos sus ámbitos de acción, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje aparece como una respuesta educativa que rompe con la estructura tradicional de la escuela para abrir sus puertas a la participación de toda la comunidad.

Introducción: el papel de la escuela en la sociedad de la información

El enorme desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el agotamiento del modelo de sociedad industrial en la década de los 70 provocaron el paso a un nuevo paradigma social: la sociedad de la información. Gorz, McLuhan, Giddens, Beck, Castells o Sen coinciden en identificar la selección y el procesamiento de la información como su principal característica. En la sociedad informacional, lo que determina el éxito o el fracaso de las personas u organizaciones es la capacidad de seleccionar la información más relevante en cada momento y de procesarla para aplicarla adecuadamente en cada situación (Flecha, Gómez, Puigvert 2001).

En las escuelas de la sociedad industrial, el profesorado, como depositario de los saberes culturales y de la información relevante, traspasaba estos contenidos a un alumnado pasivo, que actuaba como mero receptor y que difícilmente podía disponer de alguna otra vía para acceder a estos conocimientos. Hoy, en cambio, las TIC ponen una ingente cantidad de información al alcance de todo el mundo y, por tanto, la educación afronta una situación nueva que le obliga a redefinir su papel.

¹ Artículo publicado en Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. 2003. Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, nº 5 septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

El aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc. Tener un sentido crítico o ser capaz de reflexionar y adoptar unos criterios claros para argumentar y actuar son hoy herramientas más importantes que la capacidad de almacenar muchos datos. Por ello, el sistema escolar no debe continuar con el mismo tipo de escuela, formas de organización y métodos de enseñanza que en la sociedad industrial.

Esta necesidad resulta especialmente acuciante en aquellos centros con mayoría de familias no académicas (sin estudios universitarios), ya que, con la actual estructura educativa se está produciendo un aumento del número de alumnos y alumnas que no alcanzan el nivel educativo que socialmente es requerido (CREA 1998). Esta situación proviene del modo profundamente antiigualitario en que se desarrolló la sociedad de la información en sus inicios (décadas de los 70 y 80), que promovió enormemente las desigualdades sociales, generando una estratificación o polarización social que divide a las personas en los tres sectores que conforman la sociedad dual o *sociedad de los dos tercios*, según Gorz (1986): los que disponen de puestos de trabajo estable, quienes tienen ocupaciones precarias y los que están habitualmente en paro. La educación también se dualizó: por un lado, los altos niveles de exigencia orientados hacia el bachillerato y la universidad; por el otro, una educación menos exigente para quienes se consideraba que no podrían alcanzar esos niveles.

El proyecto de comunidades de aprendizaje se opone diametralmente a esta tendencia hacia la dualización y se enmarca dentro de la segunda fase del paradigma informacional, caracterizada por cierta tendencia hacia una sociedad de la información para todas las personas. Así, pretende transformar las escuelas heredadas de la sociedad industrial en centros en los que participa toda la comunidad para dotar a sus hijos e hijas de una educación que garantice la igualdad de oportunidades y la no exclusión de la sociedad de la información.

Hacia una sociedad de la información para todas y todos

Las comunidades de aprendizaje pretenden alcanzar una sociedad de la información para todas las personas mediante la aceleración del aprendizaje. Se trata de que el

alumnado pueda alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas que disfrutaban de situaciones de privilegio económico o social. Por esta razón, el proyecto va dirigido especialmente a aquellos centros con más carencias, problemas de desigualdad y pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión.

En este contexto, resulta fundamental que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades sin verse limitado por las condiciones externas, para lo cual es imprescindible que se maximice el tiempo dedicado a actividades formativas. Uno de los criterios más significativos en este sentido es el de no sacar de clase a los alumnos y las alumnas rezagadas o que necesiten algún tipo de refuerzo, ya que esto haría incrementar más y más este retraso respecto a sus compañeras y compañeros. Al contrario, se ubican en el aula todos los recursos necesarios: se coordinan varios profesores y profesoras en la misma aula, se introduce voluntariado, se cambian las agrupaciones del alumnado para optimizar al máximo los aprendizajes y se apuran todas las posibilidades organizativas para ubicar en el aula regular los recursos que se consideren convenientes, muy en consonancia con el actual movimiento por la escuela inclusiva (Puigdemívol, 1997), como una clara apuesta por el determinante papel que juega la comunidad en la lucha contra la exclusión social y educativa. Las actividades de formación complementaria, como las clases de idioma a los niños y niñas inmigrantes recién llegados o algunas clases de refuerzo, se realizarán fuera del horario lectivo, al mediodía o por la tarde. Se trata de organizar de la mejor manera posible, y no de forma estanca, el tiempo dedicado al aprendizaje y de que el clima general de la escuela se oriente en esta dirección. Esto implica que los familiares y otras personas del entorno hagan suyo el centro para su propia formación, aprendiendo a utilizar los ordenadores y entrar a Internet en el aula de informática. La escuela se convierte en el eje educativo de toda la comunidad (Elboj et al. 2002).

