

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE:
UNA PROBLEMATIZACIÓN DE SU ALCANCE EDUCATIVO
EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN¹**

**LEARNING COMMUNITIES:
A PROBLEMATIZATION AT YOUR EDUCATIONAL SCOPE
IN EXCLUSION CONTEXTS**

Edgar Arias Orozco²

Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia
edgar.arias@usbmed.edu.co

Resumen:

La intención de este artículo es la de ofrecer una aproximación crítica a la comprensión de la propuesta pedagógica, política y metodológica de las Comunidades de Aprendizaje, cuyo origen se remonta a una experiencia formativa, participativa y comunitaria con adultos mayores en Barcelona, España, y que se ha constituido en una oportunidad para ser replicada como experiencia potencial hacia el desarrollo de las comunidades, los sujetos, las organizaciones y las escuelas.

El texto ofrece un acercamiento básico al sustento conceptual de las comunidades de aprendizaje, a la luz de un análisis de documentación destacada en relación con la constitución, desarrollo y conceptualización de dicha propuesta, tratando de establecer sus posibilidades y límites en su comprensión y posible implementación en contextos de exclusión propios de nuestros territorios. Posteriormente se aborda una lectura crítica acerca de la experiencia del Instituto Natura que ha intentado reproducir la propuesta del Instituto CREA de Barcelona en Colombia y se dimensiona el alcance potente y problemático de las Comunidades de Aprendizaje.

Palabras claves: *Aprendizaje, Transferencia del aprendizaje, Aprendizaje en grupo, Comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico.*

*Este artículo es resultado de la investigación “Comunidades de aprendizaje: una mediación que potencia múltiples inteligencias” realizada entre la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, cuya investigadora principal fue la doctora Beatriz Elena Arias Vanegas, y la Fundación PAN.

**Magister en Educación, docente investigador Universidad de San Buenaventura Medellín-Colombia, Facultad de Educación - Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP, líder de la línea de investigación en Desarrollo Humano y Contextos Educativos.

Abstract:

The aim of this study is to offer a critical approach to the understanding of the pedagogical, political and methodological proposal of the Learning Communities, whose foundation goes back to a formative, participative and community knowledge with older adults in Barcelona, Spain, and that has become an opportunity to be replicated as a potential experience in the direction of the development of communities, subjects, organizations and schools.

A basic approach is made to the conceptual sustenance of the learning communities, in the light of an analysis of outstanding documentation in relation to the constitution, development and conceptualization of this proposal, trying to establish its possibilities and limits in its understanding and possible implementation in circumstances of exclusion characteristic of our territories.

Keyword: *learning, transfer of learning, group learning, learning communities, dialogical learning.*

Recibido: 21 de junio de 2018

Aceptado: 21 de julio de 2018

Las comunidades de aprendizaje

Con el propósito de fundamentar el fortalecimiento de la crianza, las inteligencias y aprendizajes entre niños, niñas, familias y comunidades en contextos de marginalización y exclusión de la ciudad de Medellín, la experiencia acumulada de las “Comunidades de Aprendizaje” se constituye en una posibilidad práctica, pedagógica y organizativa para este propósito. En razón a ello, se intenta en este artículo sustentar los alcances potenciales de tipo educativo y conceptual del modelo social educativo en mención, así como las limitaciones y problematizaciones que pueden sugerirse para nuestro contexto histórico social.

Las comunidades de aprendizaje constituyen prácticas de formación, educación y construcción de conocimiento, que se despliegan colectiva y dialógicamente para realizar transformaciones en la vida de sujetos y grupos humanos. Parten de una convicción que afirma la capacidad de intercomunicación y lenguaje entre los miembros de una cultura, así

como la capacidad de coordinar acciones mediante el consenso (Elboj et. al., 2006, 52). El origen del concepto “comunidades de aprendizaje” surge de la experiencia educativa en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona desde el año 1999 (Elboj et. al., 2006, 57), y de una serie de investigaciones científicas sobre actuaciones educativas de éxito, bajo el direccionamiento del Centro de Investigación CREA de la Universidad de Barcelona o Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Desigualdad, logrando una expansión importante como modelo social educativo y como referente conceptual en diferentes lugares del mundo y de Latinoamérica.

