

VII CONFERENCIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Murcia, 23-25 de septiembre de 1999

Bloque temático: “Desigualdades Educativas: estructura social”.

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: UNA REALIDAD UTÓPICA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Bep Masdeu
Esther Oliver¹

CREA Centre de Recerca Social i Educativa

Universitat de Barcelona
Passeig Vall Hebrón, 171
Edifici de Llevant. Planta 0.
Despachos 12-13
08035 Barcelona
Telf. 93 403 50 99
Fax. 93 403 51 71

Parc Científic de Barcelona
Baldri Reixach, 4-6
Planta 4. Deptx. 4^ª5
08028 Barcelona
Telf. 93 4034548
93 4034549
Fax. 93 4034553
E-mail: publicrea@pcb.ub.es

¹ Bep Masdeu es profesor de la Universitat de Barcelona, del Departamento de *Teoria Sociologica, Metodologia de les Ciències Socials i Filosofia del dret*. Esther Oliver es investigadora de CREA, Centre de Recerca Social i Educativa de la Universitat de Barcelona.

ABSTRACT

El proyecto de transformación educativa de las *Comunidades de Aprendizaje* se caracteriza por su dimensión integradora y global. Representa la concreción de un modelo pedagógico superador de las dinámicas de exclusión social en escuelas de barrios de zonas periféricas de grandes ciudades pero, al mismo tiempo implica la definición de un proyecto de transformación social a nivel comunitario. En VI Conferencia de Sociología de la Educación que tuvo lugar en Jaca el 1997 presentamos las *Comunidades de Aprendizaje* como una propuesta de superación de las desigualdades educativas, sociales y culturales. Posteriormente en el VI Congreso Español de Sociología de la Coruña, 1998, se introdujeron orientaciones sobre como esta propuesta pedagógica responde, a través de sus supuestos básicos (el tratamiento de la diversidad y de la igualdad, el aprendizaje acelerado, la inteligencia cultural y el aprendizaje dialógico) a los retos educativos que impone la sociedad de la información.

En esta ocasión nos proponemos centrar el impacto de esta propuesta innovadora en las dinámicas sociales que se generan en las comunidades implicadas y en las vidas de los ciudadanos y ciudadanas de estas comunidades. Una de las aportaciones principales de las *Comunidades de Aprendizaje* en el desarrollo comunitario de los barrios y zonas implicadas es la maximización de los recursos económicos y humanos disponibles y la participación de los distintos agentes sociales y educativos de la comunidad en el proceso de transformación social y educativa del entorno. El análisis de las situaciones concretas de transformación de las distintas experiencias que se están desarrollando en el País Vasco nos sirve para enfatizar la importancia de la participación ciudadana en cualquier tipo de iniciativa social orientada a la transformación de realidades de exclusión social.

1. Teorías críticas en educación: en busca de un modelo de buena sociedad.

Desde el campo de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación han emergido tendencias que se orientan claramente a la definición de teorías que buscan la transformación social. Los procesos de cambio de la sociedad industrial a la sociedad de la información ha desencadenado diferente tipo de reacciones entre los autores de estas áreas de conocimiento.

Han surgido propuestas teóricas, como el modelo estructuralista de la reproducción, que ha representado una clara ofensiva antiglobalitaria totalmente opuesta a las propuestas orientadas a la lucha por valores tales como la igualdad, la solidaridad y la emancipación. Las teorías de la reproducción perseguían impedir cualquier formulación alternativa superadora de las desigualdades sociales y educativas, y pretendían mostrar la inutilidad de cualquier esfuerzo igualitario en la educación. Del mismo modo, las teorías postestructuralistas han actuado como detonantes de procesos de pérdida de sentido en las sociedades capitalistas de la era de la información, y han intentado deconstruir cualquier práctica o movimiento transformador.

No obstante, frente a estas corrientes existen y han existido enfoques críticos en teoría sociológica y en educación que han permitido mantener y fortalecer los ideales utópicos de construcción de una sociedad mejor para todos y todas: *La afirmación “las cosas son así porque no pueden ser de otra manera” es uno de los muchos medios con los que los dominantes intentan abortar la resistencia de los dominados.*(Freire, 1997/1995: 111).

