

Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. (pp.15-56). México, DF. Comité Mexicano de Investigación Educativa.

LA MISIÓN DE LA ESCUELA Y SU ARTICULACIÓN CON OTROS ESCENARIOS EDUCATIVOS: REFLEXIONES EN TORNO AL PROTAGONISMO Y LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

César Coll

Para citar esta obra:

Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. (pp.15-56). México, DF. Comité Mexicano de Investigación Educativa.

Accesible (dd/mm/aa) en: <http://www.psyed.edu.es/grintie>

Esta obra está bajo licencia Creative Commons



Introducción

El objetivo de mi intervención es identificar, comentar y valorar algunos retos y prioridades que se plantean actualmente a la investigación educativa de orientación constructivista, y de manera colateral a los procesos de transformación y mejora de la educación inspirados en esta orientación, a la luz de dos líneas argumentales. La primera se refiere a la evidencia acumulada de las limitaciones y carencias de la educación escolar y de los sistemas educativos para satisfacer de forma adecuada las necesidades educativas de las nuevas generaciones. Ciertamente, señalar estas limitaciones no es ninguna novedad. Pensemos, por ejemplo, en la persistencia de fenómenos como el abandono o el fracaso escolar que siguen afectando a porcentajes elevados del alumnado en la práctica totalidad de los países. O aún en la crisis permanente en la que, como apunta Ghilardi (1993), parece haberse instalado definitivamente la educación escolar desde el momento mismo en que se establecen los objetivos de generalización y universalización de la educación básica hacia mediados del siglo XX. Lo que es nuevo es la tendencia a pensar que algunas de esas limitaciones y carencias hunden sus raíces en la naturaleza misma de la educación

escolar; y sobre todo la sospecha creciente de que tal vez no sea posible afrontarlas y superarlas mediante reformas de los sistemas educativos al estilo de las que se han acometido en numerosos países durante las últimas décadas. Lo que parece estar en causa ya no es, o no es sólo, tal o cual aspecto del currículum escolar, de la metodología de enseñanza, de la formación del profesorado o de cualquier otro elemento de unos determinados sistemas educativos. Lo que empieza a ponerse en cuestión es la idoneidad misma de la educación escolar y de los sistemas educativos en general, tal como se han ido conformando en el transcurso del siglo XX y los conocemos en la actualidad, para satisfacer de forma adecuada las necesidades educativas del conjunto de la población.

Esta línea argumental conduce a proponer una revisión en profundidad de la manera como están organizados actualmente los sistemas educativos y la educación escolar; a postular la necesidad una mayor articulación entre, por una parte, las escuelas y la educación escolar, y por otra, los escenarios y prácticas educativas no escolares que tienen una influencia igualmente decisiva sobre el desarrollo, la socialización y la formación de las personas; y a redefinir las funciones, competencias y responsabilidades educativas de estos escenarios, así como a potenciar el establecimiento de un compromiso entre todos ellos en torno a esta redefinición.

La segunda línea argumental tiene que ver más bien con cuestiones teóricas, y plantea la conveniencia de revisar críticamente algunos aspectos de los enfoques constructivistas en educación¹ cuando se contemplan desde las conclusiones a las que conduce la primera línea argumental; es decir, desde la perspectiva de un cambio en profundidad de la organización actual los sistemas educativos, de las soluciones habitualmente adoptadas para intentar satisfacer las necesidades educativas de las personas, e incluso de la concepción misma de la educación que sustenta esta organización y estas soluciones. Dentro de esta revisión, ocupan un lugar destacado las ambigüedades, confusiones y falta de claridad que rodean a menudo el concepto de enseñanza en los enfoques constructivistas. El constructivismo ha contribuido de manera decisiva a poner de relieve la importancia de las contribuciones del alumno al proceso de aprendizaje, dando lugar de este modo a una serie de explicaciones y

¹ Como hemos propuesto en otro lugar (Coll, 2001), conviene distinguir claramente entre constructivismo -o constructivismos-, teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos, y enfoques constructivistas en educación. De acuerdo con esta distinción, conviene reservar el término *constructivismo* para referirse a un determinado paradigma del psiquismo humano del que son tributarias una amplia gama de teorías psicológicas, entre las que se encuentran las *teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos*. Los *enfoques constructivistas en educación*, por su parte, son propuestas específicamente orientadas a comprender y explicar los procesos educativos, o propuestas de actuación pedagógica y didáctica, que tienen su origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje o de otros procesos psicológicos.

propuestas educativas que suelen presentarse a sí mismas como centradas en el alumno y en el aprendizaje, en abierta contraposición a otras propuestas centradas en el profesor y en la enseñanza. De ahí que el concepto de enseñanza haya tenido, y siga teniendo aún en buena medida, un encaje difícil en las explicaciones constructivistas del aprendizaje escolar.

El desarrollo de esta segunda línea de argumentación conduce pues, a su vez, a realizar un esfuerzo para precisar el uso del concepto de enseñanza en los enfoques constructivistas; a subrayar la importancia e interés que tiene para estos enfoques el estudio y la investigación sistemática de la enseñanza entendida como el ejercicio de la influencia educativa; y a interrogarse sobre cómo se ejerce esta influencia en escenarios y prácticas educativas diversas, tanto escolares como no escolares.

Comenzaré presentando algunos argumentos pertenecientes a la primera de las dos líneas argumentales, la relativa a la sospecha de que algunas limitaciones y carencias importantes de la educación escolar hunden sus raíces en la naturaleza misma de los sistemas de educación formal y en el concepto de educación que los sustenta. Seguidamente pasaré a ocuparme de cómo se reflejan estos argumentos e implicaciones en una serie de propuestas que, además de buscar alternativas a las limitaciones y carencias de la educación escolar en su mayor articulación con otros escenarios y otros tipos de prácticas educativas, se inspiran a menudo, o al menos así lo declaran, en principios constructivistas; me refiero a la amplia gama de propuestas y planteamientos surgidos en el transcurso de los últimos diez años aproximadamente bajo la denominación genérica de "Comunidades de Aprendizaje". A continuación, recuperaré la segunda línea argumental sobre la revisión crítica de algunos aspectos de los enfoques constructivistas cuando se adopta una visión amplia de educación, especialmente en lo que concierne al concepto de enseñanza y a su interpretación en estos enfoques. Finalmente, y a modo de conclusión, señalaré algunos de los retos y prioridades más importantes, a mi juicio, que se plantean en la actualidad a la investigación educativa de orientación constructivista y a los procesos de transformación y mejora de la educación desde la perspectiva de una visión amplia de la educación que incluye la educación escolar, pero que no se limita a ella.

Protagonismo y limitaciones de la educación escolar: hacia una visión amplia de la educación

El protagonismo de la educación escolar y la des-responsabilización social ante la educación

La organización y el funcionamiento de los sistemas educativos actuales responden a una visión de la educación extremadamente limitada, una visión que se ha ido restringiendo cada vez más en el transcurso del siglo XX, especialmente a partir de los años cincuenta, hasta llegar a identificarse con la educación escolar y el proceso de escolarización de los niños y jóvenes. La implantación de la educación básica y obligatoria, su generalización y su ampliación progresiva han sido algunos de los factores que más han contribuido a otorgar a la educación escolar este protagonismo destacado en relación con otros tipos de prácticas educativas y otras facetas de la educación. Es cierto que la educación escolar nunca ha llegado a eclipsar por completo otras prácticas educativas como, por ejemplo, las que tienen lugar en el seno de la familia, en las relaciones de trabajo, en las actividades de ocio o en otras actividades sociales y comunitarias; pero también lo es, a mi juicio, que en ningún otro período histórico los grupos sociales han depositado tantas expectativas en un solo tipo de práctica educativa ni le han exigido tanto como sucede actualmente en el caso de la educación escolar.

La educación escolar ha terminado convirtiéndose, en nuestro imaginario colectivo, en el instrumento por excelencia no sólo para luchar contra las desigualdades y promover el desarrollo y la socialización de todas las personas sin excepción, sino también para hacerlo en las más diversas facetas y aspectos de la personalidad y del comportamiento humanos. La educación en sentido amplio -es decir, la educación entendida como el abanico de prácticas sociales mediante las cuales y gracias a las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de las personas- ha ido así restringiéndose progresivamente hasta identificarse de hecho con una de sus modalidades o formas, la educación escolar, y ésta, a su vez, con la educación escolar básica y obligatoria y con lo que se hace y sucede en las escuelas y en las aulas².

El auge de la educación escolar ha tenido muchas e importantes consecuencias positivas para el desarrollo personal y social en todos los países en los que ha llegado a implantarse con un cierto grado de generalización. Pero la identificación del todo -la educación- con lo que en realidad es sólo una de sus partes -la educación escolar y la enseñanza- ha tenido también efectos negativos. Uno de ellos, quizás el que encierra

2

En esta misma línea, Torres (1999) ha analizado recientemente la restricción experimentada por el concepto de educación básica a partir de su formulación en los documentos de la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos" (Jomtien, 1990). Según Torres, la educación básica se ha "encogido" quedando de hecho restringida, en la mayoría de las interpretaciones, a la educación escolar, y dentro de ésta, al acceso a la educación primaria. En el origen de esta restricción se encuentra, a mi juicio, el protagonismo exclusivo, y por momentos excluyente, que ha ido adquiriendo la educación escolar respecto a otros tipos de prácticas educativas en el transcurso del siglo XX.

implicaciones más graves, ha sido el fenómeno de la progresiva *des-responsabilización social* ante los temas educativos a que ha dado lugar (Coll, 1999a). Como resultado de la identificación mencionada, la educación ha dejado de ser percibida en buena medida como una responsabilidad compartida que asume la sociedad en su conjunto y se ha instalado, en su lugar, la idea de que la educación, entendida básicamente como educación escolar, es una responsabilidad del sistema educativo formal que han de asumir fundamentalmente los y las profesionales que trabajan en él -es decir, el profesorado-, sus responsables políticos y sus gestores y técnicos.

En este contexto de creciente des-responsabilización social ante la educación, el sistema educativo formal es visto como el responsable directo de todos los problemas relacionados con el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y, al mismo tiempo, como fuente y origen de las posibles soluciones a estos problemas. No hay prácticamente ningún aspecto que escape a esta valoración: abandono escolar; bajos niveles de rendimiento en el aprendizaje; descenso del interés por la lectura; escasos conocimientos científicos y tecnológicos; formación poco ajustada a las exigencias laborales; pérdida de valores cívicos y democráticos; intolerancia; comportamientos racistas y xenófobos; hábitos alimentarios y conductas poco saludables; consumismo; paro juvenil; violencia juvenil; consumo de drogas; etc.

Las limitaciones de la escuela y el cuestionamiento del protagonismo excesivo de la educación escolar

Sin negar en absoluto la responsabilidad de las instituciones educativas ante estas cuestiones, lo cierto es que las expectativas que en ellas se depositan y las exigencias que se les plantean al respecto superan casi siempre con creces su capacidad para asumirlas y satisfacerlas. En éstos, como en otros muchos aspectos de la educación, la función de la escuela es por supuesto importante e incluso decisiva, pero de ahí a responsabilizarla en exclusiva de su abordaje y tratamiento media un trecho que no sólo no es razonable recorrer, sino que cada día resulta más evidente que es un error recorrer. Entre otras razones porque, al hacerlo, se está atribuyendo a la educación escolar una responsabilidad y unas funciones que a menudo no puede cumplir, bien porque no tiene los medios para hacerlo, bien porque su influencia y su capacidad de actuación al respecto es limitada.