Entre los elementos que definen o caracterizan una Comunidad de Aprendizaje se destacan los siguientes: diferentes actores se forman y aprenden mutuamente desde sus experiencias y conocimientos en una relación igualitaria; los conocimientos compartidos pretenden sustancialmente gestar transformaciones hacia la superación de situaciones de desigualdad y exclusión y en la perspectiva de responder convenientemente a los cambios y demandas de la sociedad de la información; para la proposición de estrategias y acciones pertinentes se acude al conocimiento de evidencias científicas respecto a experiencias educativas efectivas; las expectativas positivas de los sujetos y comunidades adquieren la mayor relevancia para orientar propósitos y acciones transformadoras; se pretende superar brechas de desigualdad en el acceso a educación de calidad; las familias y todos los sujetos de una comunidad responsables de la educación adquieren un protagonismo relevante en la producción de experiencias educativas efectivas; la participación de los múltiples actores se da desde la planificación hasta la evaluación y sistematización de las prácticas formativas; se favorece no sólo la adquisición de capacidades cognitivas y técnicas sino también la mejora de actitudes y aptitudes humanas y sociales como la solidaridad, la igualdad y el apoyo mutuo (Elboj et. al., 2006).

La experiencia colectiva de formación en comunidades de aprendizaje fundamenta su pretensión de la formación mutua y en una relación igualitaria, a partir de la categoría “Aprendizaje dialógico” (Elboj et. al., 2006, 57), que se basa en aportaciones de Freire desde el ámbito educativo, Bruner y Vygotsky desde la psicología cognitiva y el enfoque sociohistórico del desarrollo y Habermas desde la sociología (Rodríguez, 2012, 70) y que

refiere varios asuntos: la capacidad de pensar y construir procesos formativos y de acción de manera colectiva, la capacidad de las comunidades de aprender en el diálogo y la participación en contextos y relaciones situadas, la capacidad de generar conocimiento de manera compartida en función de transformaciones que benefician a todos, la capacidad de utilizar los saberes de cada integrante de un grupo humano para gestar saberes en otros. Así pues, las comunidades de aprendizaje constituyen un “modelo” para la escuela básica o cualquier proceso educativo en el que se intente utilizar los saberes de toda una comunidad para favorecer la generación de aprendizajes y la socialización de conocimientos.

Es importante destacar que para quienes han promovido y pensado la experiencia de las comunidades de aprendizaje, éstas son una respuesta eficiente y coherente a las transformaciones generadas por la sociedad de la información, donde la enseñanza y el aprendizaje se han transformado a raíz de los cambios en la producción, acceso y transmisión de la información por los procesos de globalización y las nuevas tecnologías, por los vínculos que posibilitan las redes ciberespaciales y las nuevas formas de organización del trabajo (Díez y Flecha, 2010, 20). Así pues, una de las preocupaciones centrales que ocupa el accionar de las comunidades de aprendizaje, consiste en la preparación y desarrollo de aptitudes y talentos para enfrentarse y participar de los nuevos desafíos que impone una sociedad globalizada en constante cambio y que exige competencias múltiples a los sujetos para interactuar y hacerse un lugar en la reproducción de la vida social.

El discurso que defiende la necesidad de capacitación para adaptarse a la sociedad de la información aparece benévolo y razonable, así como contextualizado y pertinente para el tipo de demandas laborales en una economía neoliberal; sin embargo, la admisión del discurso y la intención que explícita declara una contradicción respecto a la comprensión de fondo que supone la superación de la desigualdad y exclusión. La afirmación de Flecha y Puigvert: “Las comunidades de aprendizaje representan una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas”, asegura que uno de los propósitos fundamentales de las comunidades de aprendizaje consiste en su contribución a la calidad

de la educación vía la generación de iguales oportunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta que hacemos parte de una sociedad en la que la centralidad de la información en el funcionamiento de la economía constituye un reto a las nuevas generaciones en su preparación para integrarse eficientemente. La preocupación por la transformación social no consiste, en este caso, en tomar distancia crítica del modo de producción que ocasiona la desigualdad, sino en considerar la posibilidad de integración productiva vía el fortalecimiento y formación de capacidades individuales, cuyo desarrollo puede lograrse de manera cooperativa y comunitaria.

Dialogando con algunos sentidos de los círculos de cultura que propuso Paulo Freire, las comunidades de aprendizaje parecen mecanismos no contraculturales, no contrahegemónicos, no subvertores de las instancias de poder que producen las condiciones de opresión de los sujetos; constituyen acciones colectivas propiciatorias de fortalezas para que los sujetos se vinculen de manera inequívoca y firme a las relaciones sociales preexistentes. De este modo, se hace evidente una diferencia sustancial entre la invitación freiriana y la propuesta de las comunidades de aprendizaje, en una postura crítica los círculos de cultura contribuyen a problematizar y desenmascarar las relaciones de poder y las prácticas de dominación en las que se inscriben los sujetos vía determinadas políticas de vida y de conocimiento o educación:

Los círculos de cultura son concebidos como el lugar donde se promueve un diálogo vivo y creador, donde todos sabremos algo y todos ignoraremos algo, pero donde juntos podremos buscar, saber más. El coordinador del círculo de cultura deberá tener confianza en los sujetos participantes, creer en ellos, en su posibilidad de crear, de cambiar las cosas. Freire afirma que ese educador debe ser humilde y sentir amor por el hombre, promover reflexiones teóricas y acciones para liberar y no para domesticar. La estrategia que se plantea es la problematización de situaciones, para desenmascarar, analizar y dialogar con otros y así superar la conciencia ingenua. (Juárez, 2008)

Las comunidades de aprendizaje en el contexto colombiano

Las comunidades de aprendizaje empiezan a tener interpretaciones y adaptaciones en diferentes latitudes, como por ejemplo en la experiencia que impulsa el Instituto Natura de Brasil³ en conjunto con la Fundación Empresarios por la Educación en diferentes territorios de Colombia (departamentos de Atlántico, Antioquia, Cundinamarca y Valle del Cauca)⁴, donde tratan de incorporar sus principios, criterios y propósitos en contextos y escuelas concretas. Es evidente que los énfasis y sentidos se pueden transformar en virtud de los intereses y visiones de quienes impulsan la experiencia. Así pues, el Instituto Natura, en una de sus cartillas en las que fundamenta la idea de la Comunidad de Aprendizaje, y que acoge la Fundación Empresarios por la Educación, ha indicado que los tres principales objetivos de una Comunidad de Aprendizaje son:

- Eficacia: invertir en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos
- Equidad: invertir en la mejora de los resultados de aprendizaje de todos los alumnos
- Cohesión Social: avanzar en la mejora de la convivencia y la participación de toda la comunidad (Instituto Natura, s.f., 4)

Como se observa, hay un giro en el lenguaje y en la fuerza que se coloca en unas determinadas intenciones respecto a lo que pretende una comunidad de aprendizaje; esto, a la luz de lo que propone como características Elboj et. al. acerca del fundamento transformador de las comunidades de aprendizaje (2006). La fuerza lingüística e intencional está en la eficacia y por tanto en los *resultados* de aprendizaje, asunto que, si bien se

³ “El Instituto Natura fue fundado en 2010 con el propósito de expandir y fortalecer las iniciativas sociales de Natura, ya existentes desde 1995, direccionadas hacia la mejoría de la calidad de la educación pública. Desde entonces, el Instituto contribuye para el fortalecimiento de las personas y organizaciones que participan de la educación con iniciativas para profesores, sobre todo, de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental I, escuelas y gestores públicos. Presente en todas las provincias brasileñas y en más del 80% de los municipios; el instituto actúa igualmente en la articulación de acciones y en la diseminación de los temas: escuela en tiempo integral, régimen de colaboración entre Estado, provincias y municipios; y principios de comunidad de aprendizaje incorporados en las prácticas de los actores y organizaciones de la red de educación” Recuperado de: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/el-proyecto>

