

# La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI

José V. MERINO FERNÁNDEZ  
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: Septiembre 2008

Aceptado: Noviembre 2008

## Resumen

El trabajo ofrece claves teóricas y metodológicas para responder al reto actual de desarrollar una *escuela abierta a la comunidad* en el sentido de la conocida expresión “escuela en la comunidad y comunidad en la escuela” frente al anacronismo que significa el predominio del modelo de escuela clausurada sobre sí misma y de corte racionalista-academicista. Para ello, a partir del análisis de las dos direcciones de la demanda educativa de la sociedad actual a la escuela: la dirección académica (reto cultural y científico-profesional) y dirección social (reto vital-convivencial), estructura la propuesta de acción a través de los tres modelos siguientes: “Escuelas configuradas por la comunidad”, “Educación en, por y para la comunidad” y “escuelas comunitarias”.

**Palabras clave:** Escuela inclusiva, imperialismo cultural. Academicismo. Reconversión de la escuela. Educación social.

## Abstract

The work offers key theoretical and methodological to respond to the current challenge of developing a *school open to the community* in the sense of well-known expression "school in the community and the school community" against the anachronism that is the dominance of the model school closed on itself and cutting-rationalist academic. To do so, based on the analysis of the two directions of the educational demand of today's society to school: the academic direction (challenge cultural and scientific-professional) and trend social (vital challenge-convivial), the structure proposal for action over the following three models: "Schools set by the community", "Education, by and for the community" and "community schools".

**Keys words:** Inclusive school, cultural imperialism. Academicism. Reconversion of the school. Social education.

La expresión “la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela” aparece cada vez con más frecuencia para expresar el eje conceptual y operativo que define el reto actual de desarrollar una escuela abierta al entorno, equitativa e inclusiva, frente al anacronismo que significa el modelo de la mal denominada “escuela tradicional” de corte racionalista y clausurada sobre sí misma. En el marco de esta dinámica, los dos debates principales que motivan el presente estudio son:

- a) *La crítica a la escuela tradicional*. Crítica que alimenta una doble idea en el imaginario social: atrincheramiento de la escuela sobre sí misma y desarrollo de una cultura escolar propia desconectada de la cultura social.
- b) *La acusación de que esta escuela tradicional se ha convertido en una institución burocrática y academicista*, sin capacidad suficiente para responder a las necesidades de la compleja sociedad actual, porque emplea sus mejores esfuerzos en desplegar estructuras y dinámicas propias de promoción académica interna como recurso o mecanismo de subsistencia.

Esta insuficiencia de respuesta exige a la escuela actual un esfuerzo de reconversión (Merino, 2007; Román Pérez y Díez López, 2005) para no seguir perdiendo su identidad como institución educativa, ni su capacidad para responder con eficacia y calidad a su misión educadora en la sociedad actual.

Ahora bien, esta redefinición de la escuela actual no implica un replanteamiento epistemológico de la naturaleza de la misma, que sigue siendo educar, sino de su cultura organizacional y de las funciones a realizar para seguir manteniendo su condición de institución educativa. El desafío de cambio apuntado requiere que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable a la misma en la doble dirección de permeabilidad hacia fuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia dentro (entorno hacia la escuela), puesto que es en la sociedad donde el hombre vive y en donde se generan sus necesidades socio-educativas.

En el marco de esta doble dinámica: a) estancamiento de la escuela frente al dinamismo y diversidad de la realidad social, y b) exigencia epistemológica y social de reconversión, estructuro mi estudio en los tres apartados siguientes:

- La escuela núcleo existencial y cultural en y de la comunidad
- El aporte de los movimientos centrados en la comunidad
- Procesos educativos inclusivos.

### **La escuela, núcleo existencial y cultural en y de la comunidad**

La institución escolar, como núcleo existencial y cultural del entorno, necesita recuperar su liderazgo social y cultural. Objetivo que le exige el doble esfuerzo de:

- a) *Contrarrestar la rigidez de su rutinaria trayectoria centrípeta y racionalista-academicista* que la inmoviliza y clausura sobre sí misma.
- b) *Asumir el compromiso social de desempeñar una pluralidad de funciones* cada vez mayor y más complejas y dinámicas.

Estas dos tareas son complementarias. Sin embargo, la rigidez del racionalismo academicista predominante en la escuela actual origina resistencias a asumir nuevas funciones educativas relacionadas con la socialización directa, más allá de las incluidas en los currícula. Me refiero a las nuevas funciones educativo-sociales muy pre-

sententes ya una demanda social a la escuela. Reto que ésta ha de abordar con urgencia para dar respuesta adecuada a la gran diversidad de necesidades socio-educativas y de profesionalización existentes en dicha demanda.

Esto lleva consigo un replanteamiento en profundidad del sentido y dirección de la propia cultura institucional de la escuela, al tiempo que una reconversión de sus estructuras organizativas y de sus dinámicas metodológicas, con el fin de que se ajusten a las nuevas necesidades socio-educativas emanadas de la complejidad inherente en las nuevas formas existenciales y culturales en las que el hombre vive. Necesidades socioeducativas particularizadas en diferentes colectivos sociales, y reflejadas en la peculiaridad de la diversidad de formas de vida y concreciones lingüísticas (Colom, 1984) y de otras dinámicas existenciales y convivenciales de la realidad multicultural actual que configuran los escenarios sociales y culturales de la postmodernidad.

El mal endémico característico de esta tendencia de la escuela a cerrarse sobre sí misma, y, ya dentro de sus muros, a circunscribirse en la función más rutinaria de la tarea educativa, cual es el currículum, significa un fuerte freno para el replanteamiento y cambio exigido en la sociedad actual. Basta observar que las reformas educativas se han quedado hasta ahora en simples modificaciones del currículum y de aspectos organizativos y metodológicos relacionados con el mismo (Merino 2007).

Las críticas y búsqueda de alternativas a este mal endémico forman desde hace años un abanico muy amplio. Abanico que se extiende desde la incoherencia del movimiento ilógico que reivindica la muerte de la escuela (Goodman, 1973; Illich, 1974; Reimer, 1974) hasta el estudio y propuesta de cambio fundamentado, sereno y realista de la UNESCO con su insistencia de educación a lo largo de la vida (Delors 1996), pasando por la pedagogía centrada en el referente existencial desarrollada por Freire (Freire, 1997, 1990, 1979,1969). La contribución de todos ellos, unido a los movimientos de renovación pedagógica y didáctica, forma ya un valioso corpus teórico de acción para ir configurando el modelo de escuelas centradas en la comunidad, necesario para responder a las nuevas demandas socio-educativas.

