

## Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela

Chacón Corzo, María Auxiliadora  
mariach@ula.ve

Sayago Quintana, Zoraida Beatriz  
sayagoz@yahoo.es

Molina Yuncosa, Nuby  
nmolina@ula.ve

Universidad de Los Andes

**Resumen:** Tradicionalmente, las relaciones entre la universidad y la escuela han estado signadas por la indefinición y la imprecisión en sus fines y proyectos, lo cual ha generado una débil vinculación e, incluso, el distanciamiento progresivo entre ambas, situación que a la luz del debate educativo actual amerita una revisión. Este ensayo pretende profundizar en la discusión, conceptualización y sustentación teórico epistemológica sobre algunos aspectos de las comunidades de aprendizaje como estrategia para mejorar la interacción entre la universidad y la escuela. En tal sentido, se proponen las Prácticas Profesionales Docentes y el Servicio Comunitario como posibles escenarios que promueven la consolidación de comunidades de aprendizaje, orientadas por principios de pertinencia social, reciprocidad, alteridad e intercambio mutuo, y fortalecen la relación universidad-escuela. **Palabras clave:** comunidades de aprendizaje, contextos escolares, prácticas profesionales, servicio comunitario, redes universidad-escuelas.

**Abstract:** Traditionally, relationships between higher-education institutions and schools have been characterized by vagueness and lack of precision concerning goals and projects; which has given rise to weak links and a gradual distance between these institutions: this situation needs to be revised. This paper aims at analyzing, discussing and conceptualizing, on a theoretical epistemological basis, some issues related to learning communities as a strategy for improving interaction between university and school. In that regard, Student Teaching Practice and Community Service are proposed as possible scenarios to promote learning communities directed by social principles, reciprocity, otherness, and exchange, and also to strengthen such relationship.

**Key words:** Learning communities, School contexts, Teaching practice, Community service, university-school network.

**Résumé:** Traditionnellement, les relations entre les universités et les écoles ont été marquées par l'imprécision et le manque de précision concernant les objectifs et projets, ce qui a donné lieu à la faiblesse des liens et progressivement la distance entre ces institutions: cette situation doit être révisée. Ce document vise à analyser, la discussion et la conceptualisation, sur une base épistémologique théorique, et certaines questions liées à l'apprentissage des communautés comme une stratégie pour améliorer l'interaction entre l'université et l'école. À cet égard, des pratiques d'enseignement et des services communautaires sont proposés comme des scénarios possibles pour promouvoir l'apprentissage des communautés réalisé par les principes sociaux, de la réciprocité, l'altérité, et de l'échange, et également à renforcer ces relations.

**Mots-clés:** Communautés d'apprentissage, contextes scolaires, pratique d'enseignement, service communautaire, réseau université-école.

## 1. Introducción

Sin duda, el término comunidad ha recobrado vigencia actualmente, no sólo desde el ámbito de las ciencias sociales, sino en diversos contextos entre los que se cuenta el educativo. En éste, el término también tiende a recuperar su sentido, por cuanto articula y posee una fuerte carga transformadora, especialmente, si se piensa que la escuela de hoy necesita abrirse a la sociedad, como un referente de mejora local y centro de aprendizaje comunitario. Tal visión, impulsadora de cambios sociales, inevitablemente influye en el funcionamiento y dinámica de la organización escolar y universitaria.

En tal sentido, realizar una reflexión sobre las comunidades de aprendizaje puede iniciarse con un análisis de los conceptos que integran esta categoría, los cuales se interrelacionan y posibilitan el establecimiento de vínculos que consoliden esta sinergia. Comenzaremos por señalar que el término Comunidad

refiere a un conjunto de personas que comparten intereses, objetivos, características, consenso de ideas, voluntades comunes y recíprocas, su organización lleva implícita formas de sociabilidad que trascienden viejos esquemas de asociaciones con predominio excesivo de la individualidad.

Por otro lado, el Aprendizaje ha sido considerado como un proceso interno e individual, mediante el cual el sujeto desarrolla sus capacidades cognitivas, afectivas, sociales para comprender el mundo que le rodea y contribuir con el desarrollo de su entorno. Desde esta perspectiva, estos dos conceptos adquieren significado, en tanto se aspira a alcanzar diferentes mecanismos para el avance de los espacios locales.