En la segunda modernidad o modernidad reflexiva (Beck, 1997/1994) muchos autores del campo de las Ciencias Sociales se han replanteado la necesidad de fortalecer los procesos de racionalización que tienen lugar en la sociedad de la información, para combatir procesos de pérdida de sentido en la vida cotidiana, de escepticismo e inactividad social o de cinismo político. En la modernidad reflexiva los sujetos se convierten en protagonistas de sus propias

biografías y de los procesos de reinvinculación con las dinámicas sociales en proceso de transformación.

Crear en la acción racional es creer en las posibilidades de una acción social significativa y de una política transformadora. Es creer en la capacidad del sujeto. Es creer en la capacidad del conocimiento científico de analizar y teorizar el mundo para contribuir, en la medida de lo posible, a su mejora (Castells, 1997/1996). La ciencia puede contribuir a comprender críticamente la realidad y a transformarla, a construir un diálogo orientado al cambio. Los y las intelectuales pueden y deben intervenir en la definición de una realidad social más justa.

Por lo que respecta al campo de la educación, ha habido diferentes corrientes que se han denominado críticas pero que no siempre han contribuido a la generación de cambios orientados hacia la definición de un modelo ideal de sociedad mejor. Así pues, aunque los planteamientos rousseauianos y de la Escuela Nueva propugnaban valores tales como la libertad y la espontaneidad en su concepción educativa, y creían en la bondad natural del niño/niña, centraron toda su atención en la metodología y en las relaciones en el aula, y no realizaban una reflexión crítica sobre la función social de la escuela.

No sucede lo mismo con las aportaciones de experiencias pedagógicas antiautoritarias que consideraban que la escuela sí se puede convertir en motor de cambio social. Aunque la visión idealista de estas propuestas ha chocado con la realidad en muchas de sus dimensiones, sí se ha contribuido desde estas experiencias a una mejor organización democrática de la escuela, a una mayor participación de los padres y madres y de estudiantes en la gestión de los centros educativos, a favorecer el funcionamiento asambleario para decidir colectivamente y por consenso todas las cuestiones referidas a la vida escolar, ...

Por lo que respecta a las corrientes anarquistas y marxistas que emergieron a finales del s.XIX, principios del siglo XX, de ellas surgieron muchas

experiencias y prácticas educativas basadas en concepciones ideológicas que entendían a la educación como un instrumento de cambio social y de lucha contra las desigualdades sociales, como un proceso integral de formación de la persona, resaltando la relación entre la escuela y la realidad, el valor de la cooperación, del trabajo en grupo y de la comunicación en el proceso formativo.

Otra de las corrientes consideradas en algunos ámbitos como críticas en el campo de la educación, son las teorías reproductoristas, a las que ya se ha hecho referencia. Estas teorías entienden el sistema educativo como reproductor de los valores y de la ideología dominante, y por tanto como perpetuador de las desigualdades sociales y educativas. Esta perpetuación tiene lugar a través de los sistemas de evaluación, a través de los códigos del lenguaje utilizados en las aulas, a través de las jerarquías que se establecen en las escuelas... que dejan en clara situación de desventaja a todos aquellos grupos de población que no comparten la cultura con la mayoría poblacional.

La limitación y la ceguera de estas teorías está en considerar que todas las propuestas educativas tienen los mismos efectos de reproducción social. Deja de reconocerse la posibilidad de formular medidas innovadoras orientadas por valores de igualdad.

Desde la perspectiva de la teoría crítica que aquí se presenta no se comparte el significado del término “crítico” que estas corrientes adoptan, puesto que contribuyen a la inmovilidad y al mantenimiento del status quo. Del mismo modo, las corrientes posmodernas de autores como Foucault, Derrida o Lyotard tampoco son “críticas” en el sentido de impulsoras de dinámicas de transformación social, puesto que también cuestionan, en el campo de la educación, la modernidad y la capacidad transformadora del sujeto y de la acción. Para las corrientes posmodernas, todas las prácticas alternativas y movimientos críticos que trabajan para una educación mejor, lo que hacen en realidad es encubrir pretensiones de poder. Por tanto, se configuran como

corrientes desactivadoras de la crítica transformadora.

