

Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula

The new challenges of social learning for children with special educational needs. Learning in the community, or the community of learning in the classroom

Rafael Pérez Galán

Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España

Resumen

Este artículo presenta y apuesta por un aprendizaje basado en la cooperación y donación de significados entre alumnos en procesos de intercambio e interacción social permanente. El aula como espacio vital y psicológico donde se sitúan alumnos con experiencias, conocimientos y expectativas diferentes no puede ser un espacio único y cerrado a las demandas y exigencias sociales; debe ser un subsistema que favorezca y promueva procesos de construcción personal en cooperación con otras instancias, y que tenga en cuenta intereses y exigencias distintas según las conciencias individuales con las que comparte tiempo, espacio y realidades cercanas. Para ello, presentamos la comunidad de aprendizaje, aprendizaje de colaboración, el proyecto de trabajo, aprendizaje dialógico, aprendizaje cooperativo, como instrumentos básicos con los que poder reinterpretar los nuevos retos educativos de esta sociedad del conocimiento y de la información, con el propósito de redescubrir un conocimiento que no excluya socialmente a nadie, considere el principio de normalización y de necesidad educativa especial y aporte significado, interés y funcionalidad ante los nuevos desafíos del siglo XXI. Un aprendizaje y conocimiento con estas características sólo puede cimentarse en estrategias diversas y almas heterogéneas que conlleven procesos de negociación y reinterpretación de significados en el aula, donde tengan cabida, siempre, las interpretaciones y aportaciones de

los otros, los sentimientos, afectos de todos en contextos de diversificación y de apuesta solidaria por lo relevante de cada uno, sin discriminación alguna. Donde cada uno observe la praxis de la realidad desde su particular forma de interpretar el mundo.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, aprendizaje «dialógico», escuela comprensiva, proyecto de trabajo y escuela inclusiva.

Abstract

This article presents and defends a learning experience based on the cooperation and negotiation of meanings among students in constant processes of exchange and social interaction. The classroom is understood as a vital and psychological space where a group of individuals with different experiences, background knowledge and expectations live together and which cannot be considered an isolated closed space opposed to our social demands and requirements; it must be a subsystem which favours and promotes processes of personal growing in cooperation with other organizations. It must also consider individual interests and demands from its members with whom it shares time, space and a common reality. In order to achieve this, basic instruments are proposed, such as the community of learning, collaborative learning, projects, communicative learning and cooperative learning. The aim is to reinterpret the new educational challenges of the current society of knowledge and information with a view to rediscovering a new knowledge with no social exclusion, which considers the principle of normalization and special educational needs, and brings forward meaning, interest and practice, facing the new challenges of the twenty-first century. Learning and knowledge with these characteristics can only be consolidated via varied strategies and heterogeneity, which entail processes of negotiation and reinterpretation of meaning in class, where others' interpretations and contributions, as well as feelings and affection towards each other, are always accepted in contexts of diversification and empathetic support of relevant aspects of the individuals with no discrimination at all. It is about constructing a setting where everybody observes the practice of reality from their particular way of interpreting the world.

Key Words: community of learning, communicative learning, comprehensive school, projects, inclusive school.

Introducción

En la sociedad del conocimiento y de la información hay cosas que han perdido vigencia y valor. Si nos situamos en la escuela, no tiene sentido que el alumno espere que alguien le cuente cosas, que se conforme con los referentes culturales que le vienen dados por unos o por otros, que adopte una postura pasiva ante el manejo de la información, o que el aula sea el lugar insoslayable de aprendizaje. Todo ha cambiado. Lo importante radica en que la cultura se adquiere en diferentes contextos y fuera del aula, que el profesor debe ser un provocador de situaciones, y que lo relevante está fuera del contexto escolar y no dentro. Por ello nos atrevemos a decir que cada vez más el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle.

A partir de estas consideraciones, presentamos la comunidad de aprendizaje como una forma distinta de situarse ante el conocimiento y como una forma diferente de organizar la escuela. El conocimiento social y la dimensión que supone aprender con los otros, adquieren una importancia tan crucial que solo puede darse si toda la comunidad educativa asume la verdadera función de educar en igualdad y justicia social.

Este tipo de enseñanza, basada en la asunción de estrategias y responsabilidades de grupo, demanda otro tipo de herramientas y formas de trabajar en el aula, encaminadas, lógicamente, a la realización de tareas conjuntas y propuestas de cooperación y colaboración entre los que más pueden y los menos capaces. Se trataría de tener en cuenta las diferencias e incluirlos a todos en los procesos de construcción de significados dentro de una misma realidad contextual. La escuela debe asumir, desde esta nueva consideración, la verdadera función social que le corresponde sin discriminaciones por cuestiones diversas: raza, género, lengua, discapacidad, etc.

Introducción al concepto de comunidad de aprendizaje o aprendizaje en comunidad

La aparición de las comunidades de aprendizaje han respondido a lo que siempre ha sido el común denominador de todas las tendencias y estructuras teórico-prácticas en educación: al fracaso escolar y la desigualdad social.

Aunque se sabe que esta idea surge fuera de nuestro entorno, en concreto en EEUU, en España comienza a hablarse de estas propuestas educativas a finales del siglo XX, situando el verdadero principio de esta nueva escuela en que el aprendizaje debe estar al alcance de todos los niños, y no de unos pocos. Este es el verdadero punto de partida para transformar una escuela en una comunidad de aprendizaje. Por tanto, transformar una escuela en comunidad de aprendizaje significa comenzar un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno (Marín y Soler, 2000).

Esta transformación debe comenzar en la escuela dando oportunidades a todos, y que todos los alumnos tengan las mismas opciones, sin que nadie se sienta excluido.

Lo que propone la comunidad de aprendizaje frente a la adaptación de los alumnos, tanto en la estructura formal de la escuela como en la del aula, es la aceleración, entendida como una forma de compensar a la persona que parte con menos posibilidades en la aventura del saber; y, también, en otro tipo de aventuras, no menos importantes: aventura de emocionarse, de vivir, de relacionarse, de compartir, de sentir, etc.

Otra sería la propuesta de grupos interactivos en la resolución de tareas, potenciando de esta forma la perspectiva «Vigotskiana» del conocimiento, que no es otra cosa que incidir en que el conocimiento se aprende con los demás, y no sin ellos. Estos grupos deben caracterizarse por dos cosas fundamentalmente: la utilización de un aprendizaje dialógico y ser heterogéneos. Con esta dinámica se pretende fomentar las interacciones entre alumnos con el fin de conseguir que se acelere la solidaridad y desaparezca la conflictividad en el aula. El objetivo es conseguir una sociedad de la información basada en el aprendizaje dialógico mediante la participación de la comunidad en todos sus espacios, incluida el aula (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Este aprendizaje dialógico, a nivel general, supone la acción conjunta del alumnado, familiares, comunidad y profesionales de la educación en situación interactiva en la construcción humana del conocimiento. Por este motivo, ya el primer paso, el sueño del nuevo tipo de escuela es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos. Las escuelas deben constituirse en comunidades de aprendizaje donde los maestros y adultos de la comunidad sean ellos mismos aprendices ejemplares así como habilidosos facilitadores del arte de aprender (Wells y Claxton, 2002).

La cualidad clave de esta comunidad de aprendizaje, inspirada en ese aprendizaje dialógico, será la de implicarse activa e inteligentemente en situaciones complejas, tanto personales como sociales. La escuela cobra una nueva dimensión social y cultural cuando es capaz no solo de que los alumnos sean activos partícipes en la construcción

del conocimiento sino de que también tomen partido del conocimiento valioso que se debe construir en el aula, con ayuda de personas externas y ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva educativa el sujeto humano no es un individuo en construcción, sino un sujeto que se construye (Merieu, 1998).

Todas las experiencias educativas, a nivel mundial, que están logrando éxitos en la superación de las desigualdades se basan en las características de este tipo de aprendizaje dialógico, que supone la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. Su importancia actual aumenta en una sociedad de la información en la que el aprendizaje depende, principalmente y cada vez más, de todas las interacciones del alumnado y no solo de las que recibe en el aula ni solo de sus conocimientos previos (Flecha, 1997).

Estamos convencidos que con esta experiencia, con la utilización de este tipo de aprendizaje y esta nueva forma de concebir el aula, como espacio compartido por todos y espacio total de convivencia, lo que se pretende es que niños y niñas que proceden de familias con un bajo nivel cultural puedan acceder a las mismas fuentes de información y puedan conocer los mecanismos oportunos de selección y uso de la información, antes en manos de unos pocos.

En la nueva organización social, el conocimiento y la información desempeñan un papel que antes no habían desempeñado, reemplazando en algunos casos a los recursos naturales, a la fuerza o al dinero como factores de la generación y la distribución del poder (Tedesco, 2000). Este tipo de sociedades que utilizan las nuevas tecnologías de producción basadas en la utilización intensiva del conocimiento generan fenómenos de mayor igualdad, pero también de mayor desigualdad; de mayor homogeneización, pero también de mayor diferenciación. Lo que significa que las desigualdades en nuestro mundo realmente están aumentando y, lo que es más, las exclusiones, incluso con la atenta mirada de la escuela. La única forma de acabar con estas situaciones de desventaja e injusticia social sería la de concebir la escuela como un lugar y encuentro de culturas, donde se dé una transformación social, cultural y académica, empujando porque el maestro genere un nuevo pensamiento y cambio de actitud en una sociedad y escuela que necesitan de otro discurso diferente y de otra forma de actuar en el aula. Se trataría de educar a nuestros jóvenes alumnos y alumnas en nuevas formas de concebir el conocimiento y de utilizar sus potencialidades en esta era de la información. Educarlos en nuevas responsabilidades como ciudadanos del planeta, en actitudes críticas y de intervención social, en nuevas formas de solidaridad y de cooperación en un mundo profundamente desigual. Se trataría, en definitiva, de concebir el aula como comunidad de aprendizaje y el aprendizaje, siempre, en comunidad.

Elementos esenciales en una comunidad de aprendizaje

Si queremos que la escuela y, por ende, el aula se conviertan en espacios de vivencia cultural, en lugares donde los niños puedan adquirir e intercambiar significados que les sean interesantes y útiles para ellos, debe darse una transformación radical tanto en la estructura formal como profunda de los centros educativos. De nada nos vale hacer cambios significativos en todo el entramado del currículo (cambiar objetivos, modificar contenidos, proponer metodología diversa, etc.), si verdaderamente no estamos convencidos los maestros, de que hace falta un cambio en nuestra manera de enseñar y en la forma de aprender de nuestros alumnos.

Esta nueva escuela requiere de unos elementos esenciales para que se pueda crear una convivencia en el aula que persiga fines comunes y a la vez objetivos individuales, tanto en lo meramente social como en lo personal. En primer lugar, habría que hablar de *aprendizaje cooperativo* entre alumnos, como una estrategia que va mucho más allá del hecho de agrupar a los alumnos, ya que este tipo de aprendizaje requiere una planificación detallada y compleja que, por supuesto, nada tiene que ver con sentar juntos a alumnos y alumnas para que resuelvan una tarea. El aprendizaje cooperativo, como nueva estrategia para que nuestros alumnos aprendan de forma relevante y significativa, supone un enfoque natural de la enseñanza de éstos (Pérez Galán, 2003).

Señala la preocupación por el medio social que les rodea y su dependencia del grupo de compañeros. Crea un contexto para el aprendizaje en el que los estudiantes exploran nuevas ideas, examinan sus propias posiciones y desafían sus creencias previas al contrastarlas con las experiencias de otras personas. La idea fundamental del aprendizaje cooperativo, según Slaving (1985), se basa en la propuesta de una serie de estrategias de instrucción sistemáticas y estructuradas que contribuyan a que cada grupo de alumnos, aun siendo de diferente nivel de rendimiento, de sexo opuesto, de diferentes grupos sociales, o con necesidades educativas especiales, puedan trabajar juntos en la consecución de un mismo aprendizaje. De entre las condiciones que debe reunir la actividad grupal para que pueda ser considerada como cooperativa, y que pueden encontrarse en Johnson, Johnson y Holubec (1999), destaca la interdependencia positiva; donde se hace referencia a que el éxito individual está ligado al del equipo y viceversa. El alumno depende del equipo y el equipo del alumno. Esta es la máxima de un aprendizaje que se apoya en la corresponsabilidad entre los niños dentro de un espacio común, y el desarrollo de valores tan cruciales como la solidaridad, la cooperación y la donación.

Los métodos de aprendizaje cooperativo (Monereo y Durán, 2002) son diseños didácticos que nos ayudan a convertir la actividad grupal en trabajo cooperativo. Utilizados de forma creativa y ajustados a las condiciones y necesidades de cada docente pueden facilitarnos la creación de situaciones que se benefician del poder mediador del alumnado, convirtiéndose, además, en una potente estrategia de instrucción para la educación inclusiva (Pujolas, 2003).

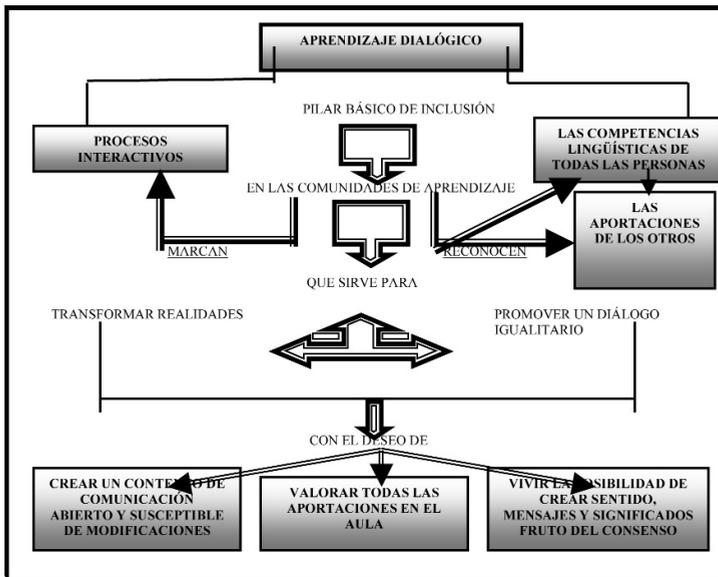
Una de las estrategias que más se han utilizado en las aulas para hacer efectivo el aprendizaje cooperativo ha sido la «tutoría entre iguales». Esta opción permite que los alumnos, en este caso también los alumnos con necesidades educativas especiales, puedan desempeñar el papel de tutores de otros estudiantes y a la vez de estudiantes más jóvenes. Este aprendizaje cooperativo se refiere a situaciones en las que dos o más alumnos interactúan con el objetivo común de dominar el material académico; donde las estrategias de aprendizaje cooperativo son muy diferentes, extendiéndose desde las que se han centrado en situaciones en las que intervienen dos alumnos para representar la forma más simple de cooperación hasta las que han incluido la organización de toda la clase (Pérez Galán, 2003). En definitiva, se trata de apostar por un aprendizaje que tenga en cuenta que los compañeros son un apoyo didáctico permanente, y que el contraste de pareceres entre los niños y la interacción entre compañeros en la misma clase les lleva a enfrentarse a sus propios errores y también a sus propias posibilidades. En este sentido, «las escuelas deben ser organizaciones en las que todos, tanto alumnos como profesores, participen en la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación» (Ainscow, M., 1995).

El *aprendizaje «colaborativo» entre docentes* es otro elemento importante en la estructura de una comunidad de aprendizaje. Son muchos los autores que vinculan el aprendizaje en equipo del alumnado a la enseñanza en equipo del profesorado. El uso sistemático del aprendizaje cooperativo necesita de un alto grado de coordinación entre todo el profesorado. Como afirma Sarason (1982), debido al énfasis que se le ha dado a la competitividad, al logro personal, a las destrezas utilitaristas, a la atomización del conocimiento, a la división del trabajo y al relativismo moral oficial, el individualismo se ha convertido en la base de nuestra escuela entretejiéndose persuasivamente en la conciencia de nuestros niños, y también en la de los maestros; es decir, las prácticas escolares tradicionales asumen aquí la calidad de lugares comunes no susceptibles de análisis. Pero el trabajo de colaboración entre docentes, en tanto que modalidad de aprendizaje entre iguales, constituye, además, una oportunidad de formación y perfeccionamiento con independencia de cuál sea el método instructivo utilizado en el aula. Los profesores, al igual que otros profesionales, aprenden a partir de la interacción con otros colegas, y la coordinación entre ellos se convierte, además, en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica

reflexiva, así como un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en su labor docente. Por tanto, de la misma forma que se ha hablado del trabajo cooperativo entre el alumnado como una estrategia esencial de aprendizaje, hay que hablar también de la colaboración docente como un recurso imprescindible para optimizar la enseñanza.

El *aprendizaje dialógico* es otro pilar básico sobre el que se sustenta la comunidad de aprendizaje. Nos dice Valls (2000) que el aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, entre iguales, para llegar al consenso con pretensiones de validez. El diálogo nos hace de motor, nos sitúa, va construyendo la narración. No se trata de hablar por hablar. Se trata de conversar, de dialogar, de cooperar intelectualmente, de discutir de manera argumentada, de valorar las diferentes posiciones. Si un término pudiese sintetizar el fundamento de la experiencia de comunidades de aprendizaje, éste sería la palabra *diálogo*, no en el ya anunciado sentido de verborrea o conversación sin una finalidad, sino en un sentido comunicativo (Freire, 1997a). El diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentaciones (pretensiones de validez), y no quien lo dice (pretensiones de poder). Todo esto lo podemos observar en el siguiente cuadro que presentamos, derivado de las pretensiones y deseos del aprendizaje dialógico en un contexto relevante de significados.

GRÁFICO I. Estructura y procesos interactivos del aprendizaje dialógico en la creación y transformación de significados en el aula



En las comunidades de aprendizaje, todas las personas pueden aportar algo al proceso educativo, desde el sueño o la selección de prioridades hasta las propias actividades de aprendizaje. Así lo percibe Ainscow (1995) cuando habla de que hay que aprender a aprender de la diferencia, en cuanto que son personas que pueden aportar ideas y actitudes valiosas al propio acto didáctico y comunicativo. El diálogo tiene como objetivo la planificación, realización, evaluación y mejora de los aprendizajes, constituyendo una red de interacción entre los agentes implicados, de la que el alumnado constituye un nudo fundamental.

La *investigación-acción* es otro elemento imprescindible en la composición de una comunidad de aprendizaje. Habla Guerrero (2003) en un artículo reciente, publicado en el libro *Conocimiento, ética y esperanza*, que versa sobre Educación Especial y los procesos de investigación en el aula, que para Lewin (1947), situándolo como el creador de los procesos de investigación en la acción, esta forma de entender los hechos en situaciones diversas era una actividad que iniciaban algunos grupos o comunidades para modificar algún aspecto que afectara a los miembros de dicha comunidad.

Dice Dewey (1989) que la propia naturaleza de las situaciones que viven los individuos les permite una reacción en cadena de dudas que llevan a un proceso de reflexión tendente a la optimización de la realidad/escenario donde se ha producido dicho proceso de reflexión. La función de este «pensamiento reflexivo» sería pues la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente y armoniosa. La investigación práctica supone, en una comunidad de aprendizaje, analizar la propia práctica educativa, por parte de los docentes, con el fin de repensar nuevas situaciones, alternativas, con un compromiso común y solidario: mejorar y cambiar lo establecido. Siempre desde una perspectiva social y comunitaria. Muchas veces, como sostiene Ainscow (1999), la investigación indica que la mayoría de los centros educativos cuentan con más conocimientos de los que emplean, lo que nos hace pensar que de lo que adolecen la mayoría de los centros es de una falta de impulso de colaboración para hacer un uso adecuado de la pericia y de la creatividad presentes en un determinado contexto.

Un profesor que reflexiona sobre su práctica es un profesor, como nos dice Schön (1992), que supera los límites e inconvenientes de la racionalidad técnica; es decir, es una persona y un profesional que centra su actuación en todos los alumnos, en general, y en los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular, implicándose de lleno en la educación de todos ellos, sin temor a la incertidumbre que pueda generar un desconocimiento incipiente de la metodología que hay que aplicar en cada situación. Para la adecuada atención a la diversidad necesitamos profesores cons-

cientes de que ni existe conocimiento profesional para cada caso/problema, ni cada problema tiene una solución concreta (Pérez, 1998).

La heterogeneidad en los espacios escolares ayuda a que seamos más personas y mejores profesionales, ya que estos niños nos exigen nuevas propuestas adaptadas cada vez más a sus posibilidades reales. Así lo manifiesta Rodríguez (2004), cuando argumenta que la diversidad en la escuela se ha convertido en un tema de suma importancia y preocupación entre los educadores. La amplia variedad de alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes niveles de intereses y motivaciones, han puesto de manifiesto la necesidad de interpretar y definir la escuela tanto desde aspectos organizativos como curriculares. Asumir esta variedad requiere entender qué está ocurriendo en nuestro entorno social y, sobre todo, hasta dónde estamos dispuestos a llegar y a arriesgar con estas personas. En una sociedad plural y en una escuela abierta a la comunidad, una de las exigencias prioritarias es entender que el profesor más que ser un técnico debe ser un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de la profesión (Giroux, 1990). Este profesional crítico deberá formar a todos los alumnos no solo en habilidades y contenidos, sino también para ser ciudadanos activos y críticos en una sociedad democrática. Pretendemos que todos nuestros alumnos alcancen la idea de democracia crítica, y también los sujetos de atención a la diversidad. Entendemos que no sólo la escuela debe servirles para adaptarse al sistema sino que también para que produzcan cambios en el propio sistema; solo así puede entenderse la verdadera función educativa de la escuela. Se trata de preparar a todos los estudiantes para vivir y contribuir a una sociedad diversa, así como prepararles para reconocer y trabajar para cambiar las desigualdades sociales y económicas de esa sociedad (Cochran-Smith, 1998).

No nos podemos olvidar de un aspecto prioritario en una comunidad de aprendizaje, el de la organización. No es posible mantener la misma estructura formal y de fondo que mantienen los espacios escolares en la nueva configuración del contexto escolar como «comunidad de aprendizaje».

Organizar, en este contexto de aprendizaje, adquiere un significado que va mucho más allá de las aportaciones de los modelos tecnológicos y de gestión. Esta organización, y la forma de organizar los espacios y el currículo, deben ser sensibles con la diversidad a través de diferentes consideraciones y de un cambio de mentalidad en la estructura y gestión de los centros educativos. Desde el ámbito institucional, la escuela debe persistir en la elaboración y configuración conjunta de un proyecto que se asiente, fundamentalmente, en políticas de inclusión y principios de participación conjunta, donde no tenga cabida la segregación y exclusión. Este proyecto debe surgir

de las inquietudes e intereses de una comunidad profesional y educativa que aliente la necesidad de que todos los alumnos tienen aportaciones valiosas desde un sustrato moral y ético; no solo con ellos mismos sino también con aquéllos con los que comparten conocimientos, inquietudes y rechazos.

Todos los proyectos e intenciones educativas son consecuencia de la máxima participación de las personas que integran la comunidad. Como sostiene Martínez Ortiz (2004), la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje plantea la unión de escuela y entorno como agentes educativos. Para que todo esto pueda llevarse a cabo con unas mínimas garantías de éxito se tienen que poner en marcha dos mecanismos:

- Cambiar la mentalidad de recepción de un servicio público por la mentalidad de protagonismo de la gestión pública.
- Servirse de los planteamientos del aprendizaje dialógico para provocar cambios en las pretensiones de poder por pretensiones de validez en el lenguaje y forma de pensar de los agentes de la comunidad de aprendizaje.

Desde el ámbito curricular, todas las actuaciones tienen que acabar concretándose en el tiempo y en el espacio del aula. El currículo debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno y alumna. Uno de los aspectos organizativos que tiene más incidencia en la atención a la diversidad es la forma de agrupamiento del alumnado. Los grupos deben ser heterogéneos, tanto en cuestión de género como en nivel de aprendizaje y origen cultural. Es a través de estos grupos heterogéneos como se refuerza el aprendizaje de todos los niños y todas las niñas sin ningún tipo de discriminación (Puigdemívol, 1998; Elboj, 2005).

Desde el ámbito comunitario, el currículo no se compone solamente de experiencias de aula. Una de las características de las comunidades de aprendizaje y del reto de la inclusión se centra en enriquecer los entornos de aprendizaje, llamado también «proceso de aceleración del aprendizaje». El desarrollo de estos proyectos, que la mayoría de las veces se incluyen en actividades que pertenecen a horarios fuera de clase con personal de fuera y de la comunidad, es la fase de puesta en práctica de las ideas transformadas en propuestas participativas para la acción. Así lo entiende Martínez Muñoz (2004) cuando considera que en esta fase la escuela funciona ya como una comunidad de aprendizaje, en la que, generalmente, el centro escolar está abierto más horas que las ordinarias, en algunas aulas hay más personas adultas que el profesorado, y se desarrollan actividades al final del horario lectivo en las que las familias y el alumnado pueden participar.

El aprendizaje relevante en un contexto de construcción social del conocimiento

El aprendizaje relevante supone, entre otras cosas, la importancia de la construcción de referentes culturales a partir de la interpretación y reinterpretación subjetiva de los mensajes que se emiten en contextos diferentes de producción de significados. Es el sujeto, en compañía de los otros, los que dotan de sentido a todas aquellas cuestiones importantes que acaecen cerca y fuera de sus vidas. Los individuos y los grupos humanos tienen la compleja pero «ilusionante» tarea de construir de manera permanente el sentido de sus representaciones y la legitimidad de sus prácticas.

Afirma Pérez Gómez (2003) que, para las opciones epistemológicas «constructivistas», el conocimiento es un subproducto no de la mente individual, sino de las relaciones grupales en el contexto de una comunidad que ocupa un espacio y se sitúa en tiempo concreto. El conocimiento es un proceso dialógico de construcción de significados en los espacios vitales de interacción social donde el individuo y la colectividad satisfacen sus necesidades.

En la construcción de este conocimiento relevante es fundamental cómo se agrupa a los estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje y para la participación en la toma de decisiones; como también lo son los temas sobre los que se les convoque a participar, y el modo en que la misma participación se promueva.

Como advierte Pérez Gómez (2002), la escuela graduada, organizada de forma inflexible en grupos homogéneos de edad y de capacidades, con un mismo currículo, igual metodología y un mismo ritmo para todos, es una escuela preocupada solo por la transmisión de conocimientos y no por el aprendizaje relevante de todos y cada uno de los diferentes alumnos. Por este motivo, la sociedad del conocimiento requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos de cada individuo, donde lo importante no sea la explicación del profesor, sino el trabajo singular de cada aprendiz (a veces en solitario, pero la mayoría en cooperación), que el docente tiene que aprender a diseñar, estimular, orientar y valorar. Como sostiene Contreras (2003), la escuela debe dejar de ser un lugar para ser enseñado más que para aprender, todo dentro de un orden secuenciado, donde la actividad pasa por variantes de un principio fijo: todos hacen lo mismo, a la vez y de la misma manera, para llegar al mismo sitio. Para escapar de esta situación se requiere que los alumnos en las aulas y en su vida paralela a la escuela reconstruyan su afectividad, su comportamiento; que tengan en los espacios escolares experiencias verdaderamente ricas, que comprueben la posibilidad de vincular sus aprendizajes a su propia realidad. En este

sentido, el aprendizaje escolar no puede quedarse en ser meramente significativo, sino que tiene que ser, además, relevante desde el punto de vista de las opciones educativas que se persiguen con una evidente carga de valor. La escuela tendría que ser concebida como «una vivencia que reconstruye la cultura», donde se empiecen a tener en cuenta aspectos básicos sin los cuales no podría darse esta nueva forma de entender y asimilar la cultura, como son:

- Nueva forma de definir el currículo y qué tipos de currícula son importantes e interesantes para los alumnos.
- Grado de complicidad e implicación del alumnado en la elaboración y configuración de aquellos tópicos que les van a ser útiles en la consolidación de un nuevo marco social, político y cultural.
- Delimitación de la función docente y el papel que debe asumir dentro de una filosofía más participativa, de colaboración y de acción social.
- Ajuste de los marcos de actuación profesional a las nuevas exigencias de una pedagogía y didáctica más críticas, interpretativas y comprometidas socialmente.
- Puesta en práctica de un aprendizaje en el aula que les sirva a los alumnos para entender las claves culturales de la sociedad del conocimiento, y también para que lo puedan aplicar en situaciones diversas y en contextos extraescolares.
- Recolocación del conocimiento relevante en las aulas como prototipo de equidad y justicia social entre los alumnos. Acercar la reconstrucción de la cultura a los que por circunstancias diversas muestran deficitarios puntos de partida en el comienzo de un nuevo proceso de aprendizaje.

Los proyectos de trabajo y su concreción en una enseñanza comprensiva que valora el trabajo cooperativo y solidario en el aula

Sin perder de vista sus orígenes (desde la formulación de su significado con las aportaciones valiosas de Kilpatrick, Dewey y otros), entendemos que los proyectos de trabajo, al otorgarle el adjetivo de «trabajo», adquieren un significado diferente.

Ahora lo que se pretende es poner el énfasis en el proceso, en la tarea de implicar al aprendiz en lo que se investiga y en el esfuerzo cognitivo y emocional que comporta

todo proceso de indagación. Los proyectos de trabajo son como una apelación a la inventiva, a la imaginación y a la aventura de enseñar y aprender. De ahí que Martín (2003) nos hable de que la metodología por proyectos pretenda potenciar experiencias de trabajo en equipo que permitan a los alumnos plantearse e intentar resolver cuestiones que suscitan interés, y hacerlo mediante *procesos de investigación colectiva*.

Se trata de situar al alumnado ante retos cuya solución supone un intenso proceso de aprendizaje en el que se adquieren conocimientos previos y en el que se entrenan capacidades necesarias para el trabajo en equipo -argumentación, perspectiva social, autorregulación, habilidades sociales y toma de decisiones-, entre otras. Asimismo, en el trabajo por proyectos cristalizan valores propios de la experiencia democrática, valores tales como el respeto, la igualdad, la participación, el diálogo o el reconocimiento del otro. Junto a ello, el importante nivel de autonomía de los alumnos en la elección, ejecución y evaluación del proyecto, y el carácter pragmático de la investigación, hacen del trabajo por proyectos una experiencia muy gratificante en el proceso de aprendizaje.

La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo no constituye una realización, sino una aspiración. Representa una aspiración que sirve de línea en el horizonte para seguir sosteniendo la propuesta de que la escuela puede ser un espacio favorecedor de la equidad y de la emancipación de los individuos. Algo que solo puede ocurrir si se coloca el aprendizaje en el centro del proceso educativo.

A partir de aquí, estamos en condiciones de apuntar y abordar, conjuntamente con las aportaciones de Henández (1998b), una serie de aspectos que parecen fundamentales para situar los proyectos de trabajo en relación con el debate sobre el papel de la escuela en estos tiempos de mudanza, perplejidad e incertidumbre, y que son los siguientes:

- Un proyecto de trabajo supone una concepción de aprender que tiene en cuenta voces distintas.
- Aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural.
- El aprendizaje se realiza de manera situada.
- Un proyecto de trabajo podría ser considerado como un formato abierto para la indagación.
- En un proyecto de trabajo no importa de dónde sale el tema o la circunstancia que inicia el proyecto.
- La esencia del proyecto de trabajo descansa sobre la idea de que la cultura escolar debe abrir nuevas puertas al conocimiento.

- Con los proyectos de trabajo se pretende reconocer el camino que va de la información al conocimiento.
- En los proyectos de trabajo se asume una perspectiva multiculturalista.

Las cuestiones más relevantes que se derivan de la utilización práctica y funcional de los proyectos de trabajo no es su instrumentación básica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni tampoco a la hora de buscar y procesar información, sino la idea de que los proyectos de trabajo no pueden separarse de un sistema social en proceso de cambio.

En el concierto de las sociedades democráticas, se considera que una de las finalidades de los proyectos de trabajo debe ser aprender a tomar decisiones y asumir responsabilidades, y a no dejar que la propia voz sea silenciada por quienes más gustan o proyectan formas de exclusión. Todo esto dentro de un currículo integrado de base transdisciplinar, como resultado de un diálogo permanente con la «realidad» y con los cambios que tienen lugar en la sociedad, el conocimiento y los sujetos pedagógicos.

Desde esta realidad, la tarea del docente frente a la propuesta innovadora de los proyectos de trabajo debe ser la de plantear preguntas que desafíen a los alumnos a examinar sus supuestos actuales, si se considera que son conceptualmente inadecuados. Lo que se pretende, según la aportación que hacen Steinberg y Kincheloe (2000), es la de perseguir una idea de aprendizaje «profundo» que no es solo cognitiva, sino que supone que «cambia la propia identidad», en la medida que compromete nuestro deseo, capta nuestra imaginación y construye nuestra conciencia.

El fin último es implicar al profesorado, las familias, la comunidad y los sujetos infantiles y adolescentes en un múltiple proceso de aprendizaje; un proceso educativo en el que tiene una especial importancia la fascinación, la colaboración, el cuestionamiento, la exploración, el descubrimiento, la creatividad y la reflexión. En definitiva, se habla de lo que Polanyi (1958) denominó con acierto «la apasionada participación en el acto de conocer».

Una mirada hacia el futuro: el encuentro entre la escuela inclusiva y la comunidad de aprendizaje

En este nuevo siglo, observamos un tránsito importante entre la Educación Especial y los procesos de integración a favor de una enseñanza más inclusiva en las comunidades de aprendizaje. En este tiempo, una de las características de los sistemas educativos

mundiales ha sido el análisis y sentido que se le ha dado a la inclusión educativa. Parte de este análisis procede del debate continuo, en el campo de la Educación Especial, sobre cuál es el mejor sistema de provisión de servicios para los alumnos que presentan discapacidad. La inclusión o la educación inclusiva sigue siendo un tema complejo y de frecuente controversia. En los últimos años su significado se ha ampliado notablemente. De acuerdo con Farrell y Ainscow (2002), la inclusión es el proceso a través del cual las escuelas, las comunidades, las autoridades locales y los gobiernos se esfuerzan por reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los ciudadanos.

Una escuela inclusiva es aquella que se preocupa de la enseñanza, del aprendizaje, del rendimiento y del bienestar de todos y cada uno de sus alumnos. La educación inclusiva pretende asegurar, además, que todos los alumnos consigan resultados significativos y válidos para sus vidas. Es en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales promovida en 1994, por situar cronológicamente el inicio de una nueva forma de enseñar y contar con todos los alumnos con problemas, donde se establece un marco de acción cuyo principio rector expone que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. A partir del mismo, las escuelas se enfrentan con el reto de desarrollar una pedagogía capaz de educar con éxito a todos los niños, incluso a aquéllos que sufren discapacidades graves. Además, plantea que las escuelas deben ser «comunidades» que acojan a todos, ya que las diferencias humanas son normales, teniéndose que adaptar el aprendizaje a cada niño (Tierney, 1993).

La educación inclusiva es sinónimo de diversidad, y no un movimiento homogéneo o una simple escuela de pensamiento. Es también un horizonte que, como dirían algunos autores refiriéndose a las «utopías», se mueve de forma constante, precisamente para que no nos paremos o consideremos que ya se ha alcanzado. Con todo, se trata de un proceso o ciclo continuo de reflexión y acción.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidades). El término «educación inclusiva» es, por tanto, mucho más que un simple acomodo o cambio de terminología para sustituir a la expresión «educación especial», aunque hayan surgido de este ámbito algunos de sus más claros exponentes y numerosas experiencias. Estas últimas han permitido repensar, una y otra vez, la validez de nuestros sistemas escolares en relación con su capacidad para ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos. Se trata de algo que tiene que ver, a la larga, con todos los alumnos y con todos los centros

escolares, y que afecta al sistema educativo en su conjunto. Así planteado, se podría hablar simplemente de avanzar hacia una buena educación para todos, siempre que en este término –«todos y todas»– no tuviera cabida ningún tipo de exclusión. Exclusión educativa que se ha caracterizado, en unos casos, por su imposibilidad de acceder a la educación reglada, y en otros por haberlo hecho en condiciones muy precarias o por muy poco tiempo. La educación inclusiva defiende que las escuelas regulares son para todos (Arnáiz, 1996), lo que implica una serie de cambios tanto en la dinámica organizativa como curricular. La escuela debe ser un espacio genuino de convivencia social y comunidad donde, como nos indica Fernando Hernández (2004), ésta se presente más como una cuestión de relación que de saber, y donde la incertidumbre creada excite permanentemente la curiosidad de los alumnos. No hay otra forma de saber más relevante, en cualquier lugar, y más aún en la escuela, que aquélla que provenga de la pedagogía del deseo, ya que establece las condiciones óptimas para aprender sin esfuerzo en compañía de otros. Con la única pretensión de avanzar en el conocimiento a través de la aventura compartida, mediante el cambio sistemático de los contextos escolares, y de la apuesta decidida por la escuela inclusiva en comunidades de aprendizaje. Es en este encuentro en comunidad donde las pequeñas y grandes cosas, y los hechos más o menos relevantes, alcanzan la trascendencia deseada, ya que cada cual aporta lo más valioso y genuino de su pensamiento, de sus acciones y de su forma de ver el mundo.

El dilema que tiene la mayoría de los centros ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, puesto que ya están escolarizados en los mismos, sino cómo desarrollar en ellos un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito de todos sus miembros. Uno de los conceptos básicos en las escuelas y clases inclusivas es la construcción de la comunidad. El valor de este concepto consiste en hacer que todos los alumnos se sientan aceptados, valorados, y satisfechas sus necesidades educativas. Pero no solamente esto, sino también conseguir que todos los miembros puedan ayudar y apoyar a los otros, aumentando el «autoconcepto» y el sentido de pertenencia a la comunidad (Arnáiz, 2003). Es en esta idea de considerar al otro donde reside la virtud de la comunidad de aprendizaje.

Se trata de promover modelos organizativos (comunidad de aprendizaje, escuela inclusiva) que favorezcan la aceptación, el apoyo mutuo, a la vez que satisfagan las necesidades educativas. En las comunidades inclusivas los talentos de cada uno, incluyendo los de aquéllos con profundas discapacidades, «superdotación» o comportamientos atípicos, son reconocidos, fomentados y utilizados al máximo. Cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con un papel que desempeñar para apoyar a los demás; lo que fomenta la autoestima, el orgullo en los

logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía (Lawrence, 1996) . Se trata de una concepción de escuela como ecosistema social, que favorece la idea de comunidad en un contexto social, histórico y organizativo. Se trata de que los centros educativos, como argumenta Gairín (1999), sean considerados como comunidades humanas que funcionan como un todo, donde las relaciones sean de naturaleza circular, dinámica y de proceso; y la diversidad sea responsabilidad de todos, y no de unos pocos. De lo que se trata, fundamentalmente, en este encuentro entre Escuela Inclusiva y Comunidad de Aprendizaje es de lo siguiente:

- de establecer una educación de calidad para todos los alumnos;
- de abandonar la idea de emplazamiento físico por la de participación plena en la vida de la escuela y de la comunidad;
- de que la escuela, el centro y el aula se organicen de manera que satisfagan todas las necesidades;
- y de que los apoyos se dirijan a todos los alumnos.

Para que se cumpla todo esto hace falta algo más que las rectificaciones sobre el currículo y las formas de organizar los espacios escolares. Tampoco nos vale la idea de legislar mucho para cambiar poco. Habrá que creer en la posibilidad del trabajo profesional de los maestros en colaboración con otros, en su capacidad de decisión y, sobre todo, en el interés por cambiar y mejorar, permanentemente, su práctica profesional. En definitiva, creer en otra escuela.