Siguiendo a Vygotsky (1979) y en la línea de las teorías sociales (Habermas 1987, 1998) y educativas (Freire 1997) más referenciadas actualmente en el mundo, el desarrollo de este proyecto supone no adaptarse a las condiciones desfavorables del entorno, sino transformarlas. La relación tradicional de la escuela con las personas de su entorno, que solían adoptar una actitud pasiva para la recepción de un servicio público, es sustituida por una interacción mucho más estrecha y activa, en que familiares,

profesorado, alumnado y toda la comunidad cambian radicalmente su comportamiento y se erigen en protagonistas de la educación en todas sus dimensiones. Cuando las barreras entre la escuela y su entorno desaparecen para conformar una comunidad de aprendizaje, el contexto en toda su globalidad cambia radicalmente. Y lo hace, sobretudo, por la participación activa de todos los miembros que la componen, convertidos en agentes educativos capaces de dar respuesta a las demandas que plantea hoy la sociedad de la información. La escuela o el profesorado, de forma aislada, difícilmente podrían afrontar con éxito esta tarea.

Este proceso de transformación parte de unas altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado y de toda la comunidad. No se trata de evitar que los niños y niñas suspendan ni de que no abandonen la escuela para disminuir así los índices de fracaso escolar, sino de desarrollar al máximo las capacidades de todos y todas. No pretendemos compensar los déficits, sino acelerar el aprendizaje para proporcionar a toda la comunidad educativa los aprendizajes instrumentales que se requieren en la sociedad de la información. Partimos de un currículum de máximos que se construye sobre la confianza en las capacidades de todo el alumnado y sobre la certeza de que todas las personas poseemos *inteligencia cultural* (CREA 1995-1998). Este concepto supera la noción tradicional de inteligencia, muy vinculado a los instrumentos de medida de las habilidades académicas (tests de inteligencia), ya que contempla tanto esta dimensión académica como también las habilidades prácticas y las cooperativas.

Esta inteligencia cultural permite que las personas podamos relacionarnos en un plano de igualdad, independientemente de nuestro estatus o nuestra posición de poder, para entendernos y llegar a acuerdos. Las interacciones que se llevan a cabo mediante un diálogo igualitario, democrático, horizontal y en el que todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir constituyen la base para el aprendizaje humano y un instrumento fundamental para consensuar acciones comunes en vistas a la superación de desigualdades. El *aprendizaje dialógico* (Flecha 1997) actúa como pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje, ya que permite la educación y formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social.

Los retos que se plantea el proyecto de comunidades de aprendizaje exigen la participación de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula. El diálogo en la escuela tiene que abarcar al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y profesorado. Todas las personas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y, sobre todo, se forman.

Puesto que toda la comunidad decide desde un principio cuál es la educación que quiere para sus hijas e hijos, todo el mundo es responsable. Tanto el aula como los órganos de dirección y gestión del centro dejan de ser el coto privado de profesores y profesoras para dejar paso a la participación coordinada de padres, madres y voluntariado. La estructura escolar se flexibiliza a favor de la optimización del aprendizaje. Seguidamente veremos cómo se concreta esta nueva organización.

Acción conjunta y consensuada mediante una organización abierta y participativa

En las Comunidades de Aprendizaje no hay lugar para reproches. Si las familias muestran poca implicación en las iniciativas de la escuela, no se centrarán los esfuerzos en buscar quién o quiénes son los culpables. En lugar de acusarles de falta de motivación o despreocupación por la educación de sus hijos e hijas, se intentará crear espacios de participación donde las familias sientan que son escuchadas y que sus opiniones repercuten en la educación de sus hijos e hijas.