La alternativa en la que se enmarcan las *Comunidades de Aprendizaje* es el enfoque comunicativo, que reivindica el papel del sujeto y del diálogo intersubjetivo en la transformación social. La perspectiva comunicativa concibe a todas las personas como sujetos a través del diálogo intersubjetivo. Esta perspectiva se basa en teorías clave de la teoría sociológica contemporánea, con autores como Habermas y Giddens, que aportan elementos dialógicos y transformadores a la definición de orientaciones críticas para la búsqueda de una igualdad educativa que se enriquece con la diversidad y las diferencias entre las personas.

La escuela se entiende como un aparato de transmisión ideológica que sí tiene la opción de hacer que los sujetos se conviertan en agentes de los procesos de cambio social, y que puede convertirse en un espacio de creación cultural. La escuela puede contribuir, pues, a romper el modelo dual que impera en la actual sociedad de la información.

Es importante disponer de elementos que nos permitan reconocer las consecuencias que las diferentes opciones de intervención en el campo educativo pueden tener en prácticas y experiencias concretas, evitando todas aquellas corrientes que representen una desactivación de la voluntad individual o colectiva de superación de las nuevas desigualdades sociales y educativas, así como aquellas que dificultan la convivencia y el consenso entre ciudadanos y ciudadanas. Por el contrario, nuestra propuesta es la de centrar la atención en aquellas teorías y prácticas educativas que han obtenido éxito orientándose a la transformación

2. Práctica educativa y desarrollo comunitario.

Partir de una comprensión crítica de la práctica social y educativa consiste en establecer medidas que favorezcan la participación de los agentes sociales en las dinámicas de transformación de las estructuras duales de la sociedad de la información.

Es importante que se conciba la práctica educativa crítica como aquella que estimula y favorece la implicación de los ciudadanos y ciudadanas en la transformación de su entorno. Siguiendo a Freire entendemos la práctica educativa como:

- aquella práctica que implica la presencia de un sujeto que enseñando aprende y que aprendiendo enseña, que se convierte en educador y educando.
- aquella práctica dotada de contenidos, objetos de conocimiento.
- aquella práctica que utiliza métodos, procesos y técnicas de enseñanza que son coherentes con sus objetivos, con la utopía que impregna al proyecto pedagógico.
- aquella práctica que posee objetivos inmediatos y mediatos, que tiene un explícito sentido político, en el sentido que está comprometida con la realidad social. La experiencia educativa nunca es neutra. Si pretende ser una práctica progresista, la educación debe ser coherente con el ideal de la democracia y debe potenciar el derecho de todos y todas los educandos a optar y a aprender a optar con libertad.

En estas prácticas el conocimiento y las experiencias que poseen las personas de la comunidad educativa adquieren una importancia de primer orden, puesto que contribuyen a enriquecer el proyecto educativo en sí.

En las *Comunidades de Aprendizaje* se parte de una concepción integrada, participativa y permanente de la educación. La educación es integrada porque se basa en la intervención activa de la ciudadanía. Esta actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa es fundamental para

favorecer un funcionamiento pluralista y democrático con relación al medio social y cultural, donde todas las voces son valoradas y tenidas en cuenta, evitando cualquier forma de exclusión.

El saber de la experiencia de los padres y madres, de voluntarios, de representantes de la asociación de vecinos, puede contribuir al crecimiento y a la mejora de la escuela. Con este reconocimiento de las distintas realidades la educación consigue ofrecer respuestas a necesidades sociales y educativas muy diversas.