Así, este ensayo pretende profundizar la discusión en torno a algunos aspectos de las comunidades de aprendizaje y su pertinencia en la interacción entre la universidad y la escuela. Por tanto, refiere ámbitos relacionados con la conceptualización y el sustento teórico epistemológico. Además, se propone a las Prácticas Profesionales Docentes y al Servicio Comunitario como dos de los posibles escenarios para favorecer la conformación de comunidades de aprendizaje entre universidad y escuela. En tal sentido, este trabajo puntualiza en comunidades de aprendizaje organizadas desde los espacios educativos.

## **2. ¿Qué son las comunidades de aprendizaje?**

El origen del concepto comunidades de aprendizaje (Learning Communities) se remonta a la década de los años noventa, tiempo en el cual el Centre of Educational Research of Stanford University lo introduce como una experiencia para transformar escuelas que pudieran adaptarse con rapidez a la sociedad del conocimiento y de la información (Elboj, Valls, y Fort, 2000).

Visser (2000) sostiene que una comunidad de aprendizaje posee una visión y una disposición de aprender. Está dispuesta a

interactuar constructivamente con su ambiente, en consecuencia, es una comunidad abierta. Según Elboj y otros “Una comunidad de aprendizaje es el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico” (2000: 131).

De otro lado, Coll (2004) explica que la adopción de comunidades de aprendizaje se ha venido desarrollando en cuatro grandes categorías: las referidas al aprendizaje dentro del aula, las centradas en la escuela o centro educativo, las que se organizan en una ciudad, una región o una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas, y las comunidades que operan en un entorno virtual.

Por su parte, Torres (2004) afirma que la expresión comunidad de aprendizaje se ha profundizado, adquiriendo diferentes usos y significados, situación que la hace propensa a aparecer en diversos campos del quehacer comunitario, el saber y el conocimiento; entre esos espacios de participación se cuentan, el educativo (escuelas, aulas de clase, instituciones o redes institucionales); espacios geográficos y socioculturales (local, negocios, religiones) y, espacios virtuales.

Para Molina (2005) este término refiere al trabajo conjunto, autónomo e interdependiente de un grupo de personas unidas por intereses e ideales comunes, quienes organizados establecen compromisos de aprendizaje compartido. Según el movimiento educativo venezolano Fe y Alegría (2006) una comunidad de aprendizaje es un espacio donde se intercambian diferentes puntos de vista, experiencias, problemáticas, ideas y recursos en función de un tema de aprendizaje. Para Sayago (2006) una comunidad de aprendizaje es una noción que facilita la construcción de una nueva cultura de negociación, centrada en actividades de investigación y creación de esquemas de organización que tome en cuenta las condiciones de trabajo de las personas participantes.

Desde las perspectivas señaladas, consideramos las comunidades de aprendizaje como aquellos espacios –escolares, universitarios, comunitarios y virtuales– constituidos por personas con fines comunes que se agrupan para trabajar en el logro de objetivos mutuos, que implica trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo. Asimismo, sostenemos que de este término se deriva un trabajo mutuo, oportunidad para crear rupturas respecto a la exclusión y discriminación de colectivos conformados por padres, representantes, entre otros, que de suyo, han estado fuera de los procesos de aprendizaje.

En todos esos espacios, la expresión comunidad de aprendizaje se configura bajo presupuestos y rasgos comunes tales como trabajo colaborativo, flexibilidad, diversidad, identidad, pertenencia, inclusión, diálogo, interacción y comunicación: además, se asume el aprendizaje<sup>a</sup> como un proceso intrínsecamente social basado en la cooperación e interacción.

### **3. La teoría crítica: base epistemológica de las comunidades de aprendizaje**

Habermas (1987) defiende la pertinencia de una teoría de acción comunicativa que permita fundar las bases para una teoría crítica social progresista y emancipadora, desde la perspectiva del diálogo y el consenso entre los hombres, para dilucidar y erigir una cultura con base en el equilibrio, la justicia social y la participación de todos.

