

El principio revolucionario de la educación mutua

Nicolás BAJO SANTOS

Real Centro Universitario
«Escorial-María Cristina»
San Lorenzo del Escorial

Resumen: El principio de la *educación mutua* está en la raíz de muchas transformaciones en el campo educativo, como la Escuela Lancasteriana, las Universidades Populares, la educación dialógica de Paulo Freire y las Comunidades, reales y virtuales, de Aprendizaje.

Abstract: The principle of mutual education is the root of many transformations in the field of education, such as the Lancasterian School, the Popular Universities, the P, Freire's dialogic education and the real and virtual Learning Communities.

Palabras clave: Educación mutua, Escuela Lancasteriana, Universidad Popular, Educación dialógica, Comunidad de Aprendizaje.

Keywords: Mutual education, Lancasterian School, Popular University, Dialogic education, Learning Community.

Sumario:**I. Introducción.****II. La educación mutua o recíproca.**

- 2.1. *La Escuela Lancasteriana.*
- 2.2. *Las Universidades Populares.*
- 2.3. *La educación dialógica de Paulo Freire.*
- 2.4. *Las Comunidades de Aprendizaje.*

III. Conclusión.**IV. Bibliografía.**

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación pretende llamar la atención sobre una idea o, más bien, un *principio* que ha inspirado muchos proyectos y ha alentado muchas prácticas educativas en el pasado, que sigue mostrando su vitalidad en el presente y puede tener una gran significación para el futuro de la educación, tanto en los países menos desarrollados, donde el sistema educativo adolece todavía de muchas deficiencias básicas, como en los países más desarrollados, en los que la calidad de la educación sigue siendo un reto en muchos sentidos. Me refiero al principio de la *mutualidad* o *reciprocidad*. Mi impresión es que, junto con el principio de la *permanencia* en la enseñanza y el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, de la cuna a la tumba (del que me ocuparé en otra ocasión) se trata de la inspiración más fecunda y más revolucionaria en el campo de la educación.

II. LA EDUCACIÓN MUTUA O RECÍPROCA

La idea de que el enseñar y el aprender, los roles de maestro y de discípulo pueden, y deben, darse simultáneamente en la misma persona es muy antigua. Ya Cicerón (106-43 a.C.) dijo aquello tan sorprendente de «Si quieres aprender, enseña» (*si vis discere, doce* o *si vis scire, doce*, si quieres saber, enseña), y fiel a ello, hacia el final de su vida decía: «A pesar de que ya soy mayor, sigo aprendiendo de mis discípulos.» El cordobés Séneca (3 a.C-65), preceptor de Nerón, también dejó constancia de que «los maestros aprendemos mientras enseñamos» (*docendo discimus*) (*qui docet, discit* o incluso *bis discit qui docet*, es decir, el que enseña aprende dos veces). Son dos ejemplos, entre otros muchos, de grandes maestros, conscientes de su propia necesidad de aprender y de lo que tal vez hoy llamaríamos la constante *interactividad* entre emisores y receptores, según el lenguaje de la comunicación. Con base en estos antecedentes históricos,

la cristalización del principio de mutualidad en el campo educativo es un fenómeno que ocurre en la época moderna.

2.1. *La escuela Lancasteriana*

El 1 de enero de 1798, en la puerta de un destartalado local del arrabal entonces más pobre al sur de Londres (Southwark) figuraba este cartel: «Para todos los que quieran enviar a sus hijos a recibir una educación gratuita, y aquellos que no estén dispuestos a recibir la educación a cambio de nada pueden pagar, si les place». Eran los tiempos salvajes de la industrialización, y en aquel barrio, como en otros muchos de las principales ciudades británicas, apenas había escuelas públicas, y la inmensa mayoría de los niños no podían pagar la exclusiva educación privada, reservada a una selecta minoría. Quien había puesto el cartel era un joven de 19 años, nacido también en el barrio e hijo de un modesto trabajador, que nunca logró tener una situación económica estable. Se llamaba Joseph Lancaster (1778-1838). De pequeño se había sentido llamado a ser misionero en las Indias Occidentales (West Indies), de tal modo que con catorce años se fue a Bristol con intención de embarcar para Jamaica, donde esperaba «poder enseñar a los pobres negros la Palabra de Dios». Como no se pudo costear el viaje, se puso a trabajar, y poco después se unió a la Sociedad de Amigos, nombre originario de los Cuáqueros.

Ahora había vuelto a Londres y se disponía a enseñar a leer, a contar y a escribir al mayor número posible de niños y con el menor coste posible. Fue eliminando muchos insumos accesorios, como el papel, la pluma y la tinta. Los niños escribían con sus dedos o con un palillo sobre la arena. Pero ¿cómo reducir el número de maestros? Algunos dicen que cayó en sus manos un librito escrito por Andrew Bell (1753-1832), un sacerdote anglicano misionero en la India, en el que contaba cómo había puesto en marcha una escuela en Madrás para instruir a los hijos de los soldados británicos, inspirándose en una práctica tradicional de los maestros hindúes consistente en servirse de los mejores alumnos para enseñar a los demás. Tomara o no la idea de Bell, lo cierto es que Lancaster puso en marcha esta solución: los alumnos más aventajados serían monitores de sus compañeros y recibirían un pequeño regalo si lo hacían eficazmente. Había nacido el método *monitorial* (tutorial) o, para los más fieles a Bell, el *Método de Enseñanza de Madrás*. Sea cual sea la parte del león que

corresponde a cada cazador, lo cierto es que en el miserable local de Southwark al cabo de un par de años ya se educaban simultáneamente hasta 1.000 niños pobres, con un solo maestro.