El argumento anterior cobra aún más fuerza, si cabe, con el auge de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, sin lugar a dudas uno de los rasgos distintivos del nuevo escenario social, económico, político y cultural que ha empezado a

dibujarse en las últimas décadas del siglo XX³. De la mano de estas tecnologías, a los agentes, escenarios y prácticas educativas tradicionales -familia y escuela, fundamentalmente- han venido a sumarse con fuerza otros agentes, escenarios y prácticas educativas con una influencia creciente sobre los procesos de desarrollo personal, de socialización y de formación de las nuevas generaciones. Cada vez hay menos dudas de que la participación de los niños y jóvenes en escenarios y actividades relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación -televisión, redes telemáticas, materiales multimedia, etc.- tienen una incidencia decisiva sobre su desarrollo personal y social y sobre su proceso formativo. Aunque la educación escolar consiga incorporar con éxito a sus objetivos la alfabetización en las nuevas tecnologías -es decir, el conocimiento funcional de los lenguajes que utilizan- y sea capaz de llegar a utilizarlas con provecho como recursos metodológicos para la enseñanza, la ubicuidad y el uso creciente de estas tecnologías en los más diversos ámbitos de la actividad humana las convierte de hecho en vehículos e instrumentos potenciales de unas prácticas educativas ajenas, en principio, a la escuela y no necesariamente coherentes con sus objetivos y finalidades⁴.

Otro factor, en fin, que está contribuyendo a minar fuertemente la centralidad y el protagonismo casi exclusivo de la educación escolar es la importancia creciente de lo que ha dado en llamarse la formación o el aprendizaje a lo largo de la vida. Los cambios que se están produciendo en la estructura del mercado del trabajo y en las profesiones sugieren que la formación inicial, con la que se identifica prácticamente la formación escolar, dejará de ser en el futuro una garantía para el desarrollo personal y profesional de las personas. Algunos analistas⁵ señalan que las generaciones que se están formando actualmente en las escuelas y en centros de educación secundaria tendrán que cambiar probablemente de profesión -y no sólo de lugar de trabajo- varias veces en el transcurso de su vida laboral; prevén, también, que los miembros de estas generaciones tendrán que asistir, a lo largo de su vida, a nuevos e importantes avances del conocimiento científico y tecnológico, lo que les exigirá, para adaptarse a ellos, implicarse en nuevos procesos de formación. Todo parece pues indicar que no podemos seguir apostando única y exclusivamente por la formación escolar inicial como

³ En los excelentes trabajos de Tedesco (1995), Castells (1997), Majó (1997) y Sartori (1998), entre otros, pueden encontrarse algunas descripciones y análisis de este nuevo escenario, de los elementos que lo conforman y del papel que juegan en él las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

⁴ Para una visión de conjunto de los usos educativos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y del impacto de estas tecnologías sobre la educación escolar, ver Coll y Martí (2001).

⁵ Ver, por ejemplo, el análisis realizado a este respecto por la Comisión Europea (1995) y recogido en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*.

garantía del desarrollo personal y profesional y como instrumento de cohesión social; el acceso a los procesos de formación a lo largo de la vida será tan importante a estos efectos en el futuro como lo ha sido hasta ahora la formación inicial. Y estos procesos de formación comportan nuevas necesidades educativas, nuevas necesidades de aprendizaje, que los sistemas educativos actuales, tal como están organizados, no parecen estar en condiciones de satisfacer.

La educación: una responsabilidad compartida

De las consideraciones anteriores se sigue la necesidad de ampliar el concepto de educación que manejamos en la actualidad y de revisar, a partir de él, la manera como están organizados actualmente los sistemas educativos y las soluciones adoptadas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población. Esta organización y estas soluciones responden de manera generalizada a una visión sumamente restringida de la educación que tal vez no haya estado nunca plenamente justificada, pero que resulta a todas luces inapropiada para hacer frente a los desafíos que plantea, en el campo educativo, el nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por el fenómeno de la globalización, la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el tránsito de una economía industrial a una economía basada en el conocimiento.

Desde siempre, los grupos humanos han utilizado simultáneamente diversos tipos de prácticas y actividades sociales con el fin de facilitar a las nuevas generaciones el acceso a las formas y saberes culturales -conocimientos y creencias sobre el mundo; lenguaje y otros instrumentos simbólicos utilizados para comunicarse, para conocer la realidad, representarla y actuar sobre ella; tecnologías y técnicas; tradiciones; sistemas de valores; etc.- considerados fundamentales para la supervivencia colectiva y cuya apropiación individual se juzga necesaria, en consecuencia, para llegar a formar parte de ellos como miembros de pleno derecho. Desde siempre, además, y en todo tipo de sociedades, la responsabilidad en la organización y conducción de estas prácticas y actividades sociales ha estado a cargo de diferentes actores, y a menudo también de diferentes instancias, que, desde su rol específico y su ubicación en la organización social, cultural y económica establecida, contribuyen conjuntamente al desarrollo personal y a la socialización de las nuevas generaciones y -en el caso de las sociedades abiertas- de las personas recién llegadas que se incorporan a ellas.

Así pues, en su sentido amplio, la educación ha sido considerada siempre en los grupos humanos una responsabilidad compartida por diferentes actores que, en el marco de las actividades habituales y de los escenarios en los que estas actividades se desarrollan,

asumen conjuntamente el compromiso de satisfacer las necesidades educativas de todos sus miembros, y en especial de los miembros más jóvenes y de los recién llegados, ofreciéndoles la oportunidad de participar -u obligándoles a hacerlo, según los casos- en dichas actividades y en dichos escenarios. Sólo en muy contadas ocasiones, y nunca o casi nunca de forma generalizada y permanente, las actividades, los escenarios y los actores han sido única y exclusivamente actividades, escenarios y agentes educativos especializados.

Esta situación sufre un vuelco radical con el surgimiento y la generalización de la educación escolar, que supone por primera vez la puesta en marcha de unos escenarios institucionales -los centros educativos- y de unas actividades -las actividades de enseñanza y aprendizaje- con una función y unas finalidades exclusivamente educativas orientadas al conjunto de la población. La propuesta de recuperar el sentido amplio original del concepto de educación anuncia, a su vez, un nuevo vuelco respecto a la situación creada por la institucionalización, la generalización y el protagonismo prácticamente exclusivo, y a menudo excluyente, de la educación escolar en el transcurso del siglo XX. De lo que se trata es de recuperar la idea de que la educación es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto y que ésta cumple facilitando a todos sus miembros la participación en un amplio abanico de escenarios y de prácticas sociales de carácter educativo.

Ahora bien, aceptar con todas sus consecuencias que la educación de los niños y jóvenes -y, por extensión, de todos los ciudadanos y ciudadanas- es una responsabilidad compartida por el conjunto de agentes sociales que ejercen una influencia educativa sobre ellos, obliga a organizar la educación escolar sobre unos supuestos distintos, a buscar nuevas categorías de análisis para la planificación y gestión de los sistemas educativos, a establecer nuevas prioridades y líneas de actuación en los procesos de transformación y mejora educativa. En suma, abogar en favor de un concepto amplio de educación implica aceptar que los sistemas educativos actuales deben experimentar cambios en profundidad en su organización, en su funcionamiento y en sus principios básicos, unos cambios que contemplen no sólo la reconsideración de *qué* se enseña, sino también de *cómo* se enseña, *dónde* se enseña (Owens y Wang, 1997) y, muy especialmente, *para qué* se enseña.

Pero ha llegado ya el momento de ver, siguiendo el plan expositivo trazado al principio de la exposición, cómo se reflejan algunas de estas ideas en las propuestas y planteamientos orientados a la creación y puesta en marcha de lo que ha dado en llamarse "Comunidades de Aprendizaje".

Las Comunidades de Aprendizaje y la búsqueda de alternativas a la enseñanza y a la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos actuales

Más allá de la heterogeneidad de propuestas y planteamientos a los que se aplica, el concepto de CA ha ido configurándose en el transcurso de la última década como uno de los exponentes más claros de esta visión amplia de la educación a la que acabamos de referirnos. La teoría y la práctica de las CA está no obstante lejos de constituir, en el momento actual, un ámbito de conocimientos y de experiencias coherente. Las iniciativas orientadas a crear CA han tenido lugar a menudo en el seno de tradiciones disciplinares, teóricas y conceptuales muy distintas entre sí. Y han respondido a preocupaciones y objetivos muy diversos, que van desde los intentos de mejorar la educación escolar mediante reformas organizativas, curriculares, pedagógicas o didácticas, hasta la búsqueda de estrategias y procedimientos de desarrollo comunitario, pasando por los esfuerzos dirigidos a establecer nuevos parámetros para la definición de políticas educativas y para la planificación y gestión de la educación. La consecuencia de este estado de cosas es que, cuando se revisa la bibliografía especializada y se analizan experiencias concretas, surgen inmediatamente diferentes significados, diferentes tipos de prácticas, relacionados con el concepto de CA.

El problema, sin embargo, no reside tanto en la heterogeneidad de significados y prácticas del concepto de CA, como en la dificultad existente, hoy por hoy, para identificarlos, analizarlos, contrastarlos e integrarlos en un planteamiento de conjunto articulado y coherente. Sin negar la urgencia y la necesidad de abordar esta tarea -de cuyo éxito va a depender en buena medida el papel que acabe desempeñando este concepto en la teoría y la práctica educativa durante los próximos años-, las experiencias y las elaboraciones teóricas que se han ido generando a su alrededor ofrecen ya, a mi juicio, elementos útiles para pensar y concretar en qué ha de consistir este cambio profundo en educación al que antes aludíamos y en cómo es posible acometerlo.

Conviene pues que nos detengamos siquiera brevemente en la identificación y análisis de algunos significados y prácticas relacionados con las CA que revisten un especial interés desde la perspectiva de una visión amplia de educación y desde la preocupación por impulsar y promover procesos de transformación y mejora educativa inspirados en esta perspectiva. Utilizaremos para ello un esquema de clasificación que establece cuatro grandes tipos o categorías de CA atendiendo, fundamentalmente, a dos criterios: el contexto socio-institucional al que se refieren y que pretender de algún modo transformar, y los motivos que presiden y orientan su constitución y sus actividades. De

la toma en consideración de ambos criterios, surgen las cuatro categorías siguientes (Coll, 2001b):

- Comunidades de Aprendizaje referidas al aula –*Classroom-based Learning Communities*-.
- Comunidades de Aprendizaje referidas a las escuelas u otros tipos de instituciones educativas –*School-based Learning Communities*-.
- Comunidades de Aprendizaje referidas a una zona territorial de extensión variable –pueblo, ciudad, distrito o delegación, comarca, región, etc.- en la que reside una comunidad de personas –*Community-based Learning Communities*-.
- Comunidades de Aprendizaje que operan en entornos virtuales –*Virtual Learning Communities*-.