En relación con el concepto de acción comunicativa, representa a “la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal” (p. 124). En este caso, se trata del establecimiento de una comunicación con base en la negociación y consenso que se esgrime como elemento esencial el lenguaje. Lo evidencia el autor, al señalar que:

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (1987: 137-138).

Desde esta visión, la acción comunicativa caracteriza un modelo de comunicación donde cada uno de los sujetos puede expresarse de acuerdo con sus propias interpretaciones y someter sus ideas al consenso basado en criterios de verdad y rectitud. Son las personas quienes propician el consenso desde la posición del que habla y los tres mundos en los cuales viven: el mundo objetivo cuyos enunciados son verdaderos, un mundo social determinado por las relaciones sociales legitimadas y el mundo subjetivo que corresponde a las vivencias de cada sujeto y al que sólo tiene acceso el mismo sujeto.

Según la posición habermasiana es fundamental promover el desarrollo de herramientas metacognitivas para que emerja la conciencia de las personas a través de reflexiones sobre sí mismos y sus actuaciones para mejorar personal y profesionalmente. Así, esta teoría trasciende la crítica y asume la praxis, donde la reflexión da lugar a acciones de transformación, a través de la integración entre teoría y práctica en un proceso dialéctico comprometido con las transformaciones sociales.

En el contexto educativo, la teoría crítica no prescinde del trabajo práctico, sino estimula la confrontación, la puesta en práctica para reflexionar en, sobre y de las acciones educativas. Por consiguiente, activa el diálogo y el consenso, lo cual implica conformar equipos de trabajo, donde cada uno se asuma como sujeto cognoscente y participativo en situaciones de cambio y transformación.

Desde el punto de vista epistemológico, la teoría crítica se considera base y fundamento de la comunidad de aprendizaje

(Orellana, 2005). Esta orientación teórica potencia la noción de relación dialógica –de raíces habermasianas y freirianas– la cual se encuentra asociada a la discusión y la confrontación dialéctica, incluyendo dos dimensiones indisociables como son la reflexión y la práctica, situaciones que permiten respetuosamente a los agentes involucrados interactuar entre iguales y aceptar la diferencia de opiniones en la búsqueda de una integración de saberes.

Por otra parte, Freire (2003), sostiene que el diálogo es un acto creativo y humano, en tanto es el encuentro entre reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. En palabras del autor, “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 104). De allí que el diálogo, desde la perspectiva freiriana, ayuda a establecer relaciones significativas, de valores comunes, sustentados en saber ser, saber hacer, saber vivir y producir juntos, solidaria y responsablemente. Este intercambio dialógico trasciende lo institucional/formal para abarcar a todos los miembros de una comunidad de aprendizaje.

Visto de este modo, se recompone la práctica comunitaria, la participación, la cooperación, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas, los nexos entre educación y sociedad, el aprendizaje reflexivo, el enfoque democrático. Igualmente, recupera los valores esenciales y el papel de mediación de un grupo de personas asociadas en torno a propósitos comunes de aprendizaje, bajo dinámicas de diálogo donde aprender juntos, resolver problemas, hacer frente a necesidades sentidas o percibidas y construir proyectos en conjunto, puede ser una oportunidad para transformar y, por consiguiente, vivir en una sociedad mejor.

#### **4. Universidad y escuela: espacios para la coeducación**

La escuela de la modernidad centró su misión en una perspectiva conservadora, de signos reproductores. La aparición del modelo neoliberal le asignó una lógica y racionalidad diferente, orientándola

hacia la formación de nuevos sujetos y nuevas identidades sociales adaptada a los designios del mercado. A partir de este enfoque, la escuela y la universidad acrecientan la distancia sociocultural entre ambas.

Desde una postura crítica, la escuela actual se presenta como un espacio mediatizado por una trama de tensiones y conflictos que caracterizan a la sociedad de hoy; por su vulnerabilidad exige un nuevo modo de pensar y pensarse. Tanto la escuela como la universidad no se conciben como espacios neutros, sino destinadas a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales.