El método empezó a dar que hablar en todo Londres, y Lancaster, hombre de gran energía y mucha fe, decidió hablar con algunos notables del país a fin de obtener su apoyo, pero la economía y la administración nunca fueron sus puntos fuertes. Y tampoco logró el apoyo de la Iglesia de Inglaterra, que siempre respaldó a Bell y alentó el descrédito de Lancaster. A pesar de estos obstáculos, Lancaster llegó a regir 95 escuelas con más de 30.000 alumnos, logrando fieles seguidores tan significativos como Robert Owen (1771-1858), quien adoptó su método en la escuela de New Lanark y consideraba tanto a Lancaster como a Bell «entre los grandes benefactores de la humanidad». Y su método empezó a traspasar las fronteras. Tuvo mucho éxito en Francia, donde sus colegios adoptaron el nombre de *écoles mutuelles* y donde se llegó a considerar a Lancaster como un competidor de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. El método llegó también a España, de la mano del ejército, para formar a los soldados, y también como propuesta para formar a los futuros maestros.

Aunque es muy interesante esta aplicación del método a la incipiente enseñanza de profesores o maestros y a la alfabetización del Ejército, puede considerarse como más significativa la presencia de Lancaster y su método en toda América y, en particular, en América Latina. En 1818, acosado por las penurias económicas y por la oposición creciente de la Iglesia de Inglaterra, Lancaster se fue a los Estados Unidos, donde fue bien recibido por el gobierno, que tenía el mismo problema que se daba en todos los países de América: ¿De dónde sacar tantos maestros como requerían las nuevas naciones que veían en la educación una forma nueva de libertad? El gobierno de Estados Unidos adoptó el método lancasteriano y se crearon escuelas en Nueva York, Boston, Filadelfia y se programaron muchas más. El Congreso llegó a emitir un Decreto para agradecer los servicios del educador inglés.

Pero varios años antes, en 1810, había tenido lugar en Londres un encuentro de Simón Bolívar y de Andrés Bello con Lancaster; encuentro que incluyó la visita de su escuela y en el que Bolívar prometió el envío de dos jóvenes de Caracas para que aprendieran el sistema bajo la tutela directa de su fundador. Bolívar, como su maestro Simón Rodríguez, tenía una gran preocupación por la educación. Esta preocupación era compartida por todos los próceres (José Arti-

gas, Bernardo O'Higgins, Bernardino Rivadavia y José Francisco de San Martín) y no es casual que todos mostraran una actitud muy favorable al método lancasteriano. Pero en el caso de Simón Bolívar se trató además de una verdadera y duradera amistad con su autor, tras el encuentro de 1810 en Londres.

Años más tarde, en efecto, Lancaster escribió una carta a Simón Bolívar desde Estados Unidos, proponiéndole implementar su método en Latinoamérica, a lo que el Libertador accedió, de tal suerte que al año siguiente, en 1824, invitado por la Municipalidad, Lancaster viajó a Caracas y desde allí conoció, con gran sorpresa e interés, que en la Constitución de 1821 de Colombia se había consagrado el uso en las escuelas del Estado del llamado «método de enseñanza mutua o sistema de Lancaster». Le pareció algo providencial. No era un desconocido en Sudamérica y ahora, además, se le abrían nuevos horizontes. El mismo año de su llegada a Caracas se fundó la Escuela de Enseñanza Mutua y se imprimió el *Manual del Sistema de Enseñanza Mutua*, que pronto llegó a Uruguay, a Chile y a otros puntos del continente.

Uno de los casos más llamativos, junto con el de Colombia –donde Lancaster propuso crear un Jardín Botánico, un laboratorio de ciencias físicas, una biblioteca y una imprenta para editar textos escolares– fue el de México. Allí llegó muy pronto el eco de la enseñanza mutua o recíproca con tanta aceptación que en 1822 se creó la asociación filantrópica Compañía Lancasteriana, con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres y tuvo tal reconocimiento que, veinte años después de su fundación, entre 1842 y 1845, fue encargada por el gobierno de dirigir la instrucción primaria en toda la República Mexicana. Al final de su gestión, el método lancasteriano funcionaba en 106 escuelas primarias de la capital ¹.

Bolívar nunca olvidó a Lancaster ni dejó de alabar y apoyar su método. Se intercambiaron varias cartas a lo largo de los años 1825 y 1826, mientras el Libertador andaba ocupado en sus tareas militares y políticas. La única dificultad que tuvo Lancaster vino porque la Municipalidad de Caracas le exigía incluir en sus escuelas la ense-

1. Ver: Cruz RI, G, de la, «Historia y perspectivas de la Educación Primaria Rural en México» (33 densas páginas), en www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/CruzGabriel_HistPersEdMex.htm.

ñanza de la fe católica, algo a lo que no estaba dispuesto el buen cuáquero que era Lancaster. Esto le supuso un cierto enfrentamiento con la Municipalidad y con la Iglesia católica. Hay que añadir, en este sentido, que él y muchos de los impulsores del método en la América hispana eran, a la vez, divulgadores de la Biblia en español, lo cual estaba prohibido por la Santa Sede, que no había dado, todavía, el paso a la traducción de la Biblia a las lenguas vernáculas. Por esta razón, y no por razones pedagógicas, la Iglesia católica dejó de ver con buenos ojos a los lancasterianos. El caso es que cuando Bolívar regresó a Caracas, en enero de 1827, en lugar de encontrar un sistema educacional en plena marcha, se encontró con uno que se tambaleaba por falta de recursos. Lancaster, además, estaba enfermo y le manifestó su deseo de regresar a los Estados Unidos, donde podía practicar su fe y continuar con su proyecto. Y así fue.