Como toda propuesta de clasificación de prácticas complejas, también ésta tiene sus zonas de indeterminación, y sería relativamente fácil encontrar experiencias y propuestas concretas de CA que podrían incluirse por sus características en dos o más categorías o que, por el contrario, no podrían incluirse con comodidad en ninguna de ellas. Tomadas en conjunto, sin embargo, estas categorías cubren bastante bien el amplio abanico de prácticas relacionadas con las CA existentes en la actualidad, al tiempo que permiten identificar las diferentes tradiciones disciplinares, teóricas y conceptuales en las que surgen y de las que son tributarias, así como los propósitos a los que responden y los objetivos que las guían. No es por supuesto mi intención entrar aquí y ahora a presentar y analizar en detalle estos diferentes tipos de experiencias y propuestas. Más modestamente, lo que me propongo es mostrar cómo cada uno de estos tipos de CA plantea alternativas concretas a distintos aspectos de la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos actuales que es conveniente, y aun necesario, tomar en consideración cuando se adopta una visión amplia de la educación.

El aula como comunidad de aprendizaje: una visión alternativa del aprendizaje y de la enseñanza

Las iniciativas y propuestas dirigidas a organizar las aulas como CA surgen en su inmensa mayoría en el seno de las tradiciones disciplinares propias de la pedagogía, la psicología o la psicopedagogía y tienen casi siempre como finalidad principal impulsar y promover procesos de cambio, transformación y mejora de las prácticas de educación

escolar o formal⁶. Desde el punto de vista teórico y conceptual, estas propuestas son por lo general tributarias de lo que Greeno, Collins y Resnick (1996) denominan "la visión situada/pragmática-sociohistórica" de la cognición y del aprendizaje, en la que confluyen ideas provenientes de enfoques y teorías como la cognición situada y distribuida, la psicología cultural y la psicología socio-cultural. A riesgo de no hacer justicia a la complejidad y riqueza de esta visión de la cognición y el aprendizaje, tres ideas nos parecen especialmente importantes para las líneas argumentales de nuestra exposición. La primera es la interpretación del aprendizaje como un proceso constructivo en el que los aprendices son a la vez sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje. La segunda es la consideración del aprendizaje como un proceso intrínsecamente social que se apoya en las relaciones interpersonales y que tiene siempre lugar en un contexto cultural determinado. Y la tercera, que los procesos de desarrollo personal -es decir, de construcción de la identidad individual- y de socialización y enculturación son complementarios e interdependientes. Podríamos pues decir, en síntesis, que las CA referidas al aula conforman un enfoque constructivista en el ámbito de la educación escolar y formal fuertemente inspirado en lo que ha dado en llamarse el constructivismo social o socio-constructivismo, por oposición al constructivismo psicológico o cognitivo (ver Coll, 2001b).

Ahora bien, en tanto que enfoque constructivista referido a la educación escolar y formal, las propuestas dirigidas a organizar las aulas como CA no sólo reflejan una nueva visión del aprendizaje, sino que ofrecen una alternativa a los modelos transmisivos y a otras prácticas pedagógicas tradicionales. Entre los ingredientes de esta alternativa destaca, por encima del resto, la existencia de una "cultura de aprendizaje" (ver, por ejemplo, Bielaczyc y Collins, 1999; Wilson y Ryder, s/f), caracterizada por la implicación de todos y cada uno de los participantes en un esfuerzo conjunto de comprensión y construcción de un conocimiento colectivo. La implicación de los participantes en la construcción de un conocimiento colectivo proporciona, a la vez, el contexto, la plataforma y los apoyos que hacen posible el aprendizaje individual. Más allá de las diferencias de énfasis y de matiz, es posible identificar algunos rasgos ampliamente compartidos en las iniciativas y propuestas incluidas en esta categoría, entre los que cabe destacar los siguientes:

- el acuerdo de hacer progresar el conocimiento y las habilidades colectivas;
- el compromiso con el objetivo de construir y compartir conocimientos nuevos;

⁶ Ver, por ejemplo, Brown, 1998; Brown y Campione, 1994, 1996, 1998; Rogoff, 1994; Rogoff, Matusov y White, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1999; Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994.

- la insistencia en el carácter distribuido del conocimiento -entre profesores y alumnos y entre alumnos- y la importancia otorgada a los distintos tipos y grados de pericia de los participantes, que son valorados por sus contribuciones al progreso colectivo y no tanto por sus conocimientos o capacidades individuales;
- el énfasis en el aprendizaje autónomo y autoregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivas y en el aprender a aprender;
- la selección de actividades de aprendizaje percibidas como "auténticas" y relevantes por los participantes;
- la puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo;
- la utilización sistemática de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los participantes puedan compartir los aprendizajes;
- la adopción de enfoques globalizadores o interdisciplinarios y el rechazo a la organización tradicional del currículum en materias o disciplinas aisladas;
- la co-responsabilidad de profesores y alumnos en el aprendizaje;
- la caracterización del profesor como facilitador del aprendizaje de los alumnos y como un miembro más de una comunidad de aprendices;
- el control compartido y distribuido entre los participantes de las actividades de aprendizaje;
- la existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes.

Las aulas entendidas como CA nos hablan, en suma, de un grupo de personas - formado por profesor y varios alumnos- con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente. Los principios enunciados por Bielaczyc y Collins (ver cuadro 1) para la planificación y organización de CA eficaces en el contexto del aula ofrecen un buen resumen del estado de la cuestión en lo que concierne a este tipo de CA, al tiempo que muestran con claridad su alcance como

alternativa a los modelos transmisivos de la enseñanza y otras prácticas pedagógicas tradicionales.

PONER APROXIMADAMENTE AQUÍ EL CUADRO 1

Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje: una alternativa a la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas

Esta categoría de CA remite a una amplia gama de propuestas y experiencias que tienen como foco las instituciones de educación formal, ya sean escuelas de educación primaria, centros de educación secundaria, centros universitarios o centros de educación superior. Surgen fundamentalmente en el marco de las tradiciones disciplinares propias de la pedagogía, la organización escolar y el análisis institucional y, al igual que en el caso de las CA referidas al aula, aparecen estrechamente relacionadas con propuestas de cambio, transformación y mejora de la educación formal en general, y de la educación escolar en particular (Prawat, 1996). En algunas de sus variantes, las propuestas de CA referidas a los centros educativos constituyen de hecho la traslación al plano de la institución educativa de los principios que caracterizan las aulas como CA. Además, en ocasiones incluyen también elementos orientados a la transformación de las aulas en CA, pudiendo en consecuencia ser incluidas tanto en esta categoría como en la anterior. La mayoría, sin embargo, subrayan los aspectos organizativos, curriculares y de utilización de los recursos comunitarios por parte de las instituciones educativas.

En el transcurso de la última década se han formulado numerosas propuestas y proyectos de transformación y mejora de la educación escolar basados en la organización de los centros educativos como CA, especialmente en los EE.UU., Canadá y Gran Bretaña (ver, por ejemplo, Metropolitan Universities, 1997; New Directions for Teaching and Learning, 1990; Shapiro y Levine, 1999)⁷. La caracterización de los centros educativos como CA comporta una serie de rasgos (ver,

⁷ Algunos de estos proyectos han alcanzado un nivel considerable de desarrollo y difusión. Es el caso, entre otros, de los siguientes:

- The Accelerated Schools Project ();
- The ATLAS Communities ();
- The Comer School Development Program ();
- The Success for All Project ();
- The Manitoba Improvement Schools Project ()

por ejemplo, Hill, Pettit y Dawson,1997; Owens y Wang, 1997; Levine, 1999) entre los que cabe señalar los siguientes:

- existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución;
- existencia de un liderazgo compartido;
- trabajo en equipo y colaborativo del profesorado;
- apoyo mutuo entre los miembros de la institución;
- nuevas fórmulas de organización y agrupamiento del alumnado;
- nuevas fórmulas de organización del currículo (mediante la adopción, por ejemplo, de planteamientos globalizadores o interdisciplinarios);
- currículo orientado a la inserción en el mundo laboral y profesional con prácticas en los lugares de trabajo;
- nuevas metodologías de enseñanza (por ejemplo, introducción de métodos de aprendizaje cooperativo, seminarios reducidos, enseñanza basada en el análisis de casos, en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, etc.);
- utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora;
- énfasis en la articulación entre práctica/investigación/acción;
- participación de los agentes sociales en el establecimiento del currículo;
- fuerte implicación de los padres y de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos.

En resumen, los centros educativos organizados como CA adoptan una organización y un funcionamiento muy alejados de los que encontramos en los sistemas educativos actuales. Son instituciones organizadas, retomando la expresión de Bielaczyc y Collins (1999), en torno a una "cultura de aprendizaje", de manera que todas sus instancias y todos sus miembros están comprometidos con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Las estructuras jerárquicas y burocráticas de organización

son reemplazadas por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación. Profesores y alumnos se implican de forma conjunta en actividades de indagación e investigación pedagógica y culturalmente relevantes que atraviesan diferentes disciplinas y ámbitos de conocimiento, rompiendo así con la tradicional división del currículum en compartimentos estanco. Finalmente, son instituciones plenamente integradas en la comunidad en la que se ubican, que proyectan sus actividades sobre ella, son sensibles a sus preocupaciones y necesidades, utilizan los recursos comunitarios de todo tipo -personales, culturales, de equipamientos y servicios, asociativos, etc.- poniéndolos al servicio de la educación y formación de los alumnos, y buscan la corresponsabilidad y el compromiso de los agentes sociales y comunitarios en esta tarea.

El territorio como Comunidad de Aprendizaje: una estrategia de desarrollo comunitario y una alternativa a la organización de los sistemas educativos actuales

Las propuestas de configuración de un territorio determinado -pueblo, ciudad, comarca, región, etc.- como CA aparecen estrechamente vinculadas en sus orígenes a los movimientos y propuestas de educación comunitaria o educación basada en la comunidad (*Community-based Education; Community-based Learning*), pero han tenido un desarrollo considerable en el transcurso de estos últimos años como consecuencia de la necesidad de replantear las relaciones global/local en el escenario de la creciente globalización económica, política y cultural. A menudo las CA de este tipo constituyen intentos de respuesta a los retos de todo orden que plantea este nuevo escenario, especialmente en lo que concierne al impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, al advenimiento de la llamada sociedad de la información, del conocimiento o del aprendizaje, y al paso de una economía industrial a una economía basada en el conocimiento. Contrariamente a lo que sucede con las otras dos categorías de CA revisadas hasta ahora, en este caso el foco ya no es el sistema educativo formal, sino más bien la educación de adultos, la formación e inserción laboral y el desarrollo comunitario en su doble vertiente económica y social. Son, en consecuencia, propuestas que se inscriben en unas tradiciones disciplinares distintas y que responden en principio a otro tipo de propósitos y objetivos.

Pese a la amplitud y diversidad de iniciativas y experiencias que incluye, es también posible identificar una serie de características ampliamente compartidas en las CA pertenecientes a esta categoría, entre las que cabe destacar las siguientes:

- La insistencia en la incapacidad de la educación escolar y de los sistemas de educación formal para satisfacer las necesidades educativas de la ciudadanía en el

mundo actual y, por consiguiente, en la necesidad de proceder a una revisión en profundidad de la manera como está organizada la educación.