### **Dos direcciones en las demandas socioeducativas de la comunidad social a la escuela actual**

La celeridad y el incremento en la producción del conocimiento científico y tecnológico en la sociedad actual originan un exceso de información y una rápida caducidad de la misma (Senge, 1992; Mayor Zaragoza, 2000; Tedesco, 2000; Área, 2001; Merino, 2005 y 2008). Exceso de información y rápida caducidad que exige replanteamientos profundos de los procedimientos didácticos al uso, caracterizados por el enfoque técnico centrado en el profesor y en su actividad docente de enseñanza y reproducción cultural y científica, al mismo tiempo que la búsqueda de alternativas centradas en el alumno y en su capacidad de aprendizaje.

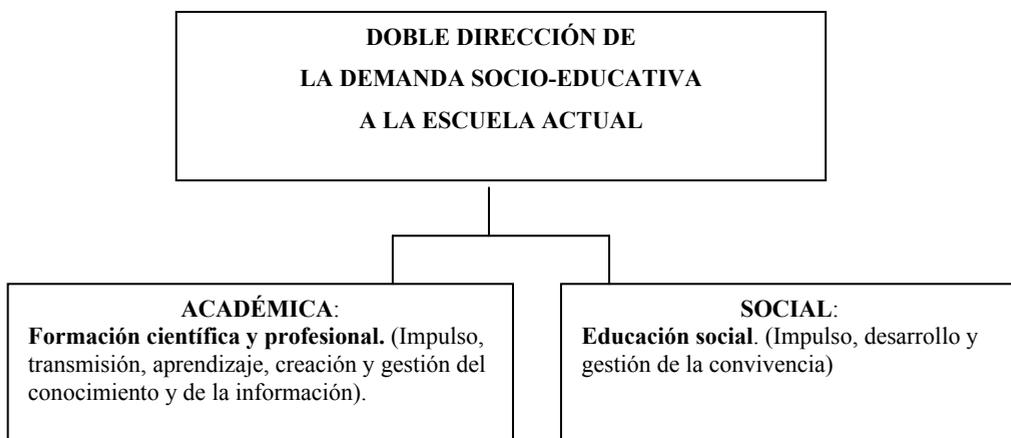
Este replanteamiento y cambio, obligado por la explosión y fugacidad del conocimiento, tiene un fundamento claro y genera una propuesta de cambio:

- *Fundamento*: Constatación de la ineficacia en la sociedad tecnológica y de la información de los procedimientos didácticos centrados en el profesor y en su actividad docente de enseñanza.
- *Cambio*: Necesidad de desarrollar modelos y dinámicas innovadoras centradas en los procesos de aprendizaje y por lo tanto en el impulso y búsqueda de eficacia de la actividad del alumno que aprende. La función del profesor deja de ser reproductor para convertirse en dinamizador, asumiendo tareas de impulso, ayuda, mediación, coordinación y dirección del aprendizaje del alumno.

El cambio de la actividad del profesor por la del alumno es la clave de esta dinámica innovadora, donde el referente no es ya el profesor ni su autoridad y secretismo como poseedor de conocimiento, sino el educando y el desarrollo de su capacidad de aprendizaje autónomo. Dinámica que se recoge en el tan repetido tópico de “aprender a aprender”.

La segunda dirección del cambio viene dada por la nueva situación creada por la diversidad y complejidad multicultural de la actual realidad social, incrementada por los diferentes procesos de globalización que ponen en contacto y acercan cada vez más a individuos y grupos humanos de diferentes etnias, culturas y formas de vida.

El conjunto de todos estos procesos y realidades genera nuevos desafíos a la escuela como institución educativa. En el siguiente cuadro resumo de manera plástica estas dos direcciones de la demanda socio-educativa a la escuela.



La *dirección académica* constituye el trabajo en el que se ha centrado la escuela desde hace años casi de manera exclusiva, obviando, o al menos, descuidando la dirección social. El currículo ha absorbido de tal manera el trabajo de la escuela que ésta ha acabado por identificarse con dicha actividad académica.

La *dirección social* viene determinada, además de por la exigencia epistemológica implícita en el concepto de educación, por las dificultades para la socialización de las actuales realidades multiculturales e interculturales. Éstas hacen que la sociedad vuelva sus ojos a la escuela solicitando ayuda educativa para responder a las nuevas necesidades socio-educativas aunque no sean curriculares (Merino, 2005) generadas en este mundo multicultural, globalizado y globalizador. La escuela no puede permanecer al margen de los desafíos socio-educativos implícitos en la realidad y en la consecuente demanda. En este contexto, se ha activado el debate sobre las funciones de la escuela y obliga a ésta a reasumir la dirección social de la educación. Esta exigencia no es, por lo tanto, debate académico o especulación de especialistas, sino una exigencia epistemológica y necesaria respuesta a una demanda social.

### **Dos retos en la reconversión de la escuela actual**

Las dos direcciones de la demanda socio-educativa indicadas originan y configuran a su vez dos desafíos o retos a los que la escuela actual se enfrenta en su esfuerzo de innovación y replanteamiento para seguir siendo útil a la educación de los hombres y contribuir al desarrollo de la sociedad:

- a) El *reto cultural y científico-profesional* que adquiere características diferentes a las tradicionales debido a la aceleración, producción y caducidad del conocimiento y de la información.
- b) El *reto vital-convivencial* desencadenado por las dificultades para la convivencia que genera la diversidad y el acercamiento e interacción inmediata (virtual o in situ) de individuos y comunidades humanas.

El interrogante que se plantea a la escuela ante esta realidad es si ha de encarar solamente el tradicional reto o desafío cultural o ha de realizar un esfuerzo de cambio para responder también a las demandas socio-educativas derivadas del reto vital, más existenciales y sociales y con menos carga académica que el cultural. En este trabajo defendemos una escuela que haga frente a ambos desafíos, tesis que he estudiado y argumentado en trabajos anteriores (Merino, 2006 y 2008) puesto que uno y otro generan necesidades socio-educativas, y es precisamente el carácter de institución educativa por naturaleza lo que justifica y define a la escuela como tal institución.

#### *El reto cultural y científico-profesional*

Este reto afronta la dimensión de la educación centrada en el conocimiento, la cultura y el trabajo. Busca innovar los procesos de aprendizaje y enseñanza en orden a lograr una mayor eficacia y calidad de los mismos. Tarea que la escuela ha llevado a cabo con eficacia y calidad aceptable, aunque los diferentes informes Pisa no lo reflejen de manera tan optimista.