El espíritu aventurero de los ingleses del siglo XVIII que latía en sus venas hizo que todavía probara fortuna en Canadá, aunque sin demasiado éxito. Regresó a Nueva York, donde el 24 de octubre de 1938, a los 60 años, falleció a consecuencias de ser atropellado por un carruaje, ¡Una forma muy moderna de morir para este hombre de Dios y gran educador! Su importancia fundamental, a juicio del gran pensador argentino Gregorio Weinberg (fallecido en 2006), estriba en haber llamado la atención sobre la necesidad de escuelas elementales para las grandes masas de población y no ya sólo para minorías y, a su vez, en destacar que la actividad privada o la de otras agencias educativas, como la Iglesia, mal podían encarar el problema por su misma magnitud y trascendencia social. En germen estaba planteándose el papel del Estado moderno en la materia ².

Yo completaría este juicio con una mirada a la situación actual, una vez que han pasado casi dos siglos, durante los cuales la implicación del Estado y, en la segunda mitad del siglo XX, de los Organismos Intergubernamentales e Internacionales en la educación ha sido cada vez mayor, pero a pesar de lo cual, seguimos teniendo unas deficiencias muy graves. Más de 130 millones de niños siguen sin escolarizar, y casi 1.000 millones de jóvenes y adultos permanecen sin poder acceder a la escritura. El derecho a una educación gratuita

2. WEINBERG, G., «Las ideas lancasterianas de Simón Bolívar y Simón Rodríguez», en su obra *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos*, Buenos Aires 1997, pp. 79-92.

y obligatoria para todos los niños –columna vertebral del régimen internacional de los derechos humanos– está en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la Declaración (1959) y en la Convención de los Derechos del Niño (1989) y en todas las grandes Declaraciones de Derechos Humanos, y además forma parte de la retórica dominante en los gobiernos y las agencias intergubernamentales, pero en realidad, sostiene Catarina Tomasevski (relatora especial del Derecho a la Educación en la Comisión de Derechos Humanos de la ONU durante varios años y fallecida prematuramente en octubre de 2006), es un derecho violado de forma callada y sistemática. Los gastos de la educación en general, incluida la educación pública, están siendo transferidos cada vez más a las familias. Y esto ocurre de manera mucho más flagrante en los países pobres y en vías de desarrollo, en algunos de los cuales hasta el 35 por 100 del coste total de la educación se financia con fondos privados, mientras que en los países ricos ese porcentaje se sitúa en el 8 por 100. Esta situación contradice la noción misma de educación gratuita y obligatoria para todos ³.

Y mientras tanto, los gastos militares alcanzan cifras pavorosas: 835.000 millones de euros, el año 2006, según un estudio de Oxfam ⁴; quince veces más que el volumen total de la ayuda humanitaria internacional, lo que parece corresponderse con un mundo donde hay más de 150 soldados por cada 100 maestros. No parece que ni la reducción de la pobreza ni la promoción de la educación para todos, no obstante los grandes compromisos de Jomtien (1990), Dakar (2000) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) figuren entre los objetivos globales de la mayoría de los gobiernos y de los organismos intergubernamentales.

Entonces, yo diría que nos encontramos ante una situación similar a la enfrentada por Lancaster y si él evidenció que las instancias existentes –incluidas las Iglesias– y los medios económicos disponibles eran insuficientes e incapaces de proporcionar una educación elemental a todos los niños, hoy podemos afirmar esto mismo, incluyendo a los Estados y a los organismos intergubernamentales. No parece previsible que vayan a resolver satisfactoriamente el problema. Llegará el 2015, la fecha que ellos mismos se han fijado, y en la

3. TOMASEVSKI, C., *The State of the Right to Education Worldwide, Free or Fee, 2006 Global Report*, Copenhagen 2006.

4. OXFAM INTERNACIONAL, *Armas sin fronteras*, 2006.

mayor parte de los países las cosas no serán muy distintas de cómo son ahora. El camino recorrido por Lancaster hace dos siglos, ¿Puede sugerirnos alguna iniciativa a nosotros hoy?

A mí me reafirma en una convicción y me mueve a formular varias preguntas. La convicción que se refuerza es la de la imperiosa necesidad de una gran *movilización educativa de la sociedad civil*⁵, con el espíritu y las perspectivas de la educación recíproca a todos los niveles. Hay que salir, como dice José A. Marina, del «sistema de excusas» (*los padres echan la culpa a la escuela, la escuela a los padres, todos a la televisión, la televisión dice que ella depende los espectadores... por fin todos nos dirigimos al Gobierno y el Gobierno hace una ley de educación... y vuelta a empezar*) y hacernos todos la pregunta más radical ante la situación de la educación: ¿Y yo qué puedo hacer? Además de presionar a los políticos, a los Ministerios de Educación, a los maestros y a todas las instituciones educativas, públicas y privadas, para que mejoren sus servicios, para que inviertan más y mejor en la educación... ¿Yo qué puedo hacer? ¿Es que tiene que haber necesariamente una revolución política para que se planteen Campañas de Alfabetización? ¿Es que no se puede proclamar un «estado de excepción y de emergencia», para movilizar recursos «excepcionales», materiales y humanos, que hagan frente al analfabetismo y a todos los peores males de la educación? ¿Es que los estudiantes de secundaria y los universitarios no están dispuestos a compartir sus saberes con otros conciudadanos? ¿Qué tiene que pasar para que todos nos pongamos en pie de guerra educativa, como el mejor camino para ir cerrando prisiones y para poder vivir en paz y seguridad?