⁴ <http://fundacionexe.org.co/hacer/ambientes-para-el-aprendizaje-la-ciudadania-y-la-convivencia/comunidades-de-aprendizaje/>

insinúa en la definición inicial de Comunidad de Aprendizaje, no se presenta con tal acento. Aparece el verbo “invertir”, de extendido uso en los discursos gerenciales de las políticas educativas y totalmente adscrito al lenguaje económico dominante, que significa una intención vehemente por establecer un propósito de ganancia o productividad económica con una determinada acción, en este caso educativa. Se invierten bienes de capital en la mejora del capital humano disponible en una determinada comunidad.

Esto no significa, para nuestro caso, que no sea deseable mejorar los resultados en los aprendizajes de los sujetos, de los niños y jóvenes, y que esto se pueda lograr con la participación de toda la comunidad; la problematización se acerca a cuestionar una perspectiva que centra la intención de la acción colectiva y formativa ya no en la transformación de los sujetos y sus realidades, de sus contextos y situaciones de exclusión, ni en la realización de una praxis educativa en la que subyace un saber libre y responsable (Runge y Muñoz, 2012, 79), sino en el logro de los resultados de aprendizaje, preestablecidos en una planificación curricular agenciada desde afuera de las comunidades educativas, desde actores ajenos a quienes directamente se involucran en una comunidad de aprendizaje. Esta idea de la inversión no es identificable en los discursos académicos que han intentado desarrollar conceptualmente la Comunidad de Aprendizaje.

Entre tanto, el asunto de la equidad pierde su base crítica. Las comunidades de aprendizaje pueden constituir una estrategia de relativa eficacia para desplazar las responsabilidades del Estado en la provisión de las soluciones fundamentales a los problemas de la desigualdad social y la exclusión. El loable propósito de alcanzar la equidad para todos en este discurso, desplaza la mirada crítica de las condiciones que generan la inequidad y la injusticia social, asentadas en la estructura social, económica y política que las produce. La ausencia de una referencia crítica a las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas que generan la exclusión y la desigualdad, en el discurso resignificado de las comunidades de aprendizaje, expresa la prevalencia del discurso aséptico que responsabiliza de igual modo a todos los miembros de una comunidad de sus problemas, necesidades y conflictos.

Proponen Díez y Flecha (2010), que “la perspectiva de las comunidades de aprendizaje es la transformación, no la adaptación”, la transformación de las personas y el mundo (citando a Freire), la transformación “del contexto de aprendizaje, de los niveles previos de conocimiento, de las expectativas, de las relaciones entre familia y escuela, de las relaciones sociales en el aula, en el centro educativo y en la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad”. Estos énfasis se reducen en los fines que propone el discurso de los empresarios. La responsabilidad que todos tienen de contribuir al mejoramiento de la vida social no puede soslayar la crítica necesaria a las relaciones sociales que generan desigualdades; la crítica de la estructura social y económica de la desigualdad no puede soslayar la necesidad de una acción colectiva que involucre la participación de todos los sujetos de una comunidad en la transformación de los aprendizajes, conocimientos y condiciones de exclusión y desigualdad.

La mirada crítica en la acción colectiva de una comunidad no consiste en una queja o un reclamo, ni en sólo una lectura consciente de un contexto social particular y las circunstancias que lo configuran; consiste, además de esto último, en identificar y conocer las relaciones de poder que subyacen a la producción de las realidades de tensión y contradicción entre los sujetos sociales, en propiciar elementos de análisis y comprensión de las circunstancias histórico sociales que condicionan la vida personal y colectiva y en ofrecer perspectivas para el pensamiento y la acción que transformen las realidades que se leen críticamente.