Así, las Comunidades de Aprendizaje deben abrir vías para la participación de todos y todas. Para ello, se hace imprescindible transformar las relaciones de poder que habitualmente se mantienen en la escuela por una nueva estructura más abierta, participativa e igualitaria. Esto no implica perder de vista que existen distintas funciones y responsabilidades dentro de la comunidad, es decir, que es diferente ser familiar que profesor, profesora, colaborador o colaboradora.

Ya desde los primeros momentos de transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje, cuando se decide qué aspectos de la realidad escolar se pretenden cambiar,

padres, madres, profesorado, alumnado y todos los agentes de la comunidad participan en la tarea de analizar el estado de las cosas y establecer las prioridades inmediatas. De la misma manera, las decisiones sobre la planificación del trabajo se acuerdan entre toda la comunidad y cada una de las comisiones que se establecen para trabajar sobre las prioridades elegidas también tienen un carácter mixto, es decir, que son compuestas por profesorado, familiares, alumnado, voluntariado, miembros de asociaciones locales, asesores y asesoras. Además, en todas las comisiones se tiene en cuenta la diversidad cultural. Con esta organización, se hace posible que todos los miembros de la comunidad de la posibilidad tomen parte activa en las decisiones educativas que se adopten y se responsabilicen de su puesta en práctica y posterior valoración.

En el C.P. Virgen del Carmen de Pasajes de San Pedro (País Vasco), que emprendió la transformación en Comunidad de Aprendizaje en 1997, al mismo tiempo que se eligieron las prioridades, se crearon la comisión gestora y las comisiones de prioridad. En aquel momento, estas últimas se correspondieron con la *comisión de nuevas tecnologías*, la de *apoyos* y la de *organización*. Cada una de ellas se encargaba de elaborar estrategias para lograr el objetivo u objetivos de la prioridad señalada y las presentaba a la comisión gestora. Ésta, además de ser el máximo órgano para la dirección y gestión del centro, se ocupaba de estudiar las propuestas y elaborar los correspondientes planes de acción.

Tanto en este ejemplo como en el resto de Comunidades de Aprendizaje, todas las personas que forman parte de las comisiones aportan sus opiniones en pie de igualdad. La decisión final no depende tanto de quién haya hecho la propuesta, sino de lo adecuado de la misma para alcanzar los objetivos propuestos. Es decir, que la postura defendida por un familiar analfabeto puede ser tanto o más válida que la de un profesor o una profesora con uno o varios títulos universitarios. Las diversas posiciones no se valoran en función de la posición de poder que ocupan las partes, sino en función de la solidez de los argumentos utilizados. Esta condición es básica para que se pueda establecer un diálogo igualitario entre todas las partes y, a su vez, es uno de los principios que definen el aprendizaje dialógico, el pilar fundamental en el que se sustentan las Comunidades de Aprendizaje.

Esta nueva organización permite que surjan más y mejores propuestas por parte de los diferentes agentes de la comunidad, tanto para las prácticas que ya se llevaban antes a cabo como para las nuevas actividades que se desarrollan en el centro. Las mejores

ideas vienen a veces de miembros del claustro, pero también de madres y abuelos sin estudios primarios en otras ocasiones. Además, el proyecto puede gozar de una difusión mucho mayor dentro de la comunidad, lo que siempre es un reclamo para la mayor participación de las familias, sobre todo de aquellas que han estado más apartadas del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, y una mayor implicación de todos los niños y niñas gracias a los sustanciales cambios que se dan en su entorno de aprendizaje.

La solidaridad y la comunicación resultan esenciales para la puesta en marcha y el desarrollo del proyecto. Ahora bien, hay que ser conscientes de las dificultades que pueden aparecer en cualquier recodo del camino, ya que pretendemos superar una serie de barreras de incomunicación que se han ido construyendo durante mucho tiempo, para beneficio de los grupos dominantes y perjuicio de los más desfavorecidos. El profesorado y las familias no están acostumbrados ni educados para hablar y trabajar como iguales y mucho menos para hacerlo con personas de diferentes culturas. La participación de todos y todas es uno de los principios fundamentales de las Comunidades de Aprendizaje y para ello, desde las instituciones académicas, debemos creer en las posibilidades de todas y cada una de las personas que componen la comunidad.