Se rompe la visión tradicional según la cual la transmisión del conocimiento se concibe desde la figura del profesorado, que sabe qué conviene a aquellas personas que no poseen su nivel de conocimiento académico. La educación en la sociedad de la información permite a todas las personas participar de forma más crítica, activa y reflexiva en la definición del mismo proceso educativo. Por eso no solamente las habilidades académicas deben ser priorizadas. También las habilidades prácticas y las habilidades comunicativas que todas las personas poseen son reconocidas. Con la participación social en los procesos de aprendizaje, es cada vez menos lo que ocurre en el aula y cada vez más la relación entre la escuela, la calle y las familias.

De este modo, los miembros de la comunidad educativa se influyen mutuamente y inciden directamente en la definición del proyecto educativo y en la transformación del entorno. Se asumen ciertos niveles de poder, se cuestionan realidades, se persiguen ideales, se sugieren cambios. Se participa activamente.

Por último, en las *Comunidades de Aprendizaje* también se entiende a la educación como permanente porque en la sociedad de la información el flujo de conocimientos y de información es constante, y proviene de fuentes muy diversas. Este flujo de informaciones afecta a todo el mundo, sea cual sea la edad y el estrato social de las personas. Así pues, los procesos de aprendizaje se entienden como procesos globales, que incluyen a dinámicas diversas. No

se acaban en el contexto escolar, sino que se extienden al entorno familiar y social, des de los cuáles también se aportan muchos elementos a la formación. En las *Comunidades de Aprendizaje* los agentes de la comunidad, (claustro, equipo directivo, consejo escolar, asamblea organizada de padres y madres) asumen el compromiso de construir la mejor escuela para los niños y niñas.

La democratización de la escuela que implican las *Comunidades de Aprendizaje* pasa necesariamente por una democratización de la comunidad. Es preciso cuestionar la tradición autoritaria y jerárquica de los sistemas educativos y reconocer y potenciar el derecho de los padres y de las madres, de los niños y niñas, del profesorado y del resto de agentes de la comunidad educativa, a revolucionar la organización de los centros educativos y a extender esta radicalización de la democracia a la comunidad.

En las *Comunidades de Aprendizaje* se crean nuevas instancias de poder transformador, con capacidad de decisión, en los que se concreta la participación comunitaria, y a través de los cuáles los padres y las madres adoptan una posición activa en la escuela de sus hijos e hijas. Las personas de la comunidad educativa componen y fomentan el desarrollo de la misma comunidad. Se concretan los aspectos de la realidad educativa y del centro que es necesario cambiar y se establecen prioridades de transformación. La constitución de comisiones de trabajo sirve para planificar los procesos de trabajo a seguir y se favorece que las tomas de decisión sean procesos compartidos por todas y todos. De este modo, la comunidad local entiende la escuela como algo suyo y se preocupa por intervenir en la definición de su política educacional. Este aumento de la participación democrática en la escuela requiere de estructuras ligeras, dispuestas al cambio, descentralizadas y receptivas a la sociedad civil.

La organización del centro refleja, pues, la filosofía implícita en sus premisas psicopedagógicas. El organigrama de la escuela debe responder a este objetivo de promover la participación social y comunitaria.

La lucha por una escuela pública de calidad, abierta, autónoma se convierte también en una lucha por conseguir la igualdad en la diversidad. Es una lucha por la transformación a través de procesos dialógicos, en el sentido que cambian las relaciones entre la gente y el entorno porque las aportaciones de los agentes sociales son consideradas en función de la validez de sus argumentos y no desde criterios de autoridad. El diálogo, tal como lo conceptualizan autores como Freire, abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesorado, alumnado... En las *Comunidades de Aprendizaje* los lazos de solidaridad social y familiar se hacen más fuertes

Además de la participación activa de todos los agentes de la comunidad educativa, las *Comunidades de Aprendizaje* representan la utilización y maximización de los recursos humanos y económicos de la comunidad, con la premisa de superar las dificultades en posibilidades como lema implícito de la acción transformadora.

3. El papel de los agentes sociales en las *Comunidades de Aprendizaje*.

La participación de los padres y madres en las experiencias de *Comunidades de Aprendizaje* que están teniendo lugar en el País Vasco es una realidad que se concreta en diferentes tipos de actuaciones.