- El reconocimiento de que en la comunidad existen muchos recursos -públicos y privados; educativos, económicos, cívicos, de servicios, de equipamientos y de otros muchos tipos- que pueden ponerse al servicio del aprendizaje como instrumento de desarrollo comunitario.
- La importancia de la participación y del partenariado en la constitución, organización y gestión de las CA. La existencia de un partenariado en torno a una serie de recursos y de objetivos compartidos es un requisito imprescindible para que pueda constituirse una CA (Yarnit, 2001).
- La organización de las CA en torno a una doble dimensión: por un lado, una dimensión geográfica, puesto que aparecen siempre constituidas por grupos de personas que habitan un territorio, ya sea en zonas rurales o urbanas; por otro, una dimensión funcional, puesto que las personas que habitan un territorio sólo pueden constituir una CA en la medida en que comparten determinados intereses, objetivos y valores.
- La importancia acordada, junto al aprendizaje que tiene lugar en las instituciones del sistema educativo formal, al que tiene su origen en la amplia gama de actividades que llevan a cabo y en las que participan las personas al margen de estas instituciones. La toma en consideración de los tres tipos de aprendizaje - formal, no formal e informal- y su articulación es sin duda uno de los rasgos distintivos de las CA basadas en la comunidad⁸.
- La adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo y como objetivo comunitario. El aprendizaje es concebido como un proceso que tiene lugar desde el nacimiento hasta la muerte y que depende tanto de las opciones formativas del sistema educativo formal, como de las opciones y motivaciones individuales y de las posibilidades que encuentra cada persona en su entorno comunitario.

⁸ De acuerdo con Faris y Peterson (2000, p. 17), "Formal learning is the systematic, purposeful acquisition of knowledge, skills, attitudes and values through educational or training providers for credit or certification, while non-formal learning is the systematic, purposeful learning gained in the workplace, home, community or voluntary organization but not for credit or certification. [Informal learning is] Learning that is unsystematic, unplanned or serendipitous. It is learning that is most often acquired via the mass media or in social situation."

- El énfasis en el aprendizaje como instrumento para alcanzar los objetivos sociales y económicos de la comunidad. Las CA territoriales se presentan a menudo como iniciativas de desarrollo comunitario orientadas a la consecución de dos objetivos básicos fuertemente interrelacionados: lograr un desarrollo económico sostenible y favorecer la inclusión y la cohesión social. Lo que distingue las CA de otras iniciativas de desarrollo comunitario es precisamente la elección del aprendizaje como instrumento y estrategia para alcanzar estos objetivos⁹.

En resumen, las CA basadas en el territorio o en la comunidad son, de las tres categorías de CA revisadas hasta ahora, las que apuntan con mayor claridad hacia una transformación global de los sistemas educativos y las que quizás dejan entrever mejor las implicaciones concretas de todo tipo que se derivan de una visión amplia de la educación. La adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo de la educación y como objetivo comunitario, junto con la puesta en relieve del aprendizaje no formal e informal, sugieren no sólo la necesidad de un cambio en los objetivos, la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación formal, sino también en los criterios y planteamientos que han orientado tradicionalmente la definición y el establecimiento de políticas educativas por parte de la mayoría de los gobiernos nacionales y de las agencias y organismos internacionales¹⁰.

Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje y la aparición de nuevos escenarios educativos

Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje son CA formadas por personas o instituciones conectadas a través de la red que tienen como foco un determinado contenido o tarea de aprendizaje (ver, por ejemplo, Berg, 1999; Harasim y otros, 1995; Palloff y Pratt, 1999). Se denominan "virtuales" porque sus miembros no comparten un espacio físico -contrariamente a lo que sucede en los otros tipos de CA, en las que sí existe este espacio: el aula, la escuela, el territorio-, sino únicamente un espacio virtual creado mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las CVA pueden ser de muchos tipos en función de la naturaleza y características de la tarea o contenido, del contexto socio-institucional y de los motivos e intereses de los

⁹ Diversos organismos y agencias internacionales (entre ellas la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea) han tenido un papel decisivo en la promoción de experiencias de desarrollo comunitario basadas en el aprendizaje como estrategia para favorecer la transición de una economía industrial a una economía basada en el conocimiento, especialmente en las zonas o regiones con menores niveles de desarrollo.

¹⁰ En esta línea cabe interpretar, por ejemplo, la propuesta de impulsar la elaboración y puesta en marcha de "planes educativos integrales territorializados" (Coll, 1999). Ver también las sugerencias formuladas por Torres (1999) al hilo de su análisis crítico de las acciones realizadas y de los resultados obtenidos en el marco de la propuesta de "Educación para todos" de la Conferencia de Jomtien.

participantes. Así, por ejemplo, funcionan actualmente en la red CVA centradas en la formación inicial y permanente impartida por instituciones educativas, universitarias y no universitarias; en la formación profesional y ocupacional; en la formación de futuros profesionales; en actividades de trabajo colaborativo entre profesionales; en actividades más o menos informales entre estudiantes de diferentes niveles educativos; en actividades de comunidades de usuarios de determinados servicios o productos; etc.

Las CVA han conocido un desarrollo considerable en el transcurso de los últimos años en el marco de la educación a distancia –en la que se presentan a menudo como una metodología de enseñanza innovadora- y de la formación inicial del profesorado. Sin embargo, tanto en este caso como en los anteriores el uso de la expresión “CVA” es relativamente laxo, y no siempre es fácil identificar con precisión los criterios utilizados para diferenciar entre, por una parte, los grupos de usuarios de la red que funcionan como CVA, y por otra, los que simplemente utilizan la red para comunicarse con asiduidad e intercambiar informaciones y comentarios sobre un tema o una problemática de interés común.

Las CVA se caracterizan por la existencia de una comunidad de intereses y por el uso de las TIC en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje. Conviene señalar, sin embargo, que la mera utilización de las TIC por un grupo de personas o instituciones no basta para que dicho grupo funcione automáticamente como una Comunidad de Aprendizaje. De la misma manera que la utilización sin más de las TIC por una CA no es un criterio suficiente para catalogarla como CVA. De hecho, el uso eventual de las TIC es una dimensión que cabe considerar al interior de cada uno de los otros tres tipos de CA que contempla nuestra clasificación. En otras palabras, las CA basadas en el aula, en la escuela, en el territorio o simplemente en una comunidad de intereses y de objetivos pueden utilizar o no las TIC como plataforma e instrumento para sostener y promover la comunicación y las relaciones entre sus miembros o para promover y favorecer el aprendizaje. Algunos de los ejemplos más representativos de estos diferentes tipos de CA utilizan ampliamente las TIC¹¹, pero hay también numerosos ejemplos de CA referidas al aula, a centros educativos, a redes de aprendizaje comunitario y a comunidades de intereses en los que este uso es mínimo o incluso inexistente (ver, por ejemplo, New Economy Development Group, 1998).

¹¹ Es el caso de los *Learning Circles* (Riel, 1998), del proyecto *CSILE -Computer Supported Intentional Learning-* (Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994), del *Jasper Project* (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1997) o del proyecto *Schools for Thought* (<http://peabody.vanderbilt.edu/projects/funded/sft/genral/sfthome.html>), por citar únicamente algunos ejemplos bien conocidos.

Desde la perspectiva de una visión amplia de la educación en la que nos situamos, las CVA tienen un doble interés. Por un lado, ilustran el potencial de las TIC para configurar nuevos espacios y escenarios educativos -distintos de, y a menudo ajenos a, los espacios y escenarios propios de la educación formal- con una gran capacidad de influencia sobre los procesos de desarrollo, de socialización y de formación de las personas. Pero por otro, muestran también cómo determinados usos de las TIC pueden introducir cambios significativos en el resto de escenarios y prácticas educativas. Así, por ejemplo, si bien es cierto que la utilización de las TIC por sí sola no basta para poder construir una CA, existen pocas dudas de que las CA, sea cual sea el nivel en el que se situen -el aula, los centros educativos, el territorio o cualquier otro espacio socio-institucional- y los intereses y objetivos que persigan -mejorar el aprendizaje en las aulas, establecer formas de organización y de funcionamiento en los centros educativos más acordes con una cultura de aprendizaje, impulsar y apoyar el desarrollo comunitario, realizar una actividad o una tarea cualquier, etc.-, pueden incrementar considerablemente su eficacia cuando utilizan las TIC en la doble vertiente señalada: como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación y de intercambio dentro de las CA y como instrumento para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros.

Pero vamos a dejar ya en este punto la revisión de las experiencias e iniciativas surgidas en el transcurso de estos últimos años en torno al concepto de CA, no sin antes señalar, a modo de síntesis, tres puntos que emergen con nitidez de esta visión panorámica. El primero es que la mayoría de las experiencias e iniciativas identificadas como CA reflejan una tendencia a buscar alternativas a las limitaciones y carencias de la educación escolar en su mayor articulación con otros escenarios y otros tipos de prácticas educativas. Esta tendencia se manifiesta con mayor claridad en el caso de las CA referidas al territorio y de las CVA, pero aparece igualmente en las propuestas de organizar las aulas y las instituciones educativas como CA -por ejemplo, en la selección de actividades de aprendizaje "auténticas" y culturalmente relevantes, en la implicación de los padres y otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos o en la utilización de los recursos comunitarios con fines educativos-.

El segundo es que, si bien de un modo por lo general inconnexo y desarticulado, y sin llegar por tanto a ofrecer un esquema de conjunto integrado y coherente, desde los diferentes tipos de CA que hemos revisado se plantean alternativas concretas a la organización y funcionamiento de los sistemas educativos actuales en algunas de sus dimensiones o planos más importantes y representativos cuando se contemplan desde la perspectiva de una visión amplia de la educación. En efecto, como hemos visto, las iniciativas dirigidas a organizar las aulas como CA introducen una nueva visión de la

enseñanza y el aprendizaje, abren el camino a prácticas docentes alejadas de los modelos transmisivos y otras prácticas pedagógicas tradicionales, y ofrecen ejemplos concretos de cómo los alumnos pueden llevar a cabo aprendizajes significativos y culturalmente relevantes; las experiencias tendentes a organizar los centros educativos como CA, por su parte, muestran que es posible generar en estas instituciones una cultura de aprendizaje y permiten identificar algunos de los factores y procesos que son decisivos para conseguirlo; las CA que tienen el territorio como referente apuntan a nuevos modelos de organización de la educación basados en el compromiso y la corresponsabilidad de los agentes sociales y comunitarios, al tiempo que subrayan la necesidad de adoptar nuevos criterios y planteamientos en el diseño de las políticas educativas; y, por último, las CVA ilustran cómo las TIC pueden ser utilizadas con provecho para configurar redes de comunicación y de intercambio y para promover el aprendizaje entre los usuarios de estas redes, y ello tanto en el marco de la educación formal como mediante la creación de nuevos espacios y escenarios educativos.