2.2. *Las Universidades Populares*

Las aguas de las *Universidades Populares* habría que remontarlas hasta los encendidos alegatos y discursos de un miembro de la Unidad de los Hermanos Moravos (seguidores de Juan Hus), Juan Amós Comenius (1592-1670), cuyo lema fue «enseñarlo todo a todos». Este pensador y prolífico escritor checo es considerado como el profeta y el primer y principal impulsor de la escuela moderna pública (universal) y democrática. Junto a él hay que mencionar también a un polifacético (filósofo, poeta, pedagogo y

5. Propuesta, entre otros, del filósofo y pedagogo José Antonio Marina (ver su artículo «La violencia en la escuela», en *El Mundo*, 31-1-2006).

teólogo) pastor y obispo luterano Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), promotor de *escuelas populares* en su país, Dinamarca, y en el resto de países nórdicos. Junto a él habría que mencionar también a Kristen Kold (1816-1870), otro pedagogo danés de la misma época. Se trataba de *Volkshochschule* (así se las denominó poco más tarde en Alemania), donde se ofrecían unos contenidos y un estilo de enseñanza bastante distintos a los de la Universidad de la época. La principal preocupación de este contemporáneo de Hans Christian Andersen y de Soren Kierkegaard era promover el espíritu de libertad, la poesía y la creatividad disciplinada. Las principales características de sus «escuelas populares» es que eran escuelas abiertas a todos, sin tener en cuenta la edad ni el origen social de las personas; ponían mucho énfasis en el aprendizaje cooperativo, no sólo entre los estudiantes, sino en el conjunto de la sociedad civil; en ellas prevalecía una visión holística de la educación y la promoción de una sociedad democrática. No es extraño que la Unión Europea haya tomado el nombre de Grundtvig para uno de sus grandes Proyectos en el campo educativo, el LML (*Let me Learn*), destinado a impulsar el aprendizaje durante toda la vida con el lema: «Nunca es demasiado tarde para aprender».

En Grundtvig se inspiró un joven tipógrafo francés de ideas libertarias, George Deherme (1870-1937) para promover, en los años de la Francia convulsa por el *affaire Dreyfus* y cuando se iban poniendo en marcha las leyes educativas de Jules Ferry (1837-1893), impulsor de una educación primaria laica (no clerical), obligatoria y gratuita, un singular proyecto educativo. Ante la sinrazón del antisemitismo y atendiendo a la necesidad que tenían los adultos, sobre todo los obreros, de instrucción (algo que no había contemplado Ferry), el joven tipógrafo Deherme empezó a difundir entre sus amigos, muchos de ellos procedentes de la antigua «Comuna de Montreuil», una hoja volante, que él mismo escribía y componía. Se llamaba *La Coopération des Idées*. En ella abogaba por construir la nueva sociedad a base de la cooperación de todas las ideas y de todas las voluntades, no a base de lucha. El camino era, pues, la educación.

En 1898, casi al mismo tiempo que Emile Zola (1840-1902) lanzaba su célebre *J'accuse*, Deherme hizo un llamamiento en pro de la *enseñanza superior ético social*, con el que se inicia el camino de lo que muchos consideran la primera *Universidad Popular*, distinta de lo que los ingleses habían realizado ya bastante antes, una experiencia de acercamiento de la Universidad al pueblo traba-

jador, con el nombre de *University Extension*, fundada por el profesor de la Universidad de Cambridge, James Stuart (1843-1913), el año 1871.

Deherme, como muy bien cuenta Leopoldo Palacios Morini (en su excelente libro sobre las universidades populares, publicado en 1908 ⁶), empezó a acondicionar un destartalado local de la calle Paul-Bert, en París, en el que empezaron a darse conferencias sobre los temas más diversos, empezó a formarse una pequeña biblioteca y se pudieron comprar unas banquetas. Aquello fue ganando concurrencia y simpatía: se organizaron algunas visitas al Louvre. La «Cooperación de las Ideas» se convirtió, en 1899, en una «Sociedad de Universidades Populares», con el propósito de ir creando otras muchas en todo el país, empezando por la primera en la calle del *Faubourg Saint Antoine*. Ahora la palabra «Universidad» no era la *universitas scientiarum et artium*... Era eso y no era eso; era más, mucho más: conferencias sobre los temas más diversos, cursos de lenguas, de fotografía, canto, taquigrafía, dicción, costura; se organizaban colonias de vacaciones, cooperativas de todo tipo, paseos al campo, visitas a museos, etc. Un detalle que me interesa resaltar: a comienzos de 1900 la Sociedad de Universidades Populares cambió su nombre por el de «*Sociedad para la enseñanza popular y la educación mutua*».

No vamos a entrar en su evolución posterior ni en su implantación en otros países, pero sí vale la pena mencionar la opinión de Lucien Mercier, según la cual estas universidades decayeron porque fueron «incapaces de imaginar la educación mutua que era el sueño de todas» ⁷. Y también es interesante mencionar la reciente recuperación del espíritu original de la Universidad Popular de Deherme de la mano de un grupo de filósofos capitaneados por Michel Onfray ⁸ que pusieron en marcha la Universidad Popular de Caen el año 2002. El propósito es constituirse en una especie de «intelectual colectivo», por decirlo con la fórmula de Pierre Bourdieu. Quieren pensar,

6. PALACIOS MORINI, L., *Las universidades populares*, Valencia 1908, pp, 175-202.

7, LUCIEN MERCIER, L., «La educación popular en los siglos XX y XXI», en *Revista Interuniversitaria*, n.º 20 (2001) pp, 117-135.

8. ONFRAY, M., «Misères (et grandeur) de la philosophie», en *Le Monde Diplomatique*, octubre 2004.

debatir, confrontar teorías, lecturas... fuera de los *ghettos* ya constituidos. Su ideal no es la República de Platón (cerrada, totalitaria, jerarquizada, racial), sino una especie de Jardín de Epicuro extramuros (abierto, libre, igualitario, cosmopolita).

2.3. *La educación dialógica de Paulo Freire*

Mitificado por unos, demonizado por otros, acaso incomprendido por muchos, lo cierto es que el nombre de Paulo Freire (1921-1997) evoca mundialmente muchos términos y conceptos que hacen referencia al principio de la reciprocidad. Frente a la educación acumulativa y memorística, por él denominada «bancaria», impulsa una educación *problematizadora y liberadora*, que se fundamenta en la creatividad y estimule una acción y una reflexión auténticas sobre la realidad, en correspondencia con la vocación ontológica del hombre, que es ser *sujeto* –nunca objeto– constructor de sí mismo, creador de cultura y hacedor de la historia.

Educar no es, pues, *transmitir* (depositar contenidos en «conciencias vacías»), sino *conocer*, producir conocimiento; es leer el mundo para transformarlo. «La educación como práctica de la libertad es antes que todo una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes». Aquí es donde reside toda la fuerza de la educación, y por eso es necesariamente comunicación y diálogo, «un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados»⁹.

Ahora bien, no se trata sólo de un vínculo entre sujetos, sino que hay un tercer elemento, el «objeto cognoscible», el mundo, que es el «mediatizador, o mediador, de la comunicación, el lugar de incidencia de la reflexión de ambos: educador y educando. El diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente y puede considerarse como la estructura fundamental del conocimiento». El carácter gnoseológico de la educación está, pues, estrechamente ligado a su carácter dialógico. El pensamiento tiene una doble función: cognoscitiva y comunicativa, porque la comunicación que es necesaria para el conocimiento implica reciprocidad, no puede haber sujetos pasi-

9. Ver FREIRE, P., *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI, 1993.

vos. Por eso es fundamental el «diálogo problematizador» que replantee la distancia tradicional entre el educador y el educando. El impulso del educador nace de la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes, de manera que el aula no sea el aula tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite. *De este modo*, dice Freire, *el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de autoridad ya no rigen... Ahora ya*, añade Freire, *nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*¹⁰.

Es necesario añadir que la producción de conocimiento no es tal si no está compuesta también por la acción transformadora del mundo. Aquí es donde Freire recurre al concepto de *praxis*, entendida como acción y reflexión unidas dialécticamente; no hay una si no está la otra, ambas son imprescindibles para que el diálogo revele la *palabra verdadera*. Si no hay acción, lo que tenemos es palabrería, verbalismo. Si no hay reflexión, estaremos metidos en el activismo sin sentido. Sólo hay palabra, cuando acción y reflexión están inquebrantablemente unidas, cuando hay *praxis*. De ahí la afirmación de que *la palabra verdadera es transformar el mundo* (1997: 103). Y esta palabra, este diálogo, esta *praxis*... es lo que constituye el modo de ser propiamente humano y que, por consiguiente, es un derecho de todos, no privilegio de unos pocos. *El diálogo*, escribe Freire, *es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo «pronuncian», esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos*. El diálogo, así entendido, sólo es posible si se dan algunos prerrequisitos: un profundo amor al mundo y a los hombres; una buena dosis de humildad, para no ver siempre la ignorancia en el otro, nunca en mí, para no considerar como inferiores a los demás, sino como otros «yo»; fe en los hombres, en su poder de crear y transformar; esperanza, porque ella implica una búsqueda que no puede darse de forma aislada, sino «en una comunión con los demás hombres»; un pensar verdadero, es decir, crítico, para el cual lo importante no es acomodarse al presente, sino el afán permanente de transformarlo (1997: 106 ss.). En

10. FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1997 (50 ed.), p. 90.

suma, sin estos componentes –amor, humildad, fe en los hombres, esperanza y pensar crítico– no puede haber diálogo; sin diálogo no puede haber comunicación y sin comunicación no hay educación.

2.4. *Las comunidades de aprendizaje*

Con este nombre, cada día más en boga, se designan experiencias y propuestas educativas diversas. En un sentido muy general, una comunidad de aprendizaje puede ser cualquier grupo de personas que aprende en común o, en otros términos, un espacio (instancia o lugar), donde diferentes actores pueden encontrarse y ayudarse juntos a satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Algunas de estas comunidades surgieron, hace algunas décadas, cuando algunas universidades norteamericanas empezaron a colaborar con centros educativos marcados por su alto nivel de fracaso escolar y por su gran conflictividad. Tal fue el caso del *School Development Program* impulsado por la universidad de Yale a partir de 1968; el de las *Accelerated Schools*, iniciadas en 1986 a partir del Centro de Investigación Educativa de Stanford, o el de *Success for All*, iniciado en 1987 con la colaboración de la universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de Baltimore. Estas y otras experiencias similares en Canadá, Corea y Brasil (impulsadas en España, sobre todo, por el Centro de Investigación Social y Educativa, CREA, de la Universidad de Barcelona) coinciden en buscar la implicación de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, voluntariado, otras entidades de la comunidad local) en fomentar la autoconfianza (altas expectativas), en luchar contra el fracaso escolar, a fin de acabar con la dualización educativa y social, en basar la práctica educativa en el intercambio, la cooperación y la solidaridad. Así lo expresa Ramón Flecha, uno de los investigadores del CREA, cuando dice que «las comunidades de aprendizaje se basan en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basada en el aprendizaje dialógico. Esto supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, en base al diálogo. El diálogo se extiende a todo el mundo»¹¹.

11. FLECHA GARCÍA, R., «Las comunidades de aprendizaje como expertas en la resolución de conflictos», en www.educacionenvalores.org (2005).

Pero las comunidades de aprendizaje (CA) no se limitan a esta reconversión de algunos centros educativos para superar el fracaso escolar y la exclusión. El término se ha ido ampliando a otras experiencias, tanto en el Norte como en el Sur, cuya diversidad –comenta Rosa María Torres– está atravesada por tres ejes: *a)* el eje escolar/extraescolar, *b)* eje real/virtual y *c)* el eje relacionado con la amplia gama de objetivos y sentidos atribuidos a la Comunidad de Aprendizaje. Así, al hablar de CA, algunos se refieren al centro educativo (formal o no formal) o al aula de clase; otros se refieren a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, el poblado rural); otros a una comunidad virtual mediada por las modernas tecnologías (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.). Algunos, sigue diciendo esta gran experta en educación, vinculan la CA a procesos de desarrollo económico, desarrollo de «capital social» o desarrollo humano en sentido amplio; otros ponen el acento en temas como la ciudadanía y la participación social ¹². Teniendo en cuenta esta variedad de situaciones, ella describe la CA del siguiente modo: Una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar sus debilidades» (*ib*, 2004). Entendida así, la CA:

1. Es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, concentrada en torno a un *territorio* determinado: el aula, el centro educativo, la comunidad local o un entorno virtual.
2. Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades.
3. Adopta una visión *amplia* de lo educativo, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la Iglesia,

12. TORRES, R, M.^a, «Comunidad de aprendizaje, La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje», en www.fronesis.org (2004).

el grupo de amigos, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, la casa comunal, la cancha deportiva, el huerto, el patio escolar, el cine, el teatro, el museo, la granja, el zoológico, el circo, internet, etc.

4. Asume como objetivo y como eje el *aprendizaje* más que la educación. Pretende satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población: niños, jóvenes y adultos, involucrándolos a todos y valorando, por tanto, el aprendizaje inter-generacional y entre iguales.
5. Se basa en la premisa de que únicamente un *esfuerzo conjunto* entre hogar y escuela, educación extraescolar y escolar, instituciones públicas y privadas y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad pueden hacer posible la *educación para todos* y el *aprendizaje permanente*. Asume, entonces, la necesidad de diálogo, la alianza y la concertación de actores diversos en torno a un proyecto educativo y cultural compartido.
6. Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso de cada grupo y comunidad: No se trata de adoptar de forma acrítica «modelos» universalmente válidos, sino de promover la construcción de respuestas ajustadas a cada realidad y contexto específicos, es decir, generar y desarrollar a nivel local sistemas de aprendizaje basados en la cooperación, la solidaridad, el aprendizaje intergeneracional y la sinergia de esfuerzos, contando también, desde luego, con un sistema organizado de apoyos a nivel intermedio y central, tanto por parte del Estado como de organismos no gubernamentales.
7. Se propone, pues, como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera, capaz de influenciar los modos tradicionales de pensar y hacer política educativa, así como los modos convencionales de cooperación internacional en materia educativa.

Es evidente que estas características suponen otras tantas convicciones y premisas básicas, que están en la raíz más profunda de las CA. Mencionemos, de la mano de Rosa M, Torres, algunas:

1. La educación no se realiza sólo en el sistema escolar. Hay muchos «lugares» de aprendizaje, como acabamos de señalar, y muchas «fuentes» de aprendizaje: el juego, la lectura, la experiencia, la observación, la reflexión, la conversación, la práctica, el ensayo y el error... Todos los lugares y las fuentes son relevan-

tes y complementarios para asegurar aprendizajes significativos en el contexto del aprendizaje permanente. A este respecto, siempre he tenido un enorme deseo de que alguien, con inteligencia y recursos materiales, haga una buena encuesta con esta pregunta central: *¿Dónde y cómo ha aprendido usted las cosas más importantes para su vida?* Tengo la sospecha de que pocos contestarían que en la escuela. Ya Séneca dijo que *nuestro gran defecto es aprender (o intentarlo) más por la escuela que por la vida*, porque en realidad *no aprendemos gracias a la escuela, sino gracias a la vida*.

2. Cada persona y cada miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando, con capacidad tanto para enseñar como para aprender. Es responsabilidad colectiva, y de la propia educación desarrollar esas capacidades y talentos. Es detestable, decía ya D. Miguel de Unamuno (1864-1936), esa avaricia espiritual que tienen los que sabiendo algo no procuran la transmisión de esos conocimientos.
3. La educación de niños y la educación de jóvenes y personas adultas se necesitan y complementan mutuamente. La educación de estas últimas (abuelos y abuelas, padres y madres de familia, agentes educativos, miembros de la comunidad, etc.) es condición esencial para la educación y desarrollo de niños y jóvenes, así como para el desarrollo comunitario y social. Y viceversa. Se trata, pues, de promover al máximo una dinámica de coaprendizaje (otro término equivalente a la *mutualidad* y la *reciprocidad*), donde se aprende juntos, unos de otros, unos con otros, en un medio compartido, en torno a un proyecto concreto común de formación, de investigación (¡la *investigación participativa!*¹³), de intervención, de resolución de problemas, de desarrollo comunitario.
4. La educación y los aprendizajes son responsabilidad conjunta de la sociedad local, la sociedad nacional, el Estado y cada persona individualmente.

13. BORDA, F., O., *Reflexiones sobre la investigación participativa*, Cenapro, México, 1981, De Witt, Tom & Gianotten, Vera: *Investigación participativa en un contexto de economía campesina (Holanda)*, *La investigación participativa en América Latina*, Cenapro, México 1988.

Hemos aludido más arriba a los entornos virtuales como «territorios», donde se concentra también la CA. Como todos sabemos, las posibilidades de socialización y de intercambio personal que proporcionan las TIC (que algunos traducen ya por tecnologías de la «interconexión» y la comunicación) e internet están dando lugar a muchos y nuevos tipos de «comunidades virtuales» (CV), es decir, agrupaciones de personas físicas, que interactúan a través de las redes telemáticas, intercambiando informaciones, discusiones, saberes... muy diversos, en función de los más variados intereses y objetivos, creándose entre ellos un cierto sentido de cohesión y de pertenencia, en el ámbito del ciberespacio o, como otros lo denominan, el «tercer entorno» (que se sobrepone al rural y al urbano) de la interacción humana¹⁴. Un entorno que no conoce límites de espacio ni de tiempo, como tampoco de contenidos. Su tipología es casi ilimitada y su importancia es tal que algunos ya consideran a la CV como la célula básica de producción de información y conocimiento en la sociedad denominada precisamente «sociedad cognitiva o del conocimiento»¹⁵.

Pues bien, estas comunidades virtuales pueden ser auténticas Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA), cuando el motivo principal y el objetivo de su existencia pasa de ser el intercambio y la intercomunicación a ser el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional. Se convierten, entonces, en conjuntos de personas o de instituciones conectadas a través de la red en torno a determinados contenidos y tareas de aprendizaje recíproco. No se trata sólo de cuando las CA constituidas en otros «territorios» (el aula, el centro educativo o la comunidad local) utilizan las TIC como instrumento para promover la comunicación y las relaciones entre sus miembros o para promover el aprendizaje. Se trata también, y sobre todo, de que las CVA son por sí mismas un «territorio» nuevo y específico de creación de conocimiento compartido. Por eso las CVA no sólo necesitan de apoyos y herramientas de trabajo específicas, como el CSCL (Computer Support for Cooperative Learning), sino también de nuevas habilidades de intercambio y comunicación en los participantes.

14. Ver ECHEVERRÍA, J., *Ciencia y valores*, Destino, Barcelona 2002; «¿Internet en la escuela o la escuela en Internet?», en *Revista de Educación*, n.º extraordinario (2002) 199-206; *La revolución tecnocientífica*, FCE, Madrid 2003.

15. Ver GAIRÍN SALLÁN, J., «Las comunidades virtuales de aprendizaje», en *Educar*, 37 (2006) 41-64, También: Libro Blanco de la Comisión Europea *Enseñar y Aprender, Hacia la Sociedad Cognitiva* (1995).

Quisiera indicar, finalmente, que en estas experiencias y propuestas de CA se dan cita, de la mano de sus teóricos y promotores, muchas de las grandes ideas, teorías y prácticas educativas del siglo XX, para no remontarnos a Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) o Fröbel (1782-1852). Se invoca a los grandes impulsores de la «Escuela Nueva», John Dewey (1859-1952) y Celestin Freinet (1896-1966). A todas las grandes teorías del conocimiento como construcción, más que como transmisión, sea con un enfoque individual (Jean Piaget, 1896-1980), sea con una perspectiva más social (Lev Vigotsky, 1896-1934). A la teoría social-cognitiva de A, Bandura y a las aportaciones a la psicología cognitiva de Jerome Bruner, fundador y director del Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard. A la teoría de la Acción Comunicativa de J, Habermas, cuyo parentesco ideológico y complementariedad con Freire ha sido ya resaltado por varios autores ¹⁶. A muchos aspectos de la sociología de A, Touraine, A, Giddens o U, Beck, entre otros. No cabe duda de que estamos ante un movimiento educativo con sólidas bases *teóricas*. Y también, a pesar de su corta experiencia, podemos colocar en su haber algunos logros *prácticos* muy significativos, además de los casos ya mencionados más arriba. Parece ser –así lo han expresado ONUSIDA y UNICEF– que la educación recíproca de los adolescentes, con el lema *tú me enseñas, yo te enseño*, se ha revelado como bastante eficaz para prevenir la infección por el VIH y el consumo de drogas. Y acaso el mayor argumento teórico-práctico a favor de la CA no haya que buscarlo muy lejos: ¿No es la familia el ejemplo más vivo de aprendizaje y de educación mutua?

Tal vez por eso la CA se convierte hoy en un motivo nuevo para soñar (sin sueños no hay educación posible) en la *ciudad* o *sociedad educadora*, donde el conjunto de las instituciones y miembros de la sociedad participan activamente en un proceso educativo concertado, continuo y permanente. Y en esta sociedad que se transforma en sociedad educadora (mejor aún que sociedad *cognitiva* o del conocimiento, como se dice en el ámbito institucional de la UE), ha de tener un lugar preferente la *educación intercultural*, precisamente como campo de intercambio, diálogo y ósmosis entre diferentes culturas.

16. Ver, por ejemplo, el capítulo «Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo», de AYUSTE, A., en ID (coord.): *Educación, ciudadanía y democracia*, Octaedro, Barcelona 2006.

III. CONCLUSIÓN

En su sugestivo ensayo sobre las grandes experiencias históricas de maestros y discípulos, titulado *Lecciones de los maestros*, afirma George Steiner que «podemos distinguir tres escenarios principales o estructuras de relación entre maestros y discípulos. Hay Maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente y, en algunos casos, físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene sus vampiros... Como contrapunto, sigue diciendo Steiner, ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus Maestros. Una vez más este drama posee atributos tanto mentales como físicos... La tercera categoría, continúa Steiner, es la del intercambio: el *eros* de la mutua confianza e incluso amor («el discípulo amado» de la Última Cena). En un proceso de interrelación, de ósmosis, el maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra»¹⁷.

Es este último escenario el que encarna el espíritu de la reciprocidad. Yo creo que sólo acreditamos nuestra verdadera condición humana, cuando nos educamos unos a otros, cuando nos contagiamos los saberes y valores, las actitudes, los principios y los comportamientos que contribuyen a hacernos crecer como seres humanos y a hacer este mundo un poco más habitable cada día; cuando vivimos la vida cotidiana en tensión educativa, aprendiendo y enseñando, dando y recibiendo, construyendo juntos un mundo diferente. La educación, escribió Herbart (1776-1841), es el arte de construir, edificar y dar las formas necesarias. Con permiso de Descartes (1596-1650), yo me atrevería a completar su *yo pienso, luego existo* con un *yo educo y me educo, luego existo*. Y en el mismo sentido tendría la osadía de apostillar la célebre frase de Kant (1724-1804) *tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre*, diciendo que *tan sólo por la educación mutua podemos crecer y desarrollarnos como seres humanos*. Completaría asimismo el famoso imperativo que marcó la vida de Comenius, *hay que enseñarlo todo a todos*, añadiendo: *hay que estar dispuestos a aprender todo de todos*. La educación mutua es la única posibilidad de hacer revoluciones sin sangre, revoluciones que transformen en profundidad las situaciones de marginación y exclusión, económica y educativa.

17. STEINER, G., *Lecciones de los maestros*, Siruela, Madrid 2004, p. 11-12.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- AYUSTE, A., *Educación, ciudadanía y democracia*, Barcelona, Octaedro, 2006.
- CLARK, D., *Schools as Learning Communities, Transforming Education*, London-New York, Cassell, 1996.
- COLL, C., «Las comunidades de aprendizaje», Ponencia para el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación «Calidad Educativa», Almería 2004, pp. 1047-1060.
- CHEVRIER, J., (ed.), *La recherche en éducation comme source de changement*, Montreal 1999, Ed, Logiques.
- Comisión Europea, *Enseñar y Aprender, Hacia la sociedad cognitiva*, Libro Blanco sobre la educación y la formación, 1995.
- COMPAYRÉ, G., *Histoire de la pédagogie*, París 1887, 5.ª ed.
- CRUZ RENOVADO, G. de la, «Historia y perspectivas de la educación primaria rural en México», en www.universidadabierta.edu.mx
- WITT, T. DE, Y GIANOTTEN, V., *Investigación participativa en un contexto de economía campesina (Holanda), La investigación participativa en América Latina*, Cenapro, México 1988.
- DURÁN, D., Y MIQUEL, E., «Cooperar para enseñar y aprender», en Cuadernos de Pedagogía, n.º 331 (2003) 73-76.
- ECHEVERRÍA, J., *Ciencia y valores*, Destino, Barcelona 2002.
- Id., «¿Internet en la escuela o la escuela en internet?», en *Revista de Educación* (n.º extraordinario), 2002, 199-206.
- Id., *La revolución tecnocientífica*, Madrid, FCE, 2003.
- ELBOJ, C., y otros (eds.), *Comunidades de aprendizaje, Transformar la educación*, Graó, Barcelona 2002.
- ELBOJ, C., Y OLIVER PÉREZ, E., «Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 48 (2003) 91-103.
- FALS BORDA, O., *Reflexiones sobre la investigación participativa*, Cenapro, México 1981.
- FLECHA GARCÍA, R., «Las comunidades de aprendizaje como expertas en la resolución de conflictos» (2001), ver en: www.mec.es/cesces/flecha
- FREIRE, P., *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*, Siglo XXI, México 1993.
- Id., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid 1997 (50 ed.).
- Id., *A la sombra de este árbol*, Barcelona 1997 El Roure.
- GADOTTI, M., *Pedagogía da Praxis*, Cortez Editores, Río de Janeiro 1998 (2.ª ed.).
- GAIRÍN SALLÁN, J., «Las comunidades virtuales de aprendizaje», en *Educación*, n.º 37 (2006) 41-64.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000.

- GONZÁLEZ CAJICA, G., «Educación dialógica y los sistemas informacionales», en *Teoría de la Educación*, Miscelánea del vol. de 2005.
- GROS, B., «Constructivismo y diseño de entornos virtuales de aprendizaje», en *Revista de Educación*, n.º 328 (2002) 225-242.
- HUERGO FERNÁNDEZ, J., «Tecnologías y educación, Interrogaciones desde la trama entre cultura y política», en *Medios Audiovisuales*, n.º 16, año 4 (diciembre 1999-enero 2000).
- IBÁÑEZ, J. E., «Movimientos y redes para una cultura transformadora», en *Tabenque*, n.º 17 (2003) 11-32.
- LOZANO DÍAZ, A., «Comunidades de aprendizaje en red: diseño de un proyecto de entorno colaborativo», en *Teoría de la Educación*, n.º 5 (2004).
- MCCALEB, S. P., *Building Communities of Learners, A Collaboration among Teachers, Students, Families and Community*, Saint Martin's Press, New York 1994.
- MIRANDA DÍAZ, G. A., «De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea», en *Revista Digital Universitaria*, vol. 5, n.º 10 (2004).
- MOLINA RUIZ, E., «Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa», en *Revista de Educación*, n.º 337 (2005) 235-250.
- ONFRAY, M., «Misères (et grandeur) de la philosophie», en *Le Monde Diplomatique*, octubre 2004.
- ORELLANA, I., «Buscando enfrentar los desafíos educativos contemporáneos: la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental», en SAUVE, L.; ORELLANA, I., Y SATO, M., (eds.), *Sujets choisis en èducation relative à l'environnement, D'une Amèrique à l'autre*, ERE-UQAM, Montreal 2002.
- PALACIOS MORINI, L., *Las universidades populares*, F. Sempere y Compañía, Valencia 1908.
- PUIGVERT, L., Y SANTACRUZ, I., «La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje, Calidad para todas y todos», en *Revista de Educación*, n.º 339 (2005) 169-176.
- RANSON, S., *Towards the Learning Society*, Cassell, London-New York, 1994.
- SGRÓ, M., «Los intereses del conocimiento según Habermas y la pedagogía freireiriana», en *Alternativas*, n.º 14, año XII (2001).
- Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje* (Barcelona, 5-6 de octubre, 2001), Ver, entre otros, las ponencias de Coll, C., «Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación, El punto de vista del Foro Universal de las Culturas», y la de FLECHA, R., y PUIGVERT, L., «Las comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa».
- STEINER, G., *Lecciones de los maestros*, Siruela, Madrid 2004.
- TOMASEVSKI, K., *The State of the Right to Education Worldwide, Free or Fee, 2006 Global Report*, Copenhagen 2006.

- TORRES, R. M., «Comunidad de aprendizaje, Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje», en www.fronesis.org
- TOURAINÉ, A., *¿Podremos vivir juntos?*, PPC, Madrid 1997.
- VIGOTSKY, L. S., *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- WEINBERG, G., «Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez», capítulo V del libro *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos*, Buenos Aires 1997.
- WENGER, E., *Communities of practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998.