Más recientemente, la tesis de la escuela como un centro de desarrollo profesional docente se ha impulsado con fuerza. En esta línea, algunos investigadores han profundizado en modelos de escuela más cónsonos con las realidades multiculturales y cambiantes de hoy. Surge la concepción de la escuela como organización que aprende; Aguerrondo, 1996; Bolívar, 1998; Darling-Hammond y McLaughlin, 2004; Gairín, 2000; Santos Guerra, 2000, introducen la concepción de la escuela como centro de desarrollo profesional.

La escuela, como organización que aprende, funciona con un currículo flexible, valora constantemente el avance y rectifica cuando es necesario, facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, por tanto, cobra fuerza la participación y compromiso de todos los implicados.

En palabras de Gairín (2000), las escuelas como “un contexto de reflexión y de aprendizaje permanente” (p. 43), apuestan por Comunidades Críticas de Aprendizaje, donde se discuten posibilidades y limitaciones para encontrar soluciones a los retos y demandas. Por su parte, Santos Guerra (2000), señala que una Comunidad Crítica de Aprendizaje indaga sobre el conocimiento, lo analiza y lo divulga para que sea útil y responda a las exigencias del entorno.



En tal sentido, la escuela requiere redefinir su función, crear puntos de contacto entre lo pedagógico y el accionar comunitario. Para que tales procesos se puedan realizar y consolidar esta institución debe convertirse en un espacio de participación genuina, donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y preocupan. De allí, la pertinencia de convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje.

De manera similar ocurre con la universidad como institución formadora. Anclada en un modelo de universidad tradicional, ha estado signada por una carencia de sincronización entre la investigación de carácter universitario y la realidad de las políticas educativas nacionales. Debido a ello, en las últimas décadas, la universidad pública venezolana, ya sea por su estructura organizativa o por sus modelos de gestión, no se ha acoplado eficientemente a los cambios experimentados por la sociedad ni a los nuevos modos de interactuar con las escuelas.

Al referirse a este aspecto, Canestrari expresa que las actividades de la universidad venezolana con su entorno lucen “rutinarias y descontextualizadas, con poco impacto real en las necesidades que los nuevos tiempos le plantean tanto a la comunidad interna como externa” (2001: 102-105).

En una perspectiva crítica, García (2001) señala que la universidad venezolana no ha encarado la nueva generación de cambios que enérgicamente se han realizado en los años de la primera década del siglo XXI. Refiere la autora, que una de las importantes tareas de la universidad venezolana es superar el neoliberalismo salvaje que ha impedido superar las irracionalidades propias de ese modelo, que hace más difícil todo tipo de transformación, como es involucrarse en las necesidades del entorno y aportar soluciones sin perder de vista los valores de solidaridad y responsabilidad que deben guiar el desempeño de los universitarios en tiempos de cambio.

Chacón y Sayago (2007), con la intención de buscar salidas para la profundización de los vínculos entre la universidad y la escuela, siguiendo a Conchran-Smith (1999), se adscriben al modelo de resonancia colaboradora. Este modelo abre las puertas para reinventar las relaciones hasta ahora dadas entre ambas instituciones. Según las autoras, a través de este modelo confluyen intereses, conocimientos, valores, necesidades universitarias, carencias escolares, potenciando las relaciones de colaboración. De allí, que este modelo pueda servir como un referente más en la fundamentación teórica y metodológica para en la creación de comunidades de aprendizaje.

También Lanz y Ferguson al discutir la urgencia de reforma en el contexto universitario, específicamente en la relación con la escuela, señalan:

A la universidad le corresponde articularse con la escuela, redefinir su pertinencia, compromiso con lo social y redefinir su quehacer interno. La clásica discusión del tema de la vinculación con su entorno adquiere una nueva dimensión: se trata de asumir el reto más allá de la vieja idea de extensión universitaria entendido generalmente como servicio o como presencia dadivosa de la academia que sabe frente a la escuela ignorante. Este modelo de relacionamiento está colapsado (2005: 3).

De acuerdo con las ideas expuestas, es clara e intencional la necesidad de reconstruir las relaciones entre la universidad y la escuela, basadas en principios de pertinencia social, reciprocidad, alteridad e intercambio mutuo, nutridas por la experiencia y el aprendizaje compartido.