Dirección, inspección y administración en Comunidades de Aprendizaje

La organización de una Comunidad de Aprendizaje resulta muy inusual en el concierto educativo tradicional. Aun no siendo incompatible con el marco legal, esto obliga a redefinir el papel de ciertas figuras o instituciones que normalmente desempeñan sus funciones prescriptivas de otro modo. Así, el director o directora debe seguir asumiendo su responsabilidad en la dirección del centro, tal y como establece la normativa legal, pero este liderazgo resulta en la práctica compartido al incardinarse dentro de la organización en comisiones. Las estructuras de poder tradicionales pierden peso, pues, a favor de un órgano en el que toda la comunidad se debe ver representada como es la comisión gestora.

En cuanto a la inspección de los centros, cabe señalar que su papel de asesoramiento, ayuda y colaboración se ve reforzado dentro de las Comunidades de Aprendizaje, ya que algunos inspectores e inspectoras siguen realizando estas mismas funciones y además las potencian mediante su implicación en el proceso y su participación en diferentes comisiones. En algunos casos, los inspectores y las inspectoras han realizado la importante

labor de tender puentes entre las Comunidades de Aprendizaje dentro de su zona o sector, alentando el proyecto y transmitiendo las iniciativas de éxito entre los diferentes centros para el beneficio común.

Para dejar constancia del papel de lo que comentamos sobre la inspección, hemos querido solicitar la colaboración de Joaquím Núñez, inspector de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya que atiende las comunidades de aprendizaje de Terrassa, CEIP Mare de Déu de Montserrat i CEIP Salvador Vinyals i Galí. Así, valora la experiencia de comunidades de aprendizaje en función de tres ejes de transformación: pedagógico, organizativo, y social:

“Organizativamente la experiencia ha dado respuesta a la necesidad que tienen todos los centros de tener un proyecto a corto y medio plazo claro y estructurado. En este sentido, la conjunción y complementación con un plan estratégico de centro, que garantice la consecución de las competencias básicas, orientado y vertebrado alrededor de la filosofía de las comunidades de aprendizaje, ha posibilitado el disponer de un proyecto suficientemente motivador y generador de actitudes de implicación y compromiso para toda la comunidad educativa.

Pedagógicamente, ha supuesto poner en funcionamiento toda una serie de medidas de atención a la diversidad de alumnos y familias que, lejos de ser una forma más de resolver los problemas de aprendizaje que supone la diversidad, ha contribuido a crear, mantener y garantizar un fuerte compromiso entre todos los agentes que forman parte de la experiencia –alumnos, padres/madres y maestros/as-.

Socialmente, la experiencia liga con la función de socialización secundaria que tiene la escuela pero contando con el núcleo familiar y con los recursos humanos, funcionales y materiales que los entornos sociales y culturales de los alumnos aportan para ser utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

La administración ha desempeñado un papel fundamental en las Comunidades de Aprendizaje, ya que ha provisto un marco legal donde éstas se han podido acoger. En el País Vasco, pionero en la aplicación de este proyecto, la implicación de la administración ha sido elevada y comprometida, como puede mostrar ese breve texto de la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación en el que se afirma:

Desde los primeros pasos para realizar la idea, fue preocupación de esta dirección que el proyecto se encontrase legalmente respaldado, poniéndolo a resguardo de cualquier tipo de vaivén coyuntural que hiciese peligrar su espíritu o incluso su continuidad (Gumuzio, E. 1998).

La Orden de 8 septiembre de 1997, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, autorizó *la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco* (BOPV 1997). También se previó que los centros que implementaran el proyecto podrían contar con un tratamiento especial en cuanto a asesoría técnica, dotación de recursos humanos y materiales o actividades de formación. En Aragón, desde febrero de 2003, el proyecto cuenta con un respaldo legal prácticamente idéntico al del País Vasco (BOA 2003).

Sin embargo, en Cataluña, la otra comunidad autónoma donde se está llevando a cabo el proyecto, la situación es diferente. En este caso, las Comunidades de Aprendizaje se acogen a los denominados “plans estratègics”⁴, actuaciones potenciadas desde el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, cuya finalidad es mejorar la atención al alumnado para hacer realidad la educación para todos y todas, sin exclusiones de ningún tipo, de manera que todo el alumnado alcance las competencias básicas que ofrece la escuela. Para tal fin, se pretende reforzar la autonomía de gestión organizativa y pedagógica de los centros, por lo que Comunidades de Aprendizaje encaja perfectamente en este marco.

En definitiva, son diversas las fórmulas, pero sólo uno el objetivo común: dar cabida a proyectos de innovación educativa que mejoren la calidad de la enseñanza. En este sentido, la propuesta de Comunidades de Aprendizaje ha demostrado ser una experiencia educativa de éxito que en las 17 escuelas del estado español (6 en Cataluña, 7 en el País Vasco y 4 en Aragón)⁵ en que se está llevando a cabo.

Resumen: En la introducción del artículo se presentan, a grandes rasgos, los cambios sociales que han provocado la llegada de la Sociedad de la Información y su repercusión en la educación y la escuela. En el segundo apartado explicamos las bases del proyecto de Comunidades de Aprendizaje y sus implicaciones en la aceleración de los aprendizajes, el desarrollo de las capacidades del alumnado, la maximización del tiempo para la formación, la transformación del entorno, la aparición de altas expectativas, el aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad. El tercer apartado se centra en cómo se formaliza la organización de las Comunidades de Aprendizaje para que éstas sean más abiertas, participativas e inclusivas. Finalmente se aborda el papel de la dirección, inspección y administración y cómo se redefinen estos roles tradicionales con la implementación del proyecto.

Descriptores: Escuela, Comunidades de Aprendizaje, Transformación, Sociedad de la Información para todos y todas, Comunidad, Inclusión, Exclusión, Participación, Organización educativa, Dirección, Inspección, Diálogo igualitario, Administración.

BIBLIOGRAFÍA

BOA. Boletín Oficial de Aragón. 2003. *Orden de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto de innovación singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón*. BOA, 20, 19 de febrero de 2003. Zaragoza.

BOPV. Boletín Oficial del País Vasco. 1997. *Orden de 8 de septiembre de 1997, del Consejero de Educación Universidades e Investigación, por la que se autoriza la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos Centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. BOPV, 210, lunes 3 de noviembre de 1997. Vitoria-Gasteiz.

CREA. (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.

CREA. (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, nº 72, pp. 49-51. Barcelona: Graó.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure (p.o. en 1995).

Gorz, A. (1986). *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona, Laia.

Gumuzio, E. (1998). “El papel de la administración en las comunidades de aprendizaje”. *Aula de Innovación Educativa*, 72, p.52-53. Barcelona, Graó.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus (p.o. en 1981).

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta.

Puigdemívol, I. (1997). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona, Graó.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica (p.o. en 1978; t.o. en 1930-1934).

¹ Ramón Flecha García es Catedrático de Escuela Universitaria en el Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona. Es autor, entre otras obras, del libro *Compartiendo Palabras* (1997, Paidós), obra traducida al inglés en que describe los principios del aprendizaje dialógico. Ha participado como investigador principal en el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje desde sus inicios en 1996 en el País Vasco.

² María Padrós Cuxart es licenciada y doctoranda en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Ha participado en diversos proyectos educativos en la Fundación Jaume Bofill y en CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona), y actualmente es coordinadora del programa Éxito de la Fundación Tot Raval.

³ Ignasi Puigdemívol Aguadé es Catedrático de Escuela Universitaria en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona, e investigador en el ámbito de la escuela inclusiva. Es coautor, entre otros títulos, de *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación* (2002, Graó) y ha participado en el equipo de trabajo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje desde sus inicios en el año 1996 en el País Vasco.

⁴ La información sobre “plans estratègics” que se incluye en este artículo ha sido extraída de una comunicación publicada en la página web de la Generalitat de Catalunya. Su título es *El Govern aprova la regulació dels plans estratègics dels centres docents sostinguts amb fons públics* y se encuentra concretamente en el sitio web: <http://www.gencat.es/ense/conthome/depinfo.htm>

⁵ Para más información sobre el proyecto o sobre estas escuelas, se puede consultar la página web: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>