Hay diferentes tipos de implicación de las familias en las comunidades educativas: creación de entornos familiares que sean favorables a los procesos de aprendizaje, definición de nuevas fórmulas de comunicación para acceder a más familias, organización de las familias para ayudar y dar apoyo en las aulas como voluntarios/as, trabajar para el desarrollo de ideas innovadoras que orienten a las familias sobre como ayudar a los niños y niñas en casa, implicación de los padres y madres en procesos de formación, implicación de las familias en las tomas de decisión y en la gestión de comisiones de trabajo.

El aumento de la participación de las familias en los procesos de aprendizaje y en el diseño y decisión de las actividades del centro ha requerido de la clara voluntad de todos los implicados de ir resolviendo o encontrando fórmulas nuevas de relación entre padres/madres y profesorado. En el caso del CEP Artaste, por ejemplo, los padres y madres entraron en las aulas durante la semana de formación del profesorado en la fase de sensibilización del proyecto de las *Comunidades de Aprendizaje*. Durante esta semana, voluntarios y voluntarias aseguraban las actividades que se desarrollaban en las aulas, y toda persona implicada en el proceso del aprendizaje de los niños y niñas tenía claro cuales eran sus responsabilidades.

Posteriormente a esta fase de sensibilización, los padres y madres también participaron, a través de reuniones semanales, en la fase del sueño, que consiste en idear el centro entre todos y todas, pensar a qué tipo de escuela les gustaría asistir, dar clases, llevar a sus hijos/as. Finalmente, se les implicó en la construcción de materiales didácticos y en la organización de actividades puntuales del centro. Pero la participación de las familias va más allá, en el sentido que en Artaste, madres y padres han pedido cursos de alfabetización y

una mayor formación para ampliar sus conocimientos y para enriquecer las maneras de comunicarse y de tratar a sus hijos e hijas. De este modo, se proporciona a aquellas personas que lo solicitan, habilidades que les pueden resultar clave para el desarrollo de su vida laboral y personal.

En la *Comunidad de Aprendizaje* de Ruperto Medina también se valora mucho el papel de las familias en el ámbito de la educación de los niños y niñas, y se trabaja para mejorar la contribución de los padres y madres en los procesos de aprendizaje de los mismos. Un ejemplo son los consejos que desde el nº42 de la revista Jaiki, de Ruperto Medina, se da a las familias para que el entorno familiar sea un contexto que estimule el gusto por la lectura de los niños y niñas. La familia se concibe como un complemento indispensable a la tarea que se hace en la escuela y se remarca mucho la influencia que actitudes en casa pueden tener en el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas. Así, el apoyo y la participación de los padres y madres no se traduce sólo en su disposición a colaborar en actividades propias del centro, sino también en actuaciones dentro de sus propias casas, incidiendo sobre la motivación de los niños y niñas, aportándoles ayuda y reforzando la valoración de la escuela, teniendo siempre una actitud abierta de colaborar con el profesorado. Las familias deben contribuir al desarrollo de los valores priorizados en las *Comunidades de Aprendizaje*: autoestima, respeto, solidaridad, disciplina personal, tolerancia.

Una de las actividades que más ejemplifica ese compromiso y participación de las familias y el profesorado en el fomento de los ideales que sustentan las *Comunidades de Aprendizaje* es el contrato de aprendizaje. Se trata de un documento donde se recogen los derechos y los deberes tanto de la escuela como de los familiares y los alumnos y alumnas, estableciendo las tareas y las responsabilidades de cada parte para que los alumnos/as desarrollen al máximo sus capacidades.

El contrato de aprendizaje es un proceso individual de cada niño y niña y de sus familias en el que, a través de un proceso comunicativo, se acuerdan esas

responsabilidades y se asumen compromisos. El documento que recoge este acto de consenso consta de una parte en la que aparecen unas prioridades generales del centro, y unas prioridades específicas para cada alumno/a en particular. Se redacta siempre con un lenguaje posibilista, en términos positivos, resaltando al máximo el éxito, las altas expectativas desde las que se parte. Es imprescindible que las personas adultas que intervienen en la *Comunidad de Aprendizaje* se crean que los niños y niñas tendrán éxito en su proceso de aprendizaje, pues ésta es la única forma para que lo consigan. El contrato de aprendizaje es una suma de esfuerzos de toda la comunidad que se basa en el diálogo del alumnado con el resto de miembros de la comunidad educativa. La interacción entre todos y todas es lo que asegura el éxito del aprendizaje, puesto que se hacen explícitos los contenidos que deben adquirir los niños y niñas y se hace a los padres y madres partícipes de ellos.

Otra de las actividades que ejemplifican esta implicación de las familias son las Escuelas de Padres que han surgido en varias de las *Comunidades de Aprendizaje* del País Vasco. Gracias a ellas muchos padres y madres han mejorado su nivel de lectura, se han sacado el graduado escolar, se han preparado para la obtención de titulaciones oficiales y han conseguido reforzar lazos de amistad entre ellos y con sus hijos e hijas. En estas escuelas de personas adultas se potencia el aprendizaje instrumental de aquellas habilidades imprescindibles para el desarrollo de las tareas exigidas en el mercado laboral, así como una formación integrada de la persona adulta, enfatizando los valores de la responsabilidad, el hacer frente a las dificultades para convertirlas en posibilidades, el mejorar las propias estrategias de comunicación, el incrementar la propia participación en las dinámicas sociales, el reflexionar sobre el reto de ser madre y mujer, sobretodo en ámbitos sociales en los que se evidencian graves situaciones de desigualdad, el pensar en la necesidad de vivir y de construir un mundo en paz, el repensar las relaciones de pareja, y el hacer frente al reto de las nuevas tecnologías.

En C.P Ramón Bajo, otra de las *Comunidades de Aprendizaje*, las familias participan activamente en actividades de formación como el taller de

informática, en el que aprenden a usar un procesador de textos o a navegar por Internet. Los padres y madres que ya participan en estas actividades, a través del boca a boca, transmiten a otras familias sus experiencias y les informan de cómo la escuela pone a disposición de la comunidad y de las asociaciones una sala con ordenadores para contribuir a la mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos/as. En la otra escuela, CP Virgen del Carmen, existen comisiones de trabajo que se dedican específicamente a la programación de actividades de formación para padres y madres y a mejorar la participación social.

El implicar de manera efectiva a los familiares y a la comunidad en el contexto educativo requiere de una conceptualización de la educación que una los esfuerzos de la escuela, el hogar y la comunidad. La escuela se convierte en un lugar donde los familiares, el profesorado y la comunidad se ven implicados en relaciones de colaboración para dar el máximo de apoyo en el aprendizaje de los niños y niñas. El personal de los centros implicados en estos procesos de transformación debe crear las condiciones que permitan la implicación efectiva de los padres y madres y de la comunidad.

Es importante, pues, evitar todas aquellas barreras que limiten o dificulten esta participación. Muchas personas adultas parten de experiencias negativas en la escuela, sobretodo si se tiene en cuenta que las *Comunidades de Aprendizaje* son experiencias educativas que tienen lugar en zonas en condiciones de marginalidad. Es importante romper con estas preconcepciones en negativo del entorno escolar para que los padres y madres se sientan protagonistas del mismo y puedan desarrollar actitudes más abiertas a los procesos formativos.

Por otro lado, y debido también a las características socioeconómicas del grupo de población mayoritario en estas comunidades educativas, a menudo las necesidades educativas no son consideradas necesidades de primer orden por las familias, que centran su interés en cubrir las necesidades básicas. Otra de las dimensiones a tener en cuenta es el carácter multicultural de muchas de estas comunidades. Las prácticas educativas y la gestión de los centros deben estar muy abiertas a recoger y a enriquecerse con la diversidad de los

miembros de la comunidad educativa. Finalmente, la plantilla del centro educativo debe estar muy dispuesta a dedicar tiempo y esfuerzo para contribuir a la mejora y al aumento de la participación de las familias en el proceso educativo.