## **5. Escenarios favorecedores de la conformación de comunidades de aprendizaje**

Es imperativo para la universidad establecer nexos entre los profesores, estudiantes e instituciones escolares; dichos nexos permitirían utilizar los contextos de prácticas y del servicio

comunitario como puentes para la instauración de comunidades de aprendizaje que hagan posible las relaciones entre teoría-práctica, mediante experiencias enriquecedoras para asumir desde el aula, la resolución de problemas, la observación, planificación, ejecución, evaluación, reflexión sobre, en y desde la práctica. Esta unión puede promover experiencias significativas para todos los protagonistas del acontecer educativo de las organizaciones involucradas.

### **5.1. Las prácticas profesionales docentes**

Las prácticas profesionales se han venido articulando con las instituciones escolares, de manera formal e informal a través de los profesores tutores, sin una organización e intencionalidad que promueva el aprendizaje de la profesión y la colaboración entre los implicados: docentes en servicio, estudiantes practicantes y universitarios. (Sayago, 2006). En la mayoría de los casos, prevalece el carácter técnico aplicacionista y se evidencia la ausencia de procesos reflexivos, la inseguridad para tomar decisiones y limitaciones para repensar la práctica. De modo que la estancia en las instituciones escolares se convierte en incertidumbre, generando temores ante la dinámica del contexto escolar, cohibiéndose las iniciativas de cambio e innovación (Chacón, 2006).

Por tanto, fomentar interrelaciones entre la universidad y las instituciones escolares es fundamental para fortalecer el desarrollo profesional docente. Montero (2006) plantea el establecimiento de verdaderos vínculos entre las prácticas profesionales docentes y las instituciones escolares mediante “situaciones de prácticas”, en las cuales los equipos conformados por los profesores de la universidad, docentes de las instituciones y estudiantes trabajen en colaboración.

En este sentido, se trata de redescubrir las prácticas profesionales, reorientar su intencionalidad hacia aprendizajes pertinentes con las exigencias actuales de la profesión docente bajo la perspectiva del trabajo cooperativo, caracterizado por relaciones

de horizontalidad y reciprocidad que hagan posible conectar a los estudiantes y profesores en experiencias de aprendizaje mutuo.

Tal como se señaló anteriormente, respecto a las relaciones universidad escuela, el modelo de resonancia colaboradora también beneficia la reconducción de las prácticas profesionales como un escenario para la creación de comunidades de aprendizaje, que constituidas voluntariamente, contribuyan al establecimiento de organizaciones educativas capaces de responder a las exigencias sociales.

Dentro de estas comunidades, las prácticas profesionales profundizan en aspectos tales como: a) la interrelación teoría-práctica a través de la investigación sistemática y autorreflexiva acerca del contexto escolar y la construcción de proyectos innovadores, b) horizontalidad y reciprocidad entre estudiantes, profesores y tutores, c) el conocimiento de la enseñanza como un hecho socialmente compartido y reconstruido, porque los aportes y críticas de cada actor son esenciales en el desarrollo de las experiencias, d) todo el colectivo es responsable de los procesos de cambio e innovación educativa.

Desde esta perspectiva, la escuela y la universidad, se integran en una relación sinérgica comprometida con el desarrollo profesional, con el fin de cooperar entre sí para redimensionar su función social que les es inherente. A tal efecto, la constitución de comunidades de aprendizaje favorece la implementación de estrategias de resolución de problemas, los proyectos de investigación-acción, así como la reflexión sobre, en y desde la práctica.

## **5.2. El servicio comunitario**

La formación del capital social del país como función de la universidad es impostergable; esta premisa ha sido la base para que el Estado venezolano haya promulgado la Ley de Servicio Comunitario para estudiantes de Educación Superior (2005) otorgándole a las universidades la responsabilidad de su ejecución.

En este sentido, el servicio comunitario se presenta como la posibilidad del estudiante universitario de contrastar, confrontar y aplicar los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos, construidos e internalizados durante su formación académica con el propósito de cooperar en la solución de necesidades reales y sentidas del entorno social. Además, la prestación del servicio se instaura como otro espacio para compartir que favorece –desde la universidad– la construcción de comunidades de aprendizaje, toda vez que se genera intercambio de experiencias solidarias entre estudiantes, docentes y ciudadanos de las comunidades.

En tal sentido, si asumimos a las comunidades de aprendizaje como los espacios para el trabajo cooperativo en el logro de fines comunes, el servicio comunitario se nos presenta como la conjunción de esfuerzos para garantizar la equidad de todos los actores que en él interactúan; en consecuencia, la prestación del servicio comunitario es una actividad que podemos vincular con la construcción de comunidades de aprendizaje y que reporta beneficios y contribuciones a sus actores principales:

- A los estudiantes universitarios: favorece la mejora en la calidad de los aprendizajes, el fortalecimiento de la competencia de responsabilidad social y formación en valores éticos y morales.
- A los docentes: les abre la posibilidad de articular contenidos disciplinares con la realidad socio-cultural, revisar permanentemente los saberes en función de su utilidad social y profesional, al propio tiempo estimula la creación de estrategias pedagógicas y didácticas que faciliten el acercamiento profesor-estudiante-comunidad.
- A la universidad: permite que asuma un compromiso de corresponsabilidad social en el que docentes, estudiantes y comunidades se integren en un trabajo cooperativo que garantice el bien común y se exprese en la satisfacción de necesidades, así mismo, que potencie el fortalecimiento de valores como la solidaridad, la alteridad y la construcción de una conciencia social colectiva. Dicho

de otro modo, el servicio comunitario exige a la universidad ejercer su función de pertinencia social y a la vez, revisar permanentemente su currículo para adecuarlo a las necesidades y exigencias del contexto.

- A la comunidad: favorece los procesos de coeducación para lograr soluciones viables a sus problemas y necesidades mediante el establecimiento de una cultura de participación democrática.

Con base en los aspectos mencionados, el servicio comunitario constituye una oportunidad para sensibilizar y formar a todos los actores involucrados en los procesos de transformación y desarrollo de las comunidades.

## **6. Criterios orientadores para la conformación de las comunidades de aprendizaje**

Como hemos señalado, desde su conceptualización, las comunidades de aprendizaje además de orientar la creación de espacios que agrupan personas con fines comunes para trabajar en equipo y fomentar el trabajo cooperativo, requieren de un conjunto de criterios que orienten su conformación. En tal sentido, mencionamos algunos, que de manera general, pueden ser útiles para todos los participantes.

- **Voluntad colectiva:** incentivar procesos interactivos en los participantes con el fin de conocer sus creencias, convicciones y valores, es un requisito fundamental para incorporarse como actor protagonista de una comunidad de aprendizaje. Unidos en la comprensión del sentido de corresponsabilidad; pueden orientar cualquier iniciativa conjunta en la construcción de una visión y misión compartida que aglutine a todos los actores hacia la consecución de los objetivos propuestos.

- **Apoyo desde la gestión:** las comunidades de aprendizaje deben contar con el apoyo institucional; en este sentido, éstas

sólo tendrán cabida en aquellas instituciones donde se obtenga el consentimiento legítimo del grupo, coherentemente con los principios democráticos y de participación.

- **Valoración de la corresponsabilidad e implicación de todos:** un grupo de personas que conforman un espacio para fomentar el trabajo cooperativo por sí solo, no es necesariamente una comunidad de aprendizaje. Para accionar como tal, es imprescindible que cada integrante trabaje bajo la visión de corresponsabilidad, distribuyendo tareas y sintiéndose cada uno protagonista; dueño de sus logros, hallazgos y aciertos pero también de sus errores y fracasos.

- **Compromiso y reciprocidad: claves para la interacción:** la relación entre iguales, el intercambio de saberes y, sobre todo, la reciprocidad de las actuaciones dentro del grupo de personas que conforman una comunidad de aprendizaje, son elementos clave para la interacción de sentimientos, reflejada en el esfuerzo y la preocupación de todos por alcanzar el mayor de los éxitos en las tareas propuestas. Todos deben tener presente que los une un objetivo común, en torno al cual se genera una diversidad de relaciones internas y externas, que van orientando el compromiso individual y colectivo.

- **Autonomía de sus miembros:** la autonomía y su ejercicio vienen dados por la generación de espacios de reflexión, debate y consenso para la toma de decisiones en el plano institucional y pedagógico. Una comunidad de aprendizaje debe actuar conforme al reconocimiento de todos sus integrantes como pares, con objetivos e intereses comunes, contrastados con aquellos que le son propios a cada quien, pero que en una puesta en común trasciendan lo individual, para colocarse en el plano de lo colectivo y desde una visión socio-crítica. Tales decisiones deben estar orientadas por los principios de cooperativismo, de negociación y de no competitividad.

- **Evaluar desde la reflexión y la crítica:** una comunidad de aprendizaje necesita de una evaluación continua basada en la

deliberación y el autoanálisis constante, de manera que se interpreten, analicen y valoren los aciertos, obstáculos y mejoras. Vista así, la evaluación desde la reflexión y la crítica como base de la práctica reconstruida, compartida bajo el escrutinio público permanente, es la fuente del conocimiento profesional útil y sugerente (Pérez Gómez, 1998).

## **7. Ideas para la discusión y reflexión**

De acuerdo con lo expuesto, se puede afirmar que la creación de una comunidad de aprendizaje, cuyos protagonistas sean los colectivos universitarios y escolares, potencia los cambios educativos y estimula la cultura de la participación. Por otro lado, mediante la creación de estas comunidades conviven diferentes visiones, valoraciones y proyectos que pueden consensuarse a partir de prácticas democráticas y de respeto a la diversidad.

Teniendo en cuenta lo expresado en este artículo, resulta oportuno interrogarse: ¿es posible crear una comunidad de aprendizaje entre la universidad y la escuela? En tal sentido, pudiéramos encontrar algunas respuestas: en primer lugar, aunque ambas instituciones son reconocidas por su dimensión formativa, también poseen diferentes estructuras e imaginarios, lo cual no es un obstáculo para articularse en propuestas que respondan a los retos y desafíos actuales del mundo educativo. Una de ellas es, precisamente, establecer asociaciones, redes y experiencias conjuntas de alianzas estratégicas en torno a temas que generen beneficios mutuos. Estas alianzas pueden servir para animar la formación de directivos, docentes, estudiantes, universitarios, con sentido de pertenencia e identidad en torno a valores compartidos y deseados para emprender proyectos que beneficien a todos.

En segundo lugar, el surgimiento de nuevas dinámicas sociales, históricas, culturales y políticas, exigen a ambas instituciones recuperar su lugar y su función dentro de la sociedad y adecuarse



a los tiempos cambiantes de hoy. Esa adecuación requiere repensar las temáticas y las problemáticas propias de la complejidad social de ambos colectivos con el objetivo de encontrar soluciones que les otorguen sentido educativo a los procesos sociales y culturales actuales.

En tercer lugar, en el establecimiento de una comunidad de aprendizaje entre universidad y escuela, subyace la búsqueda de dos principios fundamentales: equidad e igualdad de oportunidades, orientadas a consolidar la participación, el diálogo igualitario y la solidaridad como ejes orientadores para establecer acuerdos básicos de convivencia.

Finalmente, la concepción de comunidad de aprendizaje implica en sí misma, un concepto comprensivo y amplio del significado de lo colectivo, grupal y colaborativo. En consecuencia, el desafío, entonces, es organizar los espacios y los tiempos de cada institución, unificar criterios, según las necesidades y características para el trabajo compartido, sin obviar la autonomía y el respeto a la diversidad. El punto central radica en cómo traducir el compromiso generado en estas comunidades en actitudes y procedimientos pedagógicos eficaces que modifiquen esquemas actitudinales, estereotipos y prejuicios de los participantes.

## Notas

- <sup>1</sup> Las comunidades de aprendizaje centradas en la escuela utilizan el concepto de aprendizaje bajo la óptica de Vygotsky, como “un acto humano rico y significativo, construido por la historia y la sociedad” (p. 21) En: Tryphon A. y Vonèche (2000) *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Paidós: Argentina.