Y el tercero es que la práctica totalidad de las experiencias y propuestas identificadas como CA afirman ser tributarias de enfoques y planteamientos educativos de naturaleza constructivista, o al menos ser compatibles con una visión constructivista del aprendizaje. Esta vinculación es más explícita, y a mi juicio también mucho más sólida, en el caso de las CA referidas al aula, en las que, como hemos tenido ocasión de comprobar, es frecuente recurrir a los principios constructivistas, en particular en la variante socio-constructivista, para justificar y fundamentar las propuestas. En el caso de las CA referidas a las instituciones educativas son también frecuentes las alusiones a los principios y los planteamientos constructivistas del aprendizaje, ya sea en su versión más cognitiva, ya sea en su versión más social, pero es forzoso admitir que en ocasiones resulta difícil establecer una relación directa entre algunos de sus rasgos definitorios -por ejemplo, la adopción de un currículo orientado a la inserción en el mundo laboral, o el énfasis en la participación de los agentes sociales en las decisiones curriculares- y dichos principios y planteamientos. Las CA referidas al territorio, por su parte, se sitúan a este respecto en el extremo opuesto al de las CA referidas al aula: las alusiones al constructivismo, aunque relativamente frecuentes, son más bien indirectas, genéricas y poco precisas, y rara vez se utilizan para justificar y argumentar propuestas concretas. Finalmente, las CVA constituyen también a este respecto un caso especial, ya que es habitual que recurran a los principios y planteamientos constructivistas para justificarse, pero las justificaciones y argumentos que proporcionan adolecen a menudo de la necesaria solidez y concreción, limitándose con excesiva frecuencia a postular sin más la bondad del aprendizaje colaborativo y del aprendizaje autodirigido sin mayores precisiones sobre las condiciones en las que estas modalidades de trabajo son efectivas para promover la adquisición y la asimilación significativa de los contenidos

que se trabajan. Esta desigual vinculación de los diferentes tipos de CA con los enfoques constructivistas no es probablemente ajena al hecho de que estos enfoques se hayan centrado hasta ahora fundamentalmente en la educación escolar, lo cual nos lleva directamente a la tercera parte de la exposición, que dedicaremos a explorar cómo la visión amplia de educación que subyace a las propuestas e iniciativas surgidas en torno al concepto de CA cuestiona algunos aspectos de los enfoques constructivistas y les plantea nuevos retos y prioridades de investigación.

Los enfoques constructivistas ante una visión amplia de la educación

Los enfoques constructivistas no han sido impermeables a la restricción progresiva que se ha ido produciendo en el concepto de educación y que ha desembocado en la práctica identificación entre educación y educación escolar. Los esfuerzos realizados desde el constructivismo para comprender y explicar los procesos educativos y para elaborar propuestas de transformación y mejora de la educación han tenido casi siempre como foco la educación escolar. Los enfoques constructivistas en educación lo son, de forma abrumadoramente mayoritaria, de la educación escolar, y se orientan sobre todo a comprender y explicar cómo los alumnos aprenden de forma significativa los contenidos escolares en las aulas, y a proponer vías de actuación para potenciar y favorecer este aprendizaje.

No tiene pues nada de extraño que la relación entre los enfoques constructivistas y la teoría y la práctica de las CA sea particularmente visible y sólida en el caso de las experiencias e iniciativas orientadas a organizar las aulas, y en menor medida las escuelas, como CA. La relación es mucho más tenue y difícil de justificar en los otros tipos de CA, especialmente en el caso de las CA referidas al territorio, por una simple razón: porque los principios explicativos y las propuestas de actuación de los enfoques constructivistas conciernen fundamentalmente a la educación escolar y pierden buena parte de su relevancia y utilidad cuando se intenta aplicarlos a escenarios y prácticas educativas no escolares.

Pero el hecho de que los enfoques constructivistas sean de alguna manera tributarios de esta visión restringida de la educación no sólo comporta limitaciones cuando se abordan otros escenarios y prácticas educativas, sino que afecta también a la manera como nos aproximamos desde ellos a los escenarios y prácticas educativas escolares. Basta con revisar las recomendaciones generales y los principios básicos de acción que suelen derivarse de los enfoques constructivistas (ver, por ejemplo, los principios recogidos en el cuadro nº 1), para darse cuenta de que muchos de estos principios y

recomendaciones sólo resultan verdaderamente útiles para orientar la acción docente cuando se razona *como si* todo aquello que tiene una incidencia destacada sobre el aprendizaje de los alumnos sucediera en la escuela y en aulas.

PONER APROXIMADAMENTE AQUÍ EL CUADRO 2

Sucedee, sin embargo, que este "*como si*" es altamente cuestionable desde una visión amplia de la educación. Los alumnos participan simultáneamente en una variedad de escenarios y prácticas educativas, ajenos a la escuela y en buena medida desconocidos e inaccesibles para los profesores, y lo que en ellos hacen y aprenden incide indefectiblemente sobre su aprendizaje en la escuela, ya sea facilitándolo, ya sea obstaculizándolo. ¿Cómo atender al hecho de que los conocimientos, experiencias y representaciones previas de los alumnos se encuentran sometidos a un incesante proceso de cambio cuyo origen se encuentra fuera de las aulas y de las escuela y que es difícilmente accesible a los profesores?; ¿qué sentido tiene plantear a los alumnos tareas y actividades de aprendizaje cuidadosamente ajustadas a sus posibilidades reales de comprensión, cuando sabemos que éstos se ven confrontados continuamente fuera de la escuela a tareas y actividades relacionadas con los mismos contenidos o habilidades que no responden a esta exigencia?; ¿para qué sirve planificar cuidadosamente la secuencia de los contenidos con el fin de facilitar su comprensión significativa, si tenemos constancia de que los alumnos tienen cada vez más acceso a estos contenidos fuera de la escuela, a menudo de una manera masiva, no organizada y fragmentaria?. En suma, ¿cómo llevar cabalmente a la práctica en estas condiciones unas recomendaciones y principios básicos de acción del estilo y tenor de los que aparecen enunciados en el cuadro 2?

Las preguntas precedentes adquieren a mi juicio todo su alcance y significación cuando las encuadramos en una pregunta más general a la que todas ellas remiten de uno u otro modo: ¿cómo *enseñar* lo que los alumnos sólo pueden *aprender* mediante un proceso de construcción que, además, no se circunscribe al espacio del aula ni a los muros de la escuela? Es cierto que los enfoques constructivistas pueden caracterizarse como centrados en el alumno y en el aprendizaje, por oposición a otros centrados en el profesor y en la enseñanza. Sin embargo, si leemos atentamente tanto los principios formulados por Bielaczyc y Collins para el diseño de CA eficaces en el aula (ver cuadro 1), como las recomendaciones y principios básicos de los enfoques constructivistas incluidos en el cuadro 2, caeremos rápidamente en la cuenta de que todos, o casi todos, tratan de aportar elementos de respuesta a la pregunta anterior, es decir, son

enunciados relativos a cómo se puede y se debe plantear la enseñanza en una perspectiva constructivista.

Los enfoques constructivistas son enfoques centrados en el alumno y en el aprendizaje porque atribuyen un papel decisivo a las aportaciones del aprendiz al acto de aprender y porque condicionan la enseñanza a la toma en consideración de estas aportaciones; sería sin embargo un error deducir de esta caracterización que en ellos la enseñanza ocupa un lugar accesorio, secundario o irrelevante. Antes al contrario. La cuestión clave para los enfoques constructivistas no es, a mi juicio, comprender y explicar cómo aprenden los alumnos, sino más bien cómo se puede impulsar, promover y orientar *mediante una acción educativa intencional* el proceso de construcción que subyace al verdadero aprendizaje. Lo que está en causa en los enfoques constructivistas no es, por lo tanto, la relevancia y el interés del concepto de enseñanza, sino determinadas interpretaciones de este concepto.

La interpretación constructivista de la enseñanza: el ejercicio de la acción educativa intencional y los mecanismos de influencia educativa

Hay que reconocer, sin embargo, que el concepto de enseñanza ha sido visto a menudo con desconfianza por el constructivismo educativo. Durante mucho tiempo, poner el acento en la enseñanza, o llamar la atención sobre el interés que encierra potencialmente el análisis teórico y empírico de la enseñanza, ha sido interpretado como un claro exponente de adhesión a concepciones educativas incompatibles con los principios constructivistas. De ahí a realizar afirmaciones como "lo que importa en educación no es la enseñanza, sino el aprendizaje", o "no se puede enseñar, sólo se puede aprender", o aún "enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo", sólo hay un paso que también se ha dado en ocasiones. Lo que subyace a estas afirmaciones es la creencia de que la categoría conceptual de la enseñanza no tiene cabida en las explicaciones y propuestas constructivistas, como se pone de manifiesto, por citar sólo dos ejemplos entre otros muchos posibles, en los extractos siguientes:

"Para muchos educadores constructivistas, lo que intentan conseguir con sus alumnos no puede ser captado por el término "enseñanza" [*instruction*]. Cuando se piensa en la enseñanza, se piensa en objetivos de aprendizaje predefinidos, en actividades y estrategias instruccionales determinadas por el profesor, y en límites temporales y espaciales claros."

(Wilson y Ryder, s/f, p. 1)

"La enseñanza constructivista [*constructivist instruction*] es un oxymoron. Pensamos que el aprendizaje puede facilitarse mejor mediante el diseño y la implementación de herramientas y de entornos de aprendizaje constructivistas que fomentan la construcción de sentido [*meaning-making*] y el discurso en el seno de comunidades de aprendices (sentido socialmente negociado), que mediante intervenciones instruccionales que controlan la secuencia y el contenido de la enseñanza y que intentan establecer un modelo de pensamiento en los alumnos."

(Jonassen y otros, 1995, pp. 12-13)

Lo que este tipo de afirmaciones ponen de relieve es, a mi juicio, la identificación de *la acción educativa intencional*, ingrediente esencial de cualquier situación o práctica educativa, con una cierta manera de entenderla y ejercerla; o, ciñéndonos a la educación escolar, la identificación de la enseñanza con una determinada visión de la enseñanza. Es cierto que la categoría conceptual de la enseñanza ha estado durante mucho tiempo cautiva, por así decir, de una visión transmisivo-receptiva que vincula directa y mecánicamente los resultados del aprendizaje de los alumnos a la acción educativa e instruccional del profesor, y que es, en consecuencia, incompatible con los principios constructivistas. Sin embargo, el rechazo frontal de esta visión transmisivo-receptiva de la enseñanza -totalmente justificado a mi juicio- ha estado históricamente asociado a la consideración -muy discutible y en mi opinión esencialmente incorrecta- de que la categoría conceptual misma de la enseñanza ocupa un lugar secundario en las explicaciones y propuestas constructivistas del aprendizaje escolar y no constituye, por lo tanto, un foco prioritario de interés y de atención en las mismas.

Una consecuencia de esta asociación es que efectivamente el ejercicio de la acción educativa intencional, y más concretamente *la enseñanza entendida como el ejercicio de la acción educativa intencional en los contextos de educación formal*, no ha sido objeto de una atención sistemática por parte de la investigación educativa de orientación constructivista hasta fechas relativamente recientes. Otra, que los enfoques constructivistas en educación siguen experimentando por lo general dificultades importantes para proporcionar explicaciones integradas de los procesos de enseñanza y aprendizaje como fenómenos globales y unitarios, no reductibles a uno de sus componentes, el del aprendizaje. Y otra aún, que estos enfoques suelen ser más precisos, concretos y rigurosos en sus explicaciones sobre cómo aprenden los alumnos que en sus propuestas y explicaciones sobre cómo los profesores pueden conseguir, y consiguen efectivamente en no pocas ocasiones, impulsar, promover y orientar el aprendizaje de sus alumnos.

Esta situación, sin embargo, ha empezado a experimentar un cambio importante en el transcurso de las dos últimas décadas como resultado, en buena medida, de la propia

evolución del constructivismo como paradigma del funcionamiento psicológico. Cada vez resulta más impreciso referirse al constructivismo en singular, y la mayoría de autores se inclinan por distinguir entre diferentes versiones del constructivismo que ofrecen otras tantas visiones alternativas del funcionamiento psicológico. Así, existe actualmente un cierto consenso en distinguir, por lo menos, tres versiones del constructivismo que coexisten y que inspiran, en mayor o menor medida según los casos, las explicaciones y propuestas constructivistas en educación¹². La primera es el llamado *constructivismo cognitivo* o constructivismo psicológico, sin lugar a dudas la versión más extendida y conocida del constructivismo, que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genéticas y cuyo desarrollo está estrechamente vinculado a la aceptación creciente de los enfoques cognitivos a partir de los años sesenta. La segunda es el *constructivismo de orientación sociocultural*, también denominado en ocasiones socio-constructivismo o constructivismo social, fuertemente inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky, que ha conocido un desarrollo espectacular en el transcurso de las dos últimas décadas. Y la tercera, el *constructivismo vinculado al construccionismo social* y a la irrupción de planteamientos en psicología que sitúan el conocimiento, y los procesos psicológicos en general, en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas.

La influencia creciente del socio-constructivismo y del construccionismo social han llevado progresivamente a una buena parte de los enfoques constructivistas en educación a adoptar una visión del aprendizaje como un proceso que tiene un carácter a la vez intrapersonal e interpersonal, y que está gobernado tanto por factores cognitivos, y en cierta medida internos al aprendiz, como por factores situacionales y contextuales; y, correlativamente, a adoptar una visión de la enseñanza como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que la función del profesor consiste no sólo en impulsar y promover, sino también en *estructurar y guiar* la construcción de significados sobre los contenidos escolares que llevan a cabo los alumnos en este entorno complejo de actividad y discurso que es el aula, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esta construcción.

Situados en esta perspectiva, el foco de atención y de interés se desplaza lógicamente desde los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos y de sus aportaciones al acto de aprender, hacia la dinámica interactiva y comunicativa de co-construcción del conocimiento entre profesor y alumnos. Por supuesto, para comprender esta dinámica de co-construcción es necesario tomar en consideración lo que aportan los alumnos; pero no es menos necesario tomar también en consideración las formas de estructuración y guía que proporciona el profesor como apoyo a la construcción de

¹² Un mayor desarrollo de este punto puede encontrarse en Coll, 2001a.

significados que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden. Es en este contexto en el que adquiere pleno sentido, a mi juicio, la propuesta de recuperar el concepto de enseñanza como una categoría explicativa importante para los enfoques constructivistas. Por supuesto, no de la interpretación ingénuo y felizmente superada de la enseñanza como un proceso transmisivo-receptivo unidireccional que vincula de forma directa y mecánica la acción docente del profesor con los resultados del aprendizaje de los alumnos. Pero sí de *la enseñanza entendida como el ejercicio de la acción educativa intencional en contextos de educación formal*; o lo que es lo mismo, como el conjunto de procesos, mecanismos y dispositivos de naturaleza diversa mediante los cuales, y gracias a los cuales, se ejerce la influencia educativa en este tipo de entornos educativos¹³. El estudio de la enseñanza así entendida me parece no sólo fundamental para poder explicar y comprender por qué y cómo aprenden, o no aprenden, los alumnos, sino también para dar cuenta de por qué y cómo los profesores conseguimos, o no conseguimos, ayudar a nuestros alumnos en su aprendizaje.

Algunos retos y prioridades para la investigación educativa y los procesos de transformación y mejora de la educación

Pero conviene ya que abordemos la última parte de la exposición señalando, de acuerdo con el plan expositivo que nos habíamos trazado al inicio, algunas prioridades y retos que se plantean a la investigación educativa y a los procesos de transformación y mejora de la educación, a la luz de las conclusiones a las que llegábamos al término de nuestra breve revisión sobre las CA y de los comentarios precedentes sobre el concepto de enseñanza en los enfoques constructivistas.

Los procesos de transformación y mejora educativa ante una visión amplia de la educación

Todo parece indicar que la identificación entre educación y educación escolar que subyace a la organización y el funcionamiento de los sistemas nacionales de educación en la mayoría de los países y que ha impregnado buena parte del pensamiento pedagógico durante el siglo XX ha entrado definitivamente en crisis. Cada vez parece más evidente la necesidad de revisar los sistemas educativos actuales a partir de una visión amplia de la educación que contemple, junto a la educación formal y escolar, otros tipos de escenarios y prácticas sociales que inciden de forma creciente sobre los procesos de desarrollo personal, de socialización y de formación de las personas y que

¹³ Para un mayor desarrollo y justificación del concepto de mecanismos de influencia educativa y su relación con el concepto de enseñanza, ver Coll y otros (1992), Onrubia, 1993; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll 2001a;

tienen un enorme potencial educativo. En este sentido, las experiencias surgidas en torno al concepto de CA en el transcurso de la última década constituyen la manifestación de una tendencia más general, presente en otras muchas propuestas e iniciativas actuales de transformación y mejora de la educación, en favor de un mayor compromiso y una mayor responsabilidad de los agentes sociales y comunitarios con la educación.

En sus manifestaciones más extremas, esta tendencia llega a confundirse con las tesis de la desescolarización. Sin embargo, y contrariamente a lo que piensan los partidarios de estas tesis, la educación escolar continúa teniendo pleno sentido, a mi juicio, en este hipotético nuevo contexto de responsabilidad compartida y de compromiso social con la educación. Aunque es cierto que los sistemas de educación formal tendrán que experimentar profundas modificaciones. Porque de lo que se trata no es simplemente de complementar y enriquecer la educación formal con experiencias y actividades que tienen lugar habitualmente fuera de los centros educativos. El cambio que se requiere es mucho más profundo y exige, como punto de partida, la apertura de un proceso de reflexión y debate que conduzca al establecimiento de una especie de nuevo "contrato social por la educación" (Coll, 1998; 1999b), un contrato que establezca las obligaciones y las responsabilidades de los diferentes escenarios y agentes que operan *de facto* como escenarios y agentes educativos en una sociedad determinada, y que permita definir con precisión qué funciones puede y debe asumir la escuela en este contexto.

Pero este nuevo contrato social por la educación no puede quedar enunciado únicamente a nivel general, sino que, por su propia naturaleza y por los objetivos que persigue -establecer las obligaciones de los diferentes escenarios y agentes educativos y conseguir el compromiso de todos ellos en el cumplimiento de estas obligaciones-, ha de concretarse en el *territorio*, o mejor dicho, en los *territorios* -es decir, en los diferentes entornos sociales y comunitarios en los que viven y se desarrollan las personas-, y ha de tener especialmente en cuenta los escenarios y los agentes educativos, o potencialmente educativos, que en ellos operan. Ahora bien, es imposible cumplir esta exigencia en unos sistemas educativos formales altamente centralizados y burocratizados -tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos, económicos y técnicos, como desde el punto de vista de la gestión del currículum y la gestión pedagógica- que imponen a menudo un pesado manto uniformizador a la organización y el funcionamiento de los centros educativos, impidiéndoles por igual satisfacer adecuadamente las necesidades educativas de las comunidades en las que se ubican y aprovechar los recursos educativos presentes en estas comunidades. De ahí la previsión de que las reformas educativas y los procesos de transformación y

mejora de la educación que se perfilan en el horizonte como consecuencia de la tendencia mencionada vayan a comportar muy probablemente no sólo cambios pedagógicos y didácticos, sino también, y de manera muy especial, en los parámetros y criterios utilizados hasta ahora en la definición de las políticas educativas y en la planificación y gestión de la educación (Coll, 1999a, 2000).

Pero centrándonos ya en la educación escolar y formal, la revisión realizada sobre CA muestra con claridad la existencia de una cierta disociación entre, por una parte, las experiencias e iniciativas orientadas a la organización del aula y de los centros educativos como CA, y por otra, las orientadas a la puesta en marcha de unas formas de organización comunitaria centradas en el aprendizaje, es decir, a la creación de CA basadas en la comunidad. En efecto, la mayoría de las experiencias de CA comunitarias documentadas se sitúan en la periferia del sistema educativo formal - educación de adultos, desarrollo económico y social, educación para la ciudadanía, promoción de la salud, etc.-, y no suelen plantearse directamente -aunque a menudo la postulan- la transformación de las instituciones de educación formal presentes en el entorno comunitario en el que operan.

Sin duda, el hecho de que, como hemos tenido ocasión de comprobar, estos dos tipos de CA surjan y se desarrollen por lo general dentro de diferentes tradiciones disciplinares y de que respondan a motivaciones y objetivos también distintos ayuda a entender las razones de esta disociación. Sin embargo, la articulación de las contribuciones que tienen su origen en las experiencias de CA relativas al aula, a los centros educativos y a la comunidad, así como en las CVA, es fundamental para no reproducir y perpetuar el hiato existente en la actualidad entre el aprendizaje que tiene lugar en los centros de educación formal y el aprendizaje que tiene lugar al margen de ellos. Desde el punto de vista una visión amplia de la educación, la organización de las aulas como CA adquiere toda su potencialidad en el seno de unas instituciones educativas que están organizadas, a su vez, como CA; y la viabilidad y eficacia de éstas depende, en buena medida, de su inserción en una red de aprendizaje comunitario suficientemente rica y compleja.

Las experiencias sobre CA nos proporcionan ya una valiosísima fuente de información sobre cómo acometer procesos de transformación y mejora educativa inspiradas en una visión amplia de la educación, pero los procesos documentados hasta ahora son más bien, por lo general, de carácter sectorial; es decir, están centrados en el aula, en los centros educativos, en la comunidad, o en la configuración y explotación de entornos virtuales. Para seguir avanzando en esta dirección, es conveniente superar este estadio y abordar directamente el tema de la articulación de los procesos de cambio sectorial en

el marco más amplio de un proceso de transformación global de la educación escolar. Lo que necesitamos son experiencias que nos ayuden a entender cómo es posible organizar las aulas como CA dentro de unas instituciones educativas organizadas, a su vez, como CA e integradas en redes de aprendizaje comunitario. En suma, lo que necesitamos es, parafraseando a Wilson y Ryder (s/f), comprender mejor como los sistemas de educación formal pueden "migrar" progresivamente hacia una mayor apertura, hasta llegar a convertirse en parte de un modelo educativo fuertemente anclado en la comunidad, en la satisfacción de las necesidades educativas de sus integrantes y en la utilización de los recursos comunitarios de todo tipo para la satisfacción de estas necesidades.