Respecto al tercer propósito que describe el Instituto Natura, hay que subrayar el énfasis en el concepto de cohesión social, así como también lo expresan algunos de los autores que han abordado el tema de las comunidades de aprendizaje. Por ejemplo, para Rodríguez (2012, 69), la cohesión social es un fin de este proceso formativo en tanto una de sus premisas es la vinculación práctica y abierta de las diversidades, de los múltiples sujetos y subjetividades. Como es bien sabido, el concepto de cohesión no está libre de controversia, motivada por la dificultad de lograr consensos en torno a su definición, la tendencia a asociarlo con una idea de armonía social, difícil de asimilar en los contextos de exclusión de América Latina, y por el énfasis de la versión hegemónica que entiende la

cohesión social como la inserción de los más pobres al mundo del mercado (Barba, 2011, 69) o la adhesión inexcusable a un determinado orden social establecido. Para Barba, el concepto de cohesión social se refiere a:

...la naturaleza (en nuestros días hablaríamos de características) de los vínculos sociales que permiten a los individuos experimentar un sentido de pertenencia social (en diversas escalas), confiar en los demás (confianza horizontal), reconocer la legitimidad de la sociedad y confiar en sus instituciones. (2011, 71)

Si partimos de reconocer el carácter conflictivo de las relaciones sociales, de las dificultades que se expresan en la convivencia social para establecer de manera consensuada prácticas responsables y solidarias con los otros, respetuosas de los acuerdos básicos para la pervivencia de los sujetos y garantes de los derechos humanos de todos; si partimos de reconocer las contradicciones entre los imaginarios sobre proyectos compartidos de país, la apuesta por la cohesión social se presenta distante del reconocimiento de estas realidades. En esta dirección, Barba sugiere hablar de problemas de integración social y formas diferenciales de cohesión social, pues “el anhelo de lograr que todas las personas se ajusten a la sociedad aparece como una aspiración imposible de realizar”, para lo cual la propuesta alternativa ha sido la del respeto y aceptación de las diferencias sociales (2011, 74).

Ocurre con el concepto de inclusión educativa, algo parecido a lo sucedido con el de cohesión social:

En este sentido, Castel (2004) nos alerta sobre “la trampa” que suponen muchas prácticas de integración escolar y social, cuando el trabajo se centra aparentemente, en ayudar a los excluidos, ya que lo que se logra es evadir políticas preventivas y sistémicas destinadas a impedir que la gente sea excluida (Olmos, Romo y Arias, 2016, 230)

El concepto de Comunidad de Aprendizaje, desarrollado en la larga experiencia del Centro CREA de la Universidad de Barcelona, se despliega entonces de manera particular en los diferentes contextos y escenarios socioeducativos donde se adopta. La base científica

de la que parte el planteamiento de CREA, puede transformarse en la aplicación del “modelo social educativo”. Aun así, son potentes las implicaciones prácticas que en una relación pedagógica pudiese tener la propuesta de las comunidades de aprendizaje: el propósito y las acciones para impulsar y fortalecer la participación de los actores involucrados internos y externos a las instituciones escolares; la opción por la deliberación y la consulta colectiva en relación con la gestión de la organización; la base conceptual y práctica para la interacción pedagógica que propone el aprendizaje dialógico; la articulación pedagógico-política entre el entorno social-comunitario y la escuela; los grupos interactivos y las tertulias dialógicas (Díez y Flecha, 2010), son algunos ejemplos de lo que puede considerarse como aspectos significativos y potentes de las comunidades de aprendizaje.

Así pues, el potencial de la definición inicial de Comunidad de Aprendizaje puede retroalimentar las acciones que se propongan fortalecer las prácticas de crianza y el aprendizaje colectivo de niños, niñas, jóvenes, familias y comunidades, pero sus énfasis, demarcaciones conceptuales y necesariamente políticas, colocan unas alertas respecto a sus alcances y sentidos. Pudiésemos observar algunas de estas alertas o lo que consideramos como problematización, ya no de la traducción del concepto y la práctica por la mediación de actores particulares, sino de las mismas definiciones que se han ido desarrollando por parte del Centro CREA.

Dos asuntos que se pretenden problematizar: una posible tendencia adultocéntrica en la mirada educativa dentro de la comunidad de aprendizaje y la frágil alusión a una reflexión acerca de los retos pedagógicos de esta propuesta educativa en relación con los nuevos modos de subjetivación, condicionados por poderes político-económicos de carácter hegemónico y que se expresan en diversos agenciamientos biopolíticos sobre los sujetos.

La crítica a un adultocentrismo que se sospecha en los discursos de las comunidades de aprendizaje, parte de afirmar que, aunque se apuesta por el aprendizaje dialógico y en éste se identifican características o propósitos como el diálogo igualitario, no es evidente una vehemencia respecto a la necesidad de conocer e interpretar las configuraciones de las subjetividades infantiles y juveniles, tampoco se identifica la urgencia de otorgar un lugar

prominente a las posibilidades narrativas de los sujetos y sus procesos de biografización como un acercamiento fundamental al significado formativo de la experiencia (Delory-Momberger, 2014, 695). Dado que la relación pedagógica es una relación con el otro y entre otros, la condición de infancia y la condición de juventud exigen hoy un acercamiento diligente a la configuración de dicha relación, un acercamiento que intente reconocer al otro no sólo en su potencialidad de aprendiz sino en su potencialidad de subjetividad en formación, en su condición de sujeto historizado, “capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad” (Zemelman,

La ausencia o la debilidad de una mención a las subjetividades infantiles y juveniles, conlleva también a una deuda con una reflexión crítica respecto a la forma como opera el biopoder en las nuevas generaciones, las formas veladas de sometimiento de los cuerpos y la libertad vía el predominio de un imaginario acerca de las posibilidades de elección múltiple en el despliegue del deseo. Hoy creemos que no somos un sujeto sometido, sino un proyecto libre que constantemente se replantea y reinventa (Chul-Han, 2014).

Conclusión

La articulación de categorías, conceptos y nociones en el discurso sobre las comunidades de aprendizaje que se despliega en algunas prácticas concretas en Colombia, como por ejemplo: éxito educativo, calidad educativa en la sociedad de la información, mejoramiento del rendimiento académico, prácticas inclusivas, altas expectativas académicas, políticas de inclusión social, cohesión social, actuaciones educativas de éxito, se inscriben en una gramática repetitiva, vaciada de sentidos y de reflexividad crítica, que se reproduce en otro tipo de discursos muy estimados en la perorata de la calidad educativa. Si de principio el espíritu transformador de las comunidades de aprendizaje trae consigo ciertas limitaciones en la crítica a la sociedad en que se produce el hecho educativo, el despliegue de esta propuesta en Colombia, con cambios de sentido y de fondo respecto a las finalidades iniciales, demuestra una tergiversación que la hace bastante funcional a discursos y prácticas del gerenciamiento educativo (Grinberg, 2006).

Bibliografía

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó
- Barba, C. (2011). Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina. En C. Barba, & N. Cohen, (Coords.). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacsocrop/20120328120445/4.revision_barba.pdf
- Chul-Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder.* Barcelona: Herder.
- Delory-Momberger, Christine (2014, jul-sept.). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire a los profesores. *Estudios Avanzados*, 15 (42) ,259-268. Recuperado de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/397/64f5435438ab24e7771338f3a8ea0bfd.pdf>
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista argentina de sociología*, 4 (6), 67-87. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v4n6/v4n6a06.pdf>
- Juárez, G. (2008). Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. En M. Godotti, M. V. Gomez, J. Mafra & A. Fernandes de Alencar (comps.). *P. Freire. Contribuciones para la pedagogía.* Buenos Aires Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17Jua.pdf>
- Instituto Natura (s.f.). *Comunidades de aprendizaje.* Recuperado de http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/10/1_Comunidades-de-aprendizaje.pdf
- Muñoz, Diego (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. *Revista Kavilando*, 5, (1), 39-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5632068.pdf>
- Olmos, Andrea; Romo, María Rebeca y Arias, Laura (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa. Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad

- universitaria. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 229-243. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art12.pdf>
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (19). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938956.pdf>
- Runge, A. & Muñoz, D. (2012, jul-dic.). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.