## Referencias

- AGUERRONDO, I. (1996). **La escuela como organización inteligente**. Buenos Aires: Troquel.

- BOLÍVAR, A. (1998). **Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio**. En V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Universidad Complutense de Madrid, España.
- CANESTRARI, M. (2001). Reflexiones sobre la transformación de la UCV. En **Revista Universitaria de Investigación**, 6(2). pp. 102-105 Caracas. Venezuela.
- CHACÓN, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. En **Educere**, 33: pp. 335-342.
- CHACÓN, M. y SAYAGO, Z. (2007). **Universidad y escuela: el papel de las comunidades de aprendizaje**. Ponencia presentada en EDUCA. UPEL. Rubio, estado Táchira.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En J. Angulo, Barquín y Pérez (comps.) En **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. pp. 533-552. Madrid: Akal.
- COLL, C. (2004). **Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas**. Ponencia presentada Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Universidad de Barcelona. Recuperado el 6 de abril de 2007 de [http://www.terrassa.org/educacio/tpec/general/documents/articles/Article %20Coll.doc/](http://www.terrassa.org/educacio/tpec/general/documents/articles/Article%20Coll.doc/).
- DARLING-HAMMOND, L. y McLAUGHLIN, M. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. Profesorado. En **Currículum y formación del profesorado**, 8(2). Recuperado el 15 de enero de 2007 de [www.ugr.es/~recfpro/rev82COL1.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev82COL1.pdf)
- ELBOJ, C., VALLS, R. y FORT, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. En **Cultura y Educación**. 17/18:129-141.
- FE Y ALEGRÍA (2006). **Comunidades de aprendizaje en red**. Recuperado el 12 de diciembre de 2007 de [http://www.feyalegria.org/images/office/Comunidades %20de%20Aprendizaje\\_3711.doc/](http://www.feyalegria.org/images/office/Comunidades%20de%20Aprendizaje_3711.doc/).
- FREIRE, P. (2003). **Pedagogía del oprimido**. (17º ed.). Madrid: Siglo XXI.
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En **Educación** 27: pp. 31-85.

- GARCÍA GUADILLA, C. (2001). Algunas ideas sobre la transformación universitaria. en el Futuro de nuestra Educación Superior. En **Boletín AsoVac** N° 40. Noviembre. pp. 6-8.
- HABERMAS, J. (1987). **Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social**. (Tomos I- II). Madrid: Taurus.
- LANZ, R. Y FERGUNSON, A. (2005). **La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento**. (Documento rector). Recuperado 15 de diciembre, 2007 de <http://www.debatecultural.net/Observatorio/RigobertoLanz22.htm#2>.
- LEY DE SERVICIO COMUNITARIO PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2005, septiembre). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela**, 38272.
- MOLINA, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. En **Revista de Educación**, 337. pp. 235-250.
- MONTERO, L. (2006). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas. En **Universitas Tarraconensis**. Edición especial. pp. 133-160.
- ORELLANA, I. (2005). **La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: aprendiendo a construir un saber-vivir-juntos en un medio de vida compartido**. Recuperado el 15 de enero de 2007 de [http://www.mma.es/portal/secciones/formacion\\_educacion/reflexiones/orellana.htm/](http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/orellana.htm/).
- PÉREZ GÓMEZ, A (1998). **La relación teoría-práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva**. I Jornadas estatales de experiencias educativas. Barcelona: Praxis.
- SANTOS GUERRA, M. (2000). **La escuela que aprende**. España: Morata.
- SAYAGO, Z. (2006). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales. En **Educere**, 33(10): pp. 303-312.
- TORRES, R. (2004, Octubre). **Comunidad de Aprendizaje**. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: España.

Chacón, María A.; Sayago Q., Zoraida B. y Molina Y., Nuby. *Comunidades de aprendizaje... Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 13 (2008): 9-28.

VISSER, J. (2000). **Comunidades de aprendizaje en red (en la construcción de ambientes de aprendizaje para que sean integrales, completos e incluyentes)**. Recuperado el 22 de enero de 2007 de <http://www.leardev.org>