

## Comunidad y escuela: una mirada desde las comunidades de aprendizaje

### *Community and school: a view from from the learning communities*

Javier Pericacho

#### Resumen

El presente estudio aborda la relación Participación-Comunidad-Escuela desde la propuesta teórico-práctica de las Comunidades de Aprendizaje (en adelante CC.AA). A este fin, el proceso metodológico mantenido ha sido: breve acercamiento teórico a la relación Participación-Comunidad-Escuela, identificación de las principales coordenadas teórico-prácticas del proyecto de CC.AA. y contraste/comparación con tres experiencias (comunidades escolares de Hamburgo, escuela Fratney y Summerhill). El análisis demuestra el modelo pedagógico y la potencialidad educativa que albergan las CC.AA. y sirve de apoyo para la investigación social y educativa, permitiendo abrir líneas de discusión que re-formulan el vínculo entre comunidad y escuela a través de la participación.

**Palabras clave:** educación, escuela, comunidad de aprendizaje, participación, comunidad, investigación social, investigación educativa.

#### Abstract

This study raises the relationship between School-Community-Participation from the theoretical-practical offer of Learning Communities (CC.AA. in Spanish). With this aim the methodological process maintained has been the following: a brief theoretical approach to the relationship School-Community-Participation, an identification of the major theoretical and practical coordinates of the CC.AA. project and a contrast or comparison with three real experiences such as the school communities in Hamburg, the Fratney school and the Summerhill. The analysis shows the pedagogic model and the educational possibilities that CC.AA. contain. This serves as support for social and educational research. This allows to open lines of discussion to re-develop the link between community and school in order to understand its complexity.

**Keywords:** education, school, learning communities, participation, community, social research, education research.

#### 1. INTRODUCTION

Es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo (Freire, 1969, p. 28).

Las sociedades se desarrollan en la actualidad bajo patrones y esquemas funcionales que implican procesos cada vez más participativos. El diálogo se impone como dinámica protagónica

tanto en los ámbitos públicos como privados. Los antiguos valores y esquemas de acción propios de la modernidad han mudado en otros donde el diálogo se presenta como un ejercicio necesario.

Los procesos actuales albergan elementos multiformes, complejos, cambiantes y multivariantes en los que se resignifican las coordenadas socio-educativas clásicas que urge analizar para una correcta acción educativa. Asistimos a un proceso constante en el que se imponen retos diferentes y complejos respecto de la educación. Apremia re-definir, re-construir y re-encontrar el sentido de la escuela, "buscando referencias morales y políticas que permitan que en los centros la democracia se renueve, reinvente y refresque" (Martínez, 2010, p. 162).

## 2. APROXIMACIÓN TEÓRICA

### 2.1. Sobre la participación de la comunidad en la escuela

La incorporación de toda la comunidad educativa en la escuela aumenta el número de interacciones y con ello de aprendizajes (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p. 136).

Cabe preguntarse en este punto, qué premisas y características deben establecerse para realizar esa participación, vínculo e implicación entre comunidad y escuela. En este sentido en VV.AA. (2006) se establecen tres premisas focales que orientan la misma:

- Convencimiento de que todas las personas, más allá de su nivel académico o formativo, tienen la posibilidad y capacidad de reflexionar sobre la educación.
- Participación que debe basarse en el criterio de todos desde un diálogo en igualdad de condiciones, donde el valor de las opiniones se sitúe en la mejor argumentación y no en el estatus de quien la emita.
- Instrumentalización y uso de todos los medios posibles de acceso a la información que tengamos a nuestro alcance desde un diálogo igualitario donde se lleve a cabo la participación de todas las personas que integran el proceso educativo de los niños.

La complejidad social actual constata con contundencia la necesidad de una relación fructífera entre escuela y comunidad, como señala Pérez (2009) "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." (2009: 445). La escuela se encuentra dentro de una cultura de atrincheramiento, anclada en configuraciones uniformizadoras pasadas que la ha llevado a aislarse y alejarse progresivamente de la comunidad (Merino, 2008), colocándose en un lugar difícil para dar respuesta a los retos que plantean las sociedades globalizadas y globalizadoras actuales. Tal como señala Wrigley (2004):

Necesitamos darles la vuelta a nuestras escuelas hasta lograr que se comprometan con las esperanzas y temores de las comunidades. Necesitamos un sentido de rendimiento que trascienda la mera acumulación de datos, que una la mano el corazón y la mente e implique un compromiso moral con toda la comunidad (2004, p. 52).

Las coordenadas sociales actuales exigen de la escuela una vinculación y encuentro fructífero con la comunidad, re-descubrimiento a fin de re-construir posibles fórmulas que sumen

participación, rigor, compromiso y sentido, para ello tal como señala Rodríguez (2000) “es necesario abrir de verdad las puertas de la escuela y salir al encuentro de la comunidad” (2000, p. 5). Las posibilidades que alberga por tanto la apertura de la escuela a la comunidad aumenta la democratización de la misma, permitiendo edificar tanto epistemológicamente como ontológicamente una escuela con la potencialidad educativa necesaria frente a las demandas de la sociedad actual.

## 2.2. La experiencia de comunidades de aprendizaje

En orden a conceptualizar el proyecto de CC.AA. como experiencia escolar que problematiza la relación entre escuela y comunidad, establecemos cuatro puntos para su aproximación teórico-práctica: definición de Comunidad de aprendizaje, principios pedagógicos, aprendizaje dialógico (fundamentos reguladores) y grupos interactivos como elemento vertebral de las CC.AA.

### 2.2.1. Definición. ¿Qué es una Comunidad de aprendizaje?

El término Comunidad de Aprendizaje *Learning Community* ha ido extendiendo en los últimos años como re-planteamiento del hecho educativo basado en el desarrollo local desde el aprendizaje (Torres, 2001). Tal como se observa en Valls (2000), en Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), VV.AA. (2006), en Castro, Ferrer, Majado, Rodríguez, Vera, Zafra y Zapico (2007) y en Botton (2009), una Comunidad de Aprendizaje se define como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula (Valls 2000, p. 226).

### 2.2.2. Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos fundamentales de las CC.AA. que se observan atendiendo a Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), a Valls Carol (2000), a Ortega y Puigdemívol (2004) y a Castro, Ferrer, Majado, Rodríguez, Vera, Zafra y Zapico (2007) son:

- **Participación democrática:** la escuela mediante la participación se convierte en una comunidad en la que se invierten los esfuerzos del entorno para la mejora y transformación de la misma y de la comunidad. En las CC.AA. la participación democrática es un principio radial y esencial que atraviesa su naturaleza teórica y práctica. La participación es promocionada en todos los ámbitos, incluidos los reservados tradicionalmente para el profesional de la educación. Los diferentes espacios de la escuela pasan a ser de toda aquella persona que quiere enseñar o aprender, sea profesor, padre, voluntario, niño... siendo la tarea y responsabilidad del profesor la de gestionar y organizar los principios pedagógicos del centro. En este sentido y en cuanto a la participación de la familia en la escuela, Kñallinsky (1999) afirma que para que exista una participación efectiva es necesario que se cumplan determinados requisitos: formación en temas participativos de los protagonistas, existencia de un grupo y de una cultura común, información como llave de la participación, integración del profesional en el medio en el que trabaja, deseo y voluntad de participar y adecuación de las estructuras materiales y edilicias para que la participación pueda tener lugar.

El profesorado asume un nuevo rol coordinador, dinámico y dinamizador respecto de las tareas y los colaboradores que participan en ellas. Todos los sectores sociales pueden participar y construir sus iniciativas desde los demás aprendiendo unos de otros. Responsabilidad del aprendizaje por tanto, compartido entre alumnos, padres, profesores, voluntarios y todo agente con potencialidad educativo.

- **Centralidad del aprendizaje:** “una Comunidad práctica de Aprendizajes con sentido vital que nos facilite aprender a todas las personas” (Orcasitas, 2008, p. 12). En las CC.AA. todas las personas participantes se preocupan por un aprendizaje de calidad para los niños. Lo fundamental es conseguir que todos desarrollen al máximo sus capacidades aprovechando todos los recursos que el contexto puede ofrecer, sin que los condicionantes externos limiten las expectativas. Familiares y comunidad construyen como suyo el centro ayudándose y ayudando, formándose y formando, siendo el aprendizaje el centro transversal de todos los procesos. El enriquecimiento educativo de todos los procesos intervinientes se impone como un elemento nuclear en las CC.AA. en orden a la superación de las desigualdades sociales. Para ello es fundamental que existan tantos profesores y agentes participantes coordinándose como sean necesarios, que la agrupación del alumnado sirva para mejorar aprendizajes y no para empeorar (aunque se modifiquen las estructuras de edad y grupo tradicional) y flexibilidad a la hora de organizar el tiempo para el mayor y mejor proceso educativo. Por tanto, frente al determinismo social de algunos contextos desfavorecidos, el aceleramiento del aprendizaje (que pasa necesariamente por la transformación de la cultura participativa de la escuela) orientado hacia un aprendizaje de máximos para todo el alumnado, parece un requisito importante como medida pedagógica que responde a criterios de justicia e igualdad social.
- **Expectativas altas y positivas:** “quien está convencido de caerse ya no sube a la bicicleta” (Elboj, 2002, p. 78). En las CC.AA. se parte de una alta expectativa de aprendizaje desde las capacidades que todos poseen, planteando una pedagogía de máximos en la que se intenta potenciar las capacidades de todos, tanto individual como comunitariamente intentando que todo el alumnado maximice resultados. La capacidad de la comunidad a la hora de influenciar la calidad de la educación de los alumnos es directamente proporcional a las expectativas que se depositan en el aprendizaje de todos (Ortega y Puigdellivol, 2004).
- **Progreso permanente:** todo el proceso educativo y de transformación en las CC.AA. debe ser evaluado constantemente por todas las personas participantes. Si partimos de la premisa de que todo lo que no se evalúa se devalúa, en las CC.AA. se trata de, a través de la participación, conseguir una evaluación más enriquecedora obteniendo aprendizaje tanto de los logros obtenidos como de los desaciertos identificados. Se apuesta por una transformación que va más allá del propio agente, incidiendo en la transformación de relaciones y entorno mediante el proceso participativo de todos los implicados (Ortega y Puigdellivol, 2004).

### 2.2.3. Aprendizaje dialógico, fundamentos reguladores

Según Flecha y Larena (2008): “las comunidades de aprendizaje se rigen en la actualidad por los principios del aprendizaje dialógico, aplicado a todo el proceso educativo, a su aspecto curricular y al organizativo” (2008, p. 29). Las bases y la concepción del aprendizaje dialógico provienen de inferir que la realidad es una construcción humana y los significados dependen de las interacciones. El aprendizaje dialógico entiende que la construcción de los diferentes significados

en nuestro proceso vital depende esencialmente de las interacciones y en el caso de los discentes, fundamentalmente de las confluencias y relaciones del mismo con familiares, profesores, voluntarios... en un diálogo igualitario.

El aprendizaje dialógico es la base sobre la que se sustentan las CC.AA. (Botton, 2009) siendo el resultante de un diálogo igualitario, horizontal y democrático en el que el poder ya no se sitúa en la clase, condición o lugar de privilegio en el que uno de los agentes se encuentra, sino en los argumentos. Todas las personas disponen de las mismas posibilidades de participación en igualdad de condiciones. El papel de profesor adquiere un rol facilitador de contextos, organizador de conocimientos, potenciador de posibilidades y orientador/mediador de aprendizajes. Valls (1997-1999) define al aprendizaje dialógico como principio regulador de las CC.AA. y "el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso con pretensiones de validez" (1997-1999: 115).

#### 2.2.4. Principios del aprendizaje dialógico

Siguiendo a Aubert et al. (2004); VV.AA. (2006); Valls (2000) y Duque et al. (2009) encontramos siete principios reguladores definitorios del aprendizaje dialógico:

- **Diálogo igualitario:** el diálogo igualitario sitúa en el contenido (argumentación) el poder y no en alguno de los agentes implicados. Diálogo reflexivo e igualitario que potencia la selección y procesamiento correcto de la ingente información recibida. Diálogo igualitario que en el ámbito educativo se da cuando "todas las personas participantes, ya sean profesionales de la educación, administradores, familiares o estudiantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes" (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p. 125).
- **Inteligencia cultural:** desde el concepto de inteligencia cultural se parte de que todas las personas son potenciales agentes con iguales capacidades para interactuar en un diálogo igualitario. Se promueve un modelo de organización del aprendizaje en el que se combina la aportación de la comunidad y la escuela, donde cada estudiante trabaja desde sus habilidades propias. Tal como señala Valls (2000) la visión de la inteligencia cultural fomenta un aprendizaje en el que cada estudiante aporta su propia cultura y el profesor se sitúa en la de todos desde una visión positiva y enriquecedora de sus capacidades. Inteligencia cultural como asidero fecundo y posibilitador donde comenzar el proceso de aprendizaje y fundamento esencial del aprendizaje dialógico, todos aportan su propia cultura, creando procesos colectivos de construcción en igualdad de condiciones.
- **Transformación:** entendiendo al otro como ser sujeto no de adaptación, sino de educación y por tanto de cambio y continua transformación, el aprendizaje dialógico actúa como instrumento transformador de las relaciones, procesos y contextos educativos. Transformación necesaria en cualquier praxis educativa para hacer frente a las condiciones de marginación y/o exclusión de diversos sectores sociales.
- **Dimensión instrumental:** dentro del aprendizaje dialógico el aprendizaje instrumental se presenta como componente esencial "puesto que permite tener en cuenta todas las dimensiones de la inteligencia humana y favorecer los procesos de transferencia gracias a las habilidades comunicativas de todos y todas las estudiantes" (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p. 130). Las condiciones para la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico que se advierten en Valls (2000) son: creación de un clima basado en

expectativas positivas implicando abandonar completamente actuaciones contextualizadas dentro de las teorías del déficit, distinción dialogada de aquello que se desea para la mejor formación de los niños y niñas (*dialogicidad* y reflexión) y por último la selección y crítica de la información como habilidad fundamental en la sociedad de la información actual.

- **Solidaridad:** aprendizaje dialógico entendido desde la acción solidaria, transformadora e igualitaria. Apertura al otro por tanto como elemento y fundamento vertebrador en todo proceso de aprendizaje dialógico, realizado en función de un interés general donde “se democratizan los diferentes contextos sociales escolares y se lucha contra la dualización social” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p. 106) favoreciendo la creación de un espacio solidario construido colectivamente de acuerdo a las aportaciones de todos.
- **Igualdad de diferencias:** aprendizaje dialógico ante los actuales retos educativos que plantea la diversidad cultural desde la orientación hacia la igualdad de diferencias en la que todos se construyen y realizan juntos bajo el derecho a vivir de formas y maneras dispares. Propósito de asegurar oportunidades y aspiración a una pedagogía de máximos (no de mínimos) que atienda y transforme las condiciones de desigualdad del contexto en orden a la no generación de exclusión.
- **Creación de sentido:** “uno de los grandes problemas que se atribuyen a la escuela actual es su falta de capacidad para lograr que sus miembros se identifiquen con ella” (Merino, 2008, p. 246). Aprendizaje dialógico como factor facilitador y orientador vital en un mundo en continuo cambio. Creación de sentido que en las CC.AA. surge de la participación en condiciones de igualdad y la consiguiente responsabilidad que acarrea este proceso, del compromiso, del diálogo entre profesores, alumnos, familiares... y de las continuas interacciones, reflexivas, compartidas y construidas colectivamente. Dentro del aprendizaje dialógico, creación de sentido por tanto como elemento determinante para la “responsabilización de la propia vida ante la misma persona y ante las demás y eje, individual y compartido, que se proyecta al futuro personal y alrededor del cual se articulan el conjunto de los aprendizajes” (Valls, 2000, p. 141).

En definitiva vemos como la perspectiva dialógica del aprendizaje parte de una idea central: los individuos y los grupos están en continua relación con las estructuras sociales teniendo la posibilidad de definir las, analizarlas y modificarlas, como señala Botton (2009): “La acción de las personas (a través de acuerdos y formas de relacionarse) crea y moldea las estructuras, éstas no son independientes de los sujetos” (2009, p. 10).

#### **2.2.4. Los grupos interactivos como elemento vertebral de las CC.AA.**

Las CC.AA. se fundamentan en un cambio social y cultural del entorno y del espacio educativo, una de las formas para lograrlo es re-estructurando la metodología desempeñada en el aula. Por tanto, si las CC.AA. pretenden devolver la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela, los grupos interactivos se imponen como una posible propuesta metodológica y una estrategia didáctica a tener en cuenta.

Con los grupos interactivos se modifican los elementos y criterios vertebradores de la distribución espacial tradicional del aula. Son una organización flexible del aula en la que el grupo se re-estructura en diferentes grupos pequeños de trabajo, cada uno de los cuales se encuentra tutorizado por una persona adulta (Ferrer, 2005).

Los grupos interactivos son por tanto, grupos heterogéneos conformados por 4 ó 5 niños con actividades preparadas de aproximadamente 20 minutos de duración y coordinadas por un adulto que puede ser familiar, profesor, voluntario de la comunidad... (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Cuanto más heterogéneo y diferente sea el grupo de adultos, más variada será la interacción y por tanto más rico el aprendizaje y las realidades que abarcará. En definitiva, el aula vuelve la mirada a la comunidad abriéndose y desarrollándose en la misma, constituyéndose como Comunidad de aprendizaje.

#### **2.2.4.1. Organización de los grupos interactivos**

Seguindo a Barrio (2005), para el buen desarrollo y aplicación de los grupos interactivos en el aula se deben manejar correctamente una serie de aspectos organizativos:

- Pequeño grupo. División del grupo grande de clase en otros más pequeños.
- Composición de los grupos. Será flexible y heterogéneo.
- Distribución de tiempos y alumnos. Dependiendo del ciclo en el que se desarrolle esta metodología, se partirá de criterios diferenciados.
- Contenidos. Cada grupo dispone de una secuencia didáctica autónoma que debe mantener coherencia con el tema principal y relación de complementariedad con los tratados en otros grupos.
- Contextualización de las actividades. El profesor al comienzo y al final de la clase es conveniente que introduzca el tema general y aporte conclusiones de las actividades realizadas.

En VV.AA. (2006) se resume los grupos interactivos de la siguiente forma:

La propuesta de esta metodología vale para todas las áreas curriculares que se imparten en el aula y su funcionamiento se podría concretar de la siguiente manera. Se establecen cuatro o cinco grupos heterogéneos en el aula de un máximo de cuatro o cinco alumnos y alumnas, y una persona voluntaria. Previamente, el tutor o la tutora ha preparado las cuatro o cinco tareas diferentes que se van a llevar a cabo en cada grupo. El alumnado va rotando de grupo en grupo, de manera que, al final de la sesión, todo el mundo ha realizado las cuatro o cinco tareas propuestas. El tiempo establecido para cada una de estas tareas ese el mismo, mientras que el tutor o la tutora es quien indica el momento del cambio (2006, p. 97).

### **2.3. La experiencia de “Comunidades escolares” de Hamburgo, Escuelas Fratney y Summerhill: relación y nexos comunes**

#### **2.3.1. Comunidades escolares de Hamburgo**

Estas experiencias se llevaron a cabo entre 1918 y 1936 en Alemania (Bremen, Magdeburgo y Berlín), siendo principalmente conocidas en Hamburgo. Las autoridades educativas dieron la posibilidad de que determinados profesores pudieran realizar experimentos en educación anti-autoritaria, creándose estas Comunidades escolares. Su principal ideólogo fue Wihem Paulsen. La influencia principal se sitúa en la pedagogía de Rousseau y el movimiento de la escuela nueva del siglo XIX (Pestalozzi, Decroly, Froëbel, Hermanas Agazzi, Claparede, Montessori y Freinet principalmente).

- **Ideas esenciales:** algunas de las principales innovaciones pedagógicas que se realizaron en el programa modificaban antiguas cuestiones tales como: horario fijo, parcelación del conocimiento en temas y reparto de alumnos que pasaban a sopesarse y establecerse desde las necesidades del niño. El maestro se despojaba de cualquier rastro de autoridad y pasaba a ser un compañero/camarada del alumno (Cuevas, 2003, p. 122). Es el alumno quien debía descubrir la necesidad de orden (por el mismo) desde la vida en comunidad. Los maestros vertebraban su acción intentando desarrollar en los niños las nociones de cooperación y solidaridad en el marco de la creación de una comunidad. "El verdadero educador ya no es el maestro sino la comunidad" (Schimid, 1973, p. 32), comunidad por tanto como agente educador y socializador de reglas.

En cuanto a la participación de familiares, en la escuela existía un Consejo de padres y una "asociación de amigos de la escuela" que mantenía un contacto directo con los educadores, siendo invitados en ocasiones por los mismos para realizar alguna exposición o clase a los alumnos, manteniendo de esta forma el vínculo entre escuela y hogar, "así todo problema de organización escolar era postergado a las necesidades de la comunidad. Y esto no se limitaba sólo a la escuela misma, sino que los maestros animaban con todas sus fuerzas a los padres para que participasen también" (Schimid, 1973, p. 35). Se advierte y aprecia la estrecha y particular vinculación entre comunidad y escuela realizada a través de los padres.

En cuanto al rol del maestro, éste no perdía sus funciones de coordinador del conocimiento en ningún momento (Schimid, 1973), era él quien decidía si un tema podía ser trabajado, la duración de este, etc. Barba (2002) aclara que: "Todas las iniciativas debían surgir de los alumnos, la comunidad asumía, de alguna manera, la acción educativa" (2002, p. 31).

La metodología de enseñanza-aprendizaje era experimental en su totalidad, donde el programa lo iban construyendo los niños a medida de sus inquietudes y el desarrollo de su curiosidad, utilizando la técnica del tema generador para llevar a cabo esto.

La tarea de la Escuela por tanto consistía en ofrecer al niño un lugar en el que pudiera "ser niño, joven y alegre, sin preocuparse de los fines a alcanzar, pero desarrollándose en él un sentido de responsabilidad hacia los otros seres humanos entre los cuales vive" (Schimid, 1973 p. 52). No existía otro principio de funcionamiento que no fuera la libre expansión del interés y espontaneidad del niño.

### 2.3.2. La escuela Fratney en Milwaukee

La escuela Fratney se encuentra situada en Milwaukee (Wisconsin, EE.UU.), tras varios incidentes con la administración decidió poner en marcha una nueva metodología

- **Ideas esenciales:** tras la lectura de (Apple y Beane, 1997) se observan los siguientes elementos significativos: programa bilingüe en el que no se separaba a los niños según el idioma dominante, currículo multicultural y antirracista en el que la diversidad se aprovecha en todas las dimensiones posibles, métodos dinámicos y globalizados de enseñanza en los que predomina el aprendizaje significativo y experiencial. Aprendizaje cooperativo como metodología democrática en la organización de la escuela, autogestión personal y de aula, normativa dialogada y construida colectivamente y pensamiento crítico en el que se fomentan procesos cognitivos democráticos ayudando a desarrollar en los niños su capacidad para identificar y criticar elementos injustos en el cuerpo social y su papel dentro de ella. Gobierno participativo de la escuela compartido

entre padres y profesores, vínculo con la comunidad, dejando participar a colectivos y agentes comunitarios (entendiendo que la escuela se desarrolla en la sociedad y la sociedad en la escuela).

Esta experiencia arroja varias lecciones educativas: importancia de los colectivos y movimientos de base en la transformación de la escuela, unidad en la diferencia y diversidad, sosiego y reflexión compartida en cualquier proceso educativo, necesidad de una auténtica participación de padres, institucionalización de estructuras que fomenten el cambio y la premisa de que el éxito o no de cualquier reforma escolar forma parte de un cambio social amplio en el que también se debe incidir.

Esta escuela por tanto, refleja el esfuerzo colectivo por crear una escuela orientada hacia la participación de madres-padres y profesorado en orden a una retroalimentación sinérgica y fecunda.

### 2.3.3. Summerhill

Summerhill es una escuela inglesa fundada en 1921 por Alexander Sutherland Neill y una de las pioneras dentro del movimiento denominado "escuelas democráticas". A.S Neill, con larga experiencia activa en escuelas tradicionales, quiso iniciar un tipo de educación nueva, libre, no coercitiva y centrada en los intereses inmediatos del niño, al que cedía el protagonismo en su proceso de formación. Actualmente la escuela se encuentra en la aldea de Leiston, en Suffolk, Inglaterra. La directora es Zoë Neill, hija de A.S Neill y en ella se atienden a niños de educación primaria y secundaria.

En Summerhill, según Neill (1976) se reconoce la importancia de expresar las emociones y el aprendizaje a través de sentimientos. El personal no utiliza la autoridad de los adultos para imponer valores y resolver problemas que son solventados por el individuo con la ayuda de amigos, defensores del pueblo o la comunidad en las reuniones, hay una apertura general participativa en los cauces y criterios organizativos de gobierno.

- **Ideas esenciales:** la filosofía de Summerhill se puede resumir en dos grandes conceptos: libertad y felicidad. Neill (1976) afirma que la filosofía básica de la escuela se resume bajo la siguiente idea: si un muchacho se siente amado y animado para hacer cuanto le plazca (con tal de que no resulte peligroso para él ni molesto para los demás) se convertirá en un adulto feliz y maduro. En base a estos principios Summerhill ofrece un sistema con funcionamiento propio característico de las escuelas democráticas, siendo los principales pilares metodológicos el "dejar hacer" y la asamblea.

Las lecciones son optativas, los niños pueden asistir a clase si lo desean, no están obligados. Neill (1976) afirma que sí hay un horario, pero sólo para profesores. Tampoco se llevan a cabo exámenes ni se dan calificaciones. El niño aprende según sus intereses y su propio ritmo, sin competitividad y sin presiones. En Summerhill no existen reglas estrictas, todo lo relacionado con la vida social y de grupo, incluido los castigos por faltas sociales se deciden por votación en las asambleas generales escolares que se realizan una vez a la semana. En estas asambleas todas las decisiones se toman de forma democrática y por votación, cada individuo (sea personal docente o alumno), independientemente de su edad, tiene voto propio y el mismo peso. Cada asamblea la preside un individuo diferente nombrado por el presidente anterior. La asamblea y sus leyes ayudan a reforzar otro principio de Summerhill, libertad no significa libertinaje. Neill subraya que el respeto ente

individuos debe ser siempre recíproco. Este procedimiento de decisión facilita en Summerhill la creación de una escuela autónoma de forma democrática.

Partiendo de estas características, la educación en Summerhill se basa en los siguientes principios pedagógicos: firme creencia en la bondad natural del niño, el fin de la educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad, la disciplina y los castigos producen temor y el temor produce hostilidad, y por último amor y respeto como bases de la convivencia (Neill, 1994).

### 2.3.4. Esbozo de una comparación

Mostramos en el cuadro siguiente y desde tres elementos (clase de participación, concepto de educación y tipo de metodología) un esquema analítico comparativo en el que se detalla gráficamente los posibles vínculos y principales ideas.

Tabla 1. Cuadro comparativo.

	Comunidades de aprendizaje	Comunidades escolares de Hamburgo	Fratney	Summerhill
<b>Clase de Participación</b>	Participación activa de padres/madres, voluntariado, asociaciones, agentes sociales...	Participación activa de padres/madres	Participación activa de padres/madres	Escasa participación de padres
<b>Concepto de Educación</b>	Educación como transformación social y cultural de la escuela y su entorno	Educación como transformación política y social	Educación como transformación crítica y democrática	Educación como proceso democrático Emancipación y libertad
<b>Metodología</b>	Aprendizaje dialógico. Grupos interactivos	Postulado de Rousseau: Educación negativa (dejar hacer, dejar ser), curiosidad epistemológica innata	Cooperación, metodología democrática, experiencial, aprendizaje significativo	Dejar hacer, dejar ser. Curiosidad epistemológica innata

## 3. CONCLUSIÓN

Una Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo de organización y participación social en la que diversos agentes tales como alumnado, profesorado, familia, asociaciones, y toda institución con posibilidad educativa, deciden combinarse sinérgicamente persiguiendo la colaboración, participación activa y desarrollo de un proyecto global de transformación social,

cultural y pedagógico de un centro educativo y de su entorno en orden a la consecución del máximo potencial y calidad educativa para todos. La Comunidad transformada en medio y fin inserta en la escuela en mutuo esfuerzo sinérgico.

Los procesos sociales que experimentan los grupos humanos en la actualidad fuerzan la necesidad de una participación real de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela, demandando instituciones educativas no circunscritas en los requerimientos propios de la Revolución Industrial ya que la sociedad ha cambiado y las necesidades educativas que los individuos y sociedades demandan también. El estudio teórico-práctico de las CC.AA. evidencia que el aprendizaje depende cada vez más de la correlación entre lo que ocurre fuera y dentro del aula, del conocimiento tácito y del explícito. La superación de las desigualdades educativas y sociales parecen re-plantear la necesidad de un desarrollo conjunto y fecundo entre comunidad y escuela

El análisis de las CC.AA. permite re-elaborar las representaciones sociales establecidas y los guiones pedagógicos existentes sobre la compleja relación entre escuela y comunidad desde planteamientos dialógicos y participativos donde: aprendizaje dialógico, democratización escolar, grupos interactivos, transformación, aprendizaje de máximos y participación se presentan como respuestas educativas urgentes y de entidad frente a la complejidad de las sociedades actuales. En definitiva, sociedades complejas, multiformes y heterogéneas que descubren y posibilitan nuevos escenarios educativos donde el diálogo y la participación entre comunidad y escuela se manifiesta como algo necesario de acuerdo a su potencialidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México: UNAM.
- Barrio, J.L. (2005). *La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje*. Teoría de la educación, 17, 129-156.
- Botton, L. (2009). La sociología dialógica de las Comunidades de Aprendizaje. *Rase: revista de la asociación de Sociología de la Educación*, 3 (2), 6-13.
- Castro, M<sup>a</sup>.M., Ferrer, G., Majado, M<sup>a</sup>.F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., y Zapico, M<sup>a</sup>.H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Cuevas, F.J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo.
- Duque, E., Mello, R., y Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico, Base teórica de las Comunidades de Aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 187, 37-41.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Flecha, R., y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martínez, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Merino, J.V. (2008). El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento*, 21.
- Neill, A.S. (1976). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo Cultural Económica.
- Neill, A.S. (1994). *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa.
- Orcasitas, J.R. (2008). *Comunidades de aprendizaje: Una escuela inclusiva*. Conferencia, Congreso Comunidades de Aprendizaje, Bilbao, 18-19 de febrero.
- Ortega, S., y Puigdemívol, I. (2004). *Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva*. Aula de innovación educativa. 131, 47-50.
- Pérez, G. (2009). *Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula*. Revista de Educación, 348, 443-464.
- Rodríguez, M<sup>a</sup>. E. (2000). *Con-vivencia, escuela-comunidad: ¿Un enlace posible? Estrategias para la participación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Schimid, J.R. (1973). *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.
- Torres, R.M<sup>a</sup>. (2004). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum, 5-6 de Octubre.
- Valls Carol, M.R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departament de teoria i història de l'educació.
- VV.AA. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Wrigley, T. (2004). *Política y práctica de un fenómeno global*. Cuadernos de Pedagogía, nº 339, 52-58.