Conclusión

Consideramos que la escuela debe ser un espacio de comprensión, inclusión y colaboración conjunta. Todos los individuos deben apropiarse de una cultura común que se adapte a las posibilidades y necesidades de cada uno. Hemos hecho hincapié en que la mejor forma de apoderarse de esos referentes culturales es a través de la ayuda mutua y de la actuación conjunta.

Hemos visto cómo este tipo de escuela inclusiva, comprensiva, es respetuosa con todo el mundo y presta la ayuda necesaria a cada individuo, sin ningún tipo de exclusión y de injusticia social. La escuela inclusiva y las comunidades de aprendizaje favo-

recen procesos de recreación cultural y de intercambio comunicativo porque tienen en cuenta las aportaciones de todos. Tienen en cuenta las diferencias y promueven procesos de construcción de significados en el aula. Pensamos que los maestros, dentro de esta nueva realidad, deben adoptar una actitud diferente, deben cambiar sus prácticas educativas y generar un conocimiento más plural y diverso.

La inclusión, las comunidades de aprendizaje y los proyectos de trabajo favorecen el intercambio de significados dentro y fuera del aula porque respetan a cada individuo, en función de cómo es y de la necesidad que tiene. Solo un aprendizaje basado en el diálogo y en la comprensión del otro provoca un auténtico aprendizaje relevante. Solo una forma distinta de aproximarnos a los espacios escolares, y a las vivencias que proyectan en ellos las conciencias de los individuos, nos hacen entender y comprender mejor su significado.

Creemos que el conocimiento debe ser una herramienta útil y valiosa en manos de todo el mundo, sin exclusiones; y que la mejor forma de adquirirlo es a través del otro y con el otro, en una labor conjunta. Confiamos en una escuela diversa que tenga en cuenta las aportaciones de cada uno, y las considere siempre. La finalidad de esta nueva forma de entender lo que sucede en las aulas y cómo debe suceder, después del análisis realizado, está en la apuesta que cada uno hace con las vidas que maneja, y cómo interpreta formas diversas de hacer y trabajar en la escuela (proyectos de trabajo, participación democrática, colaboración permanente, apoyo continuo al otro, discusión compartida, etc.); aunque sabemos que la realidad y su conocimiento debe ser distinto, según cada sujeto en particular. Sabemos, y así lo hemos expuesto en este artículo, que la formulación y recreación de situaciones previamente consideradas, contrastadas y fruto de una reflexión compartida (investigación-acción, aprendizaje «colaborativo», aprendizaje democrático, aula como espacio de vivencia cultural, entornos enriquecidos, etc.), ocasionan efectos positivos en los individuos que aprenden, en nuestras vidas y en nuestra forma de enseñar.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- (1999). *Desarrollo de Escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2003), *Más allá del Academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- COHRAN-SMITH, M. (1998). Teacher Development and Education Reform. En A. Heargreaves et al. (eds.) *International Handbook of Education Change*. Londres: Kluwer.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). Hay otras escuelas. *Revista Kkikirikí*, 70, 39-43.
- DEWEY, J. C. (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. Y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ SASO, C. (2005). *Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- FARRELL, P. & AINSCOW, M. (2002). *Make special education inclusive*. London: David Fulton Publishers.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- GAIRÍN, J. (1999). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 3 (1), 85-114.
- GARDNER, H. (1988). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GUERRERO LÓPEZ, J. F. (2003). La búsqueda de la generalización-estandarización en los modelos de intervención en educación especial: recetas mágicas versus investigación acción. En M. SANTOS GUERRA Y R. BELTRÁN DUARTE. *Conocimiento, Ética y Esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga.
- HERNÁNDEZ, F. (1998b). Os proyectos de trabalho e a necessidade de transformar a escola (I). *Prensa Pedagógica*, 20, 53-60.
- (2004). La incertidumbre excita la curiosidad. *Cuadernos de Pedagogía*, Noviembre, 340, 46-51.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. Y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

- LAWRENCE, D. (1996). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- LEWIN, K. (1947). *Field theory in social science*. New York. Harger and Row. Citado por ELLIOT (1990), op.cit.
- MARÍN, N. Y SOLER, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 60-62.
- MARTÍN GARCÍA, X. (2003). Proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, Junio, 325, 76-77
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (2004). El desarrollo de una comunidad de aprendizaje. *Temáticos Escuela*, 11, 11-14.
- MARTÍNEZ ORTIZ, S. (2004). Aspectos organizativos de una comunidad de aprendizaje. *Temáticos Escuela*, 11, 15-18.
- MERIEU, P. H. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- MONEREO, C. Y DURÁN, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y «colaborativo»*. Barcelona: Edebé.
- PÉREZ GALÁN, R. (2003). *Educación Especial, Atención a la diversidad y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Aljibe.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (1998). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones para la formación del profesorado. En A. VILLA, *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, Marzo, 311, 66-70.
- Aprender a ser, aprender a vivir. A favor de la diversidad en la escuela educativa. En M. A. SANTOS GUERRA, M. A. y R. BELTRÁN DUARTE, R. (2003): *Conocimiento, Ética y Esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga.
- POLANYI, M. (1958). *Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998) *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÁS, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa. *Educación y futuro*, 10, 37-47.
- SARASON, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn y Bacon.

- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Piados-MEC.
- SLAVING, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- STEINBERG, S. H. Y KINCHELOEVE, L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de pedagogía*, 288, 82-86.
- TIERNEY, W. G. (1993). *Building Communities of Difference. Higher Education in the Twenty-First Century*. London: Bergin & Garvey.
- VALLS CAROL, R. (2000). *Las comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona
- WELLS, G. & CLAXTON, G. (2002). *Learning for life in the 21 st Century*. New York: Teachers College.

Dirección de contacto: Rafael Pérez Galán. Universidad de Málaga. Escuela Universitaria de Magisterio María Inmaculada. c/ Presbiterio Vidaurreta, s/n, 29200. Antequera, Málaga, España.
e-mail: rafaperezga@hotmail.com