En vistas a superar cada una de estas dificultades, es importante que cada comunidad educativa defina estrategias innovadoras orientadas a la superación de las mismas: la escuela debe estar abierta y recibir de manera cálida a las familias cuando éstas se acercan a los centros; la escuela debe estar receptiva a las necesidades específicas de la comunidad (barreras del lenguaje, dificultades económicas,...); se debe ajustar el horario de organización de actividades y reuniones a las necesidades de las familias (reuniones por las noches); se debe informar a las familias de las dificultades pero también de los progresos de los niños y niñas; proporcionar servicios sociales a la comunidad; apreciar la implicación de los padres y madres en las actividades de la escuela,...

Tal y como se argumentaba en la primera parte de la comunicación, de este modo se dota al sujeto de mayor autonomía y se le invita a reflexionar, a ser el escritor de su propia biografía y a ser protagonista de los cambios que acontecen y deben acontecer en su entorno para superar el modelo dual de la sociedad de la información.

Otra de las figuras implicadas en el proyecto de transformación de las *Comunidades de Aprendizaje* es el voluntario/a. La implicación del voluntariado responde a la misma idea, según la cual la educación ni empieza ni termina en el centro educativo. El niño y la niña pueden aprender de todo y de todos. En este sentido, la participación de voluntarios/as ha ido aumentando, y ha sido preciso concretar qué se entendía por actuación voluntaria, qué compromisos tenía el centro respecto a los y las voluntarias, y que responsabilidades tenían éstos/as. Elementos a tener en cuenta en la definición de las tareas a desarrollar por el voluntariado a sido la gratuidad y la periodicidad, y algunas de las actividades que han desarrollado han sido la

atención individual al alumnado, la atención grupal a niños y niñas que han presentado necesidades específicas, el desarrollo de un proyecto bajo la dirección de profesionales y el apoyo a la organización de los centros.

La tipología de voluntarios/as en centros como Ruperto Medina ha sido muy rica y variada, de muy diversos orígenes y características: desde el presidente de la federación de ajedrez a antiguos alumnos, y su inclusión en el centro ha sido gradual y progresiva, siempre siendo entendida como una ayuda para el profesorado. Los resultados han sido muy positivos, y han enriquecido enormemente al proyecto de las *Comunidades de Aprendizaje*, puesto que se ha dotado al acto de enseñar-aprender de una relevancia social muy importante. La actividad educativa dirigida a niños y niñas ha revertido también a personas adultas de orígenes muy diversos.

Todas estas experiencias y prácticas educativas nos demuestran que la transformación es posible. La realidad utópica de la transformación social se concreta en las *Comunidades de Aprendizaje* sobre las que aquí se ha reflexionado en una de sus dimensiones: su protagonismo en un proceso de transformación de una escuela a la comunidad. Lo que ejemplifican las *Comunidades de Aprendizaje* es que el sueño es posible, y que se convierte en realidad.

“(...) Paulo nos ha enseñado que se puede luchar toda la vida por los mismos ideales, incluso cuando los tiempos lo hacen más difícil”. (Flecha & Puigvert, 1998: 90)

4. Bibliografía

AAVV, junio 1998. Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*. Nº72. Barcelona: Graó.

Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. 1994. *Planteamientos de Pedagogía crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Graó Editorial.

Beck, U. et al. 1997. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado el 1994).

Castells, M.; Flecha, R; Freire, P; Giroux, H; Macedo, D; Willis, P. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación..* Barcelona: Paidós.

Castells, M. 1997. *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura*. Vol 1. *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado el 1996).

Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure. (Trabajo original publicado el 1995).

Flecha, R; Puigvert, L. 1998. Aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales, *Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada. Educación y transformación social*. Nº110, pp. 81-93. Madrid: Cáritas.

Giddens, A. 1994. *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península. (Trabajo original publicado el 1991).

Imbernón, F; Bartolomé, L; Flecha, R; Gimeno Sacristán, J; Giroux, H; Macedo, D; McLaren, P; Popkewitz, T.S; Rigal, L; Subirats, M; Tortajada, I. 1999. *La*

educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.

Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social.* Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1981).

Habermas, J. 1989. *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista.* Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1981).