La escuela tradicional, tal vez por una dependencia excesiva de las demandas instructivas y profesionalizantes que la sociedad industrial forjó y forzó, ha sesgado sus

funciones a las tareas inherentes a la transmisión y desarrollo del conocimiento y a los procesos de formar para el trabajo. Esta función formativa, necesaria sin duda, ha restringido las funciones de la escuela hacia una dirección excesivamente dependiente de las demandas culturales y laborales. El predominio de esta dependencia produce el reduccionismo de configurar una escuela funcional. Circunstancia que ha impulsado el *modelo de escuela racionalista y tecnológico puramente instrumental al servicio del conocimiento y del trabajo, olvidando que conocimiento, trabajo, ciencia y cultura son instrumentos al servicio de la educación del hombre y no viceversa*.

Frente a esta escuela funcional se ha originado una dirección crítica y renovadora muy compleja, diversificada, amplia y dilatada en el tiempo. Si bien posee un eje común que la identifica como movimiento renovador. Esa dirección innovadora afirma, tesis que asumo como propia, que la nueva escuela ha de ser más integral e inteligente (Senge, 1992; Laval, 2004) o, si se prefiere ecológica (Delgado y Sáez, 1995), teniendo en cuenta que ello no implica abandonar o rebajar la tensión ni la exigencia de calidad en lo referente al reto cultural. Por el contrario debe seguir respondiendo a este reto y hacerlo cada vez con más calidad y eficacia, pero sin abandonar ni descuidar las otras dimensiones socio-educativas.

El cauce teórico con proyección práctica configurado predominantemente por Rousseau, e impulsado y desarrollado posteriormente por el rico movimiento conocido como neorousseauismo constituye el eje en el que se inspiran y conforman la pluralidad de alternativas que integran el movimiento renovador de la escuela. Movimiento que trata de superar la simple innovación didáctica desarrollando modificaciones más profundas que afectan incluso al modelo de escuela.

Dentro de este marco, y a riesgo de simplificar lo complejo y plural, no es exagerado afirmar *que las ideas de libertad, democracia y autodeterminación son los ejes comunes de estos movimientos*. En el cauce de los mismos adquieren vida las ideas que defienden una relación educativa más humana en donde se substituyan las relaciones de poder-dominio por la libertad, el autoritarismo por el liderazgo, el dirigismo por la corresponsabilidad y en casos extremos por el autogobierno, la dinámica centrada en la docencia por la del aprendizaje y también el intelectualismo culturalista cerrado en el currículum por el referente socio-cultural como estrategia para integrar este último en la relación educativa y en la organización escolar.

Como consecuencia de este movimiento innovador, adquieren cada vez mayor fuerza las ideas y las estrategias dirigidas a *sustituir el transmisionismo didáctico al uso, por el protagonismo activo del alumno o aprendiz*.

La expresión “movimientos de renovación pedagógica, escolar y didáctica” integra los movimientos surgidos al calor del eje teórico-ideológico indicado en el que se va configurando el cambio de modelo escolar. Desde que la Escuela Nueva, con autores tan significativos como B. Eliade (1975), inició la apertura de la escuela a la sociedad (“hacer caer los muros de la escuela”) y el ajuste de los procesos a la medida del alumno. Son muchos los movimientos y autores implicados en este empeño,

así como las revisiones y revisiones de revisiones al respecto (Alfieri, 1975; Buj Gimeno, 1976; López Herrerías, 1980; Neill, 1971; Schmid, 1973; Skildelski, R. 1973).

### *El reto vital*

Este reto afronta la dimensión de la educación centrada en la vida o en los problemas existenciales que la convivencia plantea diariamente a individuos, grupos y comunidades humanas. Trata de recuperar para la escuela las dimensiones sociales de la educación no estrictamente curriculares. No olvidemos que la educación es un proceso humano integral de individualización y socialización, en el que tan importantes son el conocimiento y el trabajo, como aquellas dimensiones del desarrollo humano relacionadas directamente con la sociedad y con las relaciones de convivencia, participación e inclusión ciudadana necesarias para una buena socialización. De ahí, lo equivocado de quienes limitan el concepto de escuela inclusiva a aspectos metodológicos y organizativos.

Estas dimensiones asociadas a la convivencia generan necesidades y demandas educativo-sociales menos cognitivas que las derivadas de los ámbitos culturales y del trabajo. Dimensiones y demandas que implican mayores dificultades para concretarlas en una estructura curricular. Más aún, considero – esto es otro problema- que nunca han de concretarse en estructuras curriculares de tipo académico. Sin embargo, insisto, son tan importantes para la educación como las culturales (Merino, 2005).

La complejidad y diversidad de la sociedad actual hace también más complejas las necesidades educativas derivadas de esta dimensión vital. Ello conduce a que la familia y otras instituciones no escolares, que respondían históricamente a las necesidades educativas derivadas de la dimensión vital, se vean superadas hoy por la complejidad de esta demanda y pidan ayuda a la institución escolar.

La sociedad no ha permanecido parada ante la resistencia de la escuela a asumir estas funciones. Son conocidas la pluralidad de respuestas sociales a esta demanda al margen de la escuela. Tan es así que son muchas las nuevas profesiones centradas en la intervención socio-educativa que han surgido al respecto bajo las denominaciones generales de educador especializado o de educador social. Puede verse un cuadro de los perfiles profesionales en este sentido en Merino, (2005, 250). Winfried Böhm (2002, 17ss) estudió esta situación, reflejando en un estudio comparativo la evolución de los profesionales de la pedagogía social en Alemania comparándolo con la evolución de los profesores. Muestra que en 1925 la proporción era de 10:1 a favor de los profesores, en 1960 de 10:3 y en 1970 de 10:4. Añade que el incremento de los profesionales del sector social es considerable al tiempo que disminuyen los profesores hasta el 10:7 en los 80, igualándose a finales de siglo. Afirma que un final de cambio de tendencia no es previsible. Esta situación y la complejidad de los procesos socio-educativos abren en la escuela una fuerte *crisis de identidad con la consecuente pérdida de liderazgo social*. Liderazgo que ha de recuperar urgentemente, lo que pasa por:

- *Rescatar la educación social para la escuela.* Objetivo nada nuevo ni en las preocupaciones sociales, políticas y educativas, ni en la comunidad científica y profesional. Desde hace años, estas necesidades socio-educativas se agrupan en torno a la expresión “educación social” y la correspondiente ciencia pedagógica o “Pedagogía Social” (Böhm, 2002; I Congreso Estatal del Educador Social, 1995; Muñoz Sedano, 1994; Trilla, 1993; Merino, 2005)
- *Asumir respuestas profesionales del ámbito socio-educativo.* Desde mediados del siglo XX se ha producido una explosión de respuestas profesionales a esta demanda socio-educativa, al tiempo que un impulso epistemológico y profesional de la Educación Social y de Pedagogía Social como respuesta pedagógico-social a las necesidades socio-educativas derivadas de esta dimensión vital o existencial (Muñoz Sedano, 1994; Ortega Esteban, 1999; Augustin y Gillet, 2000; Pérez Serrano, 2003; Caride, 2007; March, 2007).

### **El aporte del movimiento de las escuelas centradas en la comunidad**

La pluralidad y diversidad de este movimiento hace muy difícil agruparlo en una sola tendencia conceptual y práctica. Sin embargo, en el marco de esta diversidad, existe un eje que permite identificarlos. Eje que se encuentra en los principios, procesos y dinámicas de acción promovidas por la conocida “Escuela Nueva”. Los estudios históricos y las numerosas publicaciones sobre las escuelas centradas en la comunidad nos conducen siempre al movimiento innovador asociado a la “Escuela Nueva”.

En un análisis que vengo realizando desde hace años de la numerosa producción bibliográfica en la que aparece la expresión “escuelas centradas en la comunidad” o que reflejan la misma realidad con expresiones similares, observo que la gran casuística al respecto puede agruparse en los tres cauces siguientes (Merino, 2008a):

- *Escuelas configuradas por la comunidad.*
- *Educación en, por y para la comunidad.*
- *Escuelas comunitarias.*

#### *Escuelas configuradas por la comunidad. Un error de ubicación.*

El enunciado conduce inicialmente a pensar en una escuela abierta a la comunidad. Sin embargo el análisis del modelo de escuelas descritas bajo este rótulo muestra todo lo contrario: escuela cerrada sobre sí misma y desconectada de la comunidad. Una escuela racionalista fundamentada epistemológicamente en el marco del “educare” y desarrollada en el cauce del sociologismo pedagógico. En este sentido, confundirlas con el movimiento de escuelas centradas en la comunidad implica un craso error, puesto que se trata, por el contrario, de una escuela configurada y determinada por la sociedad o si se prefiere por algunos agentes de la sociedad (mercado, ideología, poderes fácticos de tipo político, cultural, religioso, económico, etc.).

Tal vez, el hecho de que el sociologismo utilice lo social para explicar cualquier fenómeno humano, y de que, en su ámbito de influencia, se confunda muchas veces lo social con lo sociológico, haya contribuido a fomentar este error de ubicación del modelo de escuela derivado en el mismo. No olvidemos que la educación para el sociologismo queda reducida en última instancia a un puro fenómeno social. Durkheim, con su concepto de educación como socialización metódica de la generación joven por la adulta, ha sido el referente teórico de la mayoría de los reduccionismos sociológicos posteriores, que han convertido a la educación y a la escuela en un instrumento de control social a través de la transmisión de la cultura, científica o no, predominante en la sociedad (maneras de actuar, pensar y sentir)<sup>1</sup>.

Lo lógico de esta corriente hubiera sido que la escuela evolucionara como una institución social inserta en la comunidad. Sin embargo, la historia de la escuela desarrollada en el cauce sociologista nos muestra exactamente lo contrario. Se ha configurado una escuela cerrada en sí misma que camina desconectada de la comunidad. Una escuela cautiva de factores, denominados sociales o culturales, pero que en realidad son científicos, económicos, productivos, de mercado, etc.

Esta dinámica y condiciones han configurado una escuela excesivamente funcional a tenor de las exigencias derivadas del conocimiento y del trabajo, una escuela racionalista-academicista potenciadora de mecanismos y procesos discriminatorios y poco inclusores, debido a su atrincheramiento en currículos cerrados, y en consecuencia una escuela y cultura escolar excesivamente reproductora que han promovido el desarrollo de sistemas organizativos de tipo técnico-burocrático y de modelos y estrategias didácticas predominantemente transmisionistas y autoritarias.

El sofisma oculto en esta dinámica escolar está en que, al tiempo que la escuela se jacta de su autonomía, cae en las redes de poderes fácticos que controlan la información, el conocimiento y el trabajo. Deja de ser institución autónoma en cuanto a su finalidad educadora, para caer en las redes del llamado *imperialismo cultural*, convirtiéndose en simple herramienta instrumental de la cultura (información, conocimiento, ciencia, etc.) y del trabajo, realizando una función eminentemente de reproducción cultural y social (Bourdieu, 1977; Lerena, 1985; Merino, 2008a). Por lo tanto la

---

<sup>1</sup> Existe una falsa idea de que Durkheim adoleció de un fuerte determinismo sociológico. Considero que esta percepción implica una simplificación de la compleja y plural obra de Durkheim. Se le conoce como máximo exponente del funcionalismo, y, en mi modesta opinión, ha contribuido ciertamente a inspirar este movimiento pedagógico reduccionista. Su influencia en el funcionalismo antropológico-cultural, con autores tan significativos como B. Malinowski y A. R. Radcliff-Brown, o en el sociológico, con otros como T. Parsons y R.K. Merton, por citar algunos, es bastante notable. Sin embargo, su influencia fue considerable asimismo en autores importantes en la revisión crítica de la escuela, como P. Bourdieu y B. Bernstein, que inspiran su trabajo crítico en la sociología del conocimiento de Durkheim. Si la obra de Durkheim *Sociología y educación* puede reforzar la pseudo acusación de determinismo reduccionista que acompaña a Durkheim, la lectura detenida de otras de sus obras, como *La educación moral*, y sobre todo la *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* nos conduce a poder afirmar lo contrario.

escuela configurada por la sociedad no puede considerarse dentro del movimiento de escuelas centradas en la comunidad sino todo lo contrario.

### **Educación en, por y para la comunidad y escuelas comunitarias: sabia nueva para una nueva escuela**

La idea de “sociedad educadora” ha alimentado conceptualmente el grupo de experiencias y modelos de escuela abierta y permeable a la comunidad. En última instancia un modelo de escuela que haga viable la expresión con la que iniciamos la introducción a este trabajo: “la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela.

La expresión “escuelas comunitarias” añade a la anterior idea de permeabilidad entre escuela y sociedad, la de reivindicar una dinámica fundamentada y dirigida a la educación del individuo en su circunstancia, y por lo tanto una escuela inserta en la comunidad y, como tal, líder cultural del entorno. Ello requiere que sea capaz de integrarse en las estructuras de participación comunitaria como institución cultural y socio-educativa que es. En suma, una escuela inteligente que pueda superar el inmovilismo de la escuela configurada por la sociedad o “escuela tradicional.

Son muchos los movimientos sociales, profesionales y pedagógicos que han surgido en este cauce. Ya hemos hecho mención anteriormente al movimiento de la muerte de la escuela, a Freire y a la corriente abierta por la UNESCO. A estos hay que añadir otros que se inspiran y caminan por el sendero de la pedagogía antiautoritaria y emancipadora. Sin olvidar los que provienen de ámbitos extraescolares, como la educación social, la educación popular y la animación sociocultural, que, al igual que los anteriores, nos ofrecen elementos de reflexión y acción muy valiosos.

#### *Cuatro desafíos para la escuela inclusiva desde la perspectiva de la comunidad.*

¿Qué y cómo ha de realizarse esta transformación o reconversión de la escuela? Tratar de ofrecer elementos y cauces de respuesta a dicho interrogante constituye el objetivo de este apartado.

El movimiento de escuelas centradas en la comunidad es muy consciente de que la búsqueda de respuestas al desafío de construir una escuela abierta a la comunidad en el sentido “escuela en la comunidad y comunidad en la escuela” requiere algo más que el simple hecho de realizar algunas modificaciones organizativas y metodológicas. Esta dinámica de simple cambio organizativo y didáctico, que se dedica a modificar un poco la pintura de la escuela o a cambiar alguna que otra ventana, mesas, cuadros y símbolos de las paredes o cualquier otro tipo de cambios poco profundos, ha caracterizado a las diferentes reformas educativas (Merino, 2007). Las numerosas aportaciones teóricas y prácticas, que este movimiento realiza para el logro de una reconversión profunda de la escuela, se agrupan en torno a superar el racionalismo academicista que caracteriza al modelo técnico de escuela predominante.

#### *Superar el racionalismo academicista*

La dinámica descrita sobre la escuela configurada por la sociedad ha conformado una escuela dependiente de factores y agentes externos (conocimiento, información, exigencias del trabajo derivadas de la revolución industrial o demandadas por grupos de poder ajenos a la acción educativa, etc.), cultivando un racionalismo academicista que instrumentaliza la educación del educando y deja, de hecho, al margen de la escuela a la comunidad humana afectada.

La deformación de la realidad escolar desarrollada en este modelo de escuela ha originado, intencional o mecánicamente, una serie de consecuencias perniciosas, que originan a su vez, entre otros, tres reduccionismos principales en la relación educativa. Éstos significan asimismo un fuerte obstáculo para que la escuela como institución educativa pueda seguir realizando su misión educadora. Los tres están relacionados, interactúan y en consecuencia se alimentan entre sí. Me refiero a:

- Objetivación del educando
- Academicismo exagerado
- Didactismo tecnológico que convierte la relación educativa en artificio técnico-docente

Por una parte, estos tres reduccionismos constituyen de hecho la columna vertebral de la cultura organizativa y didáctica de la escuela actual. Por otra son la diana sobre la que la crítica de la reflexión pedagógico-didáctica referida a la relación educativa dirige sus dardos, al tiempo que se convierten para la reflexión y para la práctica educativa en tres de los desafíos o retos principales a los que se enfrenta la escuela actual en su proceso de reconversión.

### *Superar la objetivación del educando.*

La objetivación del educando nadie la defiende directamente como un objetivo de la escuela. Sencillamente, porque no es defendible epistemológica ni socialmente como función de una institución educativa. Sin embargo, la escuela que hemos analizado bajo el epígrafe de “escuela configurada por la sociedad, tiene como efecto de hecho, aunque sea indirecto o no pretendido, esta objetivación. Los defensores de este modelo de escuela se amparan en tres argumentos: a) *epistemológicamente*, en el cauce conceptual del famoso “educare”, b) *técnicamente*, en la necesidad de desarrollar una escuela de calidad, eficaz y competitiva, y c) *socialmente*, en la importancia que para la educación tienen el conocimiento y el trabajo. Los dos primeros llevados a su extremo promueven una serie de sofismas y radicalizaciones deformadoras de la escuela ya conocidas que se descubren fácilmente, y que, por razones obvias de espacio y objetivo, no procede ahora incidir en ellas.

La importancia del conocimiento y del trabajo la asumimos y reivindicamos sin ningún recelo. Sin embargo estamos en contra de la mitificación del conocimiento y del trabajo como único referente para la educación del hombre. Mitificación a la que

llevó la presión de la revolución industrial y el desarrollismo económico de la segunda mitad del siglo XX. Presión que afectó profundamente a la escuela y que todavía no ha sabido o no ha querido superar. Esta mitificación ha conducido asimismo al tradicional reduccionismo de confundir educación con enseñanza, y limitar el proceso educativo a una etapa de la vida, la etapa escolar. Reduccionismo contra el que hay que reaccionar en el sentido que ya lo ha hecho la UNESCO en sendos informes “Aprender a ser”, conocido como informe Faure (Faure, 1973) y “La educación encierra un tesoro”, conocido como informe Delors (Delors, 1996).

El informe Faure denuncia el reduccionismo y propone la necesidad de una educación integral: El informe Delors asume los principios del anterior y presenta una educación para la sociedad emergente del siglo XXI. Al análisis de la realidad de la sociedad y de la educación en dicho momento (finales del s. XX) añade los indicadores de futuro. A partir de ello, presenta la *educación como una experiencia global que se desarrolle a lo largo de la vida de cada individuo pero de un individuo social*. En este sentido son comprensibles las palabras de Delors cuando afirma la necesidad de “implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad (Delors, ib. 21).

Las orientaciones para el desarrollo de la educación que el propio informe presenta se fundamentan en los cuatro principios que la comisión desarrolla en la segunda parte bajo la terminología de pilares de la educación. Merece la pena recordarlos, porque constituyen los principales ejes de una escuela que se precie de inclusiva. Son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser*.

El hecho de que el Informe Delors insista en la educación a lo largo de la vida no quiere decir que, en el mismo, se desprecie la escuela (educación formal) como institución importante para la educación del siglo XXI. En este sentido, la Comisión:

estima, antes bien, que es en los sistemas educativos donde se forjan las capacidades y las aptitudes que permitirán a cada cual seguir aprendiendo. Así pues, la formación escolar y la extraescolar, en vez de oponerse, están llamadas a fecundarse mutuamente, para lo cual es menester que los sistemas educativos se adapten a esas exigencias nuevas: habrá que replantear y vincular entre sí las distintas secuencias de la educación, ordenadas de otro modo, disponer transiciones y diversificar las trayectorias escolares (Delors, ib. 129).

La escuela configurada por la sociedad, conocida también como escuela tradicional contribuye poco a esta exigencia, diversificación y compromiso de apertura, que le compete como institución educativa formal, para cooperar con otras agencias y agentes educativos en el logro de una educación de calidad a lo largo de toda la vida.

La excesiva dependencia, casi cautividad, que la escuela actual tiene de los referentes culturales y del trabajo se une a esta insuficiente capacidad de apertura. El desafío que concretan ambos informes de la UNESCO tiene antecedentes históricos y sigue vivo hoy en el movimiento de escuelas centradas en la comunidad. La lucha para evitar la objetivación del educando ha sido uno de los ejes centrales de trabajo

de los movimientos de la tendencia naturalista y comunitaria. La larga corriente histórica renovadora actualizada constantemente por movimientos y autores representativos, especialmente por el naturalismo de Rousseau, continuando por el neorousseauismo, y pasando por el realismo pedagógico práctico de Pestalozzi y Froebel, La Escuela Abierta de Freinet, La Escuela Nueva, Nelly, Freire, etc., sigue abierta hoy en los diferentes movimientos de renovación pedagógica y didáctica. Todos ellos, históricos y actuales, llevaron a cabo y siguen haciéndolo un esfuerzo por librar a la escuela de sus esclavitudes instrumentales, al tiempo que por desarrollar un nuevo modelo de escuela más humano e inclusivo que siga conservando la naturaleza educativa con la que nació.

### *Reconvertir el academicismo en académico.*

El termino “academicismo” no hay que confundirlo con “academia” ni con “académico”, aunque se desprende de los mismos. No procede ahora, por razones obvias de objetivo, analizar la complejidad conceptual, profesional y social que cada uno de los tres términos implica. Por ello, y sólo con el propósito de contextualizar conceptualmente el vocablo “academicismo”, apuntaré alguna nota al respecto.

La *academia*, aunque radica en el jardín de *Academos* en el que enseñaba Platón, ha adquirido históricamente numerosos significados. La casuística de los mismos puede concentrarse en las dos direcciones siguientes:

- a) Toda *agrupación intelectual o artística que se regula por una serie de formalismos* para garantizar el logro con rigor y calidad de los objetivos concretos que la identifican.
- b) *Escuelas y talleres dedicados al estudio y enseñanza del arte conforme a unas determinadas reglas*. Por extensión se suelen denominar también academias a determinadas instituciones escolares y formativas que acatan ciertas normativas y formalismos<sup>2</sup>. A finales del siglo XVI nacen numerosas “academias” destinadas a transmitir a los jóvenes artistas las técnicas de los grandes colosos del arte. Sin embargo, esta tarea quedaba reducida a transmitir una serie de reglas que había que seguir fielmente para esculpir, dibujar, pintar, modelar, etc. Esta dinámica no potenciaba la espontaneidad y creatividad del artista sino la rigidez del técnico capaz de producir obras técnicamente intachables pero sin alma ni sentimiento artístico.

En este formalismo esclavo de la regla encontró uno de sus mejores caldos de cultivo el “academicismo”, en el que la escuela se convierte en una empresa de producción de científicos y trabajadores, o de configuración técnica del hombre en función del conocimiento y del trabajo, pero sin alma ni humanidad, es decir, olvidando las

---

<sup>2</sup> En inglés se suele utilizar para reflejar esta idea la expresión “academic formalism”

exigencias del hombre como ser humano complejo y multidireccional. Otro terreno abonado, muy relacionado con el anterior, para el desarrollo del academicismo aséptico y formalista actual es la importancia excesiva de lo académico en las instituciones educativas, perdón, escolares.

El término académico tiene asimismo su origen en el de academia. Dentro de la lógica imperante en la academia y en las agrupaciones derivadas o asociadas a la misma, se daba el nombre de “académicas” a las obras de arte que seguían o se realizaba conforme a las reglas y directrices impuestas generalmente por la academia.

En el cauce de esta dinámica formalista, el contenido formativo dado en las academias ha ido concentrándose bajo el nombre de “académico”. Por extensión se aplica también al contenido formativo dado en la escuela. En este marco y situación de hecho a la que hemos llegado en la institución escolar, podemos describir el concepto y la praxis de *académico* como *el conjunto de conocimientos formativos de tipo cultural y las competencias profesionales que se transmiten y trabajan de acuerdo con unas normas y formalismos en las instituciones escolares y academias, en orden a que individuos y grupos adquieran los contenidos culturales – generalmente científicos- y las capacidades y competencias profesionales y sociales necesarias para el desarrollo armónico de su personal y autónomo proceso de socialización educativa; en última instancia de su desarrollo como persona y como ciudadano.*

El academicismo es hoy una desvirtuación degenerativa de lo académico y del sentido del currículum. Se debe, en mi opinión, al hecho de confundir académico con academicismo. Gimeno (1988) y Gimeno y Pérez (1992) ofrecen suficientes argumentos epistemológicos para contrarrestar esta confusión. Leer los trabajos de Shulman (1987 y 1993) ayudará también a clarificar el sentido del currículum como algo distinto al academicismo. Para Shulman el desarrollo del currículum (podemos asimilarlo a lo académico) no es solo un problema de transmisión de contenidos especializados llevados a cabo por especialistas de cada materia, sino que se requiere algo más. Para ello, establece y analiza la diferencia entre “conocimiento base” (knowledge base) y los procesos pedagógicos de razonar y actuar (Processes of Pedagogical Reasoning and Action). En el marco de este análisis diferencial, y en la misma línea de los pedagogos alemanes cuando distinguen los “conocimientos científicos-generales” del “conocimiento científico educacional” en la enseñanza, Shulman insiste en la unión entre ambos conocimientos que, si no interpreto mal, constituiría el “conocimiento pedagógico del contenido”.

Esta dinámica y forma reiterativa y reproductorista ha hecho que el *academicismo*, que fue inicialmente un idealismo formalista derivado del clasicismo, se haya convertido hoy en un *funcionalismo practicista* que responda con eficacia a las demandas del mercado cultural, científico o industrial.

El academicismo escolar actual se configura en el cauce argumental de este academicismo funcionalista-practicista y del abultamiento hipertrófico de lo académico en las instituciones escolares. Uno (situación del academicismo) y otro (abultamiento de lo académico) han dado lugar a una desvirtuación y mal uso de lo académico en

las instituciones escolares. El cóctel formado por ambos ha abonado e incluso contribuido a configurar el conocido como “imperialismo cultural” o reducir la escuela a instrumento al servicio del conocimiento y de la cultura en lugar de al servicio de la educación. Esta dinámica, de forma, creo que indirecta<sup>3</sup>, ha ayudado a construir un hombre ideal y unidireccional que podemos resumir como “homo cognitivo y productor-consumista”.

Esta desvirtuación y exageración de lo académico unido al academicismo o formalismo didáctico ha promovido en la escuela actual el cóctel del *academicismo cognitivo y profesional*. Academicismo cognitivo y profesional que configura el currículum como cauce operativo, en teoría, para la educación del hombre cognitivo y productor consumista, no del hombre integral y multidimensional.

En este sentido, la praxis real del funcionamiento de las instituciones formales actuales no suele coincidir con los planteamientos y finalidad teórica de los modelos antropológicos integrales en los que se dice que se inspiran. La práctica nos muestra que el currículo se configura y desarrolla, con más frecuencia de la deseada, en función de las exigencias del mercado, en lugar de constituirse para servir de instrumento formativo en la educación y socialización de las personas.

Reconvertir el academicismo en académico y lo académico en instrumento de educación es el reto al que se enfrenta la escuela inclusiva y en el que están trabajando desde hace años los movimientos de renovación pedagógica, y concretamente el movimiento de escuelas centrados en la comunidad. El academicismo alienante y unidireccional que convierte a la escuela y a lo académico en instrumento de la cultura y del trabajo ha de dar paso a una realidad distinta donde lo académico sea configurado en función de la educación del hombre y de su circunstancia. A saber, *es necesario recuperar la escuela para la educación y para la sociedad, y la sociedad, la escuela y la educación para el hombre*. En suma, impulsar la *humanización de la escuela*.

*Cambiar el neutralismo artificial del tecnologismo docente al uso por una relación educativa de ayuda.*

Basta asomarse a la bibliografía pedagógica para contrastar que la relación educativa ha sido siempre uno de las preocupaciones principales de la pedagogía en las relaciones entre profesor y alumno. La gran casuística existente ha encontrado base epistemológica y operativa en tres paradigmas principales: El *paradigma individualista* puesto en escena por Rousseau, el *ambientalista* con autores tan significativos con E. Durkheim, P. Natorp o K. Mannheim, J. Herbart o J. Locke y el *personalista* en el que se inspiran la mayoría de los movimientos de renovación pedagógica y

---

<sup>3</sup> Digo indirecta, porque no es fácil encontrar tendencia teórica alguna que lo defienda directamente. Ni siquiera en quienes defienden el modelo funcional y tecnológico de escuela en el sentido descrito en este estudio.

didáctica actuales, entre ellos el movimiento de escuelas centradas en la comunidad. En Merino (2008) realizo un estudio de estos tres paradigmas. Por otra parte, y centrados en el proceso didáctico como proceso en el que se concreta de manera general la relación profesor-alumno, son dos los modelos didácticos principales que recogen el debate y las contribuciones de la comunidad profesional y científica sobre educación, aprendizaje y enseñanza: *el modelo técnico-funcional* y *el modelo humanista-educativo*.

El *modelo técnico-funcional* se caracteriza por desarrollar la relación entre profesor y alumno a través de un sistema docente técnico y artificial y de una pretendida e ingenua neutralidad como requisito de la calidad y eficacia. Este planteamiento, que en principio no ofrece reservas como sistema valioso para el desarrollo del proceso educativo, se ha convertido poco a poco en un monstruoso sistema favorecedor de la objetivación del educando y de un academicismo poco aceptable.

El *modelo humanista-educativo* surge hoy como modelo más adecuado en la búsqueda de eficacia y calidad de la relación educativa ante la incoherencia y fracaso del modelo técnico-funcional. Los parámetros para medir la eficacia y calidad de la relación educativa en este modelo humanista no son puramente técnicos ni contruidos en función de factores externos como conocimiento, información o mercado, sino que se establecen a partir de las exigencias inherentes a una educación integral y desde la perspectiva de que es una relación humana, una relación entre personas con diferentes funciones. No una relación de poder-dominio.

Los parámetros de calidad vendrán dados en consecuencia por su contribución a desarrollar un proceso educativo, esto es, a que el educando desarrolle de manera responsable y autónoma su propio proyecto vital y social, donde información, cultural, conocimiento, etc. son medios o “instrumentos para”, no fines del proceso. También porque contribuyan a desarrollar un clima humano positivo de aprendizaje.

La expresión *clima humano y social positivo* no se opone a rigor y exigencia en el trabajo como afirman sus detractores. Por el contrario, el desarrollo de un clima humano social positivo en el aula y en el centro constituye un factor importante de rendimiento mayor en el aprendizaje. Es un principio psico-pedagógico clásico: uno rinde más y es más eficaz cuando se identifica con lo que hace y se siente a gusto en hacerlo. A este principio se llama motivación.

El principio no excluye las ayudas técnicas necesarias, sino que éstas se integran en el mismo como factores de mejora de la relación educativa. La técnica es un instrumento valioso para una buena relación educativa, pero es instrumento que, como tal, nunca puede sustituir a la relación humana, en el sentido de convertir a ésta en puro artificio técnico. La autoridad del profesor no viene determinada jerárquicamente por el hecho de ejercer la función, sino que es una autoridad de liderazgo.

Ante el fracaso del modelo técnico en aquello que son sus señas de identidad, esto es en lograr éxito en el aprendizaje, son numerosos los movimientos y autores que buscan alternativas desde hace años, tanto dentro del modelo técnico como en el

cauce del modelo humanista educativo. Como ejemplos relevantes, recuérdese a J. Piaget con sus estudios sobre el proceso de conocer, Lev Vigotsky que destaca el contexto y las interacciones comunicativas en el proceso de aprendizaje, la teoría cognitiva propuesta por David Ausubel que pone las primeras piedras del aprendizaje significativo desarrollando las estrategias para el procesamiento de la información y las estrategias de enseñanza como medio de favorecer el aprendizaje, o la forma como cada uno asume sus propios procesos de conocer abierta por el constructivismo pedagógico.

Como resultado de estos y otros estudios y experiencias profesionales son muchas las tendencias didácticas que configuran actualmente la relación docente desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje. Sin pretensión de exhaustividad, recuérdense, por ejemplo, la enseñanza como comunicación, la enseñanza como facilitadora del aprendizaje, la enseñanza como reflexión, la enseñanza como investigación, la enseñanza como mediación cultural y de aprendizaje.

Otro río de propuestas se articula en torno al aprendizaje. Román y Díez (2005), en su propuesta a través del modelo T, subrayan ya el cambio de orden de los términos del binomio “enseñanza-aprendizaje” por el de “aprendizaje-enseñanza”, como recurso didáctico para resaltar que la enseñanza es un instrumento del aprendizaje. Se trata de *sustituir el modelo docente al uso por el modelo de aprendizaje*.

El modelo, conocido como Bolonia, significa un cambio importante en el sentido indicado porque el eje o centro de la actividad pasa de estar centrado en el profesor a centrarse en el alumno. Ello implica al menos implícitamente el cambio del modelo técnico, que se articula en torno a la actividad y a la autoridad del profesor, por el modelo humano-social, donde el alumno y su aprendizaje es el centro de la acción educativa y didáctica, puesto que es este último quien aprende.

## Conclusión

La expresión “**escuela inclusiva**” adquiere cada vez más aceptación como expresión adecuada para reflejar el modelo de escuela centrado en la comunidad que posibilita a cada individuo desarrollarse en igualdad de condiciones como persona y como ciudadano. La escuela inclusiva es una escuela equitativa y no discriminatoria en el sentido de exclusora o marginadora, una escuela que promueve y desarrolla procesos educativo-sociales equitativos, y que ayudan al hombre a construir y desarrollar su personal proyecto de vida individual y ciudadano. En suma, una escuela al servicio de la educación del hombre y de su circunstancia en toda la integralidad y extensión que ello implica. Una escuela capaz de participar en los problemas sociales, porque en última instancia es una institución de la sociedad, una institución en la que la comunidad social<sup>4</sup> delega la gestión formal de la educación.

---

<sup>4</sup> La comunidad social no es un ente abstracto ni un compacto amorfo sin identidad, sino que “cuando hablamos de comunidad, tanto en el cauce epistemológico como en el funcional, abordamos los

Entre otras muchas experiencias, las comunidades de aprendizaje significan una forma concreta de procesos educativos inclusivos en la escuela inserta en la comunidad y de la comunidad inserta en la escuela.

### Referencias bibliográficas

- ALFIERI, F. (1975). *El oficio del maestro*. Barcelona: Avance.
- AREA, M. (coord) (2001). *Educación en la Sociedad de la Información*. Madrid: Desclee.
- AUGUSTIN, J. Y GILLET, J. (2000) *L'animation professionnelle*. París: L' Harmattan.
- BÖHM, W. (2002) La Pedagogía social en Alemania, en J. Ortega (coord.) *Nuevos retos de la Pedagogía social: la formación del profesorado*, 15-20. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social (SIPS).
- BOURDIEU, P. (1977) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BUJ GIMENO, A. (1976). "La educación institucionalizada y sus posibles alternativas". *VI congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- CARIDE, J. A. (2007). La Pedagogía social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 14, tercera época, 11-31.
- COLÓN, A. (1984) Hacia nuevos paradigmas educativos: La pedagogía de la postmodernidad, *Studia Paedagógica*, 14, 17-38.
- DELGADO, M. y SÁEZ, O (1995) *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- ELIADE, B. (1975) *La Escuela abierta. Libro acción para una educación popular y permanente*. Barcelona: Fontanella.
- FAURE, E. (1973) *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad-Unesco.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: siglo XXI.
- FREIRE, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Madrid: ZYX.
- FREIRE, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- GOODMAN, P. (1973). *La deseducación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.

---

espacios, estructuras, vínculos y relaciones que se concretan en sistemas dinámicos donde los hombres dependen unos de otros en sus proyectos e interrelaciones y con los que se identifican o asumen como grupo humano de pertenencia vital, lúdica, ideológica, económica, académica, cultural, ideológica, religiosa, profesional, etc." (Merino, 2008<sup>a</sup>, 231). En este sentido, las familias, las iglesias, los municipios y otras organizaciones públicas o sociales, las asociaciones, etc., forman parte de la comunidad. Como tales han de formar parte asimismo de la comunidad educativa.

- I CONGRESO ESTATAL DEL EDUCADOR SOCIAL (1995). *Presente y futuro de la Educación Social*. Barcelona: FEAPES- Bibliaria
- ILlich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Paidós.
- LERENA, C. (1985). *Escuela, ideología y clases sociales en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. (1980). *Tendencias actuales de la educación*. Zaragoza: Edelvives.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. (2002). *Educación para una nueva psicocultura*. Barcelona: Alertes.
- MARCH, M. (2007). La educación social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación superior. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 14, tercera época, 33-51.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Madrid: Círculo de Lectores.
- MERINO, J. V. (2005). Pedagogía social y Educación social: Reto de conocimiento y de acción para el siglo XXI, en J. Ruiz Berrio (Editor) *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI*, 225-251. Madrid: Universidad Complutense.
- MERINO, J. V. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socio-educativa*. Santiago de Chile: Arrayán.
- MERINO, J.V. (2007) Perspectiva pedagógico-social de las reformas educativas, en Varios autores. *Cuadernos de Pensamiento n° 18*, 301-362. Madrid Fundación Universitaria Española, 301-362.
- MERINO, J.V. (2008). *Educación Intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención*. Santiago de Chile (en prensa).
- MERINO, J.V. (2008a) El movimiento de escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento*, n° 21, 221-264. Madrid: Fundación Universitaria Española
- MUÑOZ SEDANO, A. (1994). *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- Neill, A. (1971). *Hablando sobre Summerhill*. Mexico: Editores Mexicanos Unidos.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona:Ariel.
- PÉREZ, A. (1992) La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en J. Gimeno y A. Pérez *Comprender y transformar la enseñanza*, 398-429. Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- REIMER, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- ROMÁN PÉREZ, M. y Díez López, E. ((2005) *Diseños Curriculares de Aula*. Madrid: CEOS.
- SCHMID, J.R. (1973) *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

- SHULMAN, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, nº 57 (1), 1987, p. 1-22
- SHULMAN, L. S. (1993) Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. En L MONTERO y J.M. VEZ (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions, p. 53-69.
- SKIDELSKI, R. (1973). *La escuela progresiva*. Barcelona: Redondo Editor.
- TEDESCO, C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

***Correspondencia con el autor:***

José Vicente Merino Fernández  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.  
Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado.  
Universidad Complutense de Madrid.  
C/ Doctor Royo Villanova s/n 28040 Madrid.  
E-mail: [merino@edu.ucm.es](mailto:merino@edu.ucm.es)