El estudio de los mecanismos de influencia educativa ante una visión amplia de la educación

Desde estas coordenadas, el objetivo de alcanzar una mayor y mejor comprensión de cómo se ejerce la acción educativa intencional en los diferentes tipos de escenarios y prácticas educativas se convierte en un reto y en una prioridad para la investigación educativa de orientación constructivista. Ya hemos comentado que, en el transcurso de las dos últimas décadas -y en buena medida de la mano del constructivismo socio-cultural y de otros planteamientos constructivistas que otorgan una especial importancia al uso del lenguaje y a las prácticas lingüísticas y discursivas- se ha producido un cambio de actitud significativo respecto a la relevancia, el interés y la utilidad potencial del estudio sistemático de la enseñanza entendida como el ejercicio de la acción educativa intencional en los contextos de educación formal. Como consecuencia de este cambio de actitud son cada día más numerosos los trabajos que, utilizando esta u otra terminología distinta, dirigen su atención al estudio de los mecanismos y dispositivos de influencia educativa que operan en entornos concretos de enseñanza y aprendizaje permitiendo, por un lado, a los profesores ayudar eficazmente a sus alumnos a construir significados y atribuir sentido a unos contenidos escolares concretos, y por otro, a los alumnos beneficiarse de las ayudas que reciben del profesor y de sus compañeros para llevar a cabo esta tarea.

Aunque estos trabajos han empezado ya a dar sus frutos (ver, por ejemplo, la revisión realizada por Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), no es sobre el interés de sus resultados sobre lo que quiero llamar ahora la atención, sino más bien sobre las limitaciones que todavía presentan para comprender y explicar el ejercicio de la influencia educativa intencional en entornos escolares organizados de acuerdo con una visión amplia de la educación, así como sobre la conveniencia de extenderlos en, al menos, una triple dirección.

En primer lugar, la mayoría de estos trabajos se orientan de forma prácticamente exclusiva a identificar, analizar y comprender los mecanismos de influencia educativa que operan en el plano de la interacción que establece en el aula entre el profesor y los alumnos, y entre los alumnos, mientras llevan a cabo unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje sobre los contenidos escolares. Para ello, analizan la naturaleza de las actividades y tareas, la forma como se organiza la actividad conjunta en torno a los contenidos y tareas en el transcurso de estas actividades, los intercambios comunicativos que se producen entre los participantes, las reglas explícitas o implícitas que presiden dicha organización y dichos intercambios y su evolución, así como también, en ocasiones, las estrategias discursivas y conversacionales y los recursos semióticos utilizados para publicitar, confrontar, negociar, y eventualmente modificar, tanto los objetivos de las actividades, como las reglas de participación en las mismas o los significados de los contenidos de aprendizaje que se consideran aceptables y válidos. Por supuesto, en ocasiones los participantes aportan de forma explícita a la situación elementos -representaciones, vivencias, reglas o principios de actuación y de participación, etc.- que tienen su origen en otros entornos o en otros tipos de prácticas educativas y, cuando ello sucede, estos elementos se incorporan lógicamente al análisis.

Es forzoso reconocer, sin embargo, que estas aportaciones no han sido objeto hasta el momento, por lo general, de la atención que sin duda merecen para comprender y explicar el alcance y las limitaciones del ejercicio de la influencia educativa -es decir, de la enseñanza- en los entornos educativos formales; en parte, quizás, porque desde un punto de vista metodológico no es fácil identificar estas aportaciones ni situar las prácticas educativas en las que tienen su origen; pero en parte también, quizás, porque de alguna manera estos trabajos siguen siendo cautivos de la identificación entre educación y educación escolar, y de esta última con lo que profesores y alumnos hacen en las aulas. La investigación sistemática de las relaciones e interconexiones entre, por una parte, la influencia educativa que se ejerce sobre los alumnos en las aulas, y por otra, la que se ejerce sobre ellos en otros escenarios y prácticas educativas en los que participan en paralelo, plantea ciertamente enormes desafíos teóricos y metodológicos a los enfoques constructivistas. No parece, sin embargo, que sean desafíos que puedan soslayarse desde la perspectiva de una visión amplia de la educación.

En segundo lugar, el hecho ya mencionado de que los esfuerzos dirigidos a estudiar el ejercicio de la acción educativa instruccional en entornos formales y escolares se hayan centrado hasta ahora de forma prácticamente exclusiva en el aula no debe hacernos olvidar que en este tipo de entornos la institución como tal, más allá de las aulas que la

conforman, es también una importante fuente de influencia educativa. Las instituciones educativas han sido a menudo objeto de estudio desde múltiples vertientes y perspectivas y el volumen de conocimientos disponible sobre ellas es ciertamente considerable. Sin embargo, como señalan con acierto Martín y Mauri (2001), seguimos teniendo una comprensión muy vaga e imprecisa de cómo determinadas características de estas instituciones inciden directa o indirectamente sobre qué y cómo aprenden finalmente los alumnos; es decir, seguimos sin comprender muy bien cómo desde las instituciones formales y escolares se ejerce sobre los alumnos una acción educativa intencional que no se puede reducir sin más a lo que sucede en las aulas. De acuerdo con estas autoras, la organización y el funcionamiento de la institución, la cultura y el clima social que las caracteriza y los valores que en ella rigen acaban teniendo una influencia educativa sobre el alumnado a través de una doble vía: en primer lugar, una vía *indirecta* o *mediada*, en la medida en que estos y otros factores condicionan o modulan lo que finalmente profesores y alumnos pueden hacer y hacen efectivamente en las aulas; y en segundo lugar, una vía *directa*, en la medida en que los alumnos suelen participar en actividades organizadas por la institución que van más allá del ámbito del aula y también en la medida en que, por el hecho de formar parte de ella, están expuestos a los valores, formas de organización y de participación y modelos de actuación que la caracterizan. Esta propuesta, no obstante, es sólo por el momento una prometedora línea de indagación, y como reconocen Martín y Mauri en las conclusiones de su trabajo, "queda mucho por avanzar tanto en la identificación de las vías de influencia como en la explicación profunda de los mecanismos mediante los cuales estos factores inciden en la interacción profesor-grupo de alumnos-contenido que implican los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje" (ob. cit., p. 595).

Finalmente, y para concluir, cabe señalar aún la conveniencia de extender el estudio de los mecanismos de influencia educativa a los escenarios y prácticas educativas no escolares. Y no sólo porque el conocimiento de cómo se ejerce la influencia educativa en algunos de estos escenarios y prácticas -como las que tienen lugar en la familia, a través de los medios de comunicación de masas, o en entornos virtuales apoyados en el uso de las NTIC, por citar sólo algunos ejemplos evidentes- es esencial, como apúntabamos antes, para comprender y explicar mejor el alcance y las limitaciones de la influencia educativa que se ejerce desde las instituciones de educación escolar y formal. También, y muy especialmente, porque sin este conocimiento es difícil imaginar que las propuestas e iniciativas orientadas a poner estos escenarios y prácticas al servicio de los procesos de desarrollo personal, de socialización y de formación de las personas puedan llegar a convertirse en una alternativa generalizada, viable y razonable a algunas de las carencias manifiestas que presentan los sistemas educativos actuales.

CUADRO 1. PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EFICACES EN EL AULA (Fuente: Bielaczyc y Collins, 1999, p. 2-3 de la versión electrónica)

PRINCIPIO DEL CRECIMIENTO DE LA COMUNIDAD (*Community-growth principle*)

EL OBJETIVO GLOBAL DEBE SER INCREMENTAR EL CONOCIMIENTO Y LAS HABILIDADES DEL GRUPO. PARA ELLO, SE DEBE APROVECHAR EL CONOCIMIENTO Y LOS APRENDIZAJES DE TODOS SUS MIEMBROS.

PRINCIPIO DE OBJETIVOS EMERGENTES (*Emergent-goals principle*)

LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO DEBEN SER CO-CONSTRUIDOS CON LOS ALUMNOS Y EMERGER DE LAS ACTIVIDADES Y PREGUNTAS QUE SURGEN MIENTRAS LLEVAN A CABO SUS INDAGACIONES E INVESTIGACIONES.

PRINCIPIO DE ARTICULACIÓN DE OBJETIVOS (*Articulation-of-goals principle*)

PROFESOR Y ALUMNOS DEBEN ARTICULAR SUS OBJETIVOS Y LOS CRITERIOS QUE UTILIZARÁN PARA DECIDIR QUE LOS HAN ALCANZADO. TODOS LOS ALUMNOS DEBEN DESARROLLAR LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA PODER JUZGAR SI HAN ALCANZADO LOS OBJETIVOS.

PRINCIPIO DE METACOGNICIÓN (*Metacognitive principle*)

EL GRUPO DEBE TENER PRESENTE EN TODO MOMENTO LOS OBJETIVOS QUE PRETENDE ALCANZAR Y PREGUNTARSE SI LO QUE ESTÁ HACIENDO AYUDA EFECTIVAMENTE A ALCANZARLOS; TAMBIÉN DEBE EVALUAR LO QUE HA APRENDIDO Y HASTA QUÉ PUNTO LO HA APRENDIDO BIEN; Y DEBE INTENTAR IDENTIFICAR A INTÉRVALOS REGULARES LO QUE YA CONOCE Y LO QUE NO CONOCE.

PRINCIPIO DE SUPERACIÓN DE LOS LÍMITES (*Beyond-the-bounds principle*)

EL GRUPO DEBE INTENTAR IR MÁS ALLÁ DE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y RECURSOS EXISTENTES Y FACILMENTE ACCESIBLES EN SU SENO. DEBE INTENTAR DAR SENTIDO A LAS COSAS POR SÍ MISMO Y DAR LA BIENVENIDA A NUEVOS RETOS Y PLANTEAMIENTOS.

PRINCIPIO DEL RESPETO POR LOS OTROS (*Respect-for-others principle*)

LOS ALUMNOS NECESITAN APRENDER A RESPETAR LAS DIFERENCIAS Y LAS CONTRIBUCIONES DE LOS OTROS. CUANTAS MÁS APORTACIONES DIFERENTES SE PRODUZCAN, MAYORES SERÁN LAS FUENTES DE CONOCIMIENTO EXISTENTES PARA EXPANDIR EL CONOCIMIENTO DEL GRUPO. LAS REGLAS DE RESPETO MUTUO DEBEN ESTAR CLARAMENTE FORMULADAS, ARTICULADAS Y APLICADAS.

PRINCIPIO DE ACEPTACIÓN DEL FRACASO (*Failure-safe principle*)

DEBE INSTAURARSE EL SENTIMIENTO DE QUE EL FRACASO ES ACEPTABLE Y QUE LA ASUNCIÓN DE RIESGOS Y DE UNA APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL AL ABORDAJE DE LOS PROYECTOS Y A LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS CONDUCIRÁ UN MAYOR APRENDIZAJE. LA REFLEXIÓN SIN REPROCHES PUEDE AYUDAR A QUE EL GRUPO APRENDA DE SUS ERRORES.

PRINCIPIO DE DEPENDENCIA ESTRUCTURAL (*Structural-dependence principle*)

EL GRUPO DEBE ORGANIZARSE DE MANERA QUE LAS CONTRIBUCIONES DE LOS ALUMNOS SEAN DE ALGÚN MODO INTERDEPENDIENTES, COMO POR EJEMPLO EN EL CASO DE TAREAS CUYA REALIZACIÓN EXIGE UN ESFUERZO CONJUNTO.

PRINCIPIO DE PREEMINENCIA DE LA PROFUNDIDAD SOBRE LA AMPLITUD

(*Depth-over-breadth principle*)

LOS ALUMNOS DEBEN DISPONER DE TIEMPO SUFICIENTE PARA INVESTIGAR EN PROFUNDIDAD LOS TEMAS Y ADQUIRIR UN DOMINIO REAL DE LOS MISMOS.

PRINCIPIO DE LA DIVERSIDAD DE LA PERICIA (*Diverse-expertise principle*)

LOS ESTUDIANTES DESARROLLAN LAS ÁREAS EN LAS QUE SON MÁS CAPACES Y ESTÁN MÁS INTERESADOS, CON LA RESPONSABILIDAD DE COMPARTIR SU PERICIA EN ELLAS CON LOS COMPAÑEROS Y CON EL PROFESOR

PRINCIPIO DE LA MULTIPLICIDAD DE VÍAS DE PARTICIPACIÓN (*Multiple-ways-to-participate principle*)

PARA AVANZAR HACIA UNA COMPRENSIÓN COLECTIVA, EL GRUPO DEBE TENER ANTE SÍ UNA AMPLIA GAMA DE TAREAS Y ACTIVIDADES EN LAS QUE LOS ALUMNOS PARTICIPEN EN FUNCIÓN DE SUS CAPACIDADES E INTERESES.

PRINCIPIO DE MECANISMOS PARA COMPARTIR (*Sharing principle*)

DEBEN EXISTIR MECANISMOS QUE GARANTICEN QUE EL CONOCIMIENTO Y LAS HABILIDADES ADQUIRIDAS POR LOS DIFERENTES MIEMBROS DEL GRUPO PUEDAN SER COMPARTIDOS, DE MODO QUE CADA ALUMNO SEA A LA VEZ UN APRENDIZ Y UN CONTRIBUYENTE AL CONOCIMIENTO COLECTIVO.

PRINCIPIO DE NEGOCIACIÓN (*Negotiation principle*)

LAS IDEAS, TEORÍAS, PROCEDIMIENTOS, ETC. SON CONSTRUIDOS MEDIANTE UN PROCESO DE NEGOCIACIÓN ENTRE LOS MIEMBROS, Y LAS DISCUSIONES SE RESUELVEN MEDIANTE ARGUMENTOS LÓGICOS Y PRUEBAS. EL PROFESOR DEBE ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CÓMO CRITICAR LAS IDEAS DE LOS OTROS SIN PERSONALIZAR LA CRÍTICA.

PRINCIPIO DE LA CALIDAD DE LOS PRODUCTOS (*Quality-of-products principle*)

LA CALIDAD DE LOS PRODUCTOS GENERADOS POR EL GRUPO DEBE SER APRECIADA TANTO POR EL GRUPO MISMO COMO POR LAS PERSONAS AJENAS A ÉL. EL GRUPO DEBE PONERSE DE ACUERDO SOBRE LOS ESTÁNDARES QUE

PERMITIRÁN VALORAR LA CALIDAD DE UN PRODUCTO, Y ESTOS ESTÁNDARES HAN DE CONTRASTARSE CON PERSONAS QUE NO FORMAN PARTE DE ÉL.

CUADRO 2. ALGUNAS RECOMENDACIONES GENERALES Y PRINCIPIOS BÁSICOS DE ACCIÓN INCLUIDOS HABITUALMENTE EN LOS ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS (Fuente: Onrubia, 1993)

- * PARTIR DE LOS CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIAS Y REPRESENTACIONES PREVIAS DE LOS ALUMNOS.
- * RESPETAR EL PROTAGONISMO Y LA RESPONSABILIDAD ÚLTIMA DE LOS ALUMNOS EN LA REALIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES.
- * OFRECER A LOS ALUMNOS LA POSIBILIDAD DE MANIPULAR, EXPERIMENTAR Y ACTUAR, MATERIAL Y SIMBÓLICAMENTE, CON Y SOBRE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE.
- * PLANTEAR TAREAS Y ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A LOS ALUMNOS QUE LES SUPONGAN RETOS Y DESAFÍOS ASUMIBLES PARA SU NIVEL DE CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIA, IMPULSANDO DE ESTE MODO LA MODIFICACIÓN PROGRESIVA DE SUS REPRESENTACIONES Y DE SU VISIÓN DE LAS SITUACIONES Y LAS COSAS.
- * PLANTEAR TAREAS Y ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE QUE TENGAN SENTIDO PARA LOS ALUMNOS, QUE PUEDAN VINCULAR CON SUS INTERESES Y PREOCUPACIONES, QUE LES IMPLIQUEN Y MOTIVEN, Y QUE LES AYUDEN A DESARROLLAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES DE EFICACIA Y AUTOESTIMA.
- * OFRECER A LOS ALUMNOS UNA AMPLIA GAMA DE AYUDAS EN LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS Y ACTIVIDADES, BUSCANDO EL MAYOR GRADO POSIBLE DE AJUSTE ENTRE ESTAS AYUDAS Y SUS NECESIDADES EDUCATIVAS, Y AJUSTÁNDOLAS PROGRESIVAMENTE DE ACUERDO CON LA EVOLUCIÓN DE SUS PROGRESOS Y DIFICULTADES.
- * POTENCIAR LA MEMORIZACIÓN COMPRESIVA Y EL DOMINIO FUNCIONAL DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES, SUBRAYANDO SU VALOR INSTRUMENTAL, ES DECIR, SU UTILIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA ADQUISICIÓN DE OTROS CONOCIMIENTOS Y PARA ABORDAR Y COMPRENDER SITUACIONES NUEVAS.
- * INTRODUCIR DE FORMA SISTEMÁTICA LA PERSPECTIVA METACOGNITIVA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES, REFORZANDO LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO CONTEXTUAL Y CONDICIONAL QUE HACE POSIBLE EL USO ESTRATÉGICO DE LOS APRENDIZAJES REALIZADOS.
- * PONER LAS SITUACIONES, ACTIVIDADES Y TAREAS DE EVALUACIÓN AL SERVICIO DE LA REGULACIÓN Y AJUSTE DE LA ENSEÑANZA, Y UTILIZARLAS

COMO UN MEDIO PARA QUE LOS ALUMNOS PUEDAN TOMAR CONCIENCIA DE SUS PROGRESOS Y DIFICULTADES Y APRENDAN A CONTROLAR Y REGULAR SU PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE.

Referencias bibliográficas

Berg, G. A. (1999). Community in distance learning through virtual teams. *Educational Technology Review*, 12, 23-29.

Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Ch. M. Reigeluth, (Ed). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Vol. II.* (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: <http://home.neo.lrun.com/ourspot/learn001.txt>

Brown, A. L. (1998). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*. 52 (4), 399-413.

Brown, A. L. y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly, (Ed)., *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice.* (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.

Brown, A. L. y Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. En L. Schauble y R. Glaser (Eds)., *Innovations in learning: New environments for education.* (pp. 289-325). Hillsdale, NJ: LEA.

Brown, A. L. y Campione, J. C. (1998). Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons. En N. M. Lambert y B. McCombs, Barbara L. (Eds). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education.* (pp. 153-186). Washington, DC: American Psychological Association.

Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red.* Madrid: Alianza.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997). *The Jasper Project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development.* Mahwah, NJ: LEA.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^a. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458) Madrid: Alianza.

Coll, C. (1998). *Educació i activitat ciutadana: una necessitat i un compromís*. Conferencia pronunciada con motivo de la entrega del XX Premio de Educación Josep Pallach. 16 de juny de 1998. Texto no publicado.

Coll, C. (1999a). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, 83/84, 8-26.

Coll, C. (1999b). Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. *Pátio. Revista Pedagógica*, 10, 8-12.

Coll, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En J. A. Garde (Ed.), *Políticas sociales y estado de bienestar en España. Informe 2000* (pp. 165-187). FUHEM/Editorial Trotta.

Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2001b). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004*. Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Organizado por el Fórum Universal de las Culturas Barcelona - 2004. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001. Documento no publicado.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^a. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 623-651) Madrid: Alianza.

Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Faris, R. y Peterson, W. (2000), *Learning-based Community Development: lessons learned for British Columbia*. A report submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers.

Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.

Greeno, J. G., Collins, A. M. y Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). New York: Macmillan.

Harasim, L. y otros (1995). *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hill, J., Pettit, J. y Dawson, G. (1997). *Schools as learning communities*. NSW Department of Education and Training. Disponible en: www.schools.nsw.edu.au /staff/F2.0/material/salc1.htm

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. y Bannan Haag, B. (1995). Constructivism and Computer-mediated Communication in Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.

Levine, J. H. (1999). *Learning communities: New structures, new partnerships for learning. The first-year experience*. Columbia, SC: South Carolina University.

Majó, J. (1997). *Chips, cables y poder*. Barcelona: Planeta.

Martín, E. y Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 575-595) Madrid: Alianza.

Metropolitan Universities: An International Forum (1997). *Learning communities*. 9 (1) [nº monográfico].

New Directions for Teaching and Learning (1990). *Learning communities: creating connections among students, faculty and disciplines*. 41 [nº monográfico].

New Economy Development Group Inc. Ottawa, Ontario (1998). *Models of Community Learning Networks in Canada*. Office of Learning Technologies Human Resources Development Canadá. Disponible en: http://olt-bta.hrdc-drhc.gc.ca/publicat/alphpubs_e.html

Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo. En C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.

Owens, Th. R. y Wang, Ch. (1997). *Community-based learning: a foundation for meaningful education reform*. Norwest Regional Educational Laboratory. School Improvement Research Series. Disponible en: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/t008.html>

Paloff, R. M. y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Prawat, R. S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (1), 91-110.
- Prawat, R. S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (1), 91-110.
- Riel, M. (1998). Learning Communities through computer networking. En J. G. Greeno y S. V. Goldman (Eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (369-398). Hillsdale, NJ: LEA.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), 209-229.
- Rogoff, B., Matusov, E. y White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 388-414). Oxford: Blackwell.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Barcelona: Taurus.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. En D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Lamon, M. (1994). The CSILE project: Trying to bring the classroom into world 3. In Kate McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp.201-228). Cambridge, MA:Bradford Books/MIT Press.
- Shapiro, N. S. y Levine, J. H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Torres, R. M^a (1999). "Educación para todos": la propuesta, la respuesta. Documento presentado en el panel "Nueve años después de Jomtien", Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada, Toronto, 14-18 de abril de 1999. Texto no publicado.
- Wilson, B. y Ryder, M. (s/f). *Dynamic Learning Communities: an Alternative to Designed Instructional Systems*. Disponible en: <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.html> [Descargado el 13.08.01]

Yarnit, M. (2001). Learning communities: the secret to their succes. In *Learning Communities: strengthening lifelong learning through practice*. Seminar 2: Local organisations and community learning. Back Ground Paper. January 2001.