



Comunidade de
Aprendizagem



Comunidades de
Aprendizaje

**Formação de formadores em
Comunidade de Aprendizagem:
reflexões do percurso formativo**

**Formación de Formadores en
Comunidades de Aprendizaje:
reflexiones del recorrido formativo**



INTRODUÇÃO

ESTA PUBLICAÇÃO É RESULTADO DO PROCESSO de certificação de formadores de Comunidade de Aprendizagem, uma parceria entre o Instituto Natura, Niase (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) e Crea (Centro de Investigação em Teoria e Práticas de Superação das Desigualdades).

Foram 180 horas de estudo, entre aulas presenciais e acompanhamento supervisionado da prática, em que formadores, técnicos de secretarias de educação, parceiros institucionais e professores universitários construíram conhecimento a respeito das bases teóricas do projeto e sua implementação em contextos específicos da América Latina. A partir de temas de interesse, os participantes contribuíram com uma nova perspectiva ao produzirem artigos sobre os principais conteúdos abordados no curso.

Que esses textos contagiem outros profissionais da educação na transformação de escolas em espaços de aprendizagem para todos e melhor convivência, com o mesmo compromisso e envolvimento daqueles que o produziram.

INTRODUCCIÓN

ESTA PUBLICACIÓN ES RESULTADO DEL PROCESO de certificación de formadores de Comunidades de Aprendizaje, una asociación entre el Instituto Natura, Niase (Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa) y Crea (Centro de Investigación en Teoría y Prácticas de Superación de las Desigualdades).

Fueron 180 horas de estudio, entre clases presenciales y acompañamiento supervisado de la práctica, en las que formadores, técnicos de secretarías de educación, asociados institucionales y profesores universitarios construyeron conocimiento acerca de las bases teóricas del proyecto y su implementación en contextos específicos de Latinoamérica. A partir de temas de interés, los participantes contribuyeron con una nueva perspectiva al producir artículos sobre los principales contenidos trabajados en el curso. Esta es una publicación en portugués y en español.

Que esos textos contagien a otros profesionales de educación en la transformación de escuelas en espacios de aprendizaje para todos y de mejor convivencia, con el mismo compromiso e involucramiento de los que lo produjeron.



ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GENERAL

TERTÚLIA DIALÓGICA <i>TERTULIA DIALÓGICA</i>	4 a 169
FASES DE TRANSFORMAÇÃO <i>FASES DE TRANSFORMACIÓN</i>	170 a 281
APRENDIZAGEM DIALÓGICA E PRINCÍPIOS <i>APRENDIZAJE DIALÓGICO Y PRINCIPIOS</i>	282 a 493
COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E POLÍTICAS EDUCACIONAIS <i>COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y POLÍTICAS EDUCACIONALES</i>	494 a 567
SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM <i>SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE</i>	568 a 609
RELATO DE EXPERIÊNCIA - PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO <i>RELATOS DE EXPERIENCIA – PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN</i>	610 a 667
PAPEL DO PROFESSOR E DO ASSESSOR TÉCNICO NAS COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM <i>PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ASESOR TÉCNICO EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE</i>	668 a 701
LIDERANÇA DIALÓGICA E COMISSÕES MISTAS <i>LIDERAZGO DIALÓGICO Y COMISIONES MIXTAS</i>	702 a 758
GRUPOS INTERATIVOS <i>GRUPOS INTERACTIVOS</i>	759 a 838
VOLUNTÁRIOS <i>VOLUNTARIOS</i>	839 a 874
MODELO DIALÓGICO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS <i>MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</i>	875 a 935



TERTÚLIA
DIALÓGICA

TERTULIA
DIALÓGICA



Comunidade de
Aprendizagem

Tertúlia Dialógica Literária na construção do Diálogo Iguatário

Gilmar Dantas Silva

Resumo

Este texto traz reflexões sobre a construção do Diálogo Igualitário, um dos princípios da Aprendizagem Dialógica, a partir de uma das atuações educativas de êxito da Comunidade de Aprendizagem: a Tertúlia Literária. Calcado nos conceitos de diálogo e palavra verdadeira, de Freire, e no de ação comunicativa, de Habermas, foi forjada a noção de diálogo igualitário como cenário para a ressignificação da atuação das pessoas no cenário educativo. Compreender os desdobramentos desses conceitos na aplicação cotidiana dos processos de aprendizagem é o objetivo dessa reflexão. O cenário da observação consiste nos encontros entre educadores, gestores escolares e técnicos de diversas iniciativas da rede estadual de educação do Ceará, onde foram aplicadas Tertúlias Literárias ao longo do primeiro semestre de 2016. Os resultados expressam como diversidade de gênero, de classe social, cultural e de conhecimento podem ser tomadas como oportunidade de crescimento para todos e não como obstáculo ao compartilhamento de conhecimentos e ao crescimento mútuo.

PALAVRAS-CHAVE:

diálogo igualitário; tertúlia literária; diversidade; aprendizagem dialógica; educação do Ceará.

OBJETIVO

Verificar entre agentes do cenário educacional do Ceará como a Atuação Educativa de Êxito chamada Tertúlia Dialógica Literária propicia um ambiente de igualdade entre pessoas tão diversas quanto ao gênero, bagagem cultural e classe social.

Introdução

COMPREENDENDO A PROPOSTA DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

O estudo anunciado pretende, através de observação direta participante, traçar uma descrição de como a aplicação de uma das Atuações Educativas de Êxito (AEE), a Tertúlia Dialógica Literária, se efetiva como proposta da Comunidade de Aprendizagem em promover o diálogo igualitário e através dele maior eficácia e equidade nos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas. Para tanto, é necessário elucidar alguns conceitos dessa proposta.

Por Comunidade de Aprendizagem (CdA), podemos entender a implantação e o desenvolvimento de um

conjunto de Atuações Educativas de Êxito dirigidas à transformação social e educativa. Esse modelo educativo está em consonância com teorias científicas que destacam dois fatores-chave para a aprendizagem na atual sociedade: as interações e a participação da comunidade (INSTITUTO..., 2016, p. 1).

A CdA consiste na transformação não somente da escola, mas também do seu entorno através dessas atuações, tendo como foco a superação das desigualdades sociais. Não há igualdade na comunidade se não há melhora do resultado de todos os alunos. Como forma de atingir esse anseio, a CdA se pauta em três importantes aspectos: 1. Transformação da estrutura e da cultura escolares; 2. Perspectiva dialógica da aprendizagem; 3. Implementação de Atuações Educativas de Êxito.

No primeiro aspecto reside a projeção de qual escola se deseja para a comunidade e se passa a conceber a escola como um lugar de transformação, e não de reprodução. O segundo aspecto traz o foco central da transformação da escola em uma CdA, pois a perspectiva dialógica de aprendizagem apreende a todos os participantes

como capazes de interagir de maneira igualitária, “respeitando a inteligência cultural de cada um, criando sentido para a aprendizagem e fomentando relações mais solidárias” (INSTITUTO..., 2016, p. 4). O terceiro aspecto reside na aplicação de práticas avaliadas por investigações científicas que as identificaram como melhores respostas para os desafios da sociedade da informação, a qual difere bastante em relação à sociedade industrial que a antecedeu.

Nesse estudo, o foco será direcionado para a observação da eficácia da Tertúlia Literária quanto à sua capacidade de promover aprendizagens através da adoção do princípio da aprendizagem dialógica, especificamente sobre como a Tertúlia Literária pode se efetivar enquanto aplicação exitosa do princípio denominado diálogo igualitário. As reflexões a seguir irão expressar, sinteticamente, os resultados que puderam ser constatados nas atividades de estágio em AEE da CdA desenvolvidas entre agentes educativos do Ceará em 2016.

Desenvolvimento do trabalho

IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE DIÁLOGO IGUALITÁRIO

Juntamente com inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças, o diálogo igualitário figura como um dos princípios da Aprendizagem Dialógica.

Fundamentado nos conceitos de diálogo e palavra verdadeira de Paulo Freire e de ação comunicativa de Habermas, tem-se como pressuposto para o estabelecimento do diálogo igualitário que os interlocutores em uma interação se disponham

[...] a compreender e a se comportar de acordo com o seguinte pressuposto: as falas e as proposições de cada participante em uma situação, seja ela em reuniões, em atendimentos ou situações de aprendizagem em aula, serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam os falantes (idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade etc.). Isto significa que o poder está na argumentação que fazem os sujeitos, entendida como apresentação de razões com pretensões de validade, tendo como eixo o que une as pessoas em determinado lugar, enquanto interesse comum. Nas escolas, o interesse comum é que todas as pessoas aprendam mais e melhor e que todas as pessoas sejam entendidas como fonte inesgotável de conhecimentos, na diversidade de suas origens, experiências de vida e saberes (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 44).

É nessa perspectiva que devem ser tomadas as experiências das pessoas participantes de uma tertúlia literária: partindo e aportando novamente no diálogo igualitário como principal rota e ao mesmo tempo porto de ancoragem para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

OBSERVAÇÕES DAS APLICAÇÕES DE TERTÚLIAS LITERÁRIAS EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS

E o que é uma Tertúlia Literária? Ela consiste no “encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal” INSTITUTO..., [s.d.], p. 3).

A Tertúlia Literária é concebida como um lócus em que a leitura deve ser a interpretação dos textos por todos que dela participam, não importando se há a presença de leitores habituais ou não. E além dos significados do próprio texto lido são objetos da reflexão dos presentes na tertúlia os sentimentos ou emoções que o texto despertou nos participantes. Essa prática produz a ultrapassagem da experiência individual de leitura a uma experiência intersubjetiva, o que enriquece a compreensão de todos, dado o acréscimo da diversidade de vozes, experiências e culturas. Essa vivência consagra o aprendizado da leitura como uma abertura ao diálogo sobre o mundo e com o mundo em conformidade com a perspectiva de Freire sobre o ato de ler.

Nesse estudo, foi observado como um ambiente de aprendizagens significativas pode tomar a diversidade de gênero, de idade, cultural e de capacidade como propulsor da melhoria dos processos de ensinar e de aprender ao invés de ser um obstáculo, como assim concebia a escola da sociedade industrial em sua perspectiva homogeneizadora das massas.

A problemática da diversidade referida acima sempre foi um desafio a todas as propostas pedagógicas que foram cunhadas como tentativa de responder aos desafios da escola de massas, a qual, conforme Formosinho (2009, p. 150-153), lidava com a heterogeneidade do universo escolar, suplantando-a através de uma tentativa de uniformização curricular como meio de padronizar todos os agentes e o próprio processo educativo.

Ao contrário das propostas pedagógicas homogeneizadoras dos agentes do cenário educativo, a CdA apresenta por meio do conceito de diálogo igualitário uma abordagem dos sujeitos respeitando suas

diversidades, pois não pode ocorrer a experiência desse tipo de diálogo se não houver a compreensão de que “todas as pessoas são inteligentes e que a inteligência de cada pessoa se faz a partir do corpo e da experiência de vida que cada uma tem” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 48).

Nas tertúlias literárias aplicadas pôde-se observar essa construção de diálogo igualitário e inserção de todos os participantes com seus conhecimentos, experiências pessoais e leituras de mundo à medida que, no desenvolvimento da atividade, deixava-se expresso que os “destaques” ou os “comentários da fala do outro” acerca de um fragmento da obra literária discutida na tertúlia deveriam ser postos à título de compreensão pessoal, a qual está baseada no sentimento ou na concepção que advém a cada um quando confrontado ao próprio texto da obra clássica em discussão e às falas dos demais participantes da tertúlia.

Nesse clima de validação da fala do outro pela sua própria experiência de existir no mundo e dimensionar, a partir de suas vivências, os aspectos da narrativa das obras literárias clássicas confirmaram-se que as condições de gênero, de classe social, de credo religioso e de formação acadêmica podiam, sim, confluir para cada vez mais os participantes irem tecendo uma ampla visão dos dilemas e das realidades representadas nas obras literárias.

Como exemplo dessa riqueza advinda da diversidade de participantes de uma tertúlia, temos os posicionamentos diversos frente ao dilema da burocracia e a negação dos sonhos, expressos na obra *O conto da ilha desconhecida* (SARAMAGO, 1998).

Apenas esse mote do conto deu margem para emergir inúmeras visões diferentes e nem sempre contraditórias entre os participantes. Foi assim que uma participante lembrou a importância de termos fé em Deus e nunca desistirmos de um objetivo na vida. Ao passo que outro, mais pragmático, lembrou que informações quando utilizadas com estratégias rigorosamente planejadas podem dar resultados para um intento que muitos julgavam impossível de se concretizar. Um presente mais militante pôs a questão de como o Estado pode ser cruel e

limitar as nossas vidas. O mesmo foi confrontado com a visão de uma professora de que as políticas públicas são mantidas pelo Estado, como agente seguro de gestão dos recursos públicos, e que seu bom funcionamento dependia da participação dos cidadãos nas decisões.

No decorrer de tertúlias literárias, todas essas nuances supracitadas e a forma como elas foram vividas nessa atividade demonstram que essa atuação educativa específica desperta nos próprios participantes o reconhecimento da importância do diálogo igualitário, não porque eles o fizeram isso através da emissão desse conceito, mas porque observaram as implicações de sua vivência, posto que

[...] o princípio de diálogo igualitário implica tomada de posição no mundo recusando os lugares de privilégio, bem como a valorização das falas com base nos lugares ocupados pelos sujeitos que as pronunciam. Propõe-se focalizar a atenção nos melhores argumentos para a efetivação da ação necessária à transposição de obstáculos encontrados nos âmbitos da vida e nas interações, bem como para o fortalecimento dos elementos emancipadores que já existem nos distintos âmbitos sociais e que concretizam igualdade de proteção social aos diferentes grupos e sujeitos sociais (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 48).

Assim, as tantas perspectivas diferentes aportadas numa tertúlia não necessariamente se tornaram objeto de conflito ou exclusão entre os participantes, mas como oportunidades para a observação de como um mote elementar, posto numa discussão de uma obra clássica, pode ganhar matizes tão diversos porque são os sujeitos com suas trajetórias de vida que melhor podem significar o que o texto literário está expressando.

Considerações finais

A abordagem de uma obra clássica através de uma tertúlia literária aos moldes da CdA, com seu princípio de diálogo igualitário, demonstrou nos casos observados que acolher as diferenças pode ser um fator de enriquecimento mútuo na construção de qualquer conhecimento e elas não deveriam ser consideradas obstáculos, mas contribuições ao mosaico humano presente não apenas nas escolas, mas no meio social amplo.

As reflexões, expressas neste breve estudo, caminharam pela senda do entendimento de que outra escola pode surgir quando da apropriação da concepção de Aprendizagem Dialógica, conforme é desenvolvida pela proposta da Comunidade de Aprendizagem. A mudança de paradigma, em que nos chamam a atenção os estudos sobre o giro dialógico das sociedades no século XXI, requer de nós, atuantes na área da educação, um refazer das atuações ocorridas no âmbito educacional.

Partir para a efetivação do princípio Diálogo Igualitário nas atuações educativas pode nos trazer o êxito na empreitada de construir uma escola e um país mais democraticamente, como ressaltava Freire acerca de nosso compromisso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FORMOSINHO, João (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009 (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, v. 32).

INSTITUTO Natura. Comunidade de Aprendizagem. *Cadernos de Divulgação*. São Paulo, 2016.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



Comunidade de
Aprendizagem

Importância da Tertúlia literária para as turmas do Fundamental II

Adailson Araújo

Resumo

Este trabalho visa demonstrar como nossos alunos de oitavo ano melhoraram seu desempenho com a implantação do trabalho com tertúlia literária em seu cotidiano educacional.

É impressionante como a tertúlia literária muda a rotina de leitura e escrita dos alunos. Ela conduz de maneira muito eficaz o despertar de cada aluno, não apenas em sala de aula, mas também em seu convívio familiar.

Introdução

Devido a um grande percentual de alunos das turmas de oitavo ano não ter um bom desempenho na leitura e principalmente apresentar dificuldade de expressar seus pensamentos por motivo de insegurança, decidi buscar uma estratégia de ensino que despertasse neles a vontade de ler e manifestar suas ideias. Por esse motivo, resolvi trabalhar então com as tertúlias literárias, cujo desenvolvimento busca fortalecer o bom desempenho na leitura e na interação com a classe. O objetivo dessa atividade é promover espaços de diálogo igualitário e de transformação pessoal e do entorno social mais próximo. Sua metodologia baseia-se na aprendizagem dialógica. Na tertúlia não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto. A Tertúlia assume também uma função social transformadora, já que democratiza a literatura como fonte de diálogo e interação entre diferentes pessoas e conhecimentos. Sobre a tertúlia, podemos dizer ainda que reforça a aprendizagem e estabelece conexões com a vida.

Desenvolvimento do trabalho

Iniciei minha atividade em sala de aula no mês de agosto, fazendo a leitura do clássico *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço. Para a realização da tertúlia, foquei na leitura individual e coletiva, e depois em uma conversa sobre as impressões que os alunos tiveram do livro. Dediquei duas inserções à leitura e à discussão da história. Expliquei para os alunos que iríamos trabalhar com a tertúlia literária e fiz uma pequena explicação do que era a tertúlia e qual a sua função. Após isso, pedi que os alunos sentassem em círculo, entreguei o livro *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*, perguntei se eles já conheciam a história, sendo que alguns disseram que sim. Fiz a leitura inicial do livro e depois pedi que cada aluno lesse um parágrafo do mesmo. A leitura individual tomou bastante tempo, pois a maioria dos alunos não está acostumada a ler e expressar seu pensamento.

Foi bem interessante ver como os alunos se colocavam nas discussões, bem como suas impressões sobre o clássico trabalhado. Eles relacionavam as experiências vivenciadas fora da instituição escolar com o livro estudado em sala e traziam grandes contribuições para as discussões. Outro aspecto interessante de observar foi a melhora na leitura dos alunos e como estavam compreendendo a importância de aprender a ler e se expressar, sem medo de falar e, principalmente, saber ouvir. Alguns alunos ainda têm bastante dificuldade em fazer seu depoimento, porém, esforçaram-se ao máximo para fazê-lo.

Com base nos sete princípios da tertúlia literária dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentidos, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças), podemos entender que a leitura dialógica promovida pela prática da tertúlia pode ser realizada em sala de aula, mas não se esgota nesse espaço e vai mais além, adentrando os espaços da escola, da família e do bairro. Os alunos, ao observarem as muitas coisas escritas em

seu entorno, assimilam conteúdos com as pessoas adultas que lhe são próximas e com seus companheiros, enquanto perguntam, respondem e repetem. Além disso, a leitura dialógica realizada na escola pode ser capaz de criar pontos e ações coordenadas entre escola e outros espaços que, além de multiplicar as interações e os momentos de aprendizagem, aumentam as experiências de leitura para todos os alunos. Segundo Mello et al. (2004), a Tertúlia Literária Dialógica é uma prática cultural e educativa desenvolvida a partir da leitura de livros da Literatura Clássica Universal. É gratuita, aberta a todas as pessoas de diferentes grupos sociais e culturais, incluindo pessoas recém-alfabetizadas.

Considerações finais

A proposta Comunidades de Aprendizagem chegou ao Brasil por meio da professora Dra. Roseli Rodrigues de Mello, após um estágio realizado por ela junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (Crea), da Universidade de Barcelona (Espanha). A base que norteia as Comunidades de Aprendizagem é o conceito de aprendizagem dialógica, desenvolvido pelo Crea com base na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, e no conceito de dialogicidade, de Paulo Freire. A partir desse conceito, a aprendizagem acontece, principalmente, por conta das interações que se estabelecem entre as pessoas, e da reflexão gerada a partir do diálogo entre elas.

Podemos concluir, então, que a tertúlia sistematiza as práticas de leitura em sala de aula, a partir da leitura dialógica de clássicos e, ao fazê-lo influencia as práticas alfabetizadoras e de letramento, pois forma aluno(as) crítico(as) e capazes de compreender o mundo. Um exemplo disso são os diálogos que tive com os alunos durante as tertúlias que desenvolvi. Elas começaram a fazer ligações entre o que estavam aprendendo e a realidade que viviam. Um fato marcante que ocorreu ao apresentarmos os fundamentos da tertúlia literária dialógica foi quando um dos alunos disse que estava passando por problemas e que ninguém poderia ajudá-lo. Conversei com ele para ver o que estava acontecendo, e ele me disse que seus pais estavam se separando e que estava muito triste com isso. Tentei explicar que isso ocorre em algumas famílias e que não é por isso que os pais irão deixar de amá-lo. Tivemos diversos eventos em que a tertúlia levou os alunos a pensarem sua realidade, porém elas se expressavam através dos clássicos lidos ao dizerem “ah, isso não acontece de verdade” ou “isso já aconteceu comigo”, ou até mesmo “será que isso pode realmente acontecer?”. Assim como os alunos, eu, enquanto educador, tive meu repertório de vivências modificado, aprendi que os clássicos ensinam mais do que imaginava, e que os diálogos advindos deles vão além das práticas, são vivências reais de mundo, com sentimentos reais, verdadeiros e sinceros.

A tertúlia literária dialógica não é apenas uma atividade de leitura, pois engloba questões reais e traz à tona situações que, durante os diálogos normais, não poderiam surgir. Ela permite que o indivíduo expresse o que sente e quer dizer, que participe do diálogo, respeite opiniões e aprenda novos conteúdos. Podemos pensar a tertúlia literária dialógica como sendo uma prática reflexiva e emancipadora, uma alternativa de transformação a partir da leitura, dentro de uma sociedade da informação, que está mais focada no encurtamento das relações do que na aproximação dos indivíduos enquanto seres críticos e conhecedores do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOURENÇO, Frederico. *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.



Comunidade de
Aprendizagem

Tertúlia Literária Dialógica: contribuições para a humanização das relações

Fernanda Pavan Fiorin

Resumo

Este artigo pretende refletir sobre os impactos, possibilidades e transformações que a literatura proporciona nas relações humanas através da atividade de Tertúlia Literária Dialógica, uma das atuações educativas de êxito do projeto Comunidade de Aprendizagem. Essa prática melhora a convivência e as atitudes solidárias no contexto de atuação e potencializa a aproximação de todas as pessoas em encontros com a literatura clássica universal, onde é exaltada a necessidade de compreender o outro e de ser compreendido pelo outro, em um tempo de desenvolvimento tecnológico, de ampla comunicação e um território complexo de incompreensões e intolerâncias, na qual o diálogo igualitário supera a crise das relações, o individualismo e permite a humanização das relações, na convivência respeitosa da diversidade, onde as interações embasam-se em princípios compartilhados da aprendizagem dialógica.

OBJETIVO

Refletir sobre a contribuição da Tertúlia Literária Dialógica para a humanização e democratização das relações em meio às problemáticas contemporâneas que vive a sociedade.

Introdução

Diante do cenário atual de nossa sociedade é preciso agir, e rápido. Cada ser humano é ser único capaz de gerir seus pensamentos e emoções, tomar decisões, reagir a tensões, construir metas, fazer escolhas, interagir com o outro. Mas essa interação muitas vezes ocorre sem a presença física, ativa e crítica, o que dificulta a possibilidade de compreender o mundo pessoal e de cada pessoa ao seu redor.

Há espaço para a compreensão humana?

Os princípios da compreensão humana constituem uma exigência-chave de nossa atualidade de incompreensões generalizadas, seja entre estranhos ou também entre membros da mesma sociedade.

Uma possibilidade de avanços no sentido das relações é através da literatura, na qual o sujeito reconhece sua vida subjetiva na dos personagens e descobre manifestações de suas verdades. Revela o encantamento não somente pelo exterior do outro, mas também por todas as suas dimensões.

A Tertúlia Literária Dialógica contempla em sua atividade o encantamento da literatura e espaços dialógicos que transformam amplamente o viver e o entorno do participante, pois nesse espaço são garantidos o desenvolvimento do conhecimento e o cuidado com os sentimentos.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho é de reflexão sobre as contribuições da Tertúlia Literária Dialógica para a humanização das relações.

Desenvolvimento do trabalho

CONTEXTO ATUAL DAS RELAÇÕES HUMANAS

A sociedade vive um tempo de adversidades, que é evidente e preocupante. A crise nas relações, o descontrole ambiental, a busca desenfreada de vantagens e consumo e a intensificação das desigualdades são algumas das problemáticas da atualidade. Crise também de pensamento, perante as crescentes tribulações em nossos tempos que geram preocupações, estresse, repulsas, fúrias, indelicadezas e rejeições.

No contexto do globalismo e da sociedade da informação, onde há revolução avassaladora de aquisição dos saberes, a compreensão fica prejudicada, por isso o aprender a viver é a chave para muitas problemáticas. Diante desse quadro, há diversas mobilizações por todo o mundo, com o objetivo de criar expectativas e ações para um mundo melhor, colocando os princípios e valores em prática. Dentre elas é nítido um movimento dialógico, uma necessidade para a democracia nas relações e interações, onde as decisões são tomadas de maneira mais compartilhada. Flecha, Gómez e Puigvert fortalecem a ideia de um giro dialógico na sociedade moderna do fim do século XX e início do XXI:

[...] as sociedades atuais representam um contexto simbólico no qual o diálogo está penetrando as relações sociais, desde a política internacional até à convivência dentro de casa, e essa mudança tem sido captada pelas ciências sociais a partir de diversas análises sociológicas. Tais autores e autora citam como exemplos a paulatina substituição de governos centrados em uma figura de poder por governos que ampliam os representantes legais; governos que decidem apenas com base em uma parte da sociedade, e a necessidade de incorporar a perspectiva de grupos marginalizados nos debates e soluções sociais. (MELLO, 2014, p. 37-38)

Esse giro dialógico nas relações e instituições também atinge a escola. Nesse contexto, a educação tem seu papel fundamental de formação do indivíduo para que possa ter liberdade de escolhas diante de diversas opiniões, teorias e indagações. O ensino deve ser preparado para a dimensão instrumental, cuidando para que os conhecimentos da ciência e da escolaridade possam transformar e agir no mundo atual, instrumentos fundamentais para o indivíduo viver incluído na sociedade. Mas também deve ter um olhar para a mudança da sociedade, que demanda o cuidado com a formação integral, transformação do pensar e agir, num clima de altas expectativas na humanidade.

Morin discorre sobre a crise na educação.

Não devemos, não podemos isolar essa crise da educação de uma crise de civilização, da qual ela é competente: degradação das solidariedades tradicionais (grande família, vizinhança, trabalho), perda ou degradação do supereu de pertencimento a uma nação, ausência de um supereu de pertencimento à humanidade, individualismo cuja autonomia relativa é menos responsável do que egocêntrica, generalização dos comportamentos incivis, a começar pela ausência de saudação e de cortesia, compartimentalização dos escritórios, dos serviços, das tarefas em uma mesma administração ou empresa, ausência generalizada de religiões, desmoralização ou angústias do presente e do futuro. (MORIN, 2015, p. 64 e 65)

Diante desse cenário, urge a formação de adultos mais aptos a enfrentar os desafios da vida, lidar com a complexidade humana, a respeitar o próximo e ser solidário. Essa transformação é fortificada em situações de diálogo, realização de negociações e consensos para a possibilidade da própria vida em sociedade. A comunicação e o diálogo são as bases das relações na atual modernidade e não devem se restringir a estratégias educativas, mas sim fazer parte da essência humana, o que exige um exercício diário dessa dialogicidade. É preciso então a criação de um ambiente democrático, onde os processos de pensamentos precisam ser valorizados, e o certo e o errado precisam dar lugar ao debate, ao diálogo. É importante que os líderes de todas as esferas tenham a consciência da magnitude desse processo. Nesse sentido, Paulo Freire nos faz refletir:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p. 113)

O contexto em que se dá a comunicação afeta a participação e a aprendizagem envolvida no processo. O ambiente comunicativo deve ser cuidado a todo o momento “e, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 1987, p. 79), é na criação desse espaço que teremos um caminho promissor para a humanização das relações.

O projeto Comunidade de Aprendizagem tem

fundamentação teórico-metodológica que oferece elementos para se pensar e decidir ações a serem realizadas na gestão, nas aprendizagens e nas interações. O conceito de aprendizagem dialógica diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 43).

Os princípios da aprendizagem são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

A vivência do diálogo torna-se primordial quando estabelecida na igualdade. Esse princípio é a base da nossa discussão, que exige a mudança nas relações regradas na ideia de hierarquia incontestável e a consolidação da tomada de decisão compartilhada. Para que se estabeleça o diálogo igualitário,

os interlocutores em uma interação têm de se dispor a compreender e a se comportar de acordo com o seguinte pressuposto: as falas e as proposições de cada participante em uma situação serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam os falantes. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 44).

Uma das atuações educativas de êxito do projeto Comunidade de Aprendizagem possibilita fortemente a criação desse espaço de diálogo igualitário. É a Tertúlia Literária Dialógica que melhora a expressão oral, a escrita e compreensão de textos e também é um exercício de respeito, de escuta e fala igualitária que transforma o contexto dos participantes. Unindo a literatura clássica universal e o exercício da aprendizagem dialógica, é almejado o desenvolvimento de processos de transformação pessoal e do entorno próximo, buscando uma sociedade com relações fortalecidas na ética, no respeito e na tolerância.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E LITERATURA

A Tertúlia Literária Dialógica ocorre através da prática da leitura dialógica entre sujeitos sem distinção de idade, gênero e cultura, capazes de linguagem e ação, onde ocorre o processo de formulação mais espontânea das ideias e colocação menos restrita dos pensamentos e das opiniões. As pessoas se reúnem para dialogar sobre um livro da literatura clássica universal, onde o grupo destaca trechos da obra, relaciona-os às suas impressões e vivências e os compartilha no encontro. O respeito de quem tem a vez de falar é garantido pelo mediador, que favorece a participação igualitária de todos.

É uma prática baseada na concepção comunicativa do sujeito e da aprendizagem, com foco na interação e no diálogo, concebendo, assim, a leitura dialógica, que vai além dos processos cognitivos individuais de leitura. Com a diversidade de vozes é possível construir não só a compreensão dos significados do texto, mas também impressões jamais pensadas na reflexão individual.

Etimologicamente, ler deriva do latim “lego/legere”, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos. No entanto, a leitura vai além da palavra escrita, refere-se à realidade e a emoções. Paulo Freire entendia que “o aprendizado da leitura não se reduz a um ato mecânico e descontextualizado, mas deve ser uma abertura ao diálogo sobre o mundo e com o mundo.” INSTITUTO..., [S.D.]

A leitura é elemento fundamental para a inserção social do indivíduo, uma prática que depende da interação entre texto e leitor. Jorge Luis Borges, em sua conferência pronunciada em 1978, indicava que um livro só adquire existência quando tem um leitor que o lê:

O que são as palavras postas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo estranho, creio que muda a cada vez. Heráclito disse (o repeti demasiadas vezes) que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra. (CHARTIER, 2011, p. XI)

Os significados mudam com a leitura e são enriquecidos quando compartilhados, pertencendo a um processo de produção de sentido a partir das experiências dos leitores.

Alguns textos possibilitam o exercício da argumentação de maneira mais profunda que outros e, para nós, esses textos são os que estabelecem um rico patrimônio de referências culturais e literárias, que ajuda a refletir, que possibilita ao sujeito colocar-se em relação aos outros, com a natureza, com o mundo, com o aprimoramento, que é a base da atividade crítica. Em relação à cultura crítica, Chartier menciona:

Nossa relação com um texto literário pode ser subjetiva ou estética, sem nos preocuparmos com as condições de produção, circulação e interpretação do texto em seu tempo, situação diferente do próprio momento da invenção (que é nossa contribuição para o texto a partir do que somos, pensamos e sentimos) e que não é uma forma de relação com o texto como a do crítico literário nem a do historiador quando tentam reconstruir a localização do texto em seu próprio mundo. (CHARTIER, 2011, p. 126)

A literatura propicia certas experiências através de textos que enriquecem a vida, que viabilizam reavaliar de maneira distinta o

mundo. Propõe aos leitores ferramentas críticas, modos de pensar, analisar, posicionar-se, que, provavelmente, vão lhes permitir vivência de liberdade singular, produzindo sentidos que fogem à lógica habitual, ao mesmo tempo que revelam o lado velado de certas verdades compelidas.

Com a prática da Tertúlia Literária Dialógica, há uma contribuição para a superação das desigualdades sociais, pois a leitura promove a inclusão e participação cidadã, em que é potencializada a aproximação direta das pessoas – sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade – à cultura clássica universal e ao conhecimento científico, alicerçado na garantia da vivência dos sete princípios da aprendizagem dialógica. Durante a atuação, as colocações são consideradas perante a qualidade dos argumentos e não da posição de poder de uns sobre os outros. Esse é o ponto diferencial dessa prática, pois permite que todos tenham as mesmas oportunidades de fala, o que, muitas vezes, ficam reservadas para poucos. Conforme Flecha, 1997 apud INSTITUTO..., [s.d.], “todas as pessoas têm uma inteligência cultural, ou seja, têm as mesmas capacidades para participar em um diálogo igualitário, ainda que cada uma possa demonstrá-la em ambientes distintos”. Cria-se um clima de solidariedade, mas também momentos de juízo crítico com respeito às diferenças e compreensão humana, alicerçado no diálogo sobre os diferentes pontos de vista, formando conceitos que possam estabelecer reformas ou mudanças sobre a sua vida em sociedade, transformando o sujeito e o contexto em que os participantes estão inseridos.

Sendo assim, a Tertúlia Literária Dialógica contribui para a humanização e democratização das relações, pautadas no diálogo igualitário, caminho esse para a significação e compreensão humana, princípio de transformação na ação.

É primordial que a prática da Tertúlia Literária Dialógica seja regular, pois, assim, há o fortalecimento da relação de confiança com o outro e criação de espaços de aprendizagens significativas que dão sentido à luta pela dignidade, reconhecimento, humanidade, generosidade e amor, que é a base de qualquer relação.

Considerações finais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história – conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FLECHA, R.; MELLO, R. R. de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. *Presente!* Revista de Educação, ano 13, n.º 48, Salvador, mar. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO Natura. *Comunidades de Aprendizagem*.M. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/material-biblioteca/6/Caderno-Tertulias-Dialogicas>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

MELLO, R. R. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 449-457, dez. 2003.

_____. MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014[1921].

_____. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perasi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.



Comunidade de
Aprendizagem

A implementação da Tertúlia como disciplina curricular

Luana Maria Monteiro Campos

Resumo

Trabalho desenvolvido baseado nos ganhos e desafios da experiência do município da Estância Turística de Tremembé, que para garantir a continuidade da atuação de êxito Tertúlia Literária Dialógica e aquisição dos livros necessários ao seu desenvolvimento em todas as escolas do ensino fundamental que passaram pela transformação em Comunidade de Aprendizagem, modificou e inseriu no currículo a disciplina Tertúlia Literária Dialógica.

PALAVRAS-CHAVE:

Tertúlia; Comunidade;
Literatura.

Introdução

O primeiro contato da Secretaria de Educação de Tremembé com o Projeto Comunidade de Aprendizagem se deu em razão da parceria estabelecida como o Instituto Natura para o desenvolvimento do Programa Fast (Families and Schools Together). Ao conhecermos o projeto, logo o tivemos como algo que vinha ao encontro de tudo que já havia sendo exposto como prioridade da rede em seu Planejamento Estratégico, visto que, além de fortalecer as ações entre família, comunidade e escola, já desenvolvidas até então nos programas pilares da rede municipal, visava principalmente à elevação dos níveis de aprendizado dos alunos. Nesse momento, Tremembé era a penúltima cidade na região do Vale do Paraíba com pior índice do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), mais uma motivação para a adesão ao projeto em rede.

Em agosto de 2014 foi iniciada a sensibilização das 12 escolas da rede municipal. Ao término, e com a aceitação de todas as escolas sensibilizadas, foi dado início ao processo de implementação. A primeira ação realizada foi a introdução do projeto no estudo do Planejamento Estratégico das equipes gestoras da rede. Durante o estudo realizado houve o levantamento das dificuldades de aquisição de materiais necessários para a implementação das atuações, sendo que a mais citada foi a aquisição dos livros de literatura clássica universal para a Tertúlia Dialógica Literária. Com o intuito de suprir a falta dos livros e auxiliar na realização da Tertúlia, a decisão tomada pelo grupo de estudo foi a inserção da atuação de êxito no currículo escolar como disciplina. Dessa forma, houve a necessidade de modificar e adaptar o currículo municipal. Durante o desenvolvimento deste documento será feita a descrição dos desafios encontrados e as expectativas relatadas no processo de implantação da disciplina durante os dois primeiros anos.

Desenvolvimento do trabalho

A TERTÚLIA LITERÁRIA

A Tertúlia Dialógica Literária é uma das sete atuações educativas de êxito dentro do projeto Comunidades de aprendizagem, ou seja, trata-se de uma prática, comprovada cientificamente, que produz melhores resultados de aprendizagem em qualquer contexto. Resume-se em um encontro de pessoas para dialogar promovendo a construção coletiva de significado, bem como a aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Favorece a troca direta entre todos os participantes sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança, o apoio, e não a imposição, o que acaba por ser seu maior atrativo. De acordo com Flecha (1997), os debates entre diferentes opiniões decorrentes da atividade tendem a ser resolvidos por meio dos argumentos, construindo, assim, um diálogo igualitário entre diferentes. Destaca-se ainda que na Tertúlia não se pretende descobrir o que o(a) autor(a) da obra está querendo dizer em seus textos, mas sim refletir e dialogar por meio das diferentes e possíveis interpretações que se dão no mesmo texto. A tertúlia literária dialógica abre espaço para se refletir a respeito de situações, interações, costumes, desigualdades etc., presentes em nossa vida social.

A tertúlia organiza-se da seguinte maneira: primeiramente, o grupo escolhe o título que será lido, dentre os clássicos da literatura universal, uma vez que esses são os que expressam com profundidade os grandes temas humanos, a despeito da época e da cultura, inspirando reflexões e preenchendo lacunas culturais; em seguida elege-se o moderador da tertúlia, pessoa responsável por organizar o turno de palavras de maneira a favorecer a participação de todos, garantindo o diálogo igualitário. Logo após, o grupo define o trecho do livro que será debatido e, após a leitura, cada um escolhe o trecho que mais

Ihe chamou a atenção para compartilhar com os demais, obedecendo ao turno de palavras estabelecido pelo moderador, assegurando, assim, que todos coloquem seus argumentos e opiniões, garantindo o cumprimento dos princípios de Aprendizagem Dialógica.

O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

A Secretária de Educação, professora Cristiana Mercadante Esper Berthoud, da Estância Turística de Tremembé, pensando na continuidade da atuação de êxito e no provimento de materiais, realizou um estudo, juntamente com os gestores municipais e a equipe técnica da Secretaria, que culminou na implementação da atuação de êxito em disciplina curricular.

A disciplina Tertúlia Dialógica Literária foi implantada ao final de 2014 para vigorar a partir de 2015, respeitando a LDB que permite a modificação do currículo como previsto no art. 26, Parte Diversificada que envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A modificação ocorreu nos sexto, sétimo, oitavo e nono anos, realizando a troca da disciplina de Ensino Religioso, até então de oferta obrigatória, pela Tertúlia Dialógica Literária. A disciplina Ensino Religioso foi escolhida em conformidade com a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 33 LDB), que prevê que o Ensino Religioso deve ser facultativo. Além disso, foi realizado um estudo do currículo no município para assegurar que não houvesse prejuízo no aprendizado do alunado. Tal estudo constatou que os conteúdos que eram desenvolvidos na disciplina de Ensino Religioso casavam diretamente com os do currículo de História, que foi reformulado para atender a essa demanda. A disciplina de Ensino Religioso, no entanto, continua sendo oferecida a nossos alunos, que podem aderir ou não no ato da matrícula.

Essa modificação também respeitou os critérios fundamentais presentes na atuação de êxito. O primeiro deles consiste na escolha de livros que sejam obras clássicas da literatura universal e que contribuam para a reflexão crítica sobre aspectos centrais da nossa sociedade. São escolhidos clássicos pois eles quebram com uma forma de escrita e inauguram uma nova, podendo servir de inspiração para outras áreas, e também são obras com profundidade de temas humanos, a despeito de época e cultura. O segundo critério consiste em favorecer a participação de todos, promovendo um intercâmbio enriquecedor, que estimula a construção de novos sentidos. O professor assume o papel do moderador, organizando a conversa e favorecendo a participação de todos os alunos, garantindo assim a predominância do diálogo igualitário.

Com a implantação dessa disciplina, o município enfrentou vários desafios e criou expectativas, umas delas a aquisição de um domínio amplo das competências leitoras a partir da interação pelos alunos, tanto em atividades acadêmicas como cotidianas, dentro e fora da aula.

A transformação da AEE em disciplina curricular acabou acarretando outros desafios para além da aquisição dos livros da literatura clássica. Como disciplina, a tertúlia necessitava de professores capacitados para sua implementação. Mais uma vez a equipe da SME se reuniu para discutir possibilidades de capacitação, visto que não há uma formação específica para professores de Tertúlia. Ficou decidido, então, em um primeiro momento, que os gestores escolares fizessem uma sondagem com os professores efetivos de suas escolas para averiguar quem tinha interesse em conhecer a nova prática e adquirir uma nova carga de aulas atribuídas para tal finalidade. Feita essa sondagem e, em razão dos muitos professores interessados, foi feita uma pré-seleção com base no perfil profissional e associação de disciplinas nas quais eram especialistas. Durante o processo de atribuição, cada professor assina um termo de anuência – em anexo – com o qual se compromete a participar de encontros mensais de formação, com duração de 4 horas, com formadoras da SME, totalizando 32 horas anuais de formação continuada presencial somada ao certificado obrigatório de cada professor no curso EAD – módulo Tertúlias Dialógicas Literárias, disponível no portal Comunidade de Aprendizagem, que contabilizam

mais 8 horas, totalizando, assim, 40 horas de formação. Nesses encontros, além de vivências de tertúlias pedagógicas e literárias, há socialização das dificuldades enfrentadas nas aulas, bem como a socialização das soluções de quem as superou, mantendo-se um diálogo igualitário – princípio primordial da tertúlia.

Uma das dificuldades mais relatadas nesses encontros é a falta de hábito de leitura de nossos alunos. Infelizmente esse é um problema cultural do país, onde, na maioria das vezes, o único contato de uma criança com o livro acontece na escola.

Outro desafio encontrado nesse percurso foi com a escolha dos livros clássicos. Por terem sido adquiridos pela Secretaria de Educação e, portanto, legalmente dependerem de um processo licitatório, não houve tempo de socialização e seleção de prioridade dos alunos, mediante a lista disponibilizada pelo INatura. Por época, ficou definido que toda a listagem entraria no processo licitatório e, como de praxe, o que acreditássemos mais conveniente, de acordo com a indicação do IN, escolheríamos para as turmas. Ficaram definidos os seguintes títulos: *Viagem ao centro da Terra* (Júlio Verne) para o sexto ano; *As aventuras de Sherlock Holmes* (Arthur Conan Doyle) para o sétimo ano; *Histórias extraordinárias* (Edgar Allan Poe) para o oitavo ano; e *Ilíada: a Guerra de Troia* (Stephanides, Menelaos) para os alunos de nono ano. Dentre os títulos selecionados, o que nos rendeu maiores desafios foi o do oitavo ano. Segundo relatos dos professores, o livro e sua linguagem apresentam contextos muito distantes da realidade da maioria dos alunos. Isso acabou por nos acarretar um trabalho a mais de formação para com os professores de como trabalhar com o livro já adquirido, frente a tantos questionamentos e reivindicações dos alunos. Entra aqui a questão do desafio apresentado: os alunos, por entenderem o projeto Comunidade de Aprendizagem, por muitas vezes, questionam a escolha do livro e a não participação nesse processo. Tais discussões acabaram por fazer que nos déssemos conta de que não abrir para discussão e escolha acabava por ferir um dos princípios do próprio projeto: criação de sentido – significa possibilitar um tipo de aprendizagem que parta da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas, respeitando sua individualidade e garantindo o

seu sucesso na aprendizagem, ou seja, fazendo-o ver sentido naquilo que está aprendendo. Para sanar a problemática, a secretaria já prevê para uma segunda compra uma pesquisa com os agentes envolvidos na tertúlia, para a escolha dos títulos.

Outro desafio, aliás, preocupação demonstrada por todos com a inserção da disciplina, foi o fato de ela fazer parte do projeto de gestão, que poderia ser extinto a qualquer tempo, ou seja, um projeto sem sustentabilidade. Para combater tal problemática, as comissões formadas para definir as metas do PME (Plano Municipal de Educação) resolveram, conjuntamente com a equipe técnica da SME, inserir o projeto no Plano Municipal com validade decenal, nas estratégias que definiam a Meta 7 do PNE, que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.

Nº- Garantir a implantação e/ou continuidade de programas que promovam a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias. (PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE TREMEMBÉ, 2015, p. 185)

4 – A partir de 2015, a disciplina Tertúlia Dialógica Literária integra a parte diversificada do currículo de 7º, 8º e 9º ano, substituindo a disciplina Ensino Religioso, ministrada apenas no 6º ano. (PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE TREMEMBÉ, 2015, p. 218)

Com a disciplina implantada, começamos a sentir a necessidade de criar um sistema de monitoramento para além do já realizado pelas formadoras do INatura e, conseqüentemente, mais formações – reuniões pedagógicas. Vimos a necessidade de estar mais presentes nas escolas e acompanhar o andamento do projeto *in loco*, resultando em devolutivas mais rápidas e eficazes. Criamos um sistema de monitoramento específico para a disciplina, envolvemos ainda mais a equipe gestora, mais especificamente a coordenação pedagógica

das escolas, no projeto, dividindo com elas a responsabilidade de monitoramento contínuo.

Desafios vencidos, avistamos as vitórias. Ainda que estejamos no início do projeto, já obtivemos grandes êxitos. Relatos da melhora da competência leitora dos alunos chegam aos nossos ouvidos a todo tempo. Além disso, podem ser medidos nos simulados mensais, com base nos descritores da Prova Brasil, que são aplicados em todas as turmas. Nesse um ano e meio de implementação da AEE como disciplina, os dados que medem a proficiência leitora de nossos alunos tem se elevado continuamente, o que, para os professores da rede, é tido como resultado efetivo da tertúlia.

Observem o depoimento da professora de Língua Portuguesa e Tertúlia Aparecida Rivadávia da Emef Profa. Emília de Moura Marcondes: “Com base na minha experiência como professora de língua materna, percebo que a inserção da Tertúlia como disciplina contribui com a organização, a reflexão e para que o aluno adquira o hábito de leitura. Outro ponto muito importante é o respeito com que as opiniões diferentes são tratadas no turno de palavras. No início, a disciplina não foi vista com bons olhos pelos alunos, mas ao longo do tempo, eles foram se adaptando. Muitos que não faziam as atividades (leitura, anotação no diário de bordo, compartilhamento e comentários) passaram a fazer. Acredito que a mudança de postura dos alunos acaba por refletir nas demais disciplinas e na vida de cada um deles”.

Outra importante conquista é, sem dúvida, o encanto pelo universo dos clássicos e a própria percepção da melhora da convivência e respeito ao próximo por parte dos alunos, conforme podemos observar no depoimento do aluno Rodrigo Uriel, também da Emef Profa. Emília de Moura Marcondes: “A meu ver, a Tertúlia é importante, pois os alunos e colegas acabam interagindo entre si, coisa que era muito difícil acontecer. A leitura é algo importante e a Tertúlia é um motivo bom para ler, se soltar e interagir, dentre outras coisas. É um momento também para refletir. Há vários colegas meus que estão interagindo melhor. Acho isso bem legal e que está contribuindo bastante para nosso desenvolvimento”.

SÍNTESE – SISTEMATIZAÇÃO DA DISCIPLINA

Todos os alunos de Ensino Fundamental II da rede passam por uma aula semanal da disciplina Tertúlia Dialógica Literária com duração de 50 minutos. No início do ano letivo a turma é dividida em dois grupos. Cada grupo fica sob a responsabilidade de um professor, que entrega a cada aluno um exemplar da obra a ser lida. Estabelecem com os alunos um cronograma de leitura, que deve ser respeitado pelos alunos, fazendo-se a leitura prévia em casa e anotando o trecho a ser destacado somado a suas impressões, questões e sentimentos no diário de bordo, para que, a critério pessoal, possa ser posteriormente socializado com o restante da turma. O professor, por sua vez, utiliza durante as aulas um documento chamado semanário, onde anota o turno de palavras, os comentários, os destaques dos alunos e registra a participação de todos. Esse semanário é vistado pelo coordenador pedagógico da escola periodicamente. Além disso, os alunos passam por uma avaliação trimestral subjetiva, em que basicamente repetem as ações desenvolvidas durante as aulas, para registro de nota, necessário para a caracterização da disciplina.

Durante as reuniões de formação com os professores de Tertúlia são elencadas e estudadas estratégias diferenciadas para prender a atenção dos alunos e resensibilizá-los com relação à importância da leitura e do rigor da disciplina, bem como motivá-los com relação ao próprio conteúdo do livro. Dentre essas estratégias destacam-se as tertúlias musicais e artísticas.

Atualmente, possuímos 94 turmas realizando tertúlias, 2103 livros adquiridos pela SME, 24 professores desenvolvendo a disciplina e infinitas conquistas.

Considerações finais

A vivência da Tertúlia em nossas escolas tem nos rendido grandes avanços com relação à formação integral dos educandos, visto que ela propicia, além do contato com as obras clássicas da literatura mundial, o exercício do ouvir e aprender com o outro, compartilhar experiências, reconstruir conhecimentos, contribuindo para uma efetiva transformação social, objetivo principal do projeto. Além disso, com a implementação da tertúlia houve aumento significativo no interesse pela leitura por parte dos alunos, transmitindo oralmente isso aos demais educandos, que começaram com um movimento em busca da expansão do projeto para as demais séries. Atualmente, além das turmas de Fundamental II, os quarto e quinto anos possuem a tertúlia como componente curricular obrigatório de Língua Portuguesa, de vivência semanal, e as demais fazem com textos de maneira mais esporádica.

Por acreditarmos que o estabelecimento desse elo entre a teoria das pesquisas acadêmicas e a prática docente é o único caminho que nos leva ao ensino qualificado, sabemos que estamos no caminho certo para uma educação de excelência que tem por princípio a transformação da sociedade, a coesão e a equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)*: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*.. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 20 set. 2016.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras*: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

_____FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli. R. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. *Revista de educação Presente*. Publicação Ceap, edições Loyola, 2005.

INCLUD-ED. Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado / Investigación e Innovación Educativa (IFIE), 2011.

Prefeitura municipal da estância turística de Tremembé. *Currículo Municipal de Educação da Estância Turística de Tremembé*. Estância Turística de Tremembé, 2013.

_____Prefeitura municipal da estância turística de Tremembé. *Plano Municipal de Educação de Tremembé*. Estância Turística de Tremembé, 2015.



Comunidade de
Aprendizagem

Tertúlias Dialógicas: um espaço privilegiado para se promover diálogo igualitário – suas implicações, seus ganhos

Maria Bernadete Boscolo

Resumo

Este trabalho descreve o potencial de uma prática de leitura – Tertúlia Literária Dialógica – como forma eficaz de desenvolver interações dialógicas igualitárias entre pessoas, não importando a posição de poder que ocupam, mas sim seus argumentos.

Faz um breve paralelo entre práticas tradicionais de leitura comumente desenvolvidas nos ambientes escolares e as Tertúlias Literárias, buscando compreender o distanciamento da leitura observado nessas práticas, bem como a dimensão que as Tertúlias Literárias apresentam ao evidenciar princípios tais como: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças, que serão explicitados no desenvolvimento do trabalho.

OBJETIVOS

Estabelecer um paralelo entre as práticas tradicionais de leitura promovidas nas escolas com as Tertúlias Literárias Dialógicas, como forma de compreendê-la como mecanismo potente na promoção de interações igualitárias, capaz de produzir importantes transformações em seus interlocutores.

Introdução

Já há algumas décadas se tem falado sobre a importância de se formar cidadãos efetivamente leitores, ou seja, que saibam ler diferentes tipos de textos, que consigam se comunicar, tanto verbalizando suas ideias e pensamentos quanto através do registro escrito. No entanto, a escola não tem conseguido vencer esse desafio. Sabendo da sua grande relevância em todos os campos da vida, as perguntas que se têm feito são: como atrair nossos estudantes para o mundo da leitura? Como torná-la de fato significativa no ambiente escolar? Esse trabalho mostrará como algumas práticas têm malogrado a leitura no ambiente escolar e como a Tertúlia Dialógica Literária pode significar uma transformação eloquente da realidade não somente dos educandos, mas de quem quer que queira ser protagonista dessa prática.

Infelizmente, o lugar menos convidativo para a leitura tem sido a escola. Em seu artigo “É possível ler na escola?”, Délia Lerner (1996) faz uma abordagem do paradoxo que esse questionamento suscita. Justamente o lugar onde se espera que o aluno descubra o prazer da leitura tem sido o que afasta a maioria deles dessa prática. Uma das causas principais apontada por Délia Lerner seria que:

A leitura aparece desligada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social porque a construção do sentido não é considerada uma condição necessária para a aprendizagem (LERNER, 2001).

A “desnaturalização” que a leitura sofre na escola tem distanciado os alunos em vez de aproximá-los. Uma prática comum é colocar em juízo o contexto da leitura realizada, na qual a palavra final é do professor, culminando numa avaliação, onde só existe uma interpretação possível do texto. Além de outras práticas, como a leitura em voz alta para o mesmo fim de avaliação, utilização de textos específicos para ensinar, que normalmente não fazem parte do contexto social do aluno, que não ultrapassam os muros das escolas, além do próprio professor

não ser modelo leitor. Com isso, a escola tem se tornado o ambiente menos convidativo para despertar o prazer pela leitura, para provocar reflexões, emoções.

Talvez seja pelo fato de que, por trás de muitas práticas, como as mencionadas, o aluno vislumbra a leitura apenas como um objeto de ensino e não um objeto de aprendizagem (LERNER, 2001).

Paralelamente a essa análise, a Tertúlia Literária Dialógica se propõe a promover um espaço de aprendizagem dialógica, que envolve diálogo e interação como mecanismos potentes na construção de novos conhecimentos, ou seja, de uma aprendizagem mais significativa.

Dessa feita, pretendo, neste trabalho, destacar as Tertúlias Dialógicas Literárias – uma das sete Atuações Educativas de Êxito da Comunidade de Aprendizagem¹ – como uma estrutura sistematizada e pensada pode promover o diálogo igualitário, favorecendo as relações entre as pessoas e destas com o mundo.

À luz de Paulo Freire e Ramóm Flecha, como referenciais teóricos do Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (Crea), em torno das interações dialógicas e seus efeitos na aprendizagem, associados às pesquisas de Roseli Mello, que, dentre muitas das experiências, é fundadora e coordenadora do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), vou discorrer sobre como é possível uma transformação das pessoas e dos contextos sociais em que vivem, através da Tertúlia Literária Dialógica, que tem em seu movimento sete princípios capazes de promover um ensino democrático, reflexões críticas do cenário em que vivem, além de uma aprendizagem com sentido.

¹ O projeto Comunidade de Aprendizagem é um processo de transformação da escola e seu entorno a partir dos princípios de Aprendizagem Dialógica e pela implementação de sete Atuações Educativas de Êxito que favorecem a participação da comunidade, com o objetivo de superar as desigualdades sociais e aprimorar o aprendizado e a convivência entre os estudantes.

Desenvolvimento do trabalho

É inegável que as práticas tradicionais de leitura promovidas no ambiente escolar têm perdido ao longo do caminho muitas crianças e jovens. Perdas muito significativas, como da autonomia, da criticidade, das chances de maior êxito na vida acadêmica. É inegável que a leitura seja uma poderosa arma contra a exclusão social e que lamentavelmente bem poucos têm sido encantados por ela. É preciso repensar determinadas ações que têm provocado esse distanciamento da leitura. Por exemplo, algo que ainda está muito latente nas salas de aulas são as funções definidas ao professor e ao aluno. Ao professor cabe a função da escolha da leitura e validar as interpretações, reservando ao aluno o “direito” e a obrigação de ler. Ainda se espera uma única interpretação correta para cada texto, pois se acredita que nele se encerra um único significado. Gabriel García Márquez faz uma alusão ao que ele considera uma boa didática do professor de Literatura:

[...] Recordo com a mesma gratidão o professor de Literatura do colegial, um homem modesto e prudente que nos conduzia pelo labirinto dos bons livros sem interpretações rebuscadas. Esse método possibilitava a seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia. Em síntese, um curso de Literatura não deveria ser mais que um bom guia de leituras. Qualquer outra pretensão não serve para nada mais além de assustar as crianças. Penso eu, cá entre nós. (MÁRQUEZ, 1983, não paginado).

Nessa observação de García Márquez percebe-se a ideia do diálogo igualitário como forma de aproximar a pessoa da leitura e, mais que isso, de tornar a leitura um aprendizado que não se limita ao texto, mas um aprendizado de mundo. Da mesma forma como Paulo Freire também afirmou que o aprendizado da leitura está intimamente relacionado ao diálogo igualitário, a uma abertura ao diálogo sobre o mundo e com o mundo (FREIRE, 1984).

Porém, mais importante que discorrer sobre as lacunas que a leitura encontra na escola é apontar boas práticas que podem ser determinantes não apenas para formar leitores fluentes e competentes, mas para formar pessoas com uma identidade valorizada e respeitada, que tenham voz, que tenham autonomia para a criticidade do contexto social em que estão inseridos.

Uma prática que merece ênfase, como já citada, é uma das Atuações Educativas de Êxito que compõe a Comunidade de Aprendizagem: A Tertúlia Dialógica Literária.

De acordo com Girotto e Mello (2011, 2012),

A perspectiva dialógica da aprendizagem da leitura foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (Crea), da Universidade de Barcelona, e assenta suas bases na interação social entre as pessoas, mediada pela linguagem. É um processo não apenas de leitura, mas também de diálogo, por meio do qual as pessoas possam trocar ideias, aprender conjuntamente e produzir mais conhecimento, encontrando, assim, novos significados que transformam a linguagem e o conteúdo de suas vidas.

A Tertúlia Dialógica literária consiste em um encontro para ler e debater, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal. Apesar do foco não ser somente a busca pelo significado do texto, as experiências mostram que a troca que a Tertúlia promove entre diferentes vozes, diferentes culturas, favorece uma compreensão numa dimensão muito maior do que se apresenta numa leitura solitária.

Vale destacar que é uma prática possível de ser realizada com alunos da Educação Infantil, que ainda não dominam o sistema alfabético de escrita nem sabem ler, através de leitura que a família e o professor realizam. Certamente serão favorecidos na expressão oral e escrita, ampliação de vocabulário e da compreensão de textos, além de essa prática ser muito eficaz para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentação.

A Tertúlia Literária não se destaca apenas pelo seu caráter dialógico, mas também pela sua organização e funcionamento. Assim a define Flecha (1997):

A Tertúlia Literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar o significado atribuído àquele parágrafo. O diálogo vai sendo construído a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa ou errônea. (FLECHA, 1997, p. 17-18)

Flecha (1997), após longos estudos baseados na teoria de Freire e Habermas, ressalta sete princípios que se destacam na Tertúlia Literária Dialógica, resumidamente descritos abaixo:

DIÁLOGO IGUALITÁRIO – a validade de um argumento não se apoia na posição de prestígio das pessoas que estão participando. Todos devem ter a mesma oportunidade de falar e ser escutado. “Dialogar é chegar a acordos, não impor uma opinião” (TERTÚLIA..., [s.d.]).

INTELIGÊNCIA CULTURAL – independente da formação acadêmica, as pessoas são valorizadas pelo seu contexto cultural. Na Tertúlia, todas as experiências de vida são levadas em consideração, são respeitadas.

TRANSFORMAÇÃO – as interações promovidas pela tertúlia permitem reflexões e conseqüentes mudanças na vida das pessoas. Ela não encoraja a acomodação, ao contrário, sua dinâmica os empodera como agentes transformadores da realidade.

CRIAÇÃO DE SENTIDO – a escola precisa fazer sentido na vida do aluno. É preciso valorizar sua identidade. É premente que os alunos

encontrem sentido na organização das aulas, dos conteúdos, nas relações que estabelecem com os pares e demais atores do ambiente escolar.

SOLIDARIEDADE – ser solidário não significa desejar que todos tenham as mesmas oportunidades, mas agir em favor disso. A tertúlia é uma prática educativa igualitária fundamentada na solidariedade, uma vez que promove a aprendizagem de todos.

DIMENSÃO INSTRUMENTAL – dar a todos oportunidades iguais de aprendizagem é a principal forma de se evitar a exclusão social. Um forma potente de tornar acessíveis conteúdos que normalmente são apresentados a uma minoria das camadas mais privilegiadas da sociedade é promover uma aprendizagem dialógica. Por exemplo, possibilitar a leitura dos clássicos da literatura universal é dimensionar esse instrumento a todos sem quaisquer restrições.

IGUALDADE DE DIFERENÇAS – práticas que privilegiam determinadas culturas em detrimento de outras ou que tendem a homogeneizar a diversidade desigual são fatores empobrecedores de relações de quaisquer instâncias. Especialmente na escola, onde os meninos ainda não encontram sua força, sua defesa, sua segurança, poderão gerar conflitos e fracasso escolar pela desmotivação que a situação provoca. É nas interações igualitárias que todos aprendem e que se promove uma educação democrática e maior coesão social.

Não se pode desconsiderar uma prática de leitura que abrange princípios capazes de provocar grandes transformações, baseados nas relações igualitárias e não de poder, que aproxima pessoas de textos que sempre foram acessíveis apenas a uma minoria privilegiada de acadêmicos, possibilitando que cada integrante possa ser um protagonista não somente na prática da Tertúlia Literária, mas no meio em que vive e, principalmente, da própria vida.

Considerações finais

A estruturação deste trabalho salientou resumidamente alguns aspectos nas práticas de leitura comumente presentes no ambiente escolar em detrimento da proposta inovadora e democrática de uma das Atuações Educativas de Êxito do Programa Comunidade de Aprendizagem, que é a Tertúlia Literária Dialógica.

Muitos tratamentos e encaminhamentos dados à leitura não têm cumprido o propósito maior, que é o de formar leitores que encontrem sentido e prazer na leitura, de modo que provoque significativas transformações, como superação de desigualdades, capacidade de argumentação, pensamento crítico.

A Tertúlia Literária Dialógica, como uma atividade cultural e educativa, através de interações dialógicas igualitárias, tem inserido estudantes e demais interlocutores numa prática que se fundamenta em bases de respeito às diferenças, de criação de sentido e validade aos argumentos de todos os envolvidos, bem como de aproximar os leitores de literaturas clássicas universais, favorecendo uma maior reflexão crítica da sociedade em geral.

Conforme o título define a Tertúlia Literária Dialógica – como um precioso espaço para se promover um diálogo igualitário, muito embora não tenha sido possível registrar neste trabalho todas as suas implicações e ganhos –, é inegável sua enorme contribuição no sentido de provocar transformações necessárias e prementes na vida das pessoas pois, de acordo com Paulo Freire, são as pessoas que podem transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIROTTI, V. C.; MELLO, R. R. O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica. *Inter-ação* (UFG. Online), v. 37, p. 67-84, 2012.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Módulo 2. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/professor/profa/2009/profa_textos2.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

MÁRQUEZ, GABRIEL GARCÍA. "SOBRE COMO OS PROFESSORES DE LITERATURA PERVERTEM A SEUS ALUNOS". IN: *STATUS PLUS*, N. 90, JAN. 1983.

MELLO, R. R. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos* (UNIVALI), Itajuí, v. 3, n.3, p. 449-457, 2003.

TERTÚLIA DIALÓGICA. *Cadernos*. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com>>. Acesso em: 21 jun. 2016.



Comunidade de
Aprendizagem

Tertúlias dialógicas literárias: alunos com necessidades especiais auditivas

Maria José Soares de Oliveira

Resumo

Esta reflexão objetiva apresentar uma das sete Atuações Educativas de Êxito como uma atividade cultural e educativa desenvolvida com alunos surdos. Sob essa perspectiva a Tertúlia Dialógica Literária será trabalhada a partir da leitura de livros da Literatura Clássica Universal, num espaço democrático e dialógico, assegurando a participação de todos e garantindo o respeito às referências vividas.

OBJETIVO GERAL

Aumentar as possibilidades dos alunos surdos de ampliar o vocabulário, alargar a compreensão leitora e melhorar as relações interpessoais, participando das Tertúlias Dialógicas Literárias.

PALAVRAS-CHAVE:

Tertúlia; alunos surdos, leitura.

Introdução

A presença crescente, na rede de ensino, de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais de aprendizagem exige, antes de tudo, uma mudança de atitudes e ações, não apenas dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

É difícil, sim! É preciso reconhecer, questionar e quebrar preconceitos, estimulando generosidade, acolhimento e respeito.

O projeto Comunidade de Aprendizagem proporcionará através das Atuações Educativas de Êxito uma oportunidade significativa na aprendizagem e na vida desses alunos, possibilitando práticas pedagógicas inovadoras que tenham impacto na aprendizagem dos mesmos.

Para refletir sobre a aprendizagem do aluno com surdez, faz-se necessário voltar ao passado, considerando como ele vem sendo educado através dos tempos. Para tanto, sugiro a Tertúlia Dialógica Literária, a fim de provocar a integração efetiva para uma total mudança de atitude com relação à leitura.

Diante disso, as Tertúlias Dialógicas Literárias, enquanto prática, vêm demonstrando através de ampla pesquisa que contribuem efetivamente na melhoria da aprendizagem escolar e na convivência, pois permitem a construção coletiva de significado e conhecimento. Além disso, concedem que todos tenham a oportunidade de se expressar, resguardando o respeito às diferentes opiniões e legitimando os saberes culturais de cada participante.

Foi objetivando uma reflexão mais profunda que optei por trabalhar com os alunos com necessidades especiais auditivas. Por isso, para refletir sobre a compreensão leitora, o vocabulário e as relações interpessoais, é relevante apresentar um breve resumo sobre sua educação, o processo de aquisição da leitura, a integração desses educandos e minha caminhada.

Desenvolvimento do trabalho

A deficiência auditiva traz muitas limitações para o desenvolvimento do indivíduo surdo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, sua deficiência influi no relacionamento da mãe com o filho e cria lacunas nos processos psicológicos de integração de experiências, afetando o equilíbrio e a capacidade normal de desenvolvimento da pessoa.

É refletindo sobre a aprendizagem e sobre as relações interpessoais dos alunos surdos que certifico-me da importância da Aprendizagem Dialógica.

É a concepção de aprendizagem na qual se baseiam atualmente as Pesquisas Científicas Internacionais por estar vinculada ao funcionamento da sociedade na qual vivemos. INSTITUTO..., [s.d.]

É assim que a contribuição dos outros possibilitará perceber a realidade, melhorar o clima de confiança, aumentar o compromisso, o respeito dos participantes e a humildade e produzirá modificações na superação das desigualdades sociais.

A APRENDIZAGEM DIALÓGICA BASEIA-SE EM SETE PRINCÍPIOS:

2. Pesquisa coordenada pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (Crea) da Universidade de Barcelona e financiada pela Comissão Europeia para identificar atuações de êxito que contribuam para superar o fracasso e a evasão escolar:

Diálogo igualitário – todos devem ter a mesma oportunidade de falar (sinalizar) e de ser visto e escutado, sendo que a força está na qualidade dos argumentos. Todas as contribuições são válidas, independente de quem fala (sinaliza) e de sua origem social, idade, sexo e função.

Inteligência cultural – todas as pessoas são sujeitos capazes de ação e reflexão e possuem uma inteligência relacionada à cultura de seu contexto particular. Todas as pessoas devem encontrar condições e meios para expressar sua inteligência cultural em condições de igualdade.

Transformação – quando as interações são positivas, trabalha-se com altas expectativas em relação aos alunos e eles alcançam melhores resultados; quando, no entanto, são negativas, podem comprometer toda a trajetória escolar.

Dimensão instrumental – a aprendizagem dialógica supera a oposição entre a dimensão humanista e a dimensão instrumental da educação, investindo no currículo da competência e do esforço e utilizando todos os mecanismos necessários para que chegue a todos os alunos, especialmente àqueles que mais necessitam.

Criação de sentido – um dos maiores problemas nas escolas atuais é a motivação de muitos estudantes que não encontram sentido para participar das aulas.

Solidariedade – para superar o abandono escolar e a exclusão social, é preciso contar com práticas educativas democráticas, das quais todos devem participar.

Igualdade de diferenças – o grande desafio é entender que não basta apenas reconhecer as diferenças para ter uma educação igualitária. Para oferecer uma educação melhor é necessário que todas as pessoas, independentemente de sua origem, cultura, crença etc., estejam incluídas e que suas vozes (sinais) sejam levadas em consideração.

Para atender ao objetivo dessa reflexão, será abordado o diálogo igualitário. Nesse sentido, de acordo com a concepção dialógica de aprendizagem, para aprender as pessoas precisam de situações de interações nas quais o diálogo que se estabeleça tenha de estar baseado em pretensões de igualdade, e não de poder de uns sobre os outros, reconhecendo-se assim, a força da qualidade dos argumentos e a inteligência cultural em todas as pessoas.

[...] Importante indicar que o diálogo igualitário depende da compreensão de que todas as pessoas são inteligentes e que a inteligência de cada pessoa se faz a partir do corpo e da experiência de vida que cada um tem. Por isso, quanto maior a diversidade de pessoas na interlocução, maior a possibilidade de criação de alternativas para superação dos desafios colocados no cotidiano da escola, seja para garantir a aprendizagem de máxima qualidade para todas as pessoas, seja para garantir o convívio na diversidade de maneira respeitosa. (BRAGA; MELLO; GABASSA, 2014, p. 48)

Partindo do princípio de que a educação é um dos instrumentos de que dispomos para a nossa integração na sociedade, no universo cultural é necessário que ela possa acontecer de forma consciente, crítica e libertadora, como direito garantido a todas as pessoas.

[...] não é possível respeito dos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em considerações em que eles vêm existindo, se não se conhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitas” com que chegam à escola. (FREIRE, 2007, p. 64)

É um direito de cidadania do aluno surdo ter acesso aos meios expressivos construídos historicamente pelos falantes e escritores da Língua Portuguesa. Através das Tertúlias Dialógicas Literárias, enfoque desta reflexão, é compreendida como uma atividade cultural e educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da Literatura Clássica Universal uma situação em que o grupo lê a mesma obra, os mesmos textos e relacionam às suas vivências. Nesse sentido, é relevante salientar o papel do moderador no processo dialógico; é ele que deve fazer valer as regras, evitando que aquele que sabe mais humilhe quem sabe menos. A Tertúlia Dialógica Literária deve ser desenvolvida sobre alicerce de igualdade, de cooperação e respeito, incentivando aqueles que, por razões outras, pouco se manifestam.

Passando para a questão da compreensão da leitura por alunos surdos, não se pode esquecer que a maior parte deles chega à escola sem definição da língua e frequentemente inicia o aprendizado da leitura e da escrita no português.

Por virem de famílias ouvintes, na maioria das vezes as crianças surdas não participam das conversas em casa, o que resulta em empobrecimento em relação ao conhecimento. Assim, é comum que as crianças surdas cheguem à escola sem conhecimento da língua usada na escola e com pouco conhecimento de mundo.

Um outro aspecto que deve ser destacado é que o aluno surdo tem restrito vocabulário, dificultando assim, sua compreensão, interpretação e diálogo, favorecendo seu fracasso educacional.

Dentro ainda dessa reflexão, foco que a questão não é o uso de línguas diferentes, mas o que incomoda é o uso dessas línguas. O coerente parece ser que os falantes de uma mesma língua interajam mais que os de línguas diferentes. O reflexo disso é a criação de grupos de surdos.

Sendo assim, faz-se necessário ressaltar a importância de uma reflexão sobre tais práticas, proporcionando aos alunos surdos as Tertúlias Dialógicas Literárias, baseadas no princípio do discurso igualitário, afastando-se do discurso autoritário, e caracterizá-las como momentos de interações, de trocas e de transformação pessoal e social. Segundo Braga, Mello e Gabassa, 2012, p. 36, “[...] isto evidencia o lugar central da escola na construção de uma sociedade em que a diversidade seja valor positivo”.

MINHA CAMINHADA...

Procurei o grupo gestor do Instituto Cearense de Surdos – Ices. Essa escola foi fundada em 1961 e trabalha até hoje exclusivamente com alunos surdos.

Expus meu objetivo e solicitei a autorização para aplicar uma das sete Ações Educativas de Êxito – Tertúlia Dialógica Literária, cujos critérios são obras clássicas e favorecimento da participação de todos os envolvidos.

Inicialmente apresentei e apliquei com as mães dos alunos surdos

(elas vão deixar os filhos e ficam aguardando o término das aulas para levá-los de volta). Em seguida, com os professores no horário do planejamento. Assim decidimos que seria aplicada na turma de 9º ano. Ao lado da professora de português, definimos a Tertúlia Dialógica Literária como uma nova atividade pedagógica.

Sugeri o texto de Machado de Assis “Um Apólogo” e decidimos o desenvolvimento da prática em três momentos.

Primeiro momento: apresentar para os alunos uma caixinha-surpresa contendo um tubo de linha, uma agulha e alfinete. Após todos terem descoberto o que havia dentro da caixa, fazer um breve comentário sobre qual a função e o sinal de cada um daqueles objetos.

Segundo momento: assistir ao vídeo do texto traduzido para Libras – Língua Brasileira de Sinais. Nesse momento os alunos deverão perceber o significado conotativo que os objetos da caixa passarão a ter no texto.

Terceiro momento: aplicação da metodologia da Tertúlia Dialógica Literária, seguindo a organização que garanta o diálogo igualitário.

O resultado dessa prática trouxe diversas reflexões e é incalculável, uma vez vislumbrado meu compromisso de continuar aplicando com as mães e os alunos. Dar oportunidade para as mães conhecerem textos clássicos, socializar suas histórias, angústias e sonhos, estabelecendo um diálogo igualitário em que elas falavam espontaneamente das suas dores, levanta inúmeras possibilidades de melhorarem as relações naquele grupo e na família.

Com os alunos as expectativas são mais auspiciosas quanto às relações interpessoais, ao aumento do vocabulário e à compreensão leitora.

Minha participação na aplicação dessa prática foi além das expectativas. O envolvimento dos alunos, seus objetivos, sonhos, sentimentos e esperanças para o futuro reforçam meu desejo de continuar desenvolvendo nessa unidade escolar a Tertúlia Dialógica Literária.

Considerações finais

PARA CONTINUAR REFLETINDO

As reflexões e resultados desse ensaio encontram-se em andamento, contudo, é possível compreender o aluno surdo, sua história e a cultura dos surdos de geração a geração.

Considerando todo esse tempo e o avanço em relação às conquistas dos surdos para com a sociedade, ainda existem muitas dificuldades e preconceitos a serem vencidos.

Atualmente, sabe-se que a Educação de Surdos enquanto parte integrante da Educação Geral deve seguir os mesmos princípios e fins. Porém, na prática, isto nem sempre acontece. O que não se pode reconhecer, no mais das vezes, é que tais dificuldades podem estar, antes de tudo, na incapacidade que muitos de nós, ouvintes, temos de trabalhar com esses alunos.

Sendo assim, é possível acreditar que as Tertúlias Dialógicas Literárias assegurem, pouco a pouco, algumas transformações com relação aos surdos. Por meio das Tertúlias os alunos vão adquirindo novas posturas, novas maneiras de pensar e de interagir, favorecendo a solidariedade entre os participantes e expandindo para seu convívio familiar e social.

E, por último, apresentei e apliquei essa prática pedagógica como alternativa precisa para os alunos surdos desenvolverem competências significativas e como caminho para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Genivalda. *História da educação do surdo no Brasil*. Disponível em: <www.feneis.org.br>. Acesso em: 28 maio 2016.

BRAGA, Fabiana; MELLO, Roseli; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

INSTITUTO Natura. *Comunidades de aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: maio 2016.

OLIVER, Sacks. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem*. [S.l.]: PLEXUS-FNDE, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2001.



Tertúlia literária: um comparativo
relevante entre a prática desta ação
educativa de êxito do in e o projeto
de leitura na escola de tempo
integral Almiro da Cruz no Município
de Barbalha – Crede 19

Adriana Maria Bezerra de Oliveira

Resumo

O texto traz algumas reflexões sobre os níveis de aprendizagem entre a Tertúlia Literária do IN e o Projeto de Leitura que acontece na ETI Almiro da Cruz, no município de Barbalha – Sitio Santana. Para Ramon Flecha (2015), as Atuações Educativas de Êxito atingem três níveis de desenvolvimento: a aprendizagem instrumental, a construção de valores e a vivência de emoções e sentimentos.

OBJETIVO

Comparar os níveis de aprendizagem entre a Tertúlia Dialógica Literária do IN e o Projeto de Leitura realizado na Escola Tempo Integral Almiro da Cruz e buscar estratégias para um alinhamento dessas ações.

Introdução

A Comunidade de Aprendizagem é baseada em um conjunto de práticas pedagógicas – atuações educativas de êxito, práticas estas que vêm sendo desenvolvidas com bastante sucesso e aceitação por toda comunidade por onde chega, direcionadas a transformações não somente educacionais, mas também sociais, que traçaram como objetivo uma melhoria bastante relevante na aprendizagem escolar através de práticas de convivências e atividades solidárias. Este maravilhoso projeto tem suas bases em teorias científicas, que trazem como fatores prioritários as interações e a participação da comunidade. Trabalhar para superação da desigualdade social é seu objetivo principal.

Desenvolvimento do trabalho

Na Comunidade de Aprendizagem, em relação às atuações educativas de êxito, seja ela qual for, há um envolvimento de processo de investigação científica e empírica que nos fortalece ainda mais, e, se for desenvolvida como é para ser, teremos um resultado bastante positivo e enriquecedor. Para me debruçar nessa Ação Educativa de Êxito, farei uma pequena explanação. AEEs são práticas comprovadas cientificamente como as que produzem os melhores resultados de aprendizagem em qualquer contexto. Elas visam atender a duas características básicas que a pesquisa INCLUD-ED (2015) comprovou serem essenciais para a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos: a participação da comunidade de forma educativa dentro da escola e a proposição de agrupamentos heterogêneos com reorganização de recursos humanos, visando melhorar a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem, por meio do diálogo entre todos.

Segundo Ramon Flecha (2015), as Atuações Educativas de Êxito atingem três níveis de desenvolvimento: a aprendizagem instrumental, a construção de valores e a vivência de emoções e sentimentos. As sete Atuações são: as Tertúlias Dialógicas Literárias, os Grupos Interativos, a Formação de Familiares, a Participação Educativa de Comunidade, o Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos e a Biblioteca Tutorada.

Nas tertúlias que estão sendo apresentadas e realizadas nas escolas, para a comunidade científica é de suma importância perceber o que melhor funciona na sua aplicabilidade.

Durante a realização das tertúlias surge naturalmente um espaço, um momento maravilhoso para que cada um dos participantes tenha vez e voz, expressando ali seus pensamentos, sentimentos e suas ideias a sua maneira, onde deixam os alunos de certa forma confortáveis e acreditados de sua importância. Contemplados com um aprendizado magnífico, ainda aprendem palavras novas que se aproximam cada vez mais do mundo acadêmico. Um processo que abraça todos que estão

inseridos naquela comunidade, direta ou indiretamente, através dessas Atuações Educativas de Êxito. Entre as amostras da Tertúlia dialógica, a Literária é sobre a qual irei me debruçar aqui neste trabalho, pois vejo que nos traz uma certeza de que avançaremos sim, se fizermos acontecer dentro de cada escola, após a implantação da Comunidade de Aprendizagem no estado do Ceará.

Minha experiência ao conhecer e aplicar essa ação educativa de êxito, a Tertúlia Dialógica, mais precisamente a Literária, foi e está sendo um grande aprendizado, uma ferramenta bastante sutil e nobre com a qual agregamos valores a cada vivência, como a solidariedade, o respeito e a pedagogia da escuta. Assim, aprendemos a lidar com o outro; sem dúvida alguma, é uma maneira encantadora e leve de se trabalhar.

Pude perceber que, diante de tantas atividades que a escola contempla no momento, a tertúlia vem trilhando várias oportunidades de aprendizado, uma ferramenta de desenvolvimento pedagógico na sala de aula. Alunos que conheceram e entenderam o diálogo igualitário hoje fazem uso na sua prática escolar e pedagógica. Tanto para alunos como para professores e gestores, as interações crescem a cada momento que um grupo se reúne para se realizar uma tertúlia, o vocábulo desenvolve com grande amplitude, o grau de satisfação e de procura para realizar é grande, sem falar na geração de intercâmbio bastante rico, que nos permite aprofundar nossa aprendizagem promovendo uma maior construção de novos conhecimentos; o diálogo e a interação são a chave da aprendizagem. As tertúlias literárias dialógicas se ancoram no conceito de aprendizagem dialógica, conceito elaborado pelo Centro de Investigação Social e Educativa (Crea), da Universidade de Barcelona, e que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem. Tal conceito implica princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, dá-se como uma unidade.

Dentre várias produções do Crea, os princípios da aprendizagem dialógica podem ser encontrados em Flecha (1997), Sanches Arouca (1999), Valls y Carol (2000), Elboj Saso (2001). São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

O diálogo igualitário pressupõe que o encontro em sala de aula, ou em qualquer outro espaço educativo, ocorre entre sujeitos capazes de linguagem e ação. Assim, as diferentes manifestações são consideradas em função da validade dos argumentos, e não da posição de poder de uns sobre outros. A relação entre educadores e educandos é então estabelecida em torno do que cada pessoa pode trazer à discussão e à aprendizagem de determinado tema – o que não implica o questionamento de conhecimentos estabelecidos, como aconteceria numa perspectiva construtivista, mas considerar argumentos que se apoiam não apenas no mundo objetivo, como também no mundo social e no mundo subjetivo (como construção de intersubjetividades).

Assim, a dimensão instrumental da aprendizagem, ou seja, de acesso a um conhecimento sistematizado em conteúdos e habilidades acadêmicos, não é desprezada.

Flecha esclarece que o dialógico não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. Ou seja, evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos à margem das pessoas, protegendo-se atrás de razões de tipo técnico que escondem os interesses exclusões de umas minorias (1997, p. 33).

A Tertúlia Literária do IN nos diz que: nas Tertúlias as pessoas se reúnem para dialogar e compartilhar sobre um livro da literatura clássica universal. A opção é pelos clássicos, porque essas obras abordam as questões mais centrais da vida das pessoas, por conta dos valores literários, conteúdos, riquezas culturais da humanidade, por isso permanecem por tanto tempo; e porque isso rompe com as barreiras elitistas culturais, que têm considerado a literatura clássica um patrimônio de determinados grupos sociais. Democratiza-se, assim, o acesso à cultura para todas as pessoas. É uma ideia, um espaço para participar, eles são os protagonistas para uma aprendizagem.

É na Tertúlia que através do diálogo igualitário conseguimos uma maior e melhor compreensão dialógica dos textos, e cada participante partilha sua leitura, suas ideias e sentimentos, o que é sempre bastante válido. Nossas crianças, adolescentes e jovens têm a capacidade de interpretar e de se relacionar com diferentes obras e situações

que leram, ampliam também um leque de possibilidades da sua compreensão e, ao mesmo tempo, estão construindo e desenvolvendo suas estratégias de argumentação e afirmação, criando assim novos caminhos e alternativas a um nível bem alto. O que pude perceber que diverge entre as ações é a sistematização.

O Projeto do Professor da Escola Integral Almiro da Cruz nos diz que:

O meu projeto de leitura abrange todas as salas dos primeiros anos e os dois terceiros. Nessas salas utilizo o método de trazer o prazer pela leitura sem impor nada aos alunos. O que de fato é exigido é a prática da leitura presencial. Logo, os alunos leem de quadrinhos a romances clássicos da literatura. De início, levo os alunos à biblioteca, seleciono com eles os livros, monto a caixa literária e começamos as leituras, que acontecem uma vez por semana, uma aula de 50 minutos. Os que preferem trazer livros de casa para essas leituras são também aclamados, posto que compreem livros mais do universo deles, como *Lua Nova*, *Harry Potter* e outros, trazendo o prazer da leitura. Cada aula escolho alguns alunos para contarem a história que leram, ou o trecho daquela aula, até que abarque a todos. Assim, tenho a convicção de que fizeram a leitura e a compreenderam. Na opinião do professor, está sendo bastante proveitosa essa experiência nessa escola. Leitura é prazer, conhecimento, liberdade... A partir de uma leitura simples pode-se chegar a um grau mais complexo e a uma criticidade sem precedentes.

O aprendizado dos alunos e o gosto pela leitura são despertados no percurso desse projeto. Eles aprendem muitas palavras que estavam longe de seus vocábulos, tornam-se mais sociáveis, conseguem desenvolver a compreensão de textos, suas colocações em sala de aula são mais críticas e mais bem elaboradas.

Vivendo o processo de interações nas Atuações Educativas de Êxito com diálogo igualitário, com base na inteligência cultural, as pessoas vão podendo viver transformações pessoais quanto à sua autoimagem, à maneira de se porem no mundo, produzindo transformações nas relações estabelecidas em seu entorno imediato e podendo chegar a se envolver em movimentos mais amplos pela transformação social e

cultural. A solidariedade surge como princípio nesse processo como algo natural. Esse princípio encontra-se nas tertúlias literárias dialógicas, de forma intensa, e sua participação é sempre priorizada nessa ação. Na vivência dessas tertúlias, seja ela musical, artística ou literária, nossas crianças, adolescentes e jovens têm a capacidade de interpretar e de se relacionar com diferentes obras e situações que leram.

Considerações finais

A fim de aprofundar esta pesquisa, faço uma breve avaliação dos dados em mãos. Posso afirmar que, tendo como referência o IN, comparando os pontos apresentados entre a Tertúlia e o Projeto de leitura em estudo, no projeto percebe-se, sim, uma aprendizagem com o nível ainda pequeno com relação à Tertúlia, mais existe um crescimento contínuo a cada momento de leitura, sendo uma ação pedagógica bastante válida e relevante para o crescimento da aprendizagem dos nossos alunos, ação esta que deve ser expandida para toda escola.

Ação citada do IN “Tertúlia” e no nível de aprendizagem é bem mais avançado e, na escola de Tempo Integral Almiro da Cruz, precisamos avançar; sim, fazendo um alinhamento dos pontos acima expostos, os quais precisamos trabalhar no sentido de aproximar ou igualar os níveis de aprendizagem.

Duas ferramentas pedagógicas que têm um peso bastante significativo para crescimento dos níveis de aprendizagem de nossos alunos, em nossa rede de ensino no estado do Ceará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLECHA, R. *Compartiendo palabras. el aprendizaje de las per-sonas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

INSTITUTO Natura. *Nossa biblioteca. Cadernos de Formação*, out. 2015.

MELLO, R. R. de. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Relatório (Pós-Doutorado). Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa, Universidade de Barcelona, 2002.

MONTEIRO, M. *Tertúlia literária e roda de conversa – outro nome ou outra essência?* São Paulo, 2015.



La práctica de la tertulia dialógica literaria en la escuela: su implicancia en el diseño de zonas de desarrollo potencial para el despliegue de la función simbólica en niños y niñas.

Resumen

Había una vez, en un país lejano, una mujer que entretenía al gran visir contándole historias. La mujer se llamaba Scheherezade y las historias que contaba eran extrañas y misteriosas. Una de ellas comenzaba así:

Había una vez...

De María Teresa Andruetto

El presente trabajo intenta demostrar cómo las escuelas, adoptando la concepción de aprendizaje dialógico pueden mejorar y acelerar los aprendizajes de niñas y niños a través de la práctica de la tertulia literaria en el marco de creación o diseño del dispositivo de zonas de desarrollo potencial.

En su primera parte, da cuenta del por qué de la opción por la construcción de este dispositivo estético, como es la literatura para niños, como potenciador de la función simbólica en la constitución del sujeto, como también de la transmisión y construcción de saberes.

En el desarrollo del trabajo, situamos las perspectivas aportadas por las distintas teorías, tales como función potenciadora (Vigotski, 1978), Aprendizaje Dialógico (Aubert, 2008), Diálogo Igualitario (Freire, 1997), Experienciar (Rodulfo, 2012); Frontera Indómita (Montes, 1999), prestando especial atención al lugar que cada una da a los vínculos con los adultos que crían y/ educan, a las condiciones sociales en las que desarrolla la crianza, la interacción dialógica, la transmisión y la construcción de saberes.

Asimismo, se desarrolla la importancia de la concepción del aprendizaje

PALABRAS CHAVE:

Tertulia literaria dialógica -
Interacción intergeneracional-
Zona de desarrollo próximo-
función simbólica.

dialógico situada en el contexto socio histórico de la sociedad de la información, la posibilidad de transformación de esta perspectiva a través de las interacciones dialógicas -no solamente entre personas expertas y específicas al ámbito escolar, sino entre las que tengan algún argumento que aportar- y la forma que adopta la tertulia literaria dialógica en una interacción intersubjetiva entre niños, niñas y personas adultas en relación con el texto.

OBJETIVOS

Apropiarse de la tertulia literaria dialógica como práctica dialógica para la transformación de la práctica pedagógica - maestro, estudiantes, saber - en el contexto escolar:

- . Promover en el ámbito escolar espacios para el despliegue de la función simbólica a través de las obras clásicas de la literatura universal.
- . Situar el aprendizaje de la lectura en el contexto sociocultural de la sociedad de la información.

Introducción

Este trabajo aborda como objeto de estudio la tertulia literaria dialógica enmarcada en los fundamentos de la obra de Freire (1994), de la Teoría Socio Histórica de L.Vygotski (1978) y del Aprendizaje Dialógico de Aubert y otros (2010), con el propósito de dar cuenta de la importancia de la tertulia literaria como práctica dialógica en interacción intergeneracional y su implicancia en el diseño de Zonas de Desarrollo Potencial para el despliegue de la función simbólica de los estudiantes de la educación primaria de las escuelas santafesinas.

Para ellos nos sostenemos en las obras clásicas de la literatura universal como modo de acercar el patrimonio cultural de la humanidad a través de sus temas universales, independientemente de la cultura y la época. En este sentido, seleccionamos obras que muestran similares características: una estructura circular con repeticiones como recurso, la economía de las palabras – condensación-, la estética de los autores, las relaciones interconectadas con otras manifestaciones culturales; como también la presencia de la búsqueda como un acontecimiento capaz de introducir alguna novedad¹: buscar lo nuevo, lo imprevisto, la sorpresa y, teniendo como protagonista la palabra auténtica y verdadera.²

Palabra verdadera que, parafraseando a Freire es la palabra comprometida con la transformación, vehículo del diálogo, dicha en interacción entre personas de manera igualitaria y síntesis dialéctica de acción y reflexión. (para que la misma no se torne expresión vacía – verbalismo o activismo-.)

1. Concepto extraído de La Función del Pasear, de R. Rodulfo.

2. El príncipe feliz, de o. Wilde, Las mil y una noches.

En la misma dirección, la concepción del aprendizaje dialógico, situada en el contexto socio histórico de la sociedad de la información, reúne teorías, prácticas e investigaciones que enfatizan el papel de la intersubjetividad, de las interacciones y del diálogo como promotoras de aprendizaje.

Concepción que deja bien claro que el aprendizaje de niños y niñas no depende sólo de lo que ocurre en el aula, sino también de las interacciones que ocurren en el contexto socio cultural –familia, vida cotidiana, experto, escuela, toda aquella persona que tenga algún argumento, y otros agentes de su entorno- .

En este sentido y fortaleciendo los fundamentos de sentido del trabajo anticipamos en la introducción, para ampliar en el desarrollo, la naturaleza dialógica del lenguaje, de la lectura y de la vida humana a través de las interacciones con los demás. Es decir, a través del diálogo las personas aprenden conjuntamente y crean nuevos significados que surgen de los intercambios de ideas y de los aportes de los argumentos.

La propuesta y concepción que adopta Comunidades de Aprendizaje a través de sus bases teóricas metodológicas, su rigurosidad científica comprobada por la práctica escolar y de la literatura pertinente, seguramente posibilitará iniciar la reflexión y acción sobre las escuelas primarias santafesinas.

Cabe destacar, que no se trata de un “aplicacionismo de teorías” en el sentido de discriminar entre los que construyen la teoría y los que la aplican, como extrayendo de la teoría un cómo hacer eficiente. La relación, el vínculo entre teoría y práctica pretende estar presente en el marco de esta producción, desde donde intentaremos desarrollar este vínculo.

Partiendo del supuesto de que la teoría alimenta la práctica, más allá de un cómo hacer eficiente, de aplicación de teorías y de brindar pasos metodológicos, las teorías, investigaciones y prácticas rigurosas que sostienen la propuesta de comunidades de Aprendizaje nos ayudará a tomar posición a favor de mayor diálogo, mayores aprendizajes y mayor democracia en lo que refiere a la gestión escolar como a las prácticas pedagógicas.

Al decir de R. Rodrigues de Mello, “la teoría envuelta en la propuesta fue revelándose instrumento potente”, la teoría envuelta en la acción donde lecturas, discusiones, interacciones, trabajo en escuelas se entraman cotidianamente para tomar distancia y alejarnos de la palabra inauténtica que, en palabras de P. Freire, refiere al verbalismo estéril y al activismo.

Desarrollo

De eso se trata: de poner en práctica en cada encuentro con niños y niñas, un derecho que hace a lo humano y al que, necesariamente, debemos convocar: el despliegue de la función simbólica a través de la tertulia literaria como práctica de lectura dialógica.

Cabe destacar, que las historias contadas no se erigen en un mensaje dirigido unívocamente por un autor y consumido por niños y niñas como un producto acabado, sino que aceptan -y exigen- un tipo particular de lectura en el sentido más amplio de la palabra. Es decir, esta realidad en sí misma que proporciona la obra literaria no es un universo cerrado y completo.

La producción de sentido del texto no apunta hacia la univocidad, a la transmisión lineal de una información objetiva, sino que está abierta al diálogo. En este sentido, podemos afirmar que la práctica de la tertulia literaria se ofrece como espacio/ herramienta donde es posible vivenciar un proceso intersubjetivo de leer textos, “profundizar en sus interpretaciones, reflexionar críticamente sobre el mismo y el contexto e intensificar su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo” (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Podemos decir que, en interacción con otros y en encuentro con obras literarias, esta práctica ofrece el terreno para que las palabras, emociones, experiencias, sentimientos y autorreferencias generadas a partir de la lectura, “pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta con un enfoque que va más allá del significado textual del escrito” (Soler, 2001).

Podemos decir, que las palabras en la práctica de la Tertulia Literaria Dialógica –TLD- al accionar dentro de una trama, obran su propia alquimia al poder combinarse para crear unidades nuevas, sobrepasando comprensiones a las que se puede llegar de manera individualmente y superando el nivel individual.

La coartada sobre la que se estructura *Había una vez...* - se encuentra en la lista de obras maestras para la TLD - por ejemplo, tiene que ver con la operatoria de las palabras en la fórmula de cada cuento y también en la totalidad del libro, que va hilvanándose pieza por pieza, postergando el resultado... transformando el camino hacia la muerte, noche a noche, cuento a cuento, en una resurrección continuada.

En las tertulias, las palabras juegan este rol hasta sus máximas posibilidades y conforman herramientas potenciadoras, donde otros, en interacción dialógica, se sostienen de los argumentos e ideas expresadas, dando apertura al diálogo igualitario: todas las opiniones y los conocimientos aportados son respetados por igual y genera en los participantes la capacidad de aprender; convirtiéndose en creadores de cultura.

Así, una obra literaria en Tertulia Literaria Dialógica ensancha el mundo de quien lee, lo confronta con otros mundos y brinda nuevos conocimientos.

En relación a lo expresado, referimos a la expresión función potenciadora sostenida en los planteos de Vigotsky, al dar importancia a aquel otro referente adulto con función de constitución que trabaja con el niño y se preocupa por el desarrollo que está próximo a alcanzar.

En este sentido, ponemos énfasis en el concepto de trabajo en espacios de interacción entre adultos y niños, con sostenimientos, puentes, ayudas externas como lo es la obra literaria que, atravesada por las interacciones, aportes de comentarios, argumentos, moderaciones y escucha, activa el pensamiento crítico, la capacidad de argumentar y contra-argumentar para encontrar nuevos y sorprendentes significados, aumentando la curiosidad e impactando, de este modo, en las condiciones de constitución y complejización de niños y niñas.

Obra literaria como medio/ instrumento o puente externo, humanamente construido al cual recurrimos para desplegar, en términos de L.Vygotski, procesos psíquicos superiores, activando un trabajo psíquico a través del diálogo, de las interacciones, de la lectura de los textos, de los silencios y turnos de palabras.

Ejemplificamos, desde la práctica de una tertulia dialógica literaria

experimentada con docentes y padres de las escuelas de la ciudad de San Genaro y que, al ofrecerse como herramienta y espacio potenciador promovió interacciones dialógicas a partir de los argumentos intervenciones y reflexiones de todos y cada uno.

Interacciones que posibilitaron crear unidades nuevas y superadoras... superadoras en el sentido de sobrepasar/trascender comprensiones a las que se pueden llegar de manera individual. De esta manera, podemos decir que la vivencia de la práctica de la tertulia literaria permitió ensanchar el mundo de quien lee, lo confronta con otros mundos y brinda nuevos conocimientos.

En relación a lo expresado, consideramos que estas interacciones dialógicas, en el sentido de las relaciones que el niño mantiene con sus semejantes, genera posibilidades de construir/diseñar zonas de desarrollo potencial.

Así lo expresa: "En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpersonal) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotski, 1978, pag. 94)

Perspectiva que enlaza con otro concepto central en su obra. Es decir, la llamada zona de desarrollo potencial. Dicha concepción no significa que el aprendizaje puede modificar sin límites la capacidad del sujeto- como mantienen las posiciones conductistas-, sino que puede estudiar el desarrollo siempre y cuando se produzcan una serie de condiciones favorables para ello.

"El rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizajes (...) nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo potencial es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante" (Vygotski, 1978, pág. 138-139)

“El aprendizaje escolar orienta y estimula los procesos internos de desarrollo” (...) El proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial” (Vygotski, 1978, Pág. 116).

En este sentido, la recuperación de la teoría de Vygotski en el trabajo se fundamenta en la fuente de hipótesis ricas y llenas de sentido acerca de las posibilidades de niños/as cuando su entorno social es estimulante y mediado por el proceso de la actividad instrumental: en este caso, la obra literaria en el marco de una práctica de lectura dialógica y, de acuerdo a lo expresado en el trabajo, por los principios del aprendizaje dialógico.

Finalizamos, entonces, reivindicando el diseño de zonas de desarrollo potencial / espacio de interacción dialógica como el principal desafío educativo en función de la constitución y complejización de niños/as.

Y él, fascinado, fue dejando la tarea de matarla para el día siguiente y el siguiente. Y así fue que, esperando morir, ella contó más de mil cuentos. Y en esos cuentos vivió para siempre.

Conclusión

A partir de lo expuesto en el trabajo, concluimos diciendo que Comunidades de Aprendizaje, en las escuelas santafesinas, intenta superar el anclaje en prácticas y concepciones ligadas a la sociedad industrial, situando una concepción de aprendizaje dialógico, que enfatiza el papel de la intersubjetividad y las relaciones dialógicas de reflexión, como posibilitadoras de aprendizaje.

En este sentido, se enfatizó la necesidad de diálogo igualitario, de interacciones, de argumentación, para que se genere un auténtico aprendizaje dialógico y como potenciadores de creación/diseño de Zona de Desarrollo Potencial.

En este sentido, los principios del Aprendizaje Dialógico cumplen esa función de animar/activar / despertar una serie de procesos que movilicen el nivel real de desarrollo en dirección al nivel de desarrollo potencial, a través de diseñar una zona de desarrollo potencial; saber: "El buen aprendizaje es solamente aquel que precede al desarrollo" (Vygotski, 1996).

BIBLIOGRAFÍA:

. Aubert, A.; Flecha, R.; y otros (2010). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia.

. Cuaderno Comunidades de Aprendizaje.

. Flecha, R.; Soler, M.; Valls, R. (2008). Lectura Dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista Iberoamericana de Educación.

. Freire, P. (1975). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI Editores.

. Freire, P. (2002). Pedagogía de la Autonomía. Madrid: Siglo XXI Editores.

. Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende Educar. Madrid: Siglo XXI Editores.

. Rodrigues de Mello, R. Comunidades de Aprendizaje: Democratización de los Centros Educativos. Universidad de San Carlos. Brasil. Papers.

. Valls Carol. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Educación. En, https://books.google.com.ar/books/about/Comunidades_de_aprendizaje.html?id=0Y5lb_jve4IC

. Vygotsky, L. (2003). Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Nuestra América.

. Vygotsky, L. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. Argentina: Paidós.

. Vygotski, L. (2006). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.

. Vygotsky, L. (2008). Psicología del Arte. Argentina. Paidós Básica.



Comunidades de
Aprendizaje

Favorece una Educación Inclusiva y vivencia los principios del Aprendizaje Dialógico

Lizet Visalot

Resumen

En el trabajo se desarrolla una descripción sobre una de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) llamada Tertulias Literarias Dialógicas, esta práctica educativa de éxito permite el fomento de la inclusión y la transformación social desde un trabajo educativo escolar. Estas actividades de tertulias se van a contextualizar desde una Educación inclusiva y serán abordadas desde las vivencias observadas de los principios del Aprendizaje Dialógico en el desarrollo de las tertulias.

OJETIVO

Identificar las tertulias literarias dialógicas como una práctica educativa de éxito que favorece la Educación inclusiva y fomenta los principios del Aprendizaje Dialógico.

Introducción

Es importante rescatar el papel que se le puede dar a la lectura, pues permite el acceso y el tratamiento de la información y además, es clave para el éxito educativo. Es por ello, que la lectura se convierte en uno de los saberes instrumentales imprescindibles para la mayoría de los aprendizajes académicos y de impacto social.

En la actualidad, es una realidad que cada vez más se incrementa el número de Instituciones Educativas cuyos docentes de manera organizada incentivan en los estudiantes el gusto por leer; planificando proyectos que articulan la lectura en todas las áreas curriculares según cada nivel escolar; de tal forma que estos proyectos generan en los estudiantes la exploración de la información por diferentes medios, ampliando sus conocimientos, interactuando con sus pares más próximos sin excluir y formando sus juicios críticos-reflexivos en interacción y diálogo ante situaciones reales culturales y sociales, el estudiante no es ajeno a las situaciones de sus tiempos.

Si apostamos por realizar este tipo de trabajo, se podrá conseguir una educación de calidad para todos, para cual se deberá abordar la tarea educativa en términos de inclusión y de un diálogo igualitario. Este modelo educativo asumirá con compromiso la transformación de la educación con el objetivo de trabajar con eficiencia, equidad y cohesión social, para superar desigualdades sociales latentes. El modelo que responde a la propuesta mencionada es el que fue expuesto y demostrado por el Proyecto Integrado INCLUD-ED

“Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2011).”

A continuación, se presenta la información desde un contexto teórico, cómo las tertulias son una práctica educativa que favorece la educación inclusiva, seguidamente se explica la metodología de tertulias dialógicas y finalmente, sobre la importancia y aportes que tiene desde la vivencia de los principios del Aprendizaje Dialógico.

Desarrollo

LA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA: PRÁCTICA EDUCATIVA QUE FAVORECE LA INCLUSIÓN

Los recientes estudios se están planteando en transformar la escuela en una comunidad comprometida que atienda la diversidad e incluya sin excepción a todos en igualdad de oportunidades, es lo que llamamos Educación Inclusiva hacia una educación de calidad, el término de educación inclusiva fue mencionado en la “Conferencia Mundial sobre Educación para todos: Atendiendo Necesidades Básicas” en Tailandia (1990), en la cual se propone tres aspectos centrales: la postura frente a las diferencias individuales de los estudiantes, los planteamientos educativos en busca de la calidad, la equidad de la enseñanza y sus enfoques de mejoras sociales.

La inclusión es beneficiosa para todos, no solo se dirige a los grupos que están en riesgo de ser excluidos, sino que la diversidad se destina al aprovechamiento y la mejora de todos como recurso de enriquecimiento de los aprendizajes.

“La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.” (Ainscow y Booth, 2002:20)

Las antiguas concepciones educativas tradicionales del aprendizaje, han contribuido mediante sus aportaciones al nuevo enfoque comunicativo de la escuela inclusiva al reflexionar sobre aspectos como: la necesidad de atención a la diversidad, el papel activo de los niños en su propio aprendizaje y la importancia de la planificación de la enseñanza en interacción. Aspectos considerados en el Proyecto Integrado INCLUD-ED

“Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2011), y coordinado por el Centro de investigación en Teorías y Prácticas

Superadoras de Desigualdades CREA de la Universidad de Barcelona, el cual examina e identifica qué tipos de prácticas, actuaciones y estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y propician la cohesión social, atendiendo con especial interés a aquellos grupos en riesgo, vulnerables o desfavorecidos. El proyecto incluye estudios de caso como las Comunidades de aprendizaje y las actuaciones de éxito para el fomento de la cohesión social a través de la Educación (CREA, 2006-2011).

Las Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas y fundamentando en el aprendizaje dialógico. Se considera un modelo educativo inclusivo y transformador porque permite la participación y la implicancia de todos los agentes educativos (alumnado, docentes, familiares, voluntarios, etc.) y persigue los máximos aprendizajes a partir de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

“Las escuelas que se transforman en Comunidad de Aprendizaje están mejorando los resultados académicos, reduciendo el abandono escolar y el absentismo, favorece la convivencia y la cohesión social” (CREA, 2006).

Estas actuaciones educativas de éxito (AEE) son la base para Comunidades de Aprendizaje porque ponen el énfasis en la interacción y el diálogo como claves esenciales del aprendizaje y como medio para la superación de desigualdades sociales y vehículo de transformación y mejoras futuras. Entre ellas se destacan: Grupos interactivos, Formación de familiares, Tertulias dialógicas, Biblioteca tutorizada, Formación pedagógica dialógica, Participación educativa de la Comunidad, Modelo dialógico de resolución de conflictos.

LA TERTULIA DIALÓGICA

Tal como lo menciona el Proyecto Integrado INCLUD-ED, las tertulias dialógicas conformarían una de las actuaciones educativas de éxito que

se encamina hacia la mejora de la Educación. La tertulia dialógicas son actividades en las que, a partir de un texto, expresan las reflexiones individuales sobre un texto para luego ponerlas en común mediante un diálogo sustentado en el principio de igualdad y en argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder (Aubert et al., 2008).

No se trata de un comentario, ni de un debate; sino que, el participante exprese sus aportaciones a los otros desde sus propias experiencias. De esta manera logramos que las habilidades comunicativas se desarrollen tanto en expresión y comprensión a partir de una reflexión conjuntamente. Según Freire (1981) defendía la lectura como diálogo con el mundo. Desde esta reflexión, la lectura ya no se visualiza como una mera interacción entre el autor, el texto y el lector, sino que

“la clave está en la implicadas, a través del diálogo” (Racionero y Brown, 2012:38).

Ésta práctica educativa se fundamenta en diferentes teorías de autores que han marcado la importancia del diálogo y la interacción como fuentes de aprendizajes tales como: Según Freire en la Teoría de la Acción Dialógica en 1970, destaca las implicaciones del lenguaje en el aprendizaje y acentuaba la potencialidad del mismo como mecanismo de transformación social. Nos dice Chomsky en la Teoría de la Gramática Universal en 1977, que las diferencias en las actuaciones no suponen un impedimento para el aprendizaje ya que poseemos una competencia lingüística. Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa en 1987, detalla la relación entre la capacidad del lenguaje y la acción que genera y finalmente, Vygotsky en la Psicología Sociocultural y la idea de la zona de Desarrollo Próximo en 1979, sustenta la interacción, como el apoyo que posibilita que el estudiante aprenda a hacer las cosas que, a futuro podrá hacer solo al interiorizar el aprendizaje. Estas teorías demuestran las implicaciones educativas que el diálogo igualitario-crítico, las interacciones y el contexto tienen en el aprendizaje y pone énfasis en los máximos objetivos de aprendizaje mediante las altas expectativas.

Existen diferentes tipos de tertulias según el área de conocimiento en la que se aplica, tales como las tertulias literarias, las tertulias científicas,

las tertulias musicales, tertulias dialógicas del arte, etc.

TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS

La tertulia literaria dialógica es una práctica educativa tanto a nivel cultural y educativo, donde un grupo de personas reunidas para leer, dialogar y compartir a la luz de un libro de Literatura Clásica Universal, las cuales son propuestas porque tienen un reconocimiento cultural a nivel universal, una prosa brillante y una profundidad muy sugerente. Las tertulias se vienen realizando no sólo en Instituciones Educativas de Europa sino también en Instituciones de Latinoamérica de zonas urbanas y rurales.

El objetivo de las tertulias dialógicas no es buscar el consenso sobre la interpretación única del texto, es en sí, el consensuar como deben comunicarse en las tertulias mediante el diálogo y la interacción de grupos heterogéneos por la riqueza cultural, étnica o social, sin excluir a participantes que carecen de títulos académicos y experiencia lectora previa a las tertulias.

¿CÓMO TRABAJAR TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS?

El inicio del trabajo de las tertulias se basan en la lectura dialógica, entendida como el proceso de leer y crear sentido de un texto (Loza, 2004:67) puesto que, es a través del diálogo, donde la interacción subjetiva entre lector-texto se transforma en interacción intersubjetiva, mejorando la comprensión lectora y desarrollando mayores aprendizajes instrumentales. Durante la lectura personal se señalan los párrafos, frases, palabras significativas, que llamaron la atención, que permitió recordar algo, que haya producido un conflicto o aquello que se presenta como una idea nueva.

En el proceso de las tertulias, los participantes se sientan de tal forma que se puedan ver y escucharse, el moderador será el encargado de

dinamizar la conversación, gestionar los turnos, animar y promover en los participantes a dar a conocer sus opiniones en un diálogo igualitario y crear un ambiente de respeto de opiniones como criterio básico para el diálogo. Se indica el nombre del texto que han acordado leer y que van a dialogar; los participantes que quieran abrir el diálogo, piden turno de la palabra mientras el moderador toma nota de los nombres de los participantes, de esta manera, se organiza el orden de los turnos de palabra. El primer participante lee en voz alta su oración y/o párrafo elegido, indicando la página y en qué número de párrafo se encuentra, así los demás puedan seguir la lectura. Seguidamente, se explica la razón de su elección aportando su reflexión. Al término de la misma, se abre los turnos de la palabra para comentar lo que se ha escuchado. Cuando se termina las opiniones se continúa con el siguiente párrafo seleccionado por otro participante y se abre nuevamente la conversación. No se debe corregir errores de lectura ya que puede frenar la participación, lo mismo se aplica en las aportaciones y/o reflexiones.

Al finalizar las tertulias, se acuerdan las páginas que se leerán para la siguiente sesión y el procedimiento se repite hasta culminar el texto. La actividad se puede realizar una vez a la semana en bloques organizados según la distribución de la carga horaria que tenga cada Institución Educativa.

TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS: VIVENCIA DE LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

La dinámica de las Tertulias se sustentan en los principios del Aprendizaje Dialógico, aprendizaje que tiene una concepción comunicativa y pone énfasis en todas las interacciones, entre los siguientes actores, el profesor, los alumnos, familiares y voluntarios desde un enfoque es interdisciplinar:

La Tertulias

“se asienta en la idea de que todas las personas generamos pensamiento y reflexionamos en torno a lo que leemos” (Flecha, 1997).

En este bloque se describe cómo se aprecia la importancia que tiene el papel de cada uno de los principios del Aprendizaje Dialógico en el trabajo de las Tertulias Literarias dialógicas, cuya vivencia no se da de manera aislada, por el contrario, al desarrollar un principio se vivencia y fomenta los otros.

1. Diálogo igualitario

El diálogo surge a partir de las posibles interpretaciones que se deriven del texto. Los participantes dialogan, en el cual se respeta las aportaciones en función de la validez de sus argumentos y rechazan aquel diálogo que pretenda influir en la opinión de los demás intencionadamente. Los moderadores permiten que no se monopolice la palabra y animan a aquellas personas que no suelen intervenir; fomentan un clima de escucha con atención.

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizado por el mundo, lo pronuncian, esto es lo transforman y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos” (Freire, Pedagogía del oprimido, 1975).

2. Inteligencia cultural

Las habilidades, experiencias y aprendizajes adquiridos en contextos culturales de cada uno de los participantes, que no son necesariamente académicos, aportan aprendizaje en grupos heterogéneos. Considero que el valor extra del trabajo de las Tertulias Literarias es el intercambio de aprendizaje entre los participantes.

“La inteligencia cultural también promueve el aprendizaje y la resolución de conflictos cuando personas que sean modelos culturales son incluidas en las aulas” (Ramis y Krastina, 2010:247).

3. Transformación

En el transcurso de mis visitas de observación a los colegios donde se aplican las Tertulias Literarias de Comunidades de aprendizaje y los intercambios de observaciones con las profesoras y directoras de los

colegios coincidimos en decir que se observan mejoras en las relaciones entre los participantes y de aquellos que los rodean, así como también su participación social. Los docentes, no sólo del área de Comunicación, me indicaban que observan un aumento de motivación por la lectura del texto y del aprendizaje. Se supera barreras, se enfrentan ante la timidez y genera un nivel de apertura y empatía ante los demás adquiriendo una mayor confianza facilitando la participación y la expresión ante cualquier situación.

Los estudiantes en sus espacios de clases y de trabajos extracurriculares, el diálogo generado en las Tertulias Literarias facilitan información a los participantes para que tengan temas de conversación e intercambio de experiencias. Supera estereotipos y prejuicios. Motivan a otros (padres de familia, voluntarios, etc.) a participar y comprometerse en el proyecto en interacción con los otros y recogiendo sus vivencias a lo largo de la vida.

4. Dimensión instrumental

Es a partir del interés y la motivación que se van a desarrollar habilidades de todo tipo. Por ejemplo: pueden explorar mayor información sobre el texto o los aportes escuchados en las tertulias. Enriquecen el espíritu crítico.

5. Creación de sentido

Entre todos los participantes aportan a la creación de sentido mediante el diálogo y la reflexión, valorando la diversidad cultural y estrechando las distancias. Los participantes aprenden a compartir y reflexionar conjuntamente. Asumen el compromiso de una situación de cambio,

“se trata de convertir las dificultades en posibilidades” (Freire).

6. Solidaridad

Las Tertulias Literarias generan espacios solidarios y abiertos a la expresión voluntaria. Son abiertas a todas las personas, no se excluyen a los participantes por factor económico, así como también no hay

distinción de clase o nivel académico, no se prioriza la participación de personas con altos niveles de estudios. Se promueve la defensa de valores.

7. Igualdad de diferencias

Durante el desarrollo de las tertulias existe un trato en términos de igualdad respetando las diferencias, permitiendo mayor posibilidad de aprender a través de la interacción con los otros y rescatar los aportes de todos según sus conocimientos y experiencias.

“Las tertulias que realizamos en mi aula son muy interesantes porque permiten dar la oportunidad a todos los niños que disfruten de una lectura y comenten sobre lo leído, pero sobre todo el que cada uno de los participantes se sienta escuchado y se escuchen. Es además una excelente estrategia para hacer de la lectura un hábito cotidiano; no todos saben leer pero con ayuda de sus compañeros se motivan a no dejar de leer y lo que ya saben leer aprendieron en la acción a respetar el avance de sus compañeros según el ritmo de cada uno de ellos, festejando los avances de sus logros”.

*Profesora Eva Alejandro M.
Colegio la Rinconada – San Gabriel - Perú
Profesora de 1er. grado*

Conclusión

En una Educación Inclusiva se hace presente los binomios interrelacionados, acción comunicativa y el pensamiento pero sumado al papel de la interacción social, posibilitando así la mejora del aprendizaje de los estudiantes con eficiencia, equidad y cohesión social. La inclusión genera un cambio individual y colectivo en igualdad de oportunidades, mejora la convivencia y la participación de todos los involucrados en el proceso de transformación educativa, social y cultural con el objetivo de reducir las desigualdades y brindar una educación de calidad.

La presencia de los principios del Aprendizaje Dialógico serán la base para la dinámica del trabajo de las Tertulias Literarias Dialógicas y darán el sustento de la mejora de los aprendizajes, ya no visto desde una mirada de un modelo netamente tradicional, sino por el contrario, desde un modelo comunicativo en igualdad de condiciones e interacción social, cada participante hace suyo la vivencia de los principios con el objetivo de transformación una Educación para todos. La vivencia de los principios en las Tertulias Literarias no se fomentan y vivencian de manera aislada, todos están relacionados y basta que se fomente un principio y simultáneamente se va vivenciando los otros principios.

Las tertulias es una práctica educativa que ayudará a disminuir la exclusión de estos tiempos, a las desigualdades, pues permiten el acceso al conocimiento desde la lectura, la expresión y escucha de interpretaciones y el diálogo igualitario entre los participantes a partir de textos de Literatura Clásica Universal.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). Index for Inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

CREA (2006) Dossier Comunidades de Aprendizaje. Soñando con una nueva escuela y con una nueva sociedad. Universidad de Barcelona.

Flecha, R. (1997). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. Barcelona: Paidós.

Loza, M. (2004). Tertulias Literarias. Revista: Cuadernos de pedagogía, 341, 66-69.

Racionero, S. y Brown, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. Revista Cuadernos de Pedagogía nº 429, 37-39.

Ramis, M. y Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. Revista de Psicodidáctica Nº15 (2), 239-252.

Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa para acercar la sociedad de la información a todas las personas. Red de Salud, 1, 53-75.



Comunidades de
Aprendizaje

Docentes monitores como referentes para sus estudiantes en el desarrollo de las tertulias literarias dialogicas.

“Cambiar es difícil pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”

Paulo Freire

Ysmael Sullca Oviedo

Resumen

1. Son profesionales que laboran en los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA); todos docentes, técnicos; su labor no se centra en el aula o al interior del colegio, sino está comprometido con temas de desarrollo rural o local.

2. Centro Rural de Formación en Alternancia; Colegios secundarios de educación básica regular que funciona con una pedagogía propia a través de dos espacios de formación bien definidas; en el mismo colegio y en el entorno familiar o socioeconómico.

En este documento da a conocer la importancia que tienen los docentes monitores para motivar a los estudiantes de los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) en la lectura, la importancia de los docentes monitores para despertar el placer por la lectura; si un docente monitor no leen no tendría la moral suficiente para “exigir” a sus estudiantes a leer; sería incoherente ante sus estudiantes y ante los demás; esta acción del docente monitor no ayuda a consolidar el correcto desarrollo de las tertulias literarias dialógicas, por lo tanto, el papel del docente monitor es importante como un agente motivador y que sea referente para sus estudiantes en la práctica de los hábitos de lectura, para ello, el docente monitor debe de comprender, entender y lo más importante estar convencido de la importancia de la lectura para su desarrollo profesional y ser consiente que su accionar educa a los demás.

OBJETIVO

Visualizar la importancia de la participación de los docentes monitores en el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas y sean referentes para sus estudiantes como modelos a seguir en los hábitos de lectura en los estudiantes de los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA).

Introducción

Según datos obtenidos en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2015. Los logros obtenidos por los estudiantes de segundo grado del nivel secundario revelan o muestran el estado de aprendizaje de los estudiantes, que solo el 15% de los estudiantes alcanzan la nota aprobatoria en lectura. Sin embargo, lo más preocupante de estos resultados es que, según las cifras del Ministerio de Educación, la brecha de los aprendizajes entre las escuelas rurales y urbanas se vienen incrementando de un 15.5% a 36.6%; esto quiere decir que, mientras en las ciudades vienen mejorando la educación, en el área rural es cada vez de menor calidad, esto según los datos del propio Ministerio de Educación. Una investigación realizada por el argentino Axel Rivas, el Perú ocupa el primer lugar en inequidad educativa en América Latina, pues es el único país que ha logrado mejorar los resultados de calidad a costa de aumentar la desigualdad. A todo esto se suma la necesidad de tener docentes que quieran y amen la lectura, lean por placer y no por compromiso o por una obligación, Emilia Ferreiro, autora de innumerables artículos científicos y libros en una entrevista menciona; El maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. La gran diferencia entre los chicos que han tenido libros y lectores a su alrededor y los que no los han tenido es que no tienen la menor idea del misterio que hay ahí adentro. De ello se puede inferir entonces que el maestro se convierte en el modelo de sus estudiantes, por eso “un buen maestro” debería hablar y escribir bien, porque los estudiantes muchas veces son el vivo reflejo de sus profesores, sin soslayar la labor educativa que cumplen algunos padres de familia para con sus hijos.

Este ensayo trata de la participación de los docente monitores en las tertulias literarias dialógicas, las acciones motivacionales de parte del docente monitor para con sus estudiantes; puesto que los estudiantes copian o imitan las acciones de los docentes monitores; es decir, si los docentes monitores tienen hábitos de lectura, los estudiantes copiarán esta acción y lo disfrutarán y podrán participar de manera activa y productiva durante el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas.

Para ello, se planteara las prácticas incoherentes de los docentes monitores en torno a la práctica de la lectura con sus estudiantes, docentes monitores con necesidades de hábitos de lectura, docentes monitores que educan con el ejemplo, docentes monitores que practican la lectura y la importancia de la lectura para el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas

Desarrollo

INCOHERENCIA DE LOS DOCENTES MONITORES EN EL DESARROLLO DE LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS.

Implementar o ser una escuela en proceso de transformación en Comunidades de aprendizaje requiere desarrollar las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y una de ellas son las tertulias literarias dialógicas, para el desarrollo de esta AEE requiere que los participantes lean la obra acordada en conjunto; (Natura) Los participantes leen previamente al encuentro las páginas seleccionadas para la Tertulia y cada uno elige un párrafo, unas líneas, o una idea para compartir y explicar por qué le gustó o por qué le llamó la atención; como podemos ver, es un acuerdo de conjunto de leer las páginas e identificar el párrafo, el cumplir con esta actividad permite que los integrantes puedan participar de manera activa y productiva durante el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas, para sí mismo y para el conjunto, ante esta exigencia, a la mayoría de los estudiantes les cuesta leer las páginas acordadas, a esto se suma que a los docentes monitores también les cuesta leer. Para empezar no tenemos un diagnóstico acerca de los hábitos y tipo de lecturas que realizan los docentes monitores. Sólo puedo decir que he tenido experiencias preocupantes con docentes monitores de los CRFA si a esos mismos docentes monitores que no leen se les encomienda implementar las tertulias literarias dialógicas, lograr que sus estudiantes lean ya hay un problema serio. ¿Cómo alguien que no lee puede transmitir pasión por la lectura?; (Sole, 2007), la inapropiada práctica pedagógica e incluso los propios hábitos de lectura que los docentes poseen y cómo esto repercute en sus estudiantes; a esto se suma, que la escuela está en un proceso de transformación y se les encarga a los docentes monitores la tarea de implementar las tertulias literarias dialógicas y, para cumplirlas empiezan a obligar a los estudiantes a leer; esto se hace incoherente en la práctica docente, como menciono líneas arriba, ¿Cómo alguien que no lee puede exigir que otros lean?; a esto se suma, el obligar a los estudiantes a leer no

es una práctica de una comunicación horizontal, no es un aprendizaje dialógico, el docente monitor atropella al estudiante por su condición de autoridad en la escuela y, el estudiante tiene que obedecer; es un paradigma que aún se mantiene en las escuelas; (Aubert, Adriana, 2013), En el caso del centro educativo, esto significa que las interacciones entre el profesorado y familiares son en cierto grado de poder; porque el profesorado en la estructura escolar dispone de más poder decisorio que las familias, claramente nos muestra la interacción de poder que ejerce el docente monitor sobre los estudiantes al exigir u obligar al estudiante a leer y no hace uso de los argumentos para poder ayudar o convencer al estudiantes sobre la importancia de la lectura para poder participar en el desarrollo de la tertulia literaria dialógica.

DOCENTES MONITORES CON NECESIDADES DE HÁBITOS DE LECTURA.

Para poder organizar la tertulia literaria dialógica y sea eficiente y eficaz para todos los participantes existe un antes, un durante y después; uno de los aspectos es la lectura que debe ser antes del desarrollo de la actividad (Natura). Para esto los docentes monitores deben de motivar a los estudiantes a que lean y lo hagan por placer y no solo por cumplir; pero esto exige que el docente monitor también practique hábitos de lectura, (Calera, 2010) la capacidad de los docentes para leer es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Así como el interés por la lectura de sus estudiantes; en el contexto actual y por los resultados obtenidos en los exámenes de lectura de los estudiantes, específicamente en áreas rurales, nos muestra que aún no se llega a la media de comprensión lectora, a esto se suma los resultados de las evaluaciones para contrato de docentes, no han sido alentadores en lo referente a comprensión lectora, como también existen datos de que los docentes leen muy poco o casi nada, además, le dedican muy poco tiempo a la lectura; estas acciones hacen que al docente monitor le sea difícil o le cueste participar en las tertulias literarias dialógicas, en el caso que participe, no ejerce su labor como moderador de la manera adecuada, en ocasiones comete el error de establecer

interacciones de poder “su palabra o explicación es válida”, sin tomar en cuenta el comentario del estudiante y darle su valor.

DOCENTES MONITORES EDUCAN CON EL EJEMPLO

Cuando los docentes monitores práctica la lectura de manera permanente y disciplinada, son ejemplos para los estudiantes, puesto que los estudiantes copian las acciones del docente, en este caso copiaran los hábitos de lectura del docente monitor; Reza el refrán “Fray ejemplo es el mejor Predicador”. Este es el principal elemento para motivar a los estudiantes en la práctica de la lectura; si un docente monitor desea que sus estudiantes lean, no tiene más remedio que ir él por delante; el ser ejemplo para sus estudiantes en la práctica de hábitos de lectura les convierte en modelos a seguir por parte de sus propios estudiantes, por lo tanto, si el o los docentes monitores leen junto con sus estudiantes, estos estarán motivados y se sentirán a gusto con la lectura y no lo harán por obligación sino por placer; (Zaid, 2006) Sugiere, que se debe fomentar el interés por la lectura, pues el desinterés ha llegado a un punto desalentador. Es decir, si se llevará a cabo una encuesta centrada en el mundo escolar, seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se transmita a los alumnos, por lo cual se multiplica la cantidad de apatía ante la lectura; de igual modo, si plantearíamos una encuesta para docentes monitores, de seguro que nos mostraría que la mayoría de ellos no tienen hábitos de lectura, en muchas ocasiones, durante la visitas a los CRFA, uno se encuentra con que un docente monitor que no le alcanza el tiempo para poder leer; “¿justificación? O deficiencia en el manejo de su tiempo, es decir, que no le da la debida importancia a la lectura para su formación profesional y por ende ser un modelo a seguir por sus estudiantes, (Perez, 2012) muestra que los docentes que poseen el hábito de lectura y lo hacen frecuentemente, tiene mejores probabilidades de adoptar prácticas profesionales de tipo comprensivo; es decir, son capaces de llevar a sus alumnos a niveles profundos de comprensión de textos, y con mayor razón a los estudiantes provenientes de las áreas rurales, puesto que estos estudiantes no tienen modelos (familiares) cercanos en la práctica de la lectura, porque

la mayoría de los padres o sus familias son analfabetas, por ello, el estudiante tiene al docente monitor como uno de sus modelos a seguir;

DOCENTES MONITORES PRACTICAN LA LECTURA

Cuando un docente monitor lee inspirara, motiva, anima a sus estudiantes a seguirle en la misma practica de los hábitos de lectura, actividad necesaria para el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas, de seguro, que estos estudiantes que leen participaran de manera óptima en el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas, ante esto, ser un docente monitor de un CRFA, demanda ser coherente; “saber exigirse” para poder exigir a los demás (monitores, estudiantes, directivos y otros), en la medida que el docente monitor emplee mayor tiempo en la lectura, desarrollará de mejor manera las sesiones de aprendizaje; (Sole, 2007), menciona, sin quitar responsabilidad a los estudiantes, es de suma importancia concientizar a los docente monitores, pues estas son el “pilar” esencial y ejercen una gran influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de lectura no únicamente como una forma de aprendizaje, sino también, como una herramienta de inclusión social. Como también; si es bueno para el docente monitor, de igual modo, será bueno para los estudiantes que leen y podrán participar de manera activa en el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas.

IMPORTANCIA DE LA LECTURA PARA EL DESARROLLO DE LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS

Líneas arriba mencione, que, es importante la lectura antes de participar en las tertulias literarias dialógicas, cuando el o los estudiantes leen estarán conectados durante el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas, en cambio, si un estudiante no lee, tendrá dificultades al momento de participar en el desarrollo de esta actividad; (Racionero) En la sociedad de la información, la capacidad de comprender y tratar mensajes escritos es más imprescindible que nunca. Una muy buena

comprensión lectora se convierte en requisito tanto para el éxito escolar en su conjunto como para manejar situaciones en todos los ámbitos de la vida; es claro e importancia la acción de leer y que mejor con la ayuda o el acompañamiento de su docente monitor, porque esto le permitirá ser parte de una nueva sociedad; por otro lado, las tertulia literaria dialógica enriquecen el vocabulario y esto les permitirá mantener una mejor interacción comunicativa, ayuda a mejorar la expresión escrita y oral, esto le permitirá conectarse con otros, como también amplia la comprensión de textos, el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa; estos beneficios no solo es o son para los estudiantes sino para todos aquellos que leen y participen en las tertulias literarias dialógicas (docentes monitores, voluntarios y otros actores).

Para dar inicio con la transformación de una escuela en Comunidades de aprendizaje se inicia con las fases de transformación, y como primera fase se tiene la sensibilización, en mi entender es la más importante, (sin dejar de dar su real importancia a las otras fases) porque será el momento o el espacio en que se da a conocer sobre los beneficios que tiene ser una escuela en Comunidades de Aprendizaje, será el momento en que se utilice argumentos válidos que puedan calar en el entendimiento del docente monitor; de la importancia que tiene la lectura para la movilización social para el aprendizaje de la sociedad, para todo ello se debe de contar con un plan de acompañamiento a los docente monitores y, que pueda sumar a la fase de sensibilización, este acompañamiento (comprendido como un factor de formación) debe ser implementado de manera estructural y sistémica; con asesoría, tutoría personalizada, momentos de reflexión y autorreflexión en la que el docente monitor no solo llegue al entendimiento sino que encuentre el sentido, la razón del aprendizaje dialógico para la transformación de la escuela, como también, le dé sentido a su profesión de docente monitor (vocación), comprenda la importancia de su profesión y la necesidad de crecimiento profesional en servicio de los demás y siempre teniendo en cuenta y muy claro los principios del aprendizaje dialógico.

Conclusión

En conclusión, los estudiantes y docentes monitores no lee, no enseñan a leer; no motiva el placer por la lectura, no tienen interés en la lectura, por consiguiente los estudiantes no tienen la oportunidad de leer y no sienten el placer por la lectura; como también, los docentes monitores no logran despertar en el estudiante el interés por el libro o por la lectura, lo que trae consigo dificultades en el estudiante al momento de realizar las Tertulias Literarias, y en los docentes monitores la dificultad de desenvolverse al momento de realizar estas Actuaciones Educativas de Éxitos. Por otro lado, la importancia de los docentes monitores enseñen a sus estudiantes a través del ejemplo, finalmente, destacar la importancia de los docentes monitores sean modelos a seguir para la práctica de los hábitos de lectura, para ello, es importante la participación de los docentes monitores para tal fin, plantear acciones concretas que ayuden al docente monitor en formarse como agentes motivadores para sus estudiantes en la práctica de los hábitos de lectura.

REFERENCIAS

Aubert, Adriana. (2013). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. En A. Aubert, A. Flecha, C. Garcia, R. Flecha, & S. Racionero, Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información (págs. 128 - 132). Barcelona: Hipatia.

Calera, R. (2010). Práctica pedagógica de la lectura formativa docente. Revista de Pedagogía, 15 - 37.

Natura, C. d. (s.f). Mateales de apoyo a las Tertulias Dialógicas. Obtenido de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca: http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/107/2ba122a52eb0ce50956bc254311e9970.pdf>

Perez, M. (13 de 11 de 2012). Practica docente para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Obtenido de www.clbe.wordpress.com/2012/11/13

Racionero, S. (s.f.). Lectura en más espacios y con más personas. Monográficos, cuadernos pedagógicos, 37 - 39.

Sole, I. (2007). La Exposición pública del trabajo académico. En M. Castelló, Escribir y comunicars en textos académicos (págs. 113 - 115). Barcelona: Graó.

Zaid, G. (2006). La lectura como fracaso del sistema educativo. Obtenido de www.slinderhare.net/.../que_leen_los_que_no_leen_presentation



Comunidade de
Aprendizagem

A aprendizagem dialógica, a tertúlia pedagógica dialógica e suas interlocuções formativas para o desenvolvimento profissional docente

Manoel dos Santos

Resumo

O presente estudo é apresentado como requisito para a obtenção da Certificação de Formador em Comunidade de Aprendizagem, realizada pelo Instituto Natura, em parceria com o Instituto Superior de Educação Vera Cruz, e pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – Niase/UFSCar, São Paulo, em 2016, com adaptações. Tem como objetivo discutir a formação continuada de professores alinhada aos princípios da Aprendizagem Dialógica no contexto da Comunidade de Aprendizagem. A metodologia utilizada foi a do tipo análise bibliográfica sobre as temáticas abordadas de maneira articulada e dialógica entre as diferentes abordagens conceituais.

PALAVRAS-CHAVE:

Aprendizagem Dialógica;
Desenvolvimento
Profissional Docente;
Comunidade de
Aprendizagem; Tertúlia
Pedagógica Dialógica.

Introdução

A formação de professores no contexto da proposta de Comunidade de Aprendizagem representa “[...] un paso significativo hacia importantes cambios educacionales, entre los que destacan los cambios en las condiciones de aprendizaje y las estructuras de formación” (ORELLANA, 2001, p. 44). Possibilita um processo reflexivo e profundo que extrapola a sala de aula e favorece a articulação entre teoria e prática. Propicia ainda a ampliação da visão crítica diante do mundo que se apresenta ao professor, permitindo que este compreenda a sua condição de “[...] seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada” (FREIRE, 1979, p. 42).

E, por ter o sujeito consciência da sua incompletude humana na sua relação com o mundo e tudo que o cerca, busca sempre na educação o cumprimento da sua essência para realizar a sua vocação de “ser mais” (FREIRE, 1979). A educação para Paulo Freire (2005) é o processo em que as pessoas se completam durante toda sua vida a fim de se tornarem mais. Ela acontece na inter-relação com o outro e com o mundo.

Nesse processo, os professores assumem o compromisso pelas transformações de suas práticas e interlocuções educativas e pedagógicas. A formação de professores, assim, deve ser orientada por um conjunto de reflexões e problematizações que também privilegie o diálogo como fonte criadora e inspiradora da criatividade para transformar e construir uma nova visão de mundo.

Nesse sentido, apropriamo-nos do conceito de aprendizagem dialógica, o qual oferece suporte teórico-metodológico para a realização de práticas educativas transformadoras na proposta Comunidade de Aprendizagem, conforme veremos a seguir.

OS CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A definição de aprendizagem dialógica está fundamentada nas concepções teórico-metodológicas (FLECHA, 1997) elaboradas pelo Centro Especial de Investigación en Teorías y Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidad de Barcelona (Crea), e pauta-se em sete princípios,² a saber: 1) Princípio do diálogo igualitário; 2) Princípio da inteligência cultural; 3) Princípio da transformação; 4) Princípio da dimensão instrumental; 5) Princípio da criação de sentido; 6) Princípio da solidariedade; 7) Princípio da igualdade de diferenças (FLECHA, 1997). Partindo desses pressupostos, este trabalho toma como referência tais princípios como fundamentos inspiradores da ação educativa no desenvolvimento profissional de professores.

Os fundamentos e princípios da aprendizagem dialógica estão embasados nos referenciais teóricos da ação comunicativa, de Jürgen Habermas ([1981] 2001), e também na abordagem sociocultural/teoria da ação dialógica, desenvolvida por Paulo Freire.

A abordagem da teoria do agir comunicativo (HABERMAS, [1981] 2001) parte do pressuposto de que todas as pessoas têm a capacidade de linguagem e ação. Constantino, Marigo e Moreira (2011, p. 59) afirmam que a concepção de aprendizagem dialógica na perspectiva de Habermas ([1981] 2001) considera que a relação comunicativa está baseada na dialogicidade igualitária, na qual os homens, buscando desvelar a sua realidade,

debruçam, a partir de suas diferentes óticas, [...] para compreendê-la melhor e promover ações coletivas pautadas na força dos argumentos aportados e não em argumentos coercitivos relacionados às posições de poder ocupadas por seus participantes (CONSTANTINO; MARIGO; MOREIRA, 2011, p. 59).

Na concepção de educação sociocultural, o diálogo possibilita o processo de conscientização, o qual, segundo Freire (1979, p. 15), consiste em: “[...] compromisso histórico, consciência histórica, atitude crítica dos homens na história, inserção crítica na história, e isso implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”, ou seja, demanda que os homens criem sua própria existência.

2. Para saber mais sobre os princípios da aprendizagem dialógica, recomendo acessar as referências bibliográficas de FLECHA, 1997 e MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, ambas indicadas nas referências no final deste trabalho.

Desenvolvimento do trabalho

Assim sendo, afirma-se que o diálogo no desenvolvimento profissional de docente possibilita a transformação do ser humano por meio do uso da palavra verdadeira e com isso possibilita o encontro, a reflexão e a ação. Favorece a busca de caminhos para a construção de novas ideias, de novas relações pautadas na humanização.

Na medida em que desvela o mundo não compreendido à primeira vista, o ser humano se envolve e se compromete com a práxis educativa, com a sua transformação (FREIRE, 1979). Isso implica dialogicidade.

O [...] diálogo igualitário pressupõe disposição de quem se põe a dialogar, a assumir a palavra verdadeira e, portanto, assumir o compromisso de superação das relações que produzem desigualdade social e humilhação pessoal (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 46).

Pois inevitavelmente, o diálogo conduz à problematização da realidade objetiva por meio da relação dialética a qual deve favorecer o processo de conscientização através da reflexão político-pedagógica (FREIRE, 1997).

Paulo Freire (1979, p. 15) afirma que

[...] a conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou seja, sem o ato ação – reflexão. Isso exige uma educação como prática de liberdade e verdadeiramente humanizadora na constante busca ontológica pelo ser mais.

Dessa maneira, não se pode compreender a educação como um mecanismo meramente adestrador. A prática educativa não é neutra e o ato cognoscível é essencialmente desempenhado nas relações sociais e ato de educar é fundamentalmente um ato político e pressupõe ação e reflexão na ação (FREIRE, 1997).

A aprendizagem dialógica representa uma oportunidade para a utilização de “habilidades comunicativas”, em que a

[...] aprendizagem dos elementos fundamentais de nossa realidade é focalizada, mas os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem desenvolvidos são consensualizados coletivamente entre profissionais, familiares e estudantes (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 65).

A dimensão dialógica assume um valor fundamental no que tange à equipe interdisciplinar, ao acolher os diversos universos temáticos, amparando-se no rigoroso processo investigativo, reflexivo e transformador da realidade objetiva.

O desempenho das práticas educativas, nessa perspectiva, busca envolver o coletivo de profissionais com forte engajamento e fortalecimento da participação, da cidadania, da reflexão-ação e da formação da consciência política (PIMENTA; GHEDIN, 2012) para o favorecimento de sua atuação profissional transformadora, com vistas a proporcionar aprendizagem significativa e vivência dos princípios da aprendizagem dialógica na construção coletiva de novos conhecimentos sobre a prática educativa.

Baseando-se nesses princípios é que a formação de professores para boas práticas educativas deve ser embasada com um suporte metodológico-formativo em uma das atuações educativas de êxito que é a tertúlia pedagógica dialógica, a qual busca realizar intervenções pedagógicas de maneira participativa e dialógica entre o coletivo de educadores comprometidos com a transformação do seu contexto sociocultural.

Essa relação favorece a conscientização, a práxis reflexiva e a problematização com expressivas “possibilidades formativas e autoformativas” (IMBERNÓN, 2003, p. 15) no processo de formação de professores, pois essa estratégia muda a metodologia didática.

[...] Todos os professores são mestres de todos. Trabalha-se com aprendizagem recíproca e cooperativa. Amplia-se a noção de aula e das possibilidades e as funções educativas [...] (IMBERNÓN, op. cit., p. 15).

As tertúlias pedagógicas dialógicas representam, segundo González, Garvín e González (2012, p. 114), uma “estrategia para la formación permanente del profesorado [...] funcionamiento de esta práctica basada en los principios del aprendizaje dialógico (é baseada na pedagogía crítica y comunicativa)”. A estratégia metodológica na forma de tertúlia pedagógica dialógica configura-se em um “grupo de discusión, en el que se destacan ideas como la construcción colectiva del conocimiento o la relación imprescindible entre teoría y práctica [...]”.

A prática formativa alicerçada nas tertúlias pedagógicas dialógicas proporciona o diálogo e o compromisso, e essa relação dialógica contribui para a realização de práticas educativas problematizadoras com “a utilização de um método ativo de educação, um método dialógico-crítico e que convida à crítica” (FREIRE, 1979, p. 28).

Como se percebe, as tertúlias pedagógicas aproximam professores de saberes científicos da área da educação, que encontram nos princípios da aprendizagem dialógica os fundamentos de uma prática educativa inovadora, construída com os sujeitos de forma ativa e participativa. Pois, nas tertúlias pedagógicas dialógicas, consideradas atividades educativas de êxito para a formação de professores, é possível construir o conhecimento relacionado com a prática educativa, coletivamente através da relação dialética entre os aspectos teóricos e as práticas e vivências mediatizados pela ação-reflexão-ação, diante da realidade estabelecida (GONZÁLEZ; GARVÍN; GONZÁLEZ, 2012).

Considerações finais

O funcionamento das tertúlias pedagógicas dialógicas para formação de professores acontece, de acordo com González, Garvín e González. (2012), através de encontros dialógicos em um período de duas horas, seguidos de discussão de textos, reflexão dos mesmos e realização de atividades. Os professores escolhem a temática da área de educação que desejam abordar individualmente, destacam os pontos significativos na obra literária e compartilham no coletivo de educadores, chamando a atenção para os porquês da sua escolha.

As sessões são conduzidas por um mediador e deve ser garantida a participação igualitária. O diálogo igualitário é construído com as participações que naturalmente devem conduzir ao consenso, sempre que possível, nas diferentes visões e interpretações. Depois de toda ação comunicativa, chegarão a uma validação dos diversos pontos de vista. Parte-se, então, para as seguintes problematizações, segundo González, Garvín e González (2012), sobre o que nos têm ofertado as tertúlias dialógicas pedagógicas que não tínhamos em nossa formação inicial. O que as tertúlias nos têm ofertado que não havíamos obtido em outras formações continuadas? E como se relacionam todas as questões anteriores com os princípios da aprendizagem dialógica? Estas são indagações que nos colocam que as tertúlias pedagógicas dialógicas são um importante instrumento para o desenvolvimento profissional.

Com este script, pretende-se de maneira ordenada proporcionar uma reflexão dialógica sobre as conclusões obtidas, e dessa maneira, através das tertúlias pedagógicas dialógicas, superar um processo de formação, com um enfoque individualista para uma abordagem coletiva de desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, concluímos que as tertúlias pedagógicas dialógicas possibilitam a consolidação de um compromisso colaborativo e cooperativista entre o coletivo de educadores com o propósito

de possibilitar o desenvolvimento profissional docente. O desenvolvimento profissional docente é compreendido como conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Além disso, ainda “pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2002, p. 44-45).

Isso representa compromisso com a interação entre professores, com a problematização, com a reflexão sobre sua ação, com o estabelecimento do diálogo igualitário, com a flexibilidade intelectual, com a responsabilidade compartilhada e com uma predisposição para a transformação de suas práticas educativas valorizando a autonomia para decidir e consensualizar; inspirados por um profundo equilíbrio do profissionalismo interativo (HARGREAVES; FULLAN, 2000) e de intenso diálogo visando à construção de novas ideias baseadas na ação comunicativa e dialógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSTANTINO, Francisca; MARIGO, Adriana; MOREIRA, Raquel. Aprendizagem Dialógica: base para a Educação e a transformação social no Brasil. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, n. 1, p. 53-78, 2011.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Políticas e Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONZÁLEZ, Sonia Fernández; GARVÍN, Rosa Fernández; GONZÁLEZ, Víctor Manzanero. Tertúlias Pedagógicas Dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, n. 15, p. 113-118, 2012.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*, v. 1. Madrid: Taurus, ([1981] 2001). (Publicado originalmente em 1981). v. I.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. As Comunidades de Aprendizagem e o novo papel do professor. *Revista Pátio*, ano VI, . 24, p. 14-17, nov. 2002-jan. 2003.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Paulo: EDUFSCar, 2012.

ORELLANA, Isabel. La Comunidad de Aprendizaje en Educación Ambiental: una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en Educación Ambiental*, v. 3, n. 7, p. 43-51, México, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.



Comunidade de
Aprendizagem

Tertúlia Dialógica Pedagógica das obras de Paulo Freire na Formação do Coordenador Pedagógico

Rosimara Negri Gomes

Resumo

OBJETIVO

O trabalho com formação de professores tem um papel importante na melhoria dos resultados dos alunos nas escolas. Com o propósito de melhorar a qualidade de ensino e superar as desigualdades sociais, implementei a ação formativa da Tertúlia Dialógica Pedagógica, com o objetivo de fundamentar o Coordenador Pedagógico na atuação com professores para o exercício da reflexão de uma pedagogia fundada nos princípios da Aprendizagem Dialógica, tendo como fonte de estudo as obras do educador Paulo Freire.

Introdução

Na sociedade atual, vejo crianças, jovens e adultos interagindo na internet, nas redes sociais, trocando informações, buscando, postando, pesquisando. Porém, na escola, grande espaço de interação, essa prática não acontece. Observo que a escola ainda se mostra resistente à mudança que a sociedade digital vive. De fato, alguns professores, ainda presos em uma concepção de ensino tradicional, em que o aprendizado baseia-se na transmissão e na reprodução de conhecimento, não acreditam que o aluno possa aprender por meio das interações. Trabalham com atividades mecânicas, não considerando sua inteligência cultural e impedindo a construção de novos conhecimentos.

Através do conhecimento do projeto Comunidade de Aprendizagem, baseado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito, preferencialmente no estudo da teoria da ação dialógica de Paulo Freire, acredito que é possível transformar a realidade das escolas por meio da Aprendizagem Dialógica.

Segundo Paulo Freire (2008),

O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.

Através do conhecimento dessas Atuações, dei início a um trabalho com Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, onde o Coordenador Pedagógico, responsável pela formação do professor, pode compreender os princípios da aprendizagem dialógica através das discussões igualitárias das obras de Paulo Freire.

O trabalho está dividido em três momentos: no primeiro será abordado o trabalho de conhecimento da Atuação Educativa de Êxito,

a Formação Pedagógica Dialógica, apresentando o princípio pedagógico e a ação formativa através das tertúlias pedagógicas; no segundo será apresentada a organização dos encontros de formação pedagógica dialógica e os estudos de algumas obras de Paulo Freire; e no terceiro, a Implementação das Tertúlias Pedagógicas como Formação Continuada da Rede Municipal.

Desenvolvimento do trabalho

O CONHECIMENTO DA ATUAÇÃO EDUCATIVA DE ÊXITO – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA POR MEIO DA ESTRATÉGIA FORMATIVA TERTÚLIA PEDAGÓGICA

Em agosto de 2015, participei da reunião de formação da Rede de Apoio à Educação (RAE) Sudeste na cidade de Mogi Guaçu, onde conheci o projeto Comunidade de Aprendizagem, um conjunto de Atuações Educativas de Êxito, tendo como principal objetivo a transformação social e educativa através de duas importantes ações: as interações e a participação da comunidade.

A Comunidade de Aprendizagem teve início a partir da pesquisa INCLUD-ED da Universidade de Barcelona através do Crea, que analisou estratégias educativas que contribuem para superar as desigualdades e promover a coesão social e identificou sete Atuações Educativas de Êxito: Grupos Interativos, Tertúlias Dialógicas, Biblioteca Tutorada, Formação de Familiares, Participação Educativa da Comunidade, Modelo de Resolução de Conflitos e Formação Pedagógica Dialógica. Todas essas ações foram comprovadas como as mais eficazes em diferentes contextos sociais e econômicos.

A Formação Pedagógica Dialógica é um processo ético, rigoroso, profundo, que necessita de dedicação e estudo, em que os professores atuantes na escola que implementa essa atuação oferecem melhores oportunidades para seus alunos. Esse processo está pautado no diálogo, envolvendo uma formação continuada de qualidade, considerando os resultados dos alunos e está de acordo com as melhores práticas de formação de professores, segundo a pesquisa INCLUD-ED.

Trabalho com formação de professores e coordenadores e acredito que a formação continuada é uma ação de extrema importância no

processo do conhecimento pedagógico, melhorando a prática dos professores e oferecendo uma educação de qualidade aos alunos.

Através da Formação Pedagógica Dialógica, os professores se atualizam tendo como referência os conhecimentos científicos da área. Essa Atuação Educativa de Êxito é realizada por meio das Tertúlias Pedagógicas, com as quais os professores, tendo contato com as bases científicas, desenvolvem bons argumentos para justificar sua prática. O grande objetivo é melhorar a base teórica dos professores e, para isso, é preciso estudar.

Sabemos que, para melhorar a prática dos professores e, como consequência, os resultados dos alunos, precisamos estar atualizados. Muitos professores consideram o estudo das teorias uma tarefa exaustiva, desinteressante e distante da sala de aula. Professores reclamam das reuniões enfadonhas, e quando são oferecidos textos de leitura as discussões sempre giram em torno do poder das palavras do formador. Segundo Paulo Freire (2004), temos que pensar a prática teoricamente, a fim de melhorá-la.

Através da atuação das Tertúlias Pedagógicas é possível desenvolver uma formação continuada na qual os professores veem sentido, tornando-a, conseqüentemente, prazerosa. As Tertúlias potencializam as interações entre os professores através dos princípios da Aprendizagem Dialógica: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental e Igualdade de Diferenças.

Ao vivenciar uma Tertúlia, os professores compreendem esses princípios, vivendo-os na prática: no diálogo igualitário, os professores utilizam argumentos fundamentados em uma teoria, tendo a oportunidade de falar e ser ouvido por todos os membros do grupo; na inteligência cultural, em que são respeitados os conhecimentos relacionados à cultura e ao contexto particular, todos possuem essa capacidade para expressar em condições de igualdade; quando há uma interação baseada no respeito e na igualdade, os professores podem atuar como transformadores dessa realidade, através da

solidariedade e da igualdade de diferenças; ao debater assuntos do contexto pedagógico, os professores veem sentido em seu trabalho e desenvolvem uma confiança para atuar com qualidade, melhorando sua prática e proporcionando a vivência dos princípios pelos alunos.

A Tertúlia Pedagógica é uma prática da leitura dialógica que consiste em um encontro de professores, nos quais os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras de conhecimento científico da área da Educação. Através dessa prática dialógica, os professores dão um sentido à leitura e alcançam compreensões mais profundas e críticas que, sozinhos, poderiam ter mais dificuldades de obter. Através das obras de Paulo Freire, Lev Vygotsky e renomados cientistas da educação, será possível compartilhar ideias, relacioná-las com a prática e construir conhecimento conjuntamente.

Os encontros de formação, tendo as tertúlias pedagógicas como estratégia formativa, podem ser organizados de diferentes maneiras, dependendo do tema que se quer abordar e do objetivo que se quer alcançar.

No início, o formador responsável escolhe um texto relevante da área da educação, de fonte original. Em seguida, apresenta esse texto para os professores realizarem uma leitura e selecionarem um trecho que chamou mais a atenção. No momento da discussão sobre o texto, o formador, que nesse momento faz o papel do moderador da tertúlia, abre o turno da palavra, os professores que querem participar se inscrevem e, assim, dão início ao diálogo. O professor lê o trecho escolhido e apresenta suas impressões, fazendo que o conhecimento seja compartilhado por todos. Esse exercício de leitura proporciona aos professores a oportunidade de discutir a respeito das práticas educativas, tendo como referência as fontes originais.

Esse processo de formação proporciona uma construção de conhecimento conjunto, pois o debate de diferentes pontos de vista e os argumentos válidos possibilitam relacionar a teoria e a prática, permitindo que os professores reflitam e aprendam estratégias e competências necessárias para tal.

A partir do desejo e consolidação da implementação do Projeto Comunidade de Aprendizagem no município de Mococa, iniciei a organização das Tertúlias Pedagógicas. No início, como experiência para os coordenadores conhecerem essa atuação e, posteriormente, a implementação como estratégia formativa.

A ORGANIZAÇÃO DAS TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS DAS OBRAS DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Paulo Freire já faz parte da minha formação e, acreditando nos princípios da Aprendizagem Dialógica, escolhi suas obras para dar início à formação dos Coordenadores Pedagógicos, dentro do processo da construção do conhecimento por meio do diálogo igualitário, tendo como objetivo principal aprofundar o conhecimento e desenvolver essa estratégia com o grupo de professores, formando, assim, uma construção de conhecimento em rede.

Em nossa Rede Municipal, o Coordenador Pedagógico é o responsável pela formação continuada dos professores, e este, por sua vez, pelas aprendizagens dos alunos. O objetivo deste trabalho será os coordenadores vivenciarem as tertúlias pedagógicas, aplicando essa estratégia formativa com os professores durante as reuniões de formação. Através das discussões e dos estudos, poderão desenvolver os princípios da aprendizagem dialógica com os alunos.

Em nossa reunião de formação, apresentei o Projeto Comunidade de Aprendizagem e a proposta de estudo através das Tertúlias Pedagógicas. Iniciei a tertúlia com o trecho: “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, retirado de *Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa*, de Paulo Freire.

Quando abri o turno da palavra, o grupo se mostrou tímido, com medo do julgamento ao expor suas ideias, vindas de um processo de formação sem respeito, sem diálogo e sem fundamento. Então, neste momento, enquanto moderadora, iniciei a discussão apresentando o

trecho que eu havia selecionado. Assim, os coordenadores se sentiram motivados e iniciaram as discussões através dos trechos selecionados e dos comentários. Essa tertúlia teve duração de 90 minutos.

A discussão fez que os coordenadores fizessem relações entre a teoria e a prática, refletissem sobre o conhecimento inacabado e compreendessem a importância das interações. Uma discussão tendo uma base científica como referência.

Após a tertúlia, realizamos uma reflexão e os coordenadores compreenderam o propósito do diálogo igualitário, da solidariedade, do respeito às diferenças. Puderam vivenciar os princípios da aprendizagem dialógica, pois fomos elencando o que vivemos durante a tertúlia: todos puderam participar igualmente? Houve respeito entre todos? Todos tiveram a oportunidade de falar? Respeitaram as ideias? Houve trocas de experiências? Tiveram a oportunidade de construir juntos conhecimentos através da opinião de todos?

Os relatos dos coordenadores me surpreenderam após essa discussão. Coordenadores que nunca haviam lido sobre Paulo Freire e tampouco tiveram oportunidade de refletir trouxeram-no para sua realidade e fizeram relações com suas práticas. Sentiram o quanto perdem a oportunidade de refletir e discutir com os professores questões da educação baseadas nas fontes originais.

Diante dessa abertura ao conhecimento, a Tertúlia Dialógica Pedagógica tornou-se parte da formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos, mensalmente. Seguimos com os estudos de trechos do livro *Pedagogia da autonomia*. Através das tertúlias, os coordenadores tiveram a oportunidade de discutir questões sobre respeito, diálogo, formação de professores, interações. Um momento marcante foi a reflexão do item 1.8 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Dando sequência, realizamos o estudo com o livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. As questões discutidas foram: ensino libertador ou transformador; ensino dialógico, motivação, busca do conhecimento, currículo. Nessa sequência, os coordenadores já sentiram a necessidade de iniciar com os professores, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), a discussão sobre a importância das interações e do diálogo igualitário, refletindo sobre a prática, através das Tertúlias Pedagógicas.

Antes de iniciar com os professores, realizei uma reunião com os coordenadores para planejar uma Tertúlia. Organizamos uma apresentação do projeto Comunidade de Aprendizagem, as Atuações de Êxito e iniciamos uma experiência com tertúlia pedagógica com o grupo. Selecionamos alguns textos que utilizamos em nossas reuniões. Cada coordenador ficou livre para selecionar o texto que achou pertinente para iniciar com seu grupo.

A pesquisadora espanhola Rocio Garcia Carrion nos diz que “Quando os professores têm acesso aos textos e podem debatê-los por meio do diálogo igualitário, eles entendem o sentido da teoria e da investigação em seu próprio trabalho.”

Considerações finais

IMPLEMENTAÇÃO DAS TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL

Percebemos o quanto é fundamental o estudo, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática. Com as Tertúlias Pedagógicas vimos que isto é possível, e que a diferença está no nível de discussão dos profissionais envolvidos, tendo como base os cientistas da educação.

Paulo Freire (1994) afirma que a dialética entre a prática e a teoria deve estar plenamente vivida nos contextos teóricos de formação, para buscar a razão de ser das coisas. A formação continuada é uma reflexão crítica da prática que se apoia na dialética entre a prática e a teoria.

As tertúlias começaram na formação de Coordenadores Pedagógicos, e estamos iniciando essa atuação nas reuniões de professores, mensalmente, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Os coordenadores pedagógicos, já seguros por terem vivenciado as tertúlias, fizeram a experiência com os professores. Iniciaram com um texto de Paulo Freire, selecionado a partir das leituras que realizaram nos encontros de formação de coordenadores.

Segundo relatos dos coordenadores, essa experiência foi muito positiva, e as questões levantadas foram:

1. Muitos professores não tinham lido Paulo Freire (reforçamos a importância da formação continuada em oferecer textos de referência para estudo).
2. Um espaço de diálogo foi proporcionado: o coordenador percebeu a importância do diálogo – de deixar o professor falar, expor suas ideias e debater os assuntos de acordo com suas experiências.

3. Houve a presença do respeito e da solidariedade: ouvir e ser ouvido – uma atividade muito importante e que precisa ser desenvolvida também com os professores.
4. Houve a criação de sentido para a formação continuada: a tertúlia permite um espaço de formação em que o professor terá contato com os textos científicos da área e poderá dialogar consolidando o seu conhecimento.
5. Proporcionou uma modelização para a tertúlia literária.
6. Consolidou a importância da interação na construção dos conhecimentos tanto dos professores quanto no trabalho com os alunos.

Ainda estamos no início de um processo longo, profundo e marcante. Algumas atitudes já se mostram renovadas, alguns argumentos já estão baseados nos conhecimentos científicos, a solidariedade está presente, o diálogo já faz parte da prática e um leve sopro de mudança já foi lançado nas escolas.

Estamos sentindo na prática as pequenas transformações desses profissionais somente com uma Atuação Educativa de Êxito. E como Paulo Freire (2003) nos diz: “É impossível existir sem sonhos”. Sonhamos com uma nova escola, uma escola como Comunidade de Aprendizagem, onde todos possam construir uma sociedade mais humana, mais solidária.

Paulo Freire (2004) nos diz que “o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.” Que esse diálogo, essa interação, que buscamos em nosso dia a dia seja presente no ambiente escolar. Assim todos os alunos terão a mesma oportunidade, superando assim as desigualdades sociais.

BIBLIOGRAFIA

CADERNO de Orientação – Comunidade de Aprendizagem (Fichário).

ENTREVISTA: Pesquisadora espanhola Rocio Garcia Carrion, Diálogo Inspirador, maio 2016.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Virtudes do educador*.



Comunidade de
Aprendizagem

Tertúlia pedagógica: aprender com prazer e o prazer de aprender

Rosely Correa Ferreira

Resumo

Entre as Atuações Educativas de Êxito que fazem parte das Comunidades de Aprendizagem, a Formação Pedagógica Dialógica, na forma das Tertúlias Pedagógicas, destaca-se por trabalhar com princípios da aprendizagem dialógica. São eles: o diálogo igualitário, a igualdade de diferenças e o princípio da inteligência cultural. Neste trabalho, relato os depoimentos de professores envolvidos nesta Atuação e suas impressões a respeito dos seus efeitos no que se refere a suas práticas pedagógicas, sua relação com seus pares e com a equipe escolar como um todo.

OBJETIVO

Este trabalho pretende verificar, por meio da observação e da aplicação de um questionário com os professores envolvidos nas tertúlias pedagógicas, se essa atuação possibilita a construção do conhecimento e a reflexão sobre a prática por meio da interação entre os professores durante os momentos de estudo, respeitando a igualdade de diferenças por meio do diálogo igualitário.

Introdução

A partir das visitas e do acompanhamento das escolas que são Comunidade de Aprendizagem no município de São Bernardo do Campo, duas atuações educativas de êxito me chamaram a atenção: as tertúlias pedagógicas e os grupos interativos. Como sou formadora de professores para o programa Pnaic desde 2013 e fui coordenadora pedagógica por cinco anos, escolhi falar sobre as tertúlias pedagógicas, pois o resultado é incrivelmente positivo e produtivo.

Há muito tempo a educação vem discutindo a formação inicial e continuada dos professores, muito se tem investido nesse campo e ainda temos muito a caminhar. Os professores, como em muitas outras áreas, não têm sua formação completa ao final de uma formação acadêmica. Essa formação inicial necessita de continuidade e de investimento pessoal na busca de novas práticas, novas ações que possibilitem resultados positivos.

A formação pedagógica dialógica incentiva o diálogo igualitário entre professores, de modo que todos possam emitir suas opiniões e que os argumentos sejam pautados em bases científicas relevantes para a área, conforme citado nos cadernos da Comunidade de Aprendizagem.

As tertúlias pedagógicas potencializam as interações entre os professores e fomentam processos essenciais à melhora da prática pedagógica, com a reflexão e o pensamento crítico. Durante essa atividade de estudo, os professores buscam conjuntamente soluções para os problemas do dia a dia da escola e refletem sobre a prática com as atuações educativas de êxito.

A aprendizagem dialógica, que é a concepção que fundamenta o projeto Comunidade de Aprendizagem, prioriza as interações com maior presença de diálogos, entre pessoas as mais diversas possíveis, baseando o entendimento de todos e valorizando as interações em

função da validade dos argumentos. Difere das interações de poder, nas quais predominam relações de poder e o peso da estrutura social desigual.

A aprendizagem dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A aprendizagem dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.

OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA QUE ESTÃO ENVOLVIDOS NA TERTÚLIA PEDAGÓGICA SÃO:

Diálogo igualitário – Base teórica – P. Freire e J. Habermas

Para uma Comunidade de Aprendizagem, a força está nos argumentos mais do que na hierarquia de quem está falando. Para que o diálogo seja igualitário, todos devem ter a mesma oportunidade de falar e de ser escutado – não importa a função exercida, a classe social, a idade...

Igualdade de diferenças – Base teórica – P. Freire

Para além da igualdade homogeneizadora e da defesa da diversidade que não leva em conta a equidade, a igualdade de diferenças é a igualdade real, na qual todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de forma diferente, e ao mesmo tempo serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade.

Inteligência cultural – Base teórica – A. Flecha, J. Habermas,
N. Chomsky, L. Vygotsky, S. Scribner

Todas as pessoas têm capacidade de ação e reflexão e possuem uma Inteligência relacionada à cultura, associada a seu contexto particular. Ela abrange o saber acadêmico, a prática e a comunicação. Na Comunidade de Aprendizagem, essa inteligência cultural deve encontrar as condições e meios para se expressar em condições de igualdade.

Desenvolvimento do trabalho

1º – Aplicação dos questionários. Após uma conversa com a coordenadora pedagógica das duas escolas que selecionei para estudar, explicando o motivo pelo qual estou dedicando um tempo de pesquisa e acompanhamento, entreguei para as coordenadoras o questionário e solicitei a devolução destes para as professoras no término de uma tertúlia pedagógica.

2º – Respostas dos professores: 22 responderam.

1 – Como você avalia a atuação do grupo nesta prática?

82% Muito participativa.

18% Participação regular.

0% Pouca participação.

2 – O grupo faz referência a trechos do texto para comentar ou analisar?

86% Sim.

14% Em alguns momentos.

0% Não.

3 – O grupo estabelece relações entre a teoria e a prática?

73% Sim.

27% Algumas vezes.

0% Não.

4 – Como acontece essa relação e reflexão? Através do diálogo, da socialização, de comparações, das relações do texto com as experiências próprias, da proposta do autor *versus* nossas opiniões e vivências, da interpretação dos trechos lidos e da relação com nossos contextos diários. Diálogo aberto, compartilhamento de anseios e conquistas, busca de soluções para as problemáticas que vão surgindo.

5 – O princípio do diálogo igualitário foi respeitado?

91% Sim.

9% Algumas vezes.

0% Não.

6 – Você considera que a tertúlia pedagógica favoreceu a construção de conhecimentos e proporcionou uma reflexão sobre a prática?

82% Sim.

18% Parcialmente.

0% Não.

Justifique sua última resposta: Ajudou a repensar nossos métodos e didática. A reflexão favorece a construção de conhecimento. No confronto das opiniões dos autores e as nossas. A construção e reflexão de conceitos que nos levam a repensar nossas práticas. A união do grupo. Socialização de dificuldades e partilha de experiências.

Considerações finais

Verifiquei com este trabalho que os princípios da igualdade de diferenças e do diálogo igualitário estão presentes na atuação educativa de êxito aqui nas escolas de São Bernardo do Campo. Outro princípio que também aparece permeando todas as discussões dos grupos e que visivelmente está embasando as falas dos professores é a inteligência cultural.

O momento de tertúlia pedagógica vem ao encontro de uma ideia que já coloco como fundamental para que o professor se torne protagonista do seu ensinar – e, para isso, é necessário pesquisar:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

FREIRE, 2016

Portanto, baseada na observação e na análise dos questionários respondidos, verifiquei que essa atuação é realmente eficaz na construção de conhecimento e reflexão da prática nas escolas do município de São Bernardo do Campo. Apesar de ainda não ter comprovação de melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes na fala dos professores, é possível perceber a crescente preocupação com a prática, troca de experiências e relações cada vez mais profundas entre a teoria e a prática. Conseqüentemente, isso vai repercutir na sala de aula de cada professora envolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

INSTITUTO NATURA. Nossa Biblioteca. *Cadernos de Formação*, out. 2015. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com.br>. Acesso em: abr. 2017.



Comunidades de
Aprendizaje

Reflexión sobre la práctica de la Tertulia Pedagógica en el contexto de las Rondas de Directores

María Magdalena Charovsky

Resumen

En este trabajo presentamos la experiencia de la práctica realizada – la tertulia dialógica pedagógica – en el contexto de las Rondas de Directores. Además analizamos la práctica en relación a uno de los principios del aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario y reflexionamos en torno a lo que la realización de esta práctica provocó en los directores participantes al interpellarlos acerca de los modos más habituales de relación interpersonal y escucha.

OBJETIVO

Reflexionar sobre la práctica realizada – tertulia dialógica pedagógica – en un contexto específico: las rondas de directores.

Analizar la realización de la tertulia dialógica pedagógica en la ronda de directores a la luz del diálogo igualitario.

Introducción

El diálogo igualitario, la inteligencia cultural, transformación, la dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias son los siete principios del aprendizaje dialógico. Constituyen la base teórica en la que se sustentan las Comunidades de Aprendizaje. Estos siete principios están interconectados en una trama de significación, que justamente da sentido a las prácticas concretas y reales que se llevan a cabo en las comunidades de aprendizaje.

En este trabajo haremos una muy breve presentación del diálogo igualitario para analizar la práctica realizada en un ámbito específico: las rondas de directores. También explicamos sintéticamente en qué consiste el programa Rondas de Directores de Fundación Cimientos. Finalmente propondremos una reflexión en relación a la posibilidad de articular las Rondas de Directores con las Comunidades de Aprendizaje.

Desarrollo

1. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: ENFOQUE TEÓRICO

Las comunidades de aprendizaje sostienen su propuesta en profundos fundamentos teóricos. Nos detendremos aquí en la idea nodal que está en su base que es el aprendizaje dialógico. El equipo conformado por R. Flecha, A. Aubert y otros lo definen así:

“El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (Aubert, 2008)

Este enfoque, que privilegia la dimensión social y la potencialidad que ofrecen las interacciones para aprender, transformarse y transformar el entorno se fundamenta en los siete principios que se nombran en la definición elegida. Nos detendremos aquí en el Diálogo Igualitario. Su base es que las relaciones entre los participantes deben ser igualitarias, es decir, no marcadas por factores como el poder o las relaciones jerárquicas sino por la relevancia y validez de las argumentaciones

2. LAS RONDA DE DIRECTORES

Rondas de Directores es un programa de Fundación CIMIENTOS que se lleva a cabo en la Argentina desde el año 2012. Se trata de una propuesta de desarrollo profesional para directores de escuelas secundarias inspirado en el modelo de las rondas médicas - formación

de profesionales signada por la inmersión en la práctica que se propone que los estudiantes desarrollen habilidades de diagnóstico y tratamiento específicas del campo profesional médico (Elmore, 2010).

A través de las rondas de directores se busca generar espacios de capacitación continua entre pares para el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan orientar a sus equipos docentes y las propuestas educativas de sus instituciones haciendo foco en la dimensión pedagógica del rol del director:

Esta propuesta de formación continua se lleva a cabo a lo largo de tres años. Durante los dos primeros, los participantes se reúnen en encuentros mensuales que se realizan de manera rotativa en las escuelas que dirigen. Se observan prácticas de enseñanza en las clases que luego se analizan, concluyendo con la formulación de propuestas de orientación y asesoramiento pedagógico. Se trata de un dispositivo de trabajo colaborativo entre pares que enfrentan similares desafíos. El tercer año se desarrolla en articulación con la Diplomatura de una Universidad en la ciudad de Buenos Aires.

3. LA TERTULIA PEDAGÓGICA EN LA RONDA DE DIRECTORES

A. Descripción

De común acuerdo con Natura Cosméticos, que es padrino de esta Ronda de Directores en una localidad del conurbano bonaerense, se realizó en una sesión la presentación de Comunidades de Aprendizaje al grupo de directores. Se acordó que en el encuentro siguiente se realizaría una tertulia dialógica pedagógica. La lectura acordada era la introducción y el capítulo I del libro “Escribir para aprender”, de Navarro y Chión. (2014, Buenos Aires, Paidós). Este material describe una propuesta específica para desarrollar prácticas de lectura y escritura en ciencias en una escuela secundaria. En la introducción se hace la presentación general de la propuesta y en el capítulo uno la fundamentación teórica que se basa en ideas sobre alfabetización

académica, el enfoque interpretativo de la lectura y el poder epistémico de la escritura.

Ese día había presentes dieciocho directores. Como moderadora de la tertulia, expliqué la dinámica y organicé la participación tomando nota de quiénes querían leer y comentar una parte. El criterio fue seguir la secuencia del texto. En esta instancia se anotaron ocho directores. Dos de ellos habían elegido el mismo párrafo. Creían que eso era un inconveniente pero se aclaró que no era así, y quedó demostrado con la práctica. El grupo participó activamente de la tertulia. La palabra circuló con fluidez. Para ejemplificar: hubo diecisiete participaciones que se sumaron al primer párrafo elegido.

Los comentarios versaban sobre el contenido del texto que refiere como se explicó antes, a la alfabetización académica, a la necesidad de enseñar a leer y escribir en cada campo disciplinar específico, con sus propias lógicas discursivas ya que los contenidos de una materia no son solamente sus modelos y contenidos teóricos, sino también sus prácticas de lectura y escritura. También surgieron reflexiones en relación a la enseñanza y el aprendizaje ya que estos saberes en ocasiones no son considerados objeto de enseñanza explícita en la escuela, pero sin embargo son evaluados; además del papel decisivo que tienen en el desarrollo del pensamiento.

Vale señalar que los comentarios que se sumaban en capas de profundización de la lectura, referían a reflexiones en relación a las prácticas de enseñanza, al papel de la escuela y a la necesidad de revisión de modos de funcionamiento.

Transcribimos algunos de ellos a modo de ejemplo:

“Muchas veces el profesor pretende que con una sola lectura comprenda (el alumno), adquiera el vocabulario, saque conclusiones, etc (lo dan por supuesto)”.

“Tener en cuenta lo que dice el alumno, y valorar su forma de expresión”.

“El profesor da una consigna y supone que el alumno va a contestar todo, y de la forma que él lo espera. La escuela debe hacerse cargo de esto, y darles las herramientas que necesita para poder hacer el trabajo”.

“A veces creemos que no pueden hacer cosas (los alumnos) o que no tienen ciertas habilidades, y en realidad sí pueden y las tienen, pero de otra forma”.

“No se puede evaluar algo que no se enseñó”.

“Cuesta mucho ver la continuidad y la trayectoria de los chicos porque cambian los profesores, no hay registros, etcétera. No se le puede exigir todos los años lo mismo”.

“Todos (los alumnos) están capacitados para hablar y expresarse, pero muchas veces nosotros le ofrecemos un espacio reducido para ello”.

“La escuela nunca tiene tiempo para darle el espacio a la palabra. Eso lo tenemos que cambiar”.

En dos ocasiones intervine como moderadora. La primera haciendo un paréntesis para realizar aclaraciones sobre la dinámica de la tertulia. La segunda para hacer una intervención, como una persona más del grupo, en relación al contenido del texto.

Una vez finalizada la tertulia, se le solicitó al grupo de directores que expresaran su opinión sobre la experiencia realizada. Comentaron lo siguiente:

La disposición: que primero tenga la palabra una persona, luego otra. Muchas veces en las reuniones se discute hablando uno arriba del otro.

Escucharse es enriquecedor

Nos hemos acostumbrado a superponer nuestros diálogos. Es importante valorar la palabra de todos, y generar estrategias de diálogo entre nosotros, para poder escuchar a nuestros pares.

Las diferentes miradas nos ayudan a ser críticos y abrir la mente.

Descubro las coincidencias que tenemos.

Siempre es positivo tener otras miradas y experiencias.

Lo pienso como una estrategia para realizar con los alumnos.

B. IMPRESIONES Y ANÁLISIS

La tertulia les ofreció a los directores la posibilidad de la lectura colectiva que al otorgar la palabra a los diferentes participantes, permitió una aproximación al texto más profunda que la que hubieran logrado en soledad. El poder experimentar la tertulia ofreció una potencia que no se lograría con el mero comentario de lo que es una tertulia. Charlot plantea que al aprender una actividad el producto del aprendizaje es inseparable de la actividad. Aunque puede sustantivarse esa actividad, no es lo mismo nombrarla que ejecutarla (es decir no es lo mismo hablar de natación que nadar. Parafraseando al autor; no es lo mismo hablar de lo que es una tertulia que participar de una tertulia) (Charlot, 2007). En la práctica se pone en juego cada sujeto epistémico en la situación específica. El diálogo igualitario tomó forma ese día con esas personas concretas que allí interactuaron.

Al mismo tiempo la tertulia, y los comentarios que aportaron los participantes, permitieron el surgimiento de reflexiones sobre las prácticas cotidianas en las escuelas e indirectamente sobre la responsabilidad de los miembros del grupo como directores para intervenir en ellas.

A pesar de que se había realizado una presentación sintética de las Comunidades de Aprendizaje y de algunas Acciones Educativas de Éxito,

fue diferente para ellos realizar la experiencia de la tertulia. Al realizar la reflexión, la constante fue destacar la valoración de la circulación de la palabra, el garantizar que todos pudieran hacer sus comentarios mucho más que en otras circunstancias. También el reconocer que habitualmente no se escuchan y superponen las voces. Si analizamos la experiencia desde el principio del diálogo igualitario podemos decir que pudieron experimentarlo y reconocieron el poder de las argumentaciones al entablar el diálogo.

Las bases teóricas del diálogo igualitario las encontramos fundamentalmente en dos autores: Freire y Habermas:

J. Habermas al desarrollar la teoría de acción comunicativa propone la lógica del debate, la argumentación y la búsqueda del mejor argumento. Para Habermas el discurso también es acción, poner en debate, argumentar es tener acción, es hacer. La acción comunicativa es una acción orientada al entendimiento. No es una acción destinada a producir conocimiento, ni a lograr una acción puntual, sino al entendimiento. Está dada porque los hombres compartimos como trasfondo de nuestra vida, una cultura y un lenguaje que opera como telón de fondo al que nos remitimos permanentemente cada vez que algo, que una parte de la cultura, se ha tornado problemática. Y opera como punto de partida para lograr ese entendimiento.

Parte de los siguientes supuestos:

- Que todas las personas tienen capacidades de lenguaje y acción
- Que todas las personas son capaces de argumentar, expresar ideas, pensamientos y de comunicar
- Propone pretensiones de validez frente a pretensiones de poder.

Supone que la racionalidad (constitutiva de la modernidad) es el único elemento posible en la transformación social. Pero no una racionalidad instrumental sino comunicativa, basada en la lógica del debate, de la argumentación y la búsqueda del mejor argumento.

El grupo de directores que participa de la Ronda es formalmente homogéneo debido a las funciones que desempeñan en las escuelas. Sin embargo, como capacitadora del grupo desde hace casi dos años, señalo que aunque lo sea formalmente, no lo es en realidad. Los directores tienen diferentes trayectorias de formación y profesionales. Algunos son experimentados y otros nuevos en el cargo. Algunos son directores y otros vicedirectores. Hay mujeres y hombres, de diferentes edades y en diferentes momentos de sus carreras. Finalmente tienen diferentes posicionamientos político-ideológicos frente al papel de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje.

Entonces, cuando señalaban que pudieron escucharse y valoraban el diálogo igualitario, parecían reencontrarse con una práctica que en la vorágine de las urgencias de las instituciones va cayendo en el olvido: el diálogo. En la tertulia, se escucharon voces que habitualmente no toman la palabra y realizaron aportes que los colegas valoraron. Se percibía una sensación de sorpresa, de agradable sorpresa por escuchar ideas y argumentos potentes, en personas que antes no habían escuchado. Varios directores expresaron su valoración porque los estudiantes pudieran experimentar situaciones como esta como un camino posible a recomponer el sentido de lo que la escuela les ofrece. Desde la perspectiva teórica de las Comunidades de Aprendizaje, esta práctica habilitó lo siguiente:

“La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de la interacción social entre personas, mediada por el lenguaje. A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas”. (Valls, R. Soler, M y Flecha, R; 2008)

Finalmente, para cerrar este apartado, recurrimos a Freire en “Pedagogía del oprimido” cuando expresa que:

“El yo dialógico (...) sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú – un no yo – ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones

constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existe, por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación.” (Freire, 1970)

Es decir, el diálogo a través de la relación intersubjetiva, permite la constitución de la subjetividad. Por ello fue tan relevante que los directores expresaran la importancia de prácticas similares en las aulas de las escuelas.

Conclusión

Las rondas de directores y las Comunidades de Aprendizaje son dos programas perfectamente compatibles y complementarios ya que ambos funcionan basados en la idea de la construcción de redes que funcionen como sostén y rompan con la concepción individualista y competitiva de la sociedad.

El aprendizaje dialógico es un fundamento necesario para avanzar en prácticas que efectivamente contribuyan a la transformación de la escuela, la sociedad y las personas que las conforman. A pesar de la importancia de los siete principios, focalizamos en el diálogo igualitario como pilar fundamental de la transformación. El diálogo supone reconocer la otredad como parte de la mismidad, y el valor del intercambio intersubjetivo como posibilidad de construir otras realidades. Para ello el valor está en la escucha y la argumentación.

Finalmente pensar la educación desde una mirada pedagógica requiere volver a pensar por un lado el sentido de lo que se ofrece en los ámbitos de enseñanza, y por otro la situación de clase como espacio de encuentro con el otro, de diálogo que nos permita constituirnos como sujetos. Es llamativo que los participantes se sorprendieran de cómo habían podido escucharse. Esto fue para ellos un alerta acerca de la poca escucha que tenemos en la sociedad y en las instituciones. La experiencia de la tertulia les ofreció la posibilidad de reconocer este problema e identificar esta Acción Educativa de Éxito como opción de transformación. La experiencia de las tertulias en las rondas de directores puede funcionar como multiplicador justamente por el papel central de estos actores en las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

Aubert, A. y otros (2008) El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona. Hipatía

Charlot, B (2007) La relación con el saber: Elementos para una teoría. Buenos Aires. Libros del zorzal.

Elmore, R. (2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago. Área de Educación Fundación Chile.

Freire, P. (2014) Pedagogía del oprimido I° edición especial. Buenos Aires. Siglo XXI

Habermas, J. (1999) Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I "Racionalidad de la acción y racionalización social" Vol II "Crítica de la razón funcionalista". Trad. Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus

Navarro, F y Chi6n, A. (2014) Escribir para aprender; Buenos Aires, Paid6s.

Valls, R. Soler, M y Flecha, R (2008) "Lectura dial6gica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura" En OEI - Revista Iberoamericana de Educaci6n - N6mero 46. ISSN 1022-6508



Comunidade de
Aprendizagem

A tertúlia dialógica musical como estratégia para uma formação integral, transformadora e pedagógica na sala de aula

Maria da Conceição Alexandre Souza

Resumo

A Tertúlia Dialógica Musical é uma ferramenta pedagógica utilizada para estimular a aprendizagem, visando, por meio de encontros dialógicos, proporcionar a capacidade comunicativa e expressiva da música, que é diferente da capacidade comunicativa das palavras.

Nesse tipo de Tertúlia, os participantes escutam e comentam uma peça de música clássica, favorecendo que todos possam desfrutar, aprender, discutir e compartilhar o que apreenderam no decorrer da referida atividade. Propondo, ainda, fazer uma breve coletânea de música clássica como as óperas de Mozart ou de Verdi, os concertos de Beethoven, as sinfonias de Mahler, por exemplo, bem como outros compositores da música clássica.

É sabido que o trabalho com música desenvolve as habilidades físico-cinestésica, espacial, lógico-matemática, verbal e musical. Ao entrar em contato com a música, zonas importantes do corpo físico e psíquico são acionadas – os sentidos, as emoções e a própria mente. Por meio da música, a pessoa expressa emoções que não consegue expressar com palavras. A música faz bem para a autoestima do estudante, pois alimenta a criação.

Não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser vista como uma forma de arte, considerada por muitos como sua principal função.

Fundamentada nos pressupostos acima, o referido trabalho constitui-se em uma reflexão e experiência sobre a utilização da música clássica, na sala de aula, como recurso pedagógico, a fim de apreciá-la através da escuta, do envolvimento e da compreensão da linguagem musical.

O trabalho que elaborei fora feito em forma de um relato pessoal. Contempla as experiências e atitudes vivenciadas, no momento em que

a Tertúlia fora executada, promovendo a construção coletiva de um significado, aproximando a cultura clássica universal ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo.

OBJETIVOS

1. Conhecer o conceito de Tertúlia Dialógica Literária.
2. Entender a prática das Tertúlias Dialógicas Literárias.
3. Estender a prática da Tertúlia Dialógica Literária para outra área do conhecimento, como a música.
4. Perceber que, a partir do diálogo estabelecido com o outro, é possível enriquecer a leitura do trecho que já fora lido/ouvido e daquele que ainda será.
5. Dar espaço para os técnicos, no caso os superintendentes, solicitando que percebam as características expressivas e de intencionalidade do compositor e intérprete da música proposta.
6. Utilizar a música clássica e, a partir dela, instigar a curiosidade dos participantes, indagando-os sobre a que cultura ela pertence e, a partir daí, traçar as suas características.
7. Incentivar e motivar a criatividade dos participantes no ato da elaboração e interpretação por meio da música proposta.
8. Desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração das pessoas presentes na atividade.
9. Ampliar o horizonte musical dos participantes, garantindo um aprendizado mais criativo e prazeroso.
10. Mostrar que a música possibilita a construção do conhecimento de forma divertida, lúdica e expressiva.
11. Perceber que através da música pode-se expressar sensações, sentimentos e pensamentos.

Introdução

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objeto de estudo deste trabalho foi proposto a partir do curso de Certificação de Formadores em Comunidade de Aprendizagem.

Comunidade de Aprendizagem é um modelo educativo comunitário, o qual compreende a escola como instituição central de nossa sociedade. É uma proposta dedicada à ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre diferentes agentes educativos. Ações de familiares, de pessoas da comunidade do entorno e de profissionais de educação que se articulam de maneira dialógica para garantia de máxima aprendizagem para todos os estudantes, com desenvolvimento de convivência respeitosa, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana.

Vale salientar que a escola e suas práticas precisam urgentemente ser modificadas, por isso transformar uma escola numa Comunidade de Aprendizagem significa buscar melhoria das práticas, intenções e aprendizagens na instituição, apoiando-se o desenvolvimento pessoal de quem a frequenta e nela convive.

Paulo Freire, pensador comprometido com a vida, pensou numa escola que dialoga com as vozes dos sujeitos, com o compromisso de uma educação pautada na liberdade, confirmando, assim, a transformação da escola como espaço dialógico, de direito, sublinhando o aprendizado da democracia como tarefa histórica, vivenciado em todos os âmbitos das práticas escolares, no próprio contexto educacional.

Nesse sentido, o conhecimento se constrói a partir de uma lógica integrada, na relação do indivíduo com o saber. É nessa perspectiva que surge a pedagogia por competências. O desenvolvimento das competências emocionais, propostas por H. Gardner, estabelece o

princípio de que, além da inteligência verbal e matemática, há outras inteligências, igualmente importantes, como a musical, por exemplo.

As competências desenvolvidas na educação emocional têm suas raízes na distinção entre desenvolvimento da consciência emocional e compreensão emocional. Na educação emocional, o professor é a própria pessoa; o aluno deve buscar em si mesmo o conteúdo real do ensino. O conhecimento das emoções é crucial para viver, porque é uma ponte entre nossa realidade interior e a realidade externa que nos rodeia e na qual habitamos.

Segundo Gardner, há sete inteligências: lógico-matemática, corporal cinestésica, linguística, espacial, intrapessoal, interpessoal e musical. Nesse caminho, foi fonte de registro deste trabalho um tipo de aprendizagem dialógica: a Tertúlia Dialógica Musical. Entende-se aprendizagem dialógica como um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formada por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, dá-se como uma unidade.

A atividade intitulada “Tertúlia Dialógica Musical: ferramenta pedagógica para estimular a aprendizagem”, através dos encontros dialógicos, apresenta a capacidade comunicativa e expressiva da música e é diferente da capacidade comunicativa das palavras. Nas Tertúlias musicais, os participantes escutam e comentam uma peça de música clássica, e todos podem desfrutar, aprender, discutir e compartilhar.

Portanto, a educação na qual o diálogo é pressuposto fundante do ensino e aprendizagem, em que a prática político-pedagógica, para se dar, faz-se acender por meio de educadores e educandos, proporciona aspectos reflexivos e comprometimento com a pronúncia de um mundo igualitário e harmonioso, envolvendo a solidariedade, o respeito, a confiança, o apoio, e não a imposição.

I O projeto Comunidade de Aprendizagem é um processo de transformação da escola e seu entorno a partir dos princípios de Aprendizagem Dialógica e pela implementação de sete Atuações Educativas de Êxito que favorecem a participação da comunidade, com o objetivo de superar as desigualdades sociais e aprimorar o aprendizado e a convivência entre os estudantes.

Desenvolvimento do trabalho

RELATO PESSOAL

Era uma sexta-feira que parecia igual às outras, porém acabou saindo fora do comum. Nós, do grupo da Codea/Gestão Escolar, fizemos parte de uma atividade intitulada Tertúlia Dialógica Musical, ferramenta pedagógica para estimular a aprendizagem.

A Tertúlia organizava-se da seguinte forma: presença de um moderador; escolha de uma peça musical clássica e, em seguida, escuta da referida peça. No decorrer da atividade, o moderador abriu o primeiro turno de palavra e respeitou sua ordem até o final. A cada parte da música ouvida, abriu-se um novo turno para comentários, a fim de desfrutar, aprender, discutir e compartilhar a peça ouvida. Vale salientar que o papel do moderador é ter clareza do seu papel: organizar a conversa e favorecer a participação de todos. Não explica, não apresenta, nem contextualiza a obra.

Aos moldes acima, inicia-se, então, a nossa experiência com a Tertúlia. Foi executada no dia 20/5, com a presença dos superintendentes escolares e técnicos da Seduc-CE. Momento rico de sensibilidade, emoção e contentamento. Para o desenvolvimento da tertúlia, foi apresentado um compositor clássico da música brasileira: Heitor Villa-Lobos. A música explorada foi “Bachianas Brasileiras, nº5”.

Ouvimos a música atentamente, tentando perceber as partes que a compunham, a fim de que pudéssemos internalizar cada parte, para que a Tertúlia propriamente dita pudesse acontecer. Após todos terem-na escutado, iniciou-se a dinâmica oral da atividade. Foram feitas as inscrições dos participantes para otimização do recurso. Foi obedecida uma sequência, a partir das inscrições, e a Tertúlia prosseguiu normalmente.

Vários relatos foram proferidos no decorrer da atividade. Frases do tipo: “Hoje a gente acaba se deixando levar pelas músicas sem significado. Essa que acabamos de ouvir acalma a alma”. Também foram expressas opiniões acerca da lembrança da infância, do pôr do sol ao som de Ravel, da valorização da música brasileira, lembrança do canto da Ave Maria. Na primeira parte da música alguém fez um link com a obra de Bach, com o Barroco: a música permitiu se desnudar, ver a arte sem preconceito, respeitando as diferenças. Houve também quem se remetesse ao espetáculo *Monges sufistas*, apresentado na Turquia, bem como ao espetáculo *Fantasma da Ópera*. “Que momento bom. Trouxe-nos a possibilidade de ouvir e sentir emoções diferentes” – disse uma participante.

Para alguns, a experiência com a Tertúlia Dialógica Musical proporcionou um momento de parada, de tranquilidade, calma, harmonia, equilíbrio e sintonia. Eis alguns relatos propostos por uns integrantes que participavam da Tertúlia:

Sandra – “A repetição da primeira parte do /a/ traz tranquilidade, calma. O violoncelo assemelha-se ao som do chorinho, valorizando a cultura brasileira. Aproxima o clássico e o popular, o que é bom precisa ser popularizado. Na última parte, há outra entonação. Há mais brasilidade e se alcança um pouco mais de agitação sem perder a leveza.” Lembrou-se da vida no interior.

Mona – Lembrou a “Ave Maria”. Segundo ela, música acalma o coração. Remete-se à infância, ao interior, à mãe. A partir de agora pretende retomar a escuta desse tipo de música, pois ela desperta para um retorno ao passado. “É preciso se permitir para viajar a partir da música”. Achou interessante a possibilidade de acompanhar a letra.

Fátima – “Transmite sintonia, harmonia, equilíbrio. Por vezes as pessoas agitadas até conseguem alcançar a calma com mais facilidade”. Emocionou-se ao se lembrar de uma situação de conflito vivida em sala de aula, como professora. Tratou novamente sobre ritmo e sintonia. É importante também respeitar o ritmo do outro.

Taumaturgo – Lembrou-se do passado, do entardecer na Beira-Mar (Fortaleza). Utilizava a música clássica para voltar à calma, depois das aulas de educação física. Era momento de muito encantamento. “Os clássicos não são músicas fáceis de ouvir”. Com o andamento da última parte, observou a beleza coreográfica que pode ser trabalhada a partir da música. Momento rico e de “viagem” com emoção. Ressaltou a letra e sua beleza ao retratar o entardecer e o anoitecer.

Fernanda – Valadares consegue atingir o universo, contemplar a natureza como forma de buscar paz de espírito que nos torna melhores para nós mesmos e para os outros.

Yvan – Não possui experiência com a música clássica. É preciso se abrir para sentir a mensagem da música clássica: serenidade. Traz a essência humana para a música. Contemplação do anoitecer.

A arte está no sentir e vivenciar. A sensibilidade é apurada. É importante respeitar os diferentes gostos. Não há arte melhor ou pior.

Considerações finais

O presente trabalho buscou, primeiramente, apresentar as Tertúlias Dialógicas como Atuação Educativa de Êxito, implementada pela Comunidade de Aprendizagem. Na ocasião foi-se trabalhada a Tertúlia Dialógica como ferramenta de aprendizagem, uma vez que o diálogo e a interação são vistos como ferramentas essenciais para a construção de novos conhecimentos.

A música, como visto, pode ser tida como uma possibilidade de trabalho grandiosa por desenvolver, principalmente, aspectos físicos e sociais, não se dissociando os dois do dialógico, logo, a quantidade de estímulos oferecidos aos envolvidos com as atividades é muito abrangente e importante para o desenvolvimento geral dos mesmos.

Através dos resultados obtidos, no decorrer da aplicação da Tertúlia, pode-se concluir que a música tem um significativo espaço na sala de aula e que os docentes podem utilizar-se dela por saberem da sua importância, mesmo que isso não se afaste de empirismo, ou seja, a Tertúlia pode ser trabalhada, porém seus benefícios vão além dos esperados pelos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASASSUS, Juan. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: Unesco, Liber Livro Editora, 2009.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidade de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MANUAL – Comunidade de Aprendizagem – caderno adaptado do material de formação produzido pelo Crea, Centro de Investigação e Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, Maria das Dores Alves. *O diálogo no pensamento freireano: historicidade e emancipação humana na reflexão da educação como prática da liberdade/ texto*.



Comunidade de
Aprendizagem

Tertúlias Dialógicas Filosóficas

Ronaldo Mendes Martins

Resumo

Esse trabalho visa trazer uma proposta para implementação de Tertúlias Dialógicas Filosóficas na Escola de Tempo Integral Cere – Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Junior, nas turmas do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio com a participação dos professores do Projeto Professor Diretor de Turma durante a disciplina Formação Cidadã com o intuito de promover entre os estudantes momentos de reflexão sobre questões da ética.

OBJETIVO

Oferecer aos educadores uma sugestão de sequência de Tertúlias Dialógicas Filosóficas para discussão de um tema necessário à área da Filosofia, a ética, aproveitando o espaço privilegiado de diálogo a partir de clássicos, proporcionado pelas Tertúlias Dialógicas.

Introdução

No site da Oficina de Filosofia, um texto publicado em 2013 sobre a importância da filosofia afirma que ela é um dos campos de estudo mais antigos (pois surgiu no século VI a.C.), mas não se resume à discussão das ideias da Antiguidade. Na verdade, a filosofia está mais viva do que nunca: em nenhum tempo houve tantos filósofos produzindo filosofia inovadora e de qualidade quanto em nossa época. A filosofia é útil para os que querem conhecer a si mesmos e entender de onde surgem as ideias que estão em sua mente; para os que têm interesse em questionar os fundamentos das ciências, da política, da arte, da religião e para os que têm necessidade de encontrar uma resposta às perguntas: “qual o sentido da vida?”, “qual o sentido do universo?”, “qual o sentido de tudo?”.

Acreditando ser a juventude um momento muito propício para se engajar na prática filosófica e tendo conhecido as Tertúlias Dialógicas, que propõem momentos de leitura e conversas coletivas a partir de clássicos de variadas áreas, resolvi unir essas duas importantes atividades para elaborar uma proposta de Sequência de Tertúlias Dialógicas a partir de clássicos da Filosofia, a qual chamarei “Tertúlias Dialógicas Filosóficas”.

Desenvolvimento do trabalho

AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS CLÁSSICOS

Segundo Calvino (1993),

os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Podemos afirmar também que um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).

Corroborando com essa visão da importância da leitura de clássicos para a formação humana, as Tertúlias Dialógicas são atuações que propõem a construção coletiva de significados a partir da leitura, audição ou apreciação de clássicos de variadas áreas, como Artes Visuais, Literatura, Cinema, Música, Matemática, Física, e, até mesmo, a Filosofia.

As Tertúlias Dialógicas são Atuações Educativas de Êxito, recebem esse título porque se demonstrou, através de ampla pesquisa, que contribuem efetivamente na melhoria da aprendizagem escolar de estudantes de diferentes níveis de ensino, bem como na melhoria da convivência entre todos. Produz resultados de aprendizagem com desenvolvimento de postura solidária na diversidade. Segundo dados do Niasé (2016), os resultados da pesquisa realizada em 14 países diferentes demonstram que as Tertúlias Dialógicas funcionam em diferentes culturas e com grupos com características distintas entre si. Seu desenho e os resultados que produz foram validados pela Comunidade Científica Internacional.

Trata-se da criação coletiva de significados e conhecimentos com base no diálogo igualitário e na participação de todos os participantes. Todas as pessoas participantes têm contato com a obra clássica previamente e trazem sua apreciação para comentar com o grupo. No momento da Tertúlia, há uma pessoa que faz o papel de moderador, para garantir que todos possam se colocar de igual para igual e serem respeitados em suas opiniões. O moderador anota o turno de palavras, ou seja, a ordem de inscrição para destaque; cada pessoa inscrita lê o trecho que escolheu ou fala sobre determinado ponto da obra de Arte Visual ou cinema e compartilha com os demais os motivos pelos quais escolheu falar sobre aquele aspecto. Abre-se então para comentários dos demais sobre o que foi trazido por essa pessoa e, esgotados os comentários, passa-se para a próxima pessoa inscrita no turno inicial de palavra. Repete-se esse ciclo até que todos os inscritos tenham participado.

A Tertúlia Dialógica baseia-se nos 7 princípios da Aprendizagem Dialógica (acrescentar o 7 princípios) e possibilitam que pessoas de idades, gêneros e culturas diferentes debatam temas diversos acerca dos clássicos universais e de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo.

AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS FILOSÓFICAS

As Tertúlias Dialógicas Filosóficas são uma proposta para ler os Grandes Pensadores da Filosofia por meio desse modelo de leitura, em que o significado dos textos é construído coletivamente. Propomos que seja feita uma vez por semana em todas as turmas do Ensino Médio.

Sob as orientações da Comunidade de Aprendizagem e Seduc serão realizadas oficinas de Tertúlias Dialógicas para todo núcleo gestor e professores da Escola de Tempo Integral – Cere para formar os professores que irão exercer a função de mediador das Tertúlias.

O professor responsável pela turma irá selecionar os textos dos Clássicos da Filosofia e orientar cada participante como são realizadas

as Tertúlias Dialógicas Filosóficas, conduzindo os alunos a destacar um trecho da leitura feita, e todos, conjuntamente, fazem a interpretação dialogada sobre a obra que está sendo trabalhada. Sendo assim, cada pessoa expressa ao grupo aquilo que lhe chamou atenção, explicando o destaque, relacionando-o com diálogos de encontros, expondo sua reflexão crítica etc. Através desse diálogo e das contribuições de cada participante, gera-se um intercâmbio enriquecedor que permite aprofundar-se em temas variados dessa área, promovendo, por sua vez, a construção de novos conhecimentos.

Conforme os participantes forem tendo experiência com as Tertúlias, em cada encontro, pode-se variar o moderador, com a ideia de favorecer, ainda mais, uma participação igualitária entre todos do grupo.

A avaliação será realizada através de observação das Tertúlias, com base em documentos de monitoramento e formação continuada disponíveis no site da Comunidade de Aprendizagem, em sala com os alunos, por meio de encontros entre os educadores e *feedback* mensal.

Considerações finais

Entendemos que para desenvolver nos alunos uma cultura da leitura dos clássicos da filosofia não será fácil; grandes são os desafios, devido à realidade onde os alunos estão inseridos, num contexto político e social de grande efervescência, mas acreditamos na força da educação, como dizia Paulo Freire: a educação transforma as pessoas. As pessoas transformam o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A IMPORTÂNCIA da filosofia. *Oficina de Filosofia*, 27 jul. 2013. Disponível em: <<https://oficinadefilosofia.com/2013/07/27/a-importancia-da-filosofia>>. Acesso em: nov. 2016.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa. Disponível em: <<http://www.niase.ufscar.br/tertulias-dialogicas>>. Acesso em: nov. 2016.



FASES DE
TRANSFORMAÇÃO

FASES DE
TRANSFORMACIÓN



Comunidade de
Aprendizagem

Palavras que embalam: o papel do gestor na implementação do Comunidade de Aprendizagem

Cristina Alves de Souza Cardoso

Resumo

O presente relato mostra a vivência do formador local na Fase de Transformação das escolas que decidiram se converter em uma Comunidade de Aprendizagem, embasadas no princípio da Solidariedade e do Diálogo Iguatário. Adotou-se como metodologia a vivência *in loco* nas escolas e mais precisamente da escola municipal Dalila Lopes da Silveira, do município de Serra do Salitre, Minas Gerais.

OBJETIVO

Este artigo busca relatar e refletir sobre o envolvimento dos gestores e educadores das escolas em transformação dentro do projeto Comunidade de Aprendizagem, com base no princípio da solidariedade.

Introdução

Tenho um questionamento, fruto de uma grande inquietação, que não é só minha, mas de toda a sociedade: “Por que num certo momento a escola parou de cumprir o seu papel?”. Minha reflexão se inicia com base nas metodologias de ensino e na didática não empírica que são ensinadas nos cursos de formação, mas que consideram um aluno idealizado e nunca o contexto no qual aquele educando está inserido, tampouco a sua aplicação na prática, comprovando a sua eficácia e alcançando a todos que, em sua ampla diversidade e individualidades, formam as salas de aulas que nós, educadores, lidamos dia a dia na prática.

A escola que ainda se propõe e resiste como um dos poucos lugares de reflexão e de transformação social deixou de se inter-relacionar e começa a “fechar os olhos” para a realidade, porque sozinha não consegue ao menos compreender os motivos e os porquês do fracasso escolar; da indisciplina, da evasão, da falta de envolvimento dos familiares, e então passa a compartilhar o papel que a sociedade se propôs, considerando apenas o aluno como um ser que não reclama, não pergunta, não questiona e simplesmente passa a ser apenas um número que reflete os indicadores de ensino-aprendizagem tão considerados pela comunidade escolar:

O papel da escola é formar cidadãos para o mundo, um mundo diversificado, desigual e contrastante. Após décadas de alienação, começa a se questionar o porquê e o que ensinar. Não se fazia necessário mais formar apenas operários preparados a executar a função a eles imposta em uma determinada linha de produção. Surge então a sociedade da informação, em que todos, rapidamente, e de várias maneiras, têm acesso a diferentes culturas e formas de expressão de contextos diversos, provocando intensa mudança social. E a escola, como um instrumento dessa sociedade, precisa se adaptar às mudanças no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as relações mudam a partir das atitudes das pessoas. O educador não necessariamente passa a ter respeito apenas por sua função, assim como em qualquer outra profissão. O respeito é inerente à sua função, seja ela qual for. São suas atitudes que, de forma relevante ou não, constituem o seu respeito.

Desenvolvimento do trabalho

I. A MUDANÇA QUE COMEÇA NA ESCOLA

A Comunidade de Aprendizagem é um projeto de transformação social e cultural que tem início na escola, mas que se expande para toda a comunidade a partir da participação de familiares e voluntários nas decisões e atividades da escola. Seu objetivo é superar as desigualdades sociais, melhorando os resultados de aprendizagem dos alunos e a convivência. Embasa suas ações nos princípios da aprendizagem dialógica, que são: diálogo igualitário, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental, igualdade de diferenças e inteligência cultural. E pretende alcançar seu objetivo por meio da eficácia, da equidade e da coesão social, o que consiste em investir na melhoria dos resultados da aprendizagem de todos os alunos com a participação de toda a comunidade.

Esse projeto parte da premissa da tomada de decisão da comunidade escolar, a qual se propõe a iniciar um processo de transformação social e cultural partindo da escola para toda a comunidade, com a participação de familiares e voluntários nas decisões e atividades da escola.

O desafio nesse momento é levar à escola e principalmente ao educador a compreensão de que as concepções que embasam a sua formação e principalmente sua prática na sala de aula não são mais suficientes para atender a essa sociedade da informação, e mais além: de que essa visão deve ser o ponto de partida para o reconhecimento de uma necessidade de mudança e transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem. Sair da posição de que o aluno não aprende porque não tem interesse, ou de que a família não participa da vida escolar do seu filho e, o mais grave ainda, de que os atuais professores não têm uma boa formação são justificativas que reforçam o erro. A mudança acontece à medida que compreendo que a transformação é um processo do eu para o mim, ou seja, do que eu

quero e sinto e do que esses sentimentos causam a mim a partir das interações com o outro. E essas interações se constroem através das relações humanas em sua diversidade e especificidades, pautadas no diálogo igualitário, na igualdade de diferenças e, principalmente, na solidariedade.

Quando a escola decide se transformar numa Comunidade de Aprendizagem é necessário que se entenda que a mesma irá passar pelas fases de transformação e aplicar as Atuações Educativas de Êxito, que incorporam os princípios da aprendizagem dialógica. Esse processo de transformação pode acontecer de diferentes formas, cada escola passa por eles de maneira única e particular. O importante é que o interesse principal seja a melhora dos resultados para todos os alunos, garantindo a eficácia, equidade e coesão social.

As fases são as seguintes: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento. Esses momentos são reveladores e determinam o caminho que a escola irá trilhar para se transformar numa Comunidade de Aprendizagem.

2. PESSOAS TRANSFORMADORAS

Todo processo de transformação requer uma liderança que acredita e inspira sua comunidade. Esses atores atuam diretamente com a comunidade escolar e podem contribuir para o sucesso ou o fracasso da transformação de suas escolas no processo de transformação das mesmas em Comunidades de Aprendizagem. Ocupar esse lugar é desafiante, é necessário saber ouvir, calar, mas, acima de tudo, “falar”, pois é através dos relatos que esses agentes solidarizam toda a comunidade a ter esperança de que essa transformação é possível.

Para dar mais sentido a essa análise reflexiva, relato a minha experiência como formadora em seis escolas do município de Serra do Salitre, escolas que estão passando pelas fases de transformação e encontram-se na fase de seleção de prioridades. De maneira especial, relato minha experiência nesse contexto através de depoimentos e

relatos de pessoas que são um apoio fundamental para o sucesso do Comunidade de Aprendizagem. Palavras que embalaram a escola municipal Dalila Lopes da Silveira. A gestão experiente e ponderada de sua diretora motiva e comove tanto os funcionários da escola quanto a comunidade ao longo de quase dez anos.

Lembro-me da primeira reunião de retomada da sensibilização meses depois de as escolas terem decidido se transformar; a ansiedade e o receio dos professores em se proporem em algo tão “utópico” e desconhecido causavam certo medo e receio entre eles.

A presença daquela diretora junto à formadora local transformou o medo e a angústia em necessidade de transformação e vontade de tentar mudar sua prática diária e até de sentir esperança em ter a família junto da realidade escolar de seus filhos. Às vezes, mais do que teorias e pesquisas que embasam e reforçam as práticas de um projeto, bastam apenas palavras de fé e encorajamento: “Somos uma escola carente de recursos, de infraestrutura, mas somos uma equipe que se propõe sempre a fazer o melhor juntos, por isso acredito que devemos tentar a transformação, mas de forma madura, responsável e com os pés no chão”, disse a gestora nessa reunião com os funcionários da escola.

A formação da formadora, sustentada a partir de uma base teórica consolidada e em Atuações Educativas de Êxito, só motivou aquelas professoras quando aquela diretora se solidarizou com a causa que ali defendia e na qual, acima de tudo, acreditava. Uma pessoa motivada e envolvida numa causa faz diferença, mas duas pessoas de mãos dadas em prol de um mesmo objetivo inspiraram e acalmaram aquelas professoras, criando sentido e tocando os seus corações.

3. A SOLIDARIEDADE EM PALAVRAS

A solidariedade está presente em situações de aprendizagem que privilegiem relações horizontais, de igualdade, equilibradas e justas. Quando toda a comunidade está envolvida solidariamente num

mesmo projeto, fica muito mais fácil transformar as dificuldades em possibilidades. A palavra solidariedade tem origem no francês *solidarité* e constitui um ato de bondade com o próximo e também um sentimento, uma união de simpatias, interesses ou propósitos entre os membros de um grupo, que pode remeter a uma responsabilidade recíproca. Esse sentimento de corresponsabilidade é fundamental para que educadores, familiares e voluntários acreditem nas suas capacidades e no projeto Comunidade de Aprendizagem.

Todo projeto educativo que pretende ser igualitário tem que estar embasado na solidariedade. O ensino solidário só é possível quando as pessoas envolvidas são movidas por ações que beneficiam a educação e criam condições para que todos aprendam, ou seja, agir de forma que todos tenham os mesmos direitos e as mesmas condições de ensino-aprendizagem. E isso envolve também o entorno da escola. Quando toda a comunidade está envolvida solidariamente num mesmo projeto, fica muito mais fácil transformar as dificuldades em possibilidades, melhorando assim as condições culturais e sociais de todas as pessoas. “Escola é lugar onde se faz amigos. Onde todos devem ser tratados da mesma forma e com o mesmo valor, que façamos da nossa vida uma missão para ajudar os outros.”, relato de uma educadora que participava da reunião de retomada da sensibilização, na escola municipal Dalila Lopes da Silveira.

A presença da formadora local, que deve ser um apoio nesse processo, e do gestor escolar da comunidade, faz que as pessoas daquele ambiente se envolvam e abram o coração para algo novo; é o trabalho colaborativo, corresponsável e o pertencimento a um mesmo lugar e com os mesmos sonhos. Para Freire (1996, p. 92), “Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”, não posso transmitir aquilo que não sou; a boa prática de um educador está pautada na impossibilidade de separar a autoridade de liberdade, a ignorância de saber; o respeito do professor do respeito ao educando, o ensinar de aprender. Esse movimento permite que todas as fases de Transformação sejam orientadas numa aprendizagem dialógica e solidária, pois esta começa de dentro para fora. Do que eu sou àquilo que me proponho a ser.

Assim o formador passa a ser apenas mais um agente desse processo de transformação dialógica que deve embasar sua atuação em conhecimentos científicos baseados em evidências empíricas e comprovadas nas teorias do projeto Comunidade de Aprendizagem. Mas nenhuma dessas têm importância se tanto o formador quanto a comunidade escolar não pautarem suas ações no princípio da solidariedade.

Considerações finais

Poderia relatar inúmeros fatos que aconteceram nessa escola, assim como nas outras cinco de Serra do Salitre, porém, o que me motiva como formadora local é a certeza de que, independentemente do contexto social, das necessidades e da realidade de cada escola, todas vão ao encontro da Comunidade de Aprendizagem, por perceberem a necessidade de mudança tanto da prática como educador, quanto da dignidade da pessoa humana. De acordo com Freire (1996, p. 24), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A escola ainda é um dos únicos espaços dialógicos, e acessíveis que a comunidade escolar encontra para tentar diminuir as desigualdades sociais e garantir a igualdade das diferenças.

A escola que decide se transformar e que se propõe a sonhar acredita que as pessoas e a sociedade podem mudar; e que a mesma é um agente de mudança e não de reprodução. Acredita que os ideais e as altas expectativas são a força dessa mudança. Todo projeto educativo ou social que melhora a educação partiu de uma utopia. Acredita que quem é solidário faz uma grande transformação em si mesmo. Acredita que é a transformação do entorno e não sua adaptação a ele que produz a melhora das aprendizagens. Como diria Freire (1996), “A educação, na verdade, precisa tanto de formação técnica e científica como sonhos e utopia”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO Natura. Comunidade de Aprendizagem. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. *A formação Social da mente*. São Paulo: Ed. ISBN, 2007.



Comunidade de
Aprendizagem

Diálogo Iguatário na transformação das relações de poder na escola na fase de implementação

Nilce Araujo Fernandes Sano

Resumo

Neste ensaio, pretendo refletir sobre o conceito de Diálogo Iguatário e focar o exercício da busca e construção dele na fase de implementação do Projeto Comunidade de Aprendizagem em escolas municipais de Mogi Guaçu – SP. O diálogo construído entre a Formadora Local e os gestores das escolas nas orientações iniciais para a formação da primeira Comissão Mista, que vai estudar os Sonhos da comunidade escolar; será o primeiro exercício do Diálogo Iguatário nas escolas em transformação; o nascer de uma gestão democrática, que tarda a se concretizar.

Introdução

O diálogo igualitário tem como característica o multiculturalismo. São pessoas de diferentes origens e níveis educacionais dialogando igualmente, na busca de soluções de problemas. Nesse diálogo, a inteligência cultural dos atores envolvidos é respeitada e os argumentos de cada um têm mais peso do que a posição social ou hierárquica que ocupa na sociedade ou na organização em que se encontra. Portanto, não se configura um diálogo igualitário uma atuação demagógica, em que se finge uma escuta da fala do outro, mas em que prevalece sempre o poder de decisão de um determinado grupo. De acordo com Flecha (1994), o enfoque comunicativo é o caminho para se lidar com a multiplicidade cultural de maneira inclusiva e aumentando o direito à diferença.

Sou professora de línguas, dediquei anos da minha vida ao estudo e ensino da língua inglesa, amando a língua portuguesa, aventurando-me na espanhola e convivendo intimamente com a cultura e a língua japonesas, sempre encantada por toda a possibilidade que as línguas nos permitem em termos de comunicação, entendimento e ligação entre as pessoas. Ao me deparar com o conceito de diálogo igualitário no projeto Comunidade de Aprendizagem, reconheci o potencial de entendimento verdadeiro entre os povos, de superação de preconceitos através da troca de ideias e reconhecimento do que é igual dentro das diferenças que nos caracterizam culturalmente, promovendo o entendimento e a paz através da comunicação. No entanto, o exercício do diálogo igualitário propõe uma profunda transformação em cada um, no diálogo sincero consigo mesmo, para conseguir dialogar verdadeiramente com o outro.

Desenvolvimento do trabalho

DIÁLOGO IGUALITÁRIO – DEFINIÇÃO

A etimologia do termo “diálogo” resulta da fusão das palavras gregas *dia* e *logos*. *Dia* significa “através de”. *Logos* foi traduzido para o latim como *ratio* (razão). Na acepção mais antiga da palavra, *logos* significa “relação”, “relacionamento”. Diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados, através das relações. Então, ao conversarmos, a palavra liga, ao invés de separar; promove a união, ao invés de dividir. Assim, o diálogo não é um instrumento que leva as pessoas a defender e manter suas posições, como acontece em um debate. Sua prática busca estabelecer e fortalecer vínculos e ligações, e a formar pontes e redes de relacionamento. O diálogo igualitário, ou conversa em igualdade de condições, propõe experiências de reflexão conjunta, geração de ideias, educação mútua e produção compartilhada de significados.

O DIÁLOGO IGUALITÁRIO NA PRÁTICA ESCOLAR

No ambiente escolar, o diálogo igualitário não propõe a quebra da hierarquia na organização do trabalho, mas a possibilidade de que todos os atores da comunidade escolar possam se expressar e terem suas opiniões respeitadas por sua argumentação, não por sua posição hierárquica, social ou nível educacional. Dessa maneira, perde o sentido a ideia de poder centralizado em pessoas unicamente pelo cargo que ocupam ou até mesmo por seu grau de escolaridade. O poder passa a residir e ser reconhecido nas falas, nos argumentos de cada um, donde se percebe, muitas vezes, um surpreendente grau de conhecimento e sabedoria, vindos de lugares insuspeitados.

Todo ser humano deseja ser ouvido e todos têm contribuições a dar. Quando é dada a oportunidade de se expor uma ideia, o próprio

exercício da argumentação propicia um desenvolvimento individual e coletivo potente, principalmente quando estão presentes na discussão representantes das diferentes dimensões da realidade escolar: alunos e seus familiares, professores, funcionários e equipe gestora – a legítima configuração de uma comissão mista. Todos ganham quando a discussão é igualitária e frutífera, pois nenhum desses atores possui, individualmente, a resposta para os desafios que surgem no ambiente escolar.

Em que momentos os alunos podem ser ouvidos na escola? Que oportunidades são criadas para a presença dos pais e responsáveis, além das tradicionais reuniões de pais e mestres para saber do rendimento dos alunos ou quando há problemas de indisciplina? Quando a comunidade é convidada a participar de decisões importantes? Ao adotar as Atuações Educativas de Êxito, as escolas abrem espaço para o diálogo igualitário. Nas Tertúlias Literárias, por exemplo, ao lerem conjuntamente obras da literatura clássica, os estudantes têm a oportunidade de discutir e aprender sobre as grandes questões que envolvem a condição humana, ao mesmo tempo que refletem e discutem sobre a própria vida e a de sua comunidade; reflexões suscitadas por uma leitura a que, em outros espaços de convivência, esses jovens provavelmente não teriam acesso. O resultado desse processo é rápido: os alunos leem mais, apropriam-se de uma linguagem com vocabulário superior e aprendem a melhor se expressar verbalmente e expor seu ponto de vista, enquanto desenvolvem a habilidade de ouvir atentamente ao outro e repensar suas ideias.

Nas Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, é a vez de os professores se apropriarem dos conhecimentos científicos que embasam suas ações pedagógicas, ao lerem e discutirem, em conjunto, as obras originais dos pensadores da Pedagogia. O exercício do diálogo igualitário entre os professores eleva o padrão das discussões em torno do fazer pedagógico dentro de sua prática escolar, sem a necessidade da palavra final de um especialista que venha de fora trazer a sua interpretação da realidade. E os professores exercitam a habilidade de ouvir ao outro, o que se configura inicialmente tarefa difícil para quem, ao longo de seu treinamento didático e de sua prática, costuma falar, sem ter mesmo a garantia de ser ouvido.

Nos grupos interativos, o professor deve organizar os grupos de modo que sejam heterogêneos, que estudantes de diferentes níveis de aprendizagem possam interagir, e integrantes de diferentes “tribos” possam conversar, tendo as atividades escolares como pretexto para essa interação, ampliando a Geração de Sentido e aprofundando as relações ao aproximar alunos que normalmente não conversam e ainda pô-los em contato com voluntários, pessoas mais velhas que, independentemente de seus conhecimentos, vão facilitar a interação dos diferentes, estimulando a aprendizagem mútua.

O AUTODIÁLOGO – PROMOTOR DE TRANSFORMAÇÕES INTERNAS – E A SUPERAÇÃO DE ENTRAVES À COMUNICAÇÃO

O diálogo interno também se faz presente nas relações dialógicas, porquanto ao conversar com o outro, é natural que o indivíduo reflita e busque em si mesmo a consonância ou não daquelas falas. Aquilo que pensamos se transforma na relação com o outro e o exercício do diálogo igualitário surge como um desafio de quebra de paradigmas nas relações. Integrantes de determinadas camadas sociais, por exemplo, tradicionalmente não dialogam de igual para igual com pessoas de outras classes, como se nossa sociedade fosse dividida em castas, a exemplo do que ocorre na Índia, em que o regime de castas já foi legalmente abolido, mas permanece nos anacronismos dos costumes dos povos.

Mulheres e homens são ensinados desde pequenos a não conversar com “estranhos”, e cada família interpreta os seres humanos como sendo esses estranhos, a sua maneira. Diferenças religiosas, de cor, de origem, variações linguísticas, preferências estéticas, afetivas ou até por times de futebol podem representar entraves à comunicação cotidiana, mas as práticas de diálogo igualitário proporcionadas nesses momentos nas escolas podem abrir novas possibilidades de entendimento, capazes de transformar as relações entre os indivíduos, que devem extrapolar os muros das escolas e se configurar em tolerância. E a atuação democrática promovida pelo diálogo igualitário dentro das escolas pode se traduzir em um acesso maior da população às instâncias do poder público e se tornar engajamento

político, em termos de exigência de direitos e cobrança de deveres, ou seja, o exercício dialógico iniciado dentro da escola, resultando em desejável transformação social.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DAS COMISSÕES MISTAS

Como formadora local do projeto Comunidade de Aprendizagem no município de Mogi Guaçu, minhas primeiras reuniões com as equipes gestoras das seis escolas em transformação ocorrem no sentido de orientar no que se refere às fases de implementação do projeto dentro dos princípios de Aprendizagem Dialógica. Até o presente momento, algumas fases já foram realizadas: a sensibilização, em que competentes e dedicadas formadoras do Instituto Natura apresentaram o projeto aos professores, gestores e funcionários das Emefs, em 16 horas; a mobilização da comunidade, em que as formadoras apresentaram o projeto às famílias, em 2 horas; a tomada de decisão, que fixou em 6 o número de escolas dispostas a se transformar; e a inspiradora fase dos sonhos, em que toda a comunidade escolar foi convidada a sonhar com a escola ideal. As escolas prepararam murais para afixar esses sonhos, escritos pelos seus alunos, professores, funcionários e familiares, em momentos de reflexão sobre a escola dos sonhos de cada um, em que o “sonhar sem limites” foi proposto, levantando objetivos de altas expectativas em relação ao que se pode construir de conhecimento e relações dentro das escolas.

Como formadora local, tenho orientado os gestores sobre o cuidado com que esses sonhos devem ser tratados. Existe o risco de serem tratados de maneira burocrática e impessoal, se a equipe escolar tomar a frente e passar a categorizá-los a sua maneira. Por isso, as escolas deverão montar a sua primeira comissão mista, constituída de membros representativos de todas as instâncias escolares: alunos, professores, gestão, funcionários, familiares dos alunos e pessoas do entorno da escola. Ao serem convidados esses diferentes atores que compõem o quadro da comunidade escolar, eles devem se sentir acolhidos e respeitados em suas opiniões, para que se animem a prosseguir atuando dentro do ambiente escolar. Dividir os sonhos em categorias, como: pedagógica, estrutural, nutricional, de convivência e outras reivindicações que surgirem, e categorizar em termos

de prioridade e relevância, será a função dessa primeira comissão mista, em que as diferenças de opinião provavelmente começarão a surgir. O melhor encaminhamento possível para esse primeiro desafio de igualdade de diferenças perpassa pelo exercício do diálogo igualitário. Todos os integrantes da comissão devem se sentir seguros para expressar suas opiniões, que terão valor reconhecido conforme os seus argumentos.

É através dessa primeira interação que os familiares e a escola descobrem o seu maior objetivo em comum: a melhoria da aprendizagem e do relacionamento para todos os meninos e meninas, com altas expectativas de resultados. Nesse momento, os antagonismos desaparecem e as resistências dão lugar ao apoio mútuo, criando verdadeiras redes de suporte e proteção entre todos os envolvidos. Após o sucesso esperado dessas primeiras interações, novas comissões mistas serão chamadas a contribuir com as tomadas de decisão e a organização do trabalho voluntário nas escolas. Quando a comunidade abraça a escola, tudo já deu certo.

Da mesma forma, posso dizer que está se dando o diálogo igualitário entre mim, como formadora local, e os gestores das escolas em transformação. Em nossas primeiras reuniões pude sentir certa resistência por parte dos gestores em relação à minha atuação. Carrego o rótulo de professora de língua estrangeira, “aquela que fala uma outra língua, que vem de outro universo”, e que está ali para ensinar algo às diretoras e aos coordenadores. Em geral, a hierarquia escolar pressupõe o caminho inverso: diretores e coordenadores orientam o professor – paradigma a ser quebrado de um lado e de outro. Inicialmente, reconheci e precisei quebrar o meu próprio orgulho, de onde provém minha inútil aura de proteção. No autodiálogo com que me preparei para falar com eles, gentilmente desfiz minhas próprias resistências, deixando ir os preconceitos e complexos de inferioridade, camuflados de humildade, que ainda se manifestavam dentro de mim. O Diálogo Igualitário exige o rigor da igualdade e da sinceridade.

Finalmente, apoiada nos argumentos e na força da teoria que embasa o Projeto Comunidade de Aprendizagem, não apenas vi as resistências dos gestores se desfazerem, como percebi que é na força da argumentação que reside a tranquilidade.

Considerações finais

Resistências derrubadas, diálogo garantido, seguimos para as próximas fases de implementação. Concluo que a potência do diálogo igualitário está na transformação da relação entre as pessoas, enquanto as escolas se transformam, porque esta transformação se dá precisamente pela transformação de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.comunidadeaprendizagem.com/nossa-biblioteca?group_id=9>. Acesso em: nov. 2016.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.



Comunidade de
Aprendizagem

Transformar para melhorar: reflexão acerca das fases de transformação da escola

Danielle Navarro

Resumo

Esta reflexão traz uma narrativa da Implementação do Projeto Comunidade de Aprendizagem na escola municipal Sebastião José da Silva, localizada em Belo Jardim – Pernambuco, abordando todas as fases de transformação vivenciadas até o presente.

OBJETIVO

Estabelecer uma reflexão sobre as fases de transformação e o impacto gerado na escola com a implementação da Comunidade de Aprendizagem.

Introdução

No ano de 2015, através do Instituto Conceição Moura, a Secretaria de Educação do Município de Belo Jardim recebeu do Instituto Natura a proposta de implantar o projeto Comunidade de Aprendizagem em Belo Jardim.

O projeto consiste em um conjunto de atuações educativas de êxito voltadas para a transformação educacional, social e cultural que tem início na escola e se expande para toda a comunidade, tem como objetivo superar as desigualdades sociais, visando a uma melhora relevante na aprendizagem escolar em todos os níveis e ao desenvolvimento da convivência e de atitudes solidárias.

A Comunidade de Aprendizagem tem como foco as seguintes questões: todos têm o direito de aprender e de aprender muito. Que a igualdade de oportunidades deve levar conseqüentemente à igualdade de resultados, além de transformar o contexto da aprendizagem e gerar efeitos que são cientificamente comprovados, pois toda sua estruturação e conceituação têm uma base de pesquisa muito sólida desenvolvida pelo Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Desigualdad, da Universidade de Barcelona (Crea-UB).

As instituições educacionais que são Comunidades de Aprendizagem apresentam melhora do desempenho e resultado acadêmico dos alunos em todas as disciplinas; diminuem radicalmente os índices de repetência e abandono escolar; ampliam o sentido e a qualidade da aprendizagem para toda comunidade; melhoram o clima e a convivência minimizando a ocorrência de conflitos; aumentam a participação nas atividades escolares de todos alunos, pais, professores, gestores, fundações e entidades, órgãos públicos; melhoram as condições de vida ampliando a inserção no mercado de trabalho, otimizando os níveis de saúde e qualidade de moradia da comunidade.

Partindo desses pressupostos, percebemos que o propósito do projeto Comunidade de Aprendizagem é uma ferramenta necessária e valiosa para nos auxiliar a atingir algumas metas de melhoria na educação de Belo Jardim, propostas em nosso Plano Municipal de Educação. Logo, realizamos a sua adesão.

A iniciativa de transformar a escola numa Comunidade de Aprendizagem pode surgir da equipe de direção, dos professores, dos familiares ou estudantes. Seja qual for sua origem é importante que a gestão da escola seja convencida de tomar contato com a proposta, pois todas as fases só poderão ser desenvolvidas se a transformação for assumida, desejada e decidida por todos seus agentes educativos. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 82)

Recebemos visitas da formadora líder do Instituto Natura, e a partir desses encontros convidamos a gestora da escola municipal Sebastião José da Silva para uma reunião em que na oportunidade apresentamos a Comunidade de Aprendizagem. A mesma identificou prontamente que o Projeto tem grande potencial de ser desenvolvido na comunidade escolar e então programamos como aconteceriam as fases de transformação da escola que possuem as seguintes etapas: sensibilização (formação científica de toda comunidade envolvida no processo educacional. É o momento de realizar uma reflexão sobre as práticas escolares com melhores resultados e analisar as condições atuais da escola identificando forças e deficiências); tomada de decisão (momento de escolha definitiva de transformação em uma Comunidade de Aprendizagem. Uma escolha que exige diálogo constante com toda comunidade envolvida, consenso e o compromisso de todos); o sonho (toda comunidade educativa sonha com a escola que deseja para o futuro); seleção de prioridades (quando são decididas quais são as prioridades mais urgentes, os sonhos mais relevantes e compartilhados por toda comunidade); e planejamento (momento de sistematizar os passos a percorrer entre a realidade e sonho).

Minha reflexão traz as experiências vivenciadas até a etapa de seleção de prioridades, pois é onde estamos atualmente na transformação da escola municipal Sebastião José da Silva em uma Comunidade de Aprendizagem. É a escola-piloto de nosso município que tem como proposta para 2017 ampliar o projeto em outras escolas que se identifiquem com o mesmo.

Desenvolvimento do trabalho

A fase de sensibilização representa, de fato, um momento de formação, estudo e reflexão sobre os motivos pelos quais se propõe a transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem. Ela é um período no qual todos os agentes educativos (familiares, professores, diretores, funcionários e colaboradores/ voluntários) se colocam para conhecer com maior profundidade as bases teórico-metodológicas de Comunidades de Aprendizagem. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 84)

A sensibilização na escola municipal Sebastião José da Silva foi realizada com a equipe escolar no próprio turno em que exercem sua função. Tal orientação foi apresentada pela equipe técnica da Secretaria de Educação, que classificou essa etapa do projeto como parte da formação continuada do professor. Também foi pensado que dessa forma iríamos garantir que todos os professores pudessem participar pois, muitos deles possuem outros vínculos no contraturno. A sensibilização teve a duração de 16 horas fracionadas em 4 dias (2 dias por semana a cada 15 dias). Uma semana anterior ao início da primeira etapa, a escola teve o cuidado de reunir os responsáveis pelos alunos e explanou de forma rápida a filosofia do projeto, também explicou a importância dessa formação inicial (sensibilização). Foi apresentado o planejamento das atividades extraclasse que os alunos vivenciarão durante esse período para que não houvesse perdas na aprendizagem de máxima qualidade, que é o primeiro eixo a favor do qual a CdA se põe. A partir daí, a Comunidade indiretamente já iniciou a adesão ao projeto, pois a proposta foi aceita por unanimidade.

Nesses quatro dias e 16 horas, foi apresentado o projeto Comunidade de Aprendizagem, em que foram discutidas as características da sociedade atual, o conceito de aprendizagem dialógica, a fundamentação teórica, estruturação e funcionamento do projeto. Vimos também a importância do diálogo igualitário como também as

mudanças que isso traz na metodologia de trabalho do professor como também no aprendizado do aluno.

Com os elementos de análise e de reflexão da fase de sensibilização, chega-se ao momento em que a escola escolhe transformar-se, ou não, em Comunidade de Aprendizagem. Neste momento a instituição escolar se dedicará a promover um diálogo intenso entre todos. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 92)

Para esse momento foi realizado um encontro entre os 36 funcionários da escola municipal Sebastião José da Silva; a Secretaria de Educação não se fez presente através de seus técnicos por entender que o momento é de grande importância para a comunidade escolar e acreditamos que a presença de alguém que não fosse membro da mesma poderia influenciar de forma negativa, pressionando alguma decisão e essa, como sabemos, não é a proposta da CdA. A tomada de decisão é feita por adesão da equipe ao projeto.

Uma vez aceita a proposta da Comunidade de Aprendizagem pela equipe de profissionais da escola, partiu-se para a mobilização dos familiares e pessoas da comunidade. Para esse momento, a escola planejou uma pequena reunião muito especial, que foi diferente a partir da forma como foi realizado o convite. Os professores confeccionaram cartazes pintados pelos alunos com o nome do projeto e saíram pelas ruas do bairro, alunos e professores, fazendo uma grande festa e muito barulho. Logo, as pessoas iam até a porta de casa para ver o que estava acontecendo e nesse momento os alunos abordavam as pessoas e diziam que “naquela noite, haveria uma reunião na escola às 19h, que ia trazer algo que mudaria a vida de todos que moram no bairro como também de quem é aluno ou trabalha na escola municipal Sebastião José da Silva”. A curiosidade foi aguçada com sucesso, pois foi uma noite especial. A escola possui uma média de 400 alunos e recebeu mais de 400 pessoas para a mobilização.

A formadora líder do Instituto Natura juntamente com a gestora da escola e técnica da Secretaria de Educação realizaram a apresentação do projeto, suas propostas e metodologia; no mesmo momento tivemos a adesão do CdA por vários voluntários e por unanimidade

dos presentes. Foi um momento marcante e bonito que colaborou para execução da etapa seguinte.

É chegado o momento de sonhar com a nova escola que se quer constituir. É uma fase envolvente, em que todos, como afirma FREIRE, sonham enquanto sujeitos que se fazem e refazem no processo de construção da história. A partir daqui as pessoas começam a sentir a transformação ao visualizarem que uma parte do sonho já é em si uma realidade, podendo cada vez mais se ampliar os elementos favoráveis à prática educativa. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 96)

A fase dos sonhos aconteceu durante alguns dias. A metodologia utilizada foi muito criativa. Foi produzido um painel que recebeu o nome de “Árvore dos sonhos”. Possuía o desenho do caule de uma árvore e galhos “secos”. Na chegada à escola, ou na hora da saída, eram entregues pedaços de papel em forma de “folhas” e quem recebia o papel era convidado a sonhar e escrever sobre como seria a escola dos seus sonhos. Foi um processo riquíssimo, que certamente foi desenvolvido com facilidade por consequência da qualidade que a etapa anterior foi vivenciada.

A partir de agora, as pessoas implicadas terão por objetivo conhecer, analisar e estabelecer prioridades entre os sonhos, a realidade e os meios com os quais podem contar... As prioridades devem ser pensadas levando-se em consideração os grandes objetivos de uma Comunidade de Aprendizagem: máxima aprendizagem, convivência respeitosa e participação democrática. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 100)

A gestora da escola convidou membros da comunidade, professores, responsáveis, alunos, técnicos da Secretaria de Educação e do Instituto Conceição Moura para participarem de uma reunião onde, na ocasião, primeiramente constituímos a Comissão Mista da Escola Municipal Sebastião José da Silva. Posteriormente, demos início à seleção de prioridades dos sonhos sonhados na fase anterior. Decidimos que os sonhos deveriam ser classificados em sonhos relacionados ao pedagógico escolar; sonhos relacionados à estrutura física, sonhos relacionados a projetos/programas e sonhos relacionados à equipe

escolar. Após esse procedimento para cada grupo, selecionamos os sonhos que podem ser realizados a curto, médio e longo prazos. Encontramos muitos sonhos que tivemos dificuldades em classificar, pois foram mensagens escritas com depoimentos de gratidão pelo projeto, mensagens de incentivo, pedidos para que a equipe escolar permaneça ano que vem. “Por isso, torna-se imprescindível sonhar, pois o ato de sonhar se constitui também como ato político, histórico-social que, dentro da história, se coloca em permanente processo de tornar-se” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Ao término da reunião agendamos a realização de uma assembleia geral da escola, com a presença de alunos, familiares, associações de bairro, governo municipal, entre outros, para apresentarmos uma devolutiva das ações da Comunidade de Aprendizagem até o presente para podermos então seguir com a próxima etapa que será o planejamento, quando criaremos nosso plano de ação de transformação da escola.

Considerações finais

Diante de tudo que foi vivenciado, conclui-se que, apesar de todas as dificuldades que possuímos há muitos anos para desenvolver uma educação de qualidade e igualitária, em muitas situações, uma proposta objetiva de transformação pode gerar um sentimento de esperança de superação dessas adversidades e consequentemente atingirmos nossos objetivos de melhora e sucesso na educação atual. A abertura do espaço de escuta que a Comunidade de Aprendizagem possibilita, onde é possível todos opinarem sobre o funcionamento da escola, traz uma relação de igualdade entre professores, gestor, funcionários, membros da comunidade, familiares e alunos, em que a escola precisa para despertar a corresponsabilidade de todos nessa tão sonhada educação de qualidade com igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A escola em transformação e sua trajetória. In: *Formação de Formadores em Comunidade de Aprendizagem: reflexões do percurso formativo*, 2015. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/358/713ff8132a2db318705970f7aefbe2a0.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.

MELLO Roseli; BRAGA, Fabiana; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: Outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCar, 2012.



Comunidade de
Aprendizagem

Sensibilização: em busca da ilha desconhecida

Olívia Amélia Cavalcante Freire

Resumo

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

A perspectiva da sensibilização se dá no sentido de explicitar o caminho para uma escola ser considerada Comunidade de Aprendizagem. Porém, há que se entender que a sensibilização, por sua vez, requer acolhimento e aceitação da comunidade a que se aplica.

Entender a comunidade e saber aos poucos, minuto a minuto, acolher com uma história, com palavras, com sorrisos, é o delicado trabalho de quem a toma como desafio. Como saber das necessidades das pessoas naquele momento? Como fomentar a criação de sentido com segurança para que se possa atingir o objetivo de transformar e reconstruir o que está posto através de baixos índices de aprendizagem e de realização pessoal?

Sabendo do desafio de reconhecer crianças e jovens em potencial, numa sociedade massificadora e exclusiva, manipuladora e vazia esteticamente (embora o culto ao belo exterior esteja mais alimentado que o espírito, embora viver com momentos supostos de felicidade aparente, que se desmancha com o consumo na drogadição de cada

Introdução

esquina), a sensibilização toma o seu lugar para acolher as diferenças sociais e culturais, almejando o entendimento de uma mudança nas posturas cotidianas, com estratégias de ação e de concretização de sonhos, que ainda estão, talvez, adormecidos no interior de cada segmento desta escola.

Nesta sensibilização, irei me referir, com mais ênfase, à Tertúlia Literária, pois foi nesta que encontrei sentido para a compreensão, naquele momento, de cada um em si mesmo, como diz Paulo Freire (1996, p. 75):

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação.

Dessa forma, é importante mostrar o papel que teve e tem a Tertúlia Dialógica Literária como um movimento de interação entre os envolvidos na primeira etapa de trabalho.

Visando propiciar aos alunos o acesso à leitura de textos clássicos, efetiva-se a Tertúlia Dialógica Literária. Essa prática tem influência do método freiriano e se dá por meio de interpretação coletiva, promovendo o diálogo igualitário entre os participantes. Além de o aluno e os envolvidos na sensibilização ampliarem o seu universo literário, também são possíveis a melhora nos relacionamentos e a descoberta de superação dos seus limites, adquirindo mais respeito e solidariedade no seu entorno.

Como a ilha desconhecida de Saramago (*Conto da ilha desconhecida*), sua própria designação de desconhecida remete-nos à busca, à procura de algo, ou seja, o homem, esse ser complexo, mostra-se

no caminho do porto para ancorar o barco de seus ideais, sonhos, trabalhos.

A Tertúlia Literária ultrapassa fronteiras, quebra os muros do saber escolar e da ignorância. Compartilhar e vivenciar amorosamente as diferentes leituras é parte integrante dessa proposta que tem em Freire, assim como Ramón Flecha e outros que valorizam a aprendizagem sempre como possibilidade, a motivação para o envolvimento de todos, guiados pela mesma vontade, com amor e com o compromisso de transformação na sociedade.

OBJETIVO GERAL

Relatar a experiência vivida na etapa de sensibilização sobre o projeto Comunidade de Aprendizagem, na Escola Balbina Jucá, na capital cearense, destacando a receptividade e as impressões dos envolvidos, a função da formadora como agente envolvente e mediador dessa etapa, e a força transformadora da Tertúlia Dialógica Literária vivenciada pelo grupo.

Desenvolvimento do trabalho

Durante os dias 6 e 7 de abril foi feita a Sensibilização na EEFM Balbina Jucá, localizada no bairro Jardim Iracema, área considerada de alta vulnerabilidade por conta do alto índice de violência e, conseqüentemente, uma tendência à evasão escolar. Pensando nesse contexto, a sensibilização, primeira etapa do processo da Comunidade de Aprendizagem, foi realizada pela professora Madalena com representação de professores, alunos, núcleo gestor, funcionários e com a minha participação na função de estagiária para certificação do referido curso.

No início, esperamos que todos estivessem presentes, posto que a escola havia encontrado uma estratégia de ação para dois dias de avaliações parciais, liberando no seu término alunos e professores que estariam participando e reversando nas salas, para depois irem para a explanação em uma sala de aula.

Contudo, sempre se faz necessário observar que há resistência ao novo e na verdade a ideia desse novo que se apresenta é de “mais trabalho para o professor“. Entretanto, após a professora Madalena contar a história, começamos a observar que os rostos suavizam as expressões, olhares que se cruzam em busca de respostas ou afirmações de um cotidiano tão posto e verdadeiro e um movimento de descontração e expectativa começa a surgir. Entendendo a história dos “botões mágicos na sopa”, todos começam a perceber que não há mistério para realizar sonhos e um desses gestos pode ser o encontro da comunidade para organizar estratégias para o bem da coletividade, onde todos possam merecer o sucesso e a felicidade em família, no trabalho e que esse encontro seja sempre observando aquilo que pode ser superado, melhorando, assim, os caminhos a seguir.

No término do primeiro dia, uma luz começou a brilhar, pois todos queriam saber como seria a continuação da sensibilização e se

continuaríamos reunidos no mesmo espaço. E assim ocorreu com muito mais emoção a continuidade desse processo no dia seguinte, com a Tertúlia Literária Dialógica repleta de bastante reflexão e revelações do cotidiano de alguns, emocionalmente finalizada ao som de um violão, selada sutilmente com algumas lágrimas... sim, há muito que sonhar quando estamos vivos e jovens de coração... não há nada que nos impeça de entender que, mesmo num contexto de abandono, de drogadição e de descaso, há esperança de dias melhores.

Ao final, a professora Madalena deixou sua marca na história da Escola Balbina Jucá, pois com sua meiguice, simplicidade e sobretudo paciência, pôde descruzar braços e instigar uma comunidade passiva a imaginar seu cotidiano com progresso nos campos social e pessoal, tornando-se sujeitos de sua história, indo ao encontro de si mesmo, do outro como pessoas realizadas e cidadãos de bem.

Considerações finais

Relatar a vivência de um momento de sensibilização na proposta de Comunidade de Aprendizagem é reconhecer que somos mais fortes quando queremos e sabemos para onde ir.

Os envolvidos na Tertúlia, após o processo de sensibilização, revelaram necessidade de se expressar que antes não faziam, alguns por timidez, outros por medo de julgamentos através de olhares e ações e o próprio relato. A inclusão, outro ponto fundamental, deu-se com as reflexões do texto e o movimento de troca foi acentuado com a leveza das palavras e argumentos nas inscrições e comentários. O desabrochar das falas, logo após o primeiro inscrito, permitiu ao mediador a habilidade de manter-se por diversas vezes imparcial, sem deixar de ser determinante a atitude de favorecer o diálogo entre todas as partes.

Essa forma dialógica permitiu a partilha de saberes, bem como a participação das pessoas, quer sejam da comunidade, sejam dos alunos, professores, funcionários, podendo portanto, ter obtido a contribuição do senso comum, como dos que estão na escola formal (quer venha do mundo dos livros, quer venha do livro do mundo). Naquele momento não houve hierarquia de saberes e foi quebrada a barreira da impossibilidade, propiciando os crescimentos emocional, espiritual e intelectual, visto que são todos seres dotados de linguagem e que foram expressas em uma simples leitura e uma escuta ativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Comunidade de
Aprendizagem

Como os professores
em processo de
implementação da
Comunidade de
Aprendizagem podem
contribuir com iniciantes
no processo de
sensibilização?

Karla Regina Pereira Oliveira

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar um trabalho realizado no município de Cajamar referente a uma estratégia de pré-sensibilização para o Projeto Comunidade de Aprendizagem, evidenciando o potencial deste diante da premissa de que todos têm a ensinar e todos têm a aprender. Neste momento, mais especificamente se tratando de uma troca de experiência entre professores, de forma que aqueles que já estão desenvolvendo as atuações de êxito da Comunidade de Aprendizagem compartilham experiências com aqueles que ainda pensam em iniciar, contribuindo assim, não apenas com o conhecer o projeto, mas principalmente ouvir de alguém que vive parecidos desafios e dificuldades, compartilhando uma prática que vem dando certo e gerando um aprendizado com maior qualidade para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE:

Sensibilização; Interação;
Aprendizagem dialógica;
trocas de experiências.

OBJETIVOS

Apresentar um trabalho realizado no município de Cajamar em relação à estratégia de pré-sensibilização para o Projeto Comunidade de Aprendizagem;

Evidenciar o potencial da Comunidade de Aprendizagem, sendo que todos têm a ensinar e todos têm a aprender, inclusive professores com professores.

Introdução

Um dos fundamentos básicos do projeto Comunidade de Aprendizagem é o Diálogo Iguatário, o qual considera as diferentes contribuições em função da validade dos argumentos e não em função do poder de quem as realiza. Assim, o diálogo é a chave para a aprendizagem de todo ser humano.

Nesse sentido, vêm à tona tanto a aprendizagem do aluno como também dos professores e entre os professores.

Diante disto, há estudos que nos mostram o quanto é válido trazer momentos de reflexões para os professores sobre sua própria prática ou da prática de outros colegas, aliando, assim, um pensar que realiza uma intersecção entre a teoria e a prática pedagógica, pensando a partir dos planos do saber, do fazer e do ser.

No projeto Comunidade de Aprendizagem muito se fala sobre Aprendizagem Dialógica. Acredita-se que esta tem seu potencial nos contextos em que diálogo se faz presente, provocando discussões, debate, aprendizado.

Este estudo busca observar como isto se faz possível entre os professores, objetivando apresentar como as práticas já realizadas na gestão da sala de aula podem contribuir com aqueles que ainda não as realizam. Para isto, tem como ponto de partida experiências com algumas Atuações de Êxito, como Tertúlias e Grupos Interativos.

Mais especificamente, pretende-se evidenciar o trabalho realizado no município de Cajamar em relação à estratégia de pré-sensibilização para o projeto Comunidade de Aprendizagem, bem como evidenciar o potencial da Comunidade de Aprendizagem, entendendo que nesta todos têm a ensinar e todos têm a aprender, inclusive professores com professores.

Para alcançar esses objetivos, o trabalho estará organizado em partes, sendo que, inicialmente, será aprofundada a Aprendizagem Dialógica no ponto de vista do aprender do aluno e do professor. Posteriormente serão apresentados momentos de observações realizadas no município de Cajamar, em que professores que já participam da Comunidade de Aprendizagem foram convidados a uma troca pedagógica, apresentando suas experiências para os professores que estarão iniciando o processo de sensibilização para a Comunidade de Aprendizagem. Por último, será realizada uma reflexão sobre a construção e vivência dessa ação no processo de conhecimento deste projeto.

Ao iniciar o tecer dessa reflexão, será destacada a Aprendizagem Dialógica do ponto de vista da aprendizagem entre duas ou mais pessoas, refletindo sobre como esse aspecto nasce no cotidiano escolar dos alunos e de seus professores. Digamos que isto ocorre quando há uma intenção deliberada de provocar aprendizagem, havendo intenção para aquele que ensina e sentido para aquele que aprende.

Esse aspecto será ponto de partida para pensar como esse mesmo processo ocorrido na relação ensino-aprendizagem do professor e aluno também pode ocorrer nas interações de aprendizagem entre os professores, tendo para isso parceiros mais experientes, trocas de experiências e tematizações das práticas para aprenderem uns com os outros, pensando em como poderão fazer melhor para ensinar.

As escolas de Cajamar estão envolvidas no Projeto Comunidade de

Desenvolvimento do trabalho

Aprendizagem há 3 anos. As tertúlias dialógicas literárias, as comissões mistas e os grupos interativos fazem parte da rotina de 8 das escolas, e as assembleias para resolução de conflitos estão em parte delas. Até 2015, eram 5 as escolas (uma delas de Educação Infantil e as demais de Ensino Fundamental) que implementavam o projeto. Mas havia outras 3 que ainda iriam participar da sensibilização em 2016. Antes disso, porém, tivemos uma ideia: faríamos um encontro entre as equipes das escolas já envolvidas com as propostas e as que estavam chegando.

A força desse fazer coletivo, desse olhar e dialogar com o fazer do outro comprovou-se em Cajamar; a partir de uma prática inaugural que ocorreu antes da fase de sensibilização do projeto Comunidade de Aprendizagem. Portanto, houve uma pré-sensibilização, na qual a intenção inicial era organizar um momento propício para disparar um diálogo prático e reflexivo entre professores que já realizam algumas atuações de êxito da Comunidade de Aprendizagem com outros que ainda não conhecem essa prática.

Dessa maneira, a apresentação das Atuações de Êxito ocorreu por professores da própria Rede Municipal de Educação e com a mediação do formador do Instituto Natura, tendo como objetivo, além de propiciar um início de conhecimento sobre o projeto para outros professores, também gerar a oportunidade para se engajarem na construção do conhecimento a fim de abordar o projeto como algo real, possível e com grande potencial para gerar aprendizagem dos alunos. Assumiu-se, dessa forma, um pensar em conjunto, um compromisso para a tomada de decisões ao que se refere a uma possível transformação da escola e uma maior aprendizagem dos alunos.

Foi assim que surgiram os padrinhos/madrinhas das escolas que estariam iniciando o Projeto Comunidade de Aprendizagem em Cajamar. O padrinho foi a Emeb Antônio Pinto de Campos e a madrinha Emeb Eva Rosa, os afilhados foram Emeb Veneranda de Freitas (EJA e

fundamental), Emeb Maria Elce e Emeb Maria de Lourdes Mattar.

A expectativa era que os padrinhos/madrinhas mostrassem os resultados e os processos pelos quais passavam e, com isso, conseguissem convencer as novas escolas. Os resultados foram melhores do que o previsto. Professores e gestores “padrinhos” contaram que, com o projeto implementado, o interesse dos estudantes pelos estudos aumentou, a interação melhorou, e que o impacto na aprendizagem era perceptível. Para acompanhar as falas, mostraram portfólios, materiais teóricos, vídeos de tertúlias e grupos interativos e o acervo de livros utilizados. Explicaram de que forma adequavam as propostas ao planejamento, quais as dificuldades e formas de encarar os processos previstos, fazendo que o projeto ficasse real e próximo. Para realizar essa apresentação, as equipes tiveram que se preparar e pensar em argumentos sólidos de serem mostrados às demais. Esse processo foi riquíssimo e desafiador a essas equipes, mostrando a importância e a qualidade do trabalho realizado por esses educadores.

As escolas “apadrinhadas” se encantaram. Grande parte dos professores não adotou aquele discurso de resistência diante da novidade (de que “o trabalho vai só aumentar”, ou que as práticas da Comunidade de Aprendizagem só dão certo no exterior ou em outro contexto, questionando sua efetividade).

Ao abrir esse diálogo entre as escolas, a intenção foi deixar as práticas de Comunidade de Aprendizagem mais sólidas, envolventes a todos os da rede.

A experiência foi realizada em um encontro apenas. Mas a intenção é expandir ainda mais, procurando englobar as 32 escolas da rede de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Está também nos planos possibilitar que as escolas mais experientes continuem acompanhando as demais na implementação, mantendo o diálogo e a proximidade entre elas e o aprendizado de equipes e estudantes.

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática, prática esta que vai dando sentido ao que fazemos a cada instante. Não é no fazer silencioso que os homens constroem sentido diante do que ensinam e do que aprendem, mas na

palavra, no trabalho, na ação-reflexão conjunta.

Todavia, ninguém caminha sem aprender a caminhar; sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. Isto é um trabalho e tanto, e quando se trata de educação, ao se fazer no coletivo, construindo esse fazer no reflexo da tessitura do fazer do outro, isto nos faz pensar nas possibilidades, nas certezas e incertezas, propiciando uma maturação profissional que nasce do compartilhar, do observar, do ver o quanto é possível ser realizado.

A partir desses princípios, nasceu a proposta em Cajamar de realizar uma pré-sensibilização com professores que já estavam caminhando na Comunidade de Aprendizagem, ficando comprovado que a estratégia foi bem-vinda de ambos os lados, pois os que receberam as contribuições para o pensar essa prática a partir da prática de um colega profissional foram sensibilizados diante da linguagem de alguém que estava no mesmo patamar que eles, no mesmo município que eles, com as dificuldades e objetivos bem parecidos. Para aqueles que estavam trazendo a experiência, vimos o quanto se sentiram valorizados, viram significado em compartilhar essa experiência, tanto enquanto professores que estavam desenvolvendo este trabalho, como enquanto professores que estavam vendo seus alunos aprenderem mais e melhor; e, nesse sentido, sentindo-se com propriedade para falar com outros profissionais o quanto esse projeto também seria significativo para eles e para seus alunos.

Portanto, essa experiência nos mostrou que o encontro de pessoas para dialogar realmente promove a construção coletiva de significados, aproximando diante do que somos semelhantes e também fazendo refletir diante do que somos diferentes. Esse favorecimento de trocas entre todos faz nascer uma relação igualitária que envolve também solidariedade, respeito, apoio, reflexão, indo muito além de uma prática de imposição, assim como também de reflexão a partir da prática do outro, um pensar que me coloca a pergunta: se deu tão certo com ele, com a escola que ele leciona, por que não estaria dando certo também com meus alunos, com minha prática de professor; com a escola que estou? Dessa forma, o sentimento humano da possibilidade de transformar e de ser transformado começa a ter uma semente fértil para colheita de vários frutos.

Considerações finais

Ao concluir este trabalho, é possível destacar o potencial existente nas propostas formativas que visem à socialização das práticas dos professores, compartilhando entre eles esse fazer pedagógico. Foi possível verificar que a apresentação de um novo projeto se tornou eficaz quando se uniu a apresentação das experiências já realizadas por aqueles que estão na mesma Rede Educacional e, conseqüentemente, com os mesmos desafios e problemas.

Também foi muito visível que a valorização do fazer pedagógico vem à tona quando os professores são convidados a compartilhar suas práticas, dividindo seus conflitos e avanços ao que se refere à aprendizagem qualitativa dos alunos.

Assim, nota-se o quanto a aprendizagem dialógica deve estar presente não apenas entre os alunos e seus professores, mas também entre os professores, trazendo um diálogo eficaz para o aprendizado também do professor.

Dessa forma, o trabalho traz o potencial existente na possibilidade de ampliar o projeto Comunidade de Aprendizagem na Rede de Ensino, enquanto possibilidade de unir essa prática de socialização nas fases de sensibilização do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.comunidadedeaprendizagem.com/material-biblioteca/III/Caderno-Modelo-Dialógico-de-Resolução-de-Conflitos>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MELLO, Roseli Rodrigues de. *Comunidade de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2014.



Comunidade de
Aprendizagem

Reflexão sobre os limites e possibilidades vivenciados nas fases de transformação na implementação de Comunidade de Aprendizagem numa escola de educação infantil

Rita de Cássia de Castro

Colaboradores:

Coordenadora Local: Fernanda Maúes

Gestora: Rosemary Lobato

Coordenadora Pedagógica: Célia Solheiro

Professora: Barbara Marcela

Resumo

Em última análise, o que o enunciado sugere é que, partindo de uma compreensão crítica da prática educativa bem como de uma compreensão crítica da participação comunitária, nos alonguemos em considerações e análises em torno de suas relações. Em torno de como, fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo.

Paulo Freire

Esse trabalho propõe uma reflexão sobre os limites vivenciados nas fases de transformação do CMEI Jardim das Juritis em Comunidade de Aprendizagem, por meio de informações colhidas em entrevistas com pessoas dos vários seguimentos da escola.

Também tentará dar a conhecer o processo de implementação da Comunidade de Aprendizagem na referida escola, como um tempo de reflexão sobre o trabalho que já vem sendo executado por mais de dois anos. Isso nos remete aos momentos desafiadores que ocorreram durante as diferentes etapas.

OBJETIVO

Refletir sobre os limites das fases de transformação e como superá-los para o êxito da implementação da Comunidade de Aprendizagem na Educação Infantil.

Introdução

O projeto Comunidade de Aprendizagem está fundamentado num conjunto de experimentos com base em resultados científicos.

O projeto visa à integração de todos os envolvidos na comunidade escolar, com o propósito de atingir uma educação de êxito para todos, considerando eficiência, equidade e coesão social.

Para sua execução, uma escola que opte por se transformar em Comunidade de Aprendizagem passa por diferentes etapas no propósito de alcançar a transformação educacional e social, pessoal e coletiva. Sabemos o quanto é difícil essa transformação, e a prática de várias escolas em transformação tem demonstrado que um dos pontos-chave para que ela ocorra de fato é a vivência plena, consciente e coletiva, das fases iniciais do projeto.

Para falar sobre isso, temos como objeto de estudo um trabalho feito por meio de entrevistas com educadores e outros colaboradores do Centro Municipal de Educação Infantil Jardim das Juritis, que vivenciaram os desafios das etapas de transformação.

Desenvolvimento do trabalho

A CMEI Jardim das Juritis tomou a decisão de se transformar em Comunidade de Aprendizagem em **(colocar o mês e ano da tomada de decisão)**, após participar do primeiro momento crucial do projeto, que é a sensibilização de educadores e toda a comunidade.

No relato da coordenação local percebeu-se que na fase da sensibilização da comunidade escolar o processo de convocação aconteceu de maneira razoavelmente tranquila, foi a fase de esclarecimento do projeto Comunidade de Aprendizagem, o entendimento das bases em que está fundamentado e suas etapas para transformação. Um tempo necessário para compreensão e participação de todos. Um momento de reflexão minucioso, que implicou também rever as práticas e ações docentes. A fase da sensibilização é definida como um momento de realizar uma reflexão profunda sobre as práticas que dão mais resultados e uma análise detalhada sobre as condições da escola. Nas palavras de alguns estudiosos de Comunidades de Aprendizagem:

As pessoas que realizam a formação em Comunidade de Aprendizagem têm que conhecer bem as bases científicas dessa proposta, incluindo seus fundamentos psicológicos e sociológicos, estudos sobre gênero, entre outros, e conhecer as Ações Educativas de Êxito que a comunidade científica internacional demonstrou contribuir para o sucesso educativo e a melhora da convivência. (AUBERT et al., 2008).

Um desafio apontado pela coordenação local, nessa fase, foi sensibilizar os funcionários para a importância da implementação do projeto para a melhoria dos resultados de aprendizagem e o fortalecimento de atitudes solidárias, pois normalmente é nesse momento que aparecem as pessoas resistentes. Porém, com o conhecimento do que se tratava e a experiência que já estava sendo vivenciada em outra escola do município, foi-se dissipando esse entrave.

Realizada a sensibilização, a fase seguinte é a tomada de decisão. Segundo a coordenação local, no CMEI Jardim das Juritis a tomada de decisão em transformar-se em Comunidade de Aprendizagem se deu de maneira natural. Porém, tomada a decisão, o mais difícil era reunir todos os envolvidos para discutir pontos importantes, definir as responsabilidades de cada um e chegar a um consenso. Aqui exige-se a vivência de um importante princípio do projeto, que é a vivência do “diálogo igualitário”, em que todos têm o mesmo poder de fala, desde que traga argumentos que visem chegar a um consenso para o bem da comunidade, conforme destaca Freire:

O diálogo igualitário contribui para a democratização da organização da escola ao permitir a participação de todos os membros da comunidade escolar em igualdade de condições. Essa natureza de diálogo envolve todos que aprendem e que ensinam (pais, familiares, voluntariado, professores, outros profissionais, estudantes), já que todos influenciam a aprendizagem de todos. (FREIRE, 1997)

No município já havia outra escola transformada e os funcionários já tinham conhecimento dos pontos positivos vivenciados nessa outra unidade infantil. Porém, as realidades de cada comunidade são diferentes, não podendo assim se basear em outra realidade. É uma etapa que define a transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem, uma decisão que exige muito diálogo com todos os envolvidos, consenso e compromisso de todos.

Vencida a etapa da tomada de decisão, passou-se à fase dos sonhos, na qual todos idealizavam o melhor para o CMEI Jardim das Juritis, algo que não foi tão difícil. Vários sonhos se destacaram. Dentre estes muitos foram realizados. Abaixo, descreverei alguns:

- Peixinhos no lago – este foi o sonho de muitas crianças da escola Juritis, a comunidade foi mobilizada e para a alegria da criançada alguns peixes foram doados para o lago;
- Policial na escola – este foi um sonho de um aluno e, participando da comissão mista, havia uma mãe muito articulada que conhecia alguns policiais. Desse modo, a escola se mobilizou com ofício e a mãe foi até

o posto policial e fez o convite para que um grupo de policiais pudesse comparecer à escola para uma palestra no dia do soldado. Assim, o sonho foi realizado, todos comentaram sobre o emocionante encontro entre o aluno e os policiais que ali estavam presentes. Foi um momento muito especial para todos os presentes;

- Sala de brinquedos – este foi o sonho de algumas crianças. Assim, a comissão mista se mobilizou e arrumou uma sala na escola, disponibilizando alguns brinquedos. A mãe acima mencionada conseguiu a doação de vários brinquedos para a escola. Momento de muita alegria para todos os envolvidos.

Levantados os sonhos de toda a comunidade, a fase seguinte é que dá o contorno do trabalho que será realizado por todos, na seleção de prioridades. Aqui o desafio era ter o olhar naquilo que de fato era prioridade, que impactaria de forma contundente na aprendizagem de todos e que havia possibilidades de realização, o que de certa forma gera muitos conflitos. Pois, alguns membros envolvidos discordavam em algumas situações, compreendendo ter possibilidades sim de se tornarem reais. Nesse caso, sempre por meio do exercício do diálogo igualitário, eram realizadas reflexões sobre a realidade do momento e chegava-se a um consenso sobre as prioridades, mas sempre procurando respeitar todos os sonhos colocados.

Após essa etapa define-se, então, o planejamento de como será executado o que foi prioridade, quais Atuações Educativas de Êxito serão implementadas e como. Essa etapa desenha o caminho a percorrer entre a realidade e o sonho. Também é o momento de formar as comissões mistas. Algo desafiador, pois exige compromisso e tempo disponível, a hora em que muitos já pensavam em desistir. Porém, volta-se ao diálogo da importância do envolvimento e esforço de todos. Nas palavras de coordenação local:

“O processo de mobilização de voluntários é gradual, pois decidir por implementar o projeto é uma fase, já os pais dispõem seu tempo e entenderem que é realmente muito importante participarem e que se faz necessário a sua presença dentro da escola, é outra coisa.”
(Fernanda Maués, entrevista, 2016)

Assim, as ações iniciaram com um número reduzido de voluntários. Aos poucos outros foram sendo mobilizados. Outro fator que também implica esse processo de mobilização e fidelização de voluntários é o encerramento do ano letivo, pois muitas crianças saem da escola e outras tantas entram, o que acaba resultando no afastamento de alguns voluntários e na necessidade de mobilização de novos. Porém, verifica-se que, atualmente, a escola está com um quadro considerável de pais voluntários.

Segundo a Festora, Rosemary Lobato, o mais desafiador nesse processo é dar continuidade, manter os estudos aprofundados acerca de bases científicas da filosofia do projeto, bem como entender que os resultados ocorrem gradativamente. Na implementação de grupos interativos, por exemplo, é um desafio é assegurar a realização quinzenal, na comissão mista, garantir que esse grupo assuma como sua responsabilidade a realização das Atuações Educativas de Êxito escolhidas.

Para a professora Bárbara Marcela, os Grupos Interativos e as Tertúlias Dialógicas Literárias serviram como uma chave fundamental para a aprendizagem das crianças, possibilitando a motivação para executar várias atividades pedagógicas diferenciadas, principalmente desenvolvendo o gosto pela leitura e o interesse pela escrita. Em suas palavras:

“No início não acreditava que as crianças se desenvolveriam com estas atuações, pois para mim era um método diferente de aprendizagem. Hoje a situação é totalmente diferente, pois estas atuações já fazem parte do meu plano de aula e da rotina das crianças, ajudando de forma gratificante e com êxito no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.”
(Bárbara Marcela, entrevista, 2016)

A CMEI Jardim das Juritis tomou a decisão de se transformar em Comunidade e tem se fortalecido a cada dia nessa transformação.

Considerações finais

Atualmente, dispõe de uma Comissão Mista em pleno funcionamento, consegue garantir dentro da rotina a realização das duas Atuações Educativas de Êxito que a comunidade entendeu que seriam muito eficazes para melhoria da aprendizagem e convivência dos meninos e meninas: Grupos Interativos e Tertúlias Dialógicas Literárias.

Para a gestora, os limites serviram para uma melhor aproximação e aprofundamento sobre o projeto. Ela considera que a Comunidade de Aprendizagem continua viva na CMEI Jardim dos Juritis e que existe um interesse em continuar aprofundando os princípios da Aprendizagem Dialógica e de manter a existência do mesmo no fazer pedagógico dessa comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, A. et al. Aprendizaje dialogico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia, 2008.

INSTITUTO Natura. Cadernos de Formação. Aprendizagem Dialógica. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: nov. 2016.

_____. Cadernos de Formação. Fases de Transformação. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: nov. 2016.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



Comunidades de
Aprendizaje

Agentes de transformación
en CdeA:

El rol de los “Asistentes
Escolares”

Nadin Boimvaser

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito compartir las experiencias atravesadas durante la Fase de Sensibilización en distintas escuelas del territorio de la provincia de Santa Fe, Argentina, poniendo énfasis en las voces de distintos actores de la comunidad educativa, como son los “Asistentes Escolares” (celadores, ayudantes de cocina, ayudantes de limpieza, porteros, auxiliares administrativos, entre otros), reconociendo sus emociones, vivencias y experiencias, para poder destacar el rol que asume cada uno de ellos como sujetos claves en el desarrollo de interacciones que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as niños y niñas en el contexto escolar.

Asimismo, considerando las contribuciones de Freire (1997), Vygotsky (1996), Habermas (2001) y las evidencias científicas del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA), quienes postulan que el foco central de la transformación está en la perspectiva dialógica del aprendizaje -en la cual “todos participan e interactúan de manera igualitaria, respetando la inteligencia cultural de todas las personas, creando sentido para el aprendizaje y fomentando relaciones más solidarias”-, se pretende evidenciar aquellos principios del aprendizaje dialógico que están presentes en los procesos de interacción y diálogo que estos actores atraviesan durante la Fase de Sensibilización, así como también en las interacciones que día a día establecen con los/as niños y niñas en la institución educativa.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Analizar y resignificar el rol de los “Asistentes Escolares” como agentes de transformación en Comunidades de Aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Describir cómo se vivencian los principios del aprendizaje dialógico en las interacciones que estos actores atraviesan durante la Fase de Sensibilización.

- Reconocer su papel en la contribución a la educación de los niños y niñas, en múltiples espacio de aprendizaje y desarrollo.

Introducción

“Se necesita toda una comunidad para criar a un niño”

Proverbio africano

En la provincia de Santa Fe, ubicada en la región centro-norte de la Argentina, el Ministerio de Educación firmó un convenio con el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) e Instituto Natura en el año 2015, para comenzar a implementar la propuesta de Comunidades de Aprendizaje en cuatro establecimientos educativos de nivel primario de la ciudad de Rosario y la comuna de Alvear.

Cabe mencionar, que la política educativa de la provincia de Santa Fe concibe tres ejes conceptuales: la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa. En el abordaje de estos ejes se prioriza la articulación con las acciones de otros niveles del Estado, con el gabinete social de la provincia y con instituciones, así como también con los miembros del sistema educativo provincial, como por ejemplo las familias, cooperadoras, docentes y asistentes escolares. Se busca desarrollar nuevos conocimientos y capacidades, además de reforzar las ya existentes, en pos de promover la acción transformadora que se pretende de todo proceso educativo. La puesta en práctica de esas nuevas formas de hacer y de ver, se estructuran dentro de los programas de acción que se llevan adelante desde el Ministerio, entre los que se encuentra el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Subportal Educación - Sección Política Educativa).

En este sentido, la implementación de Comunidades de Aprendizaje contribuye a fortalecer los tres ejes de la política pública educativa del Gobierno de Santa Fe, entendiendo a la escuela como una institución social, abierta, donde el proceso educativo incluye a las familias y demás

actores de la comunidad, para alcanzar un sistema educativo provincial con una fuerte impronta social e inclusiva, que brinde educación de calidad a los/as ciudadanos/as (Portal Gobierno de Santa Fe - Sección Noticias).

Siguiendo con la implementación del proyecto, a principios de este año la iniciativa se expandió hacia nuevos establecimientos educativos, extendiéndose a dieciséis escuelas más, pertenecientes a las distintas Regiones Educativas de la provincia (Subportal Educación - Sección Noticias).

Dichas escuelas comenzaron a transitar a partir del mes de abril, los primeros pasos de la transformación en Comunidades de Aprendizaje, atravesando la primera etapa denominada “Fase de Sensibilización”, en la que se da lugar a la formación científica de toda la comunidad involucrada en el proceso educativo, una preparación que se produce de manera intensiva, que invita a participar y escuchar todas las voces.

Siguiendo esta línea y, teniendo en cuenta la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico en la que se basa el proyecto (Cuaderno de Formación - Aprendizaje Dialógico), que establece que “el rol del alumno está conectado a su potencial para interactuar con diferentes personas y aprender con ellas, no sólo en la escuela o en los espacios designados para el aprendizaje, sino en todos los espacios de su vida”, y que “el aprendizaje sucede en las situaciones de interacción entre los propios alumnos, entre alumnos y profesores, pero también entre familiares y otros agentes del contexto educativo, generando de esta manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean ampliados significativamente ya que las interacciones se multiplican, así como también los contextos de aprendizaje”, cabe preguntarse:

¿Quiénes son estos “otros agentes del contexto educativo”? ¿Cuáles son estos “múltiples espacios de aprendizaje y desarrollo”? ¿De qué manera estos agentes y espacios “multiplican las interacciones y los contextos de aprendizaje”? ¿Cómo se vivencian los principios del aprendizaje dialógico en estas interacciones y contextos?

A continuación, estos interrogantes pretenderán ser respondidos con

2. Es una escuela especializada en la formación e investigación sobre el proceso de crecimiento personal, una psicopedagogía del crecimiento que ofrece cursos y programas de formación en todos los continentes. Tiene sus raíces en Francia y ha sido creada hace medio siglo por André Rochais, educador e investigador.

el objetivo de analizar y resignificar el rol de los “Asistentes Escolares” como agentes de transformación en Comunidades de Aprendizaje, realizando una descripción de cómo fueron vivenciados los principios del aprendizaje dialógico en las interacciones que estos actores atravesaron durante la Fase de Sensibilización, así como también reconociendo su importante papel en la contribución a la educación de los/as niños y niñas.

Desarrollo

Comunidades de Aprendizaje se presenta como un proyecto de transformación social y cultural, el cual atraviesa la condición netamente humana de cada uno de los sujetos que conforman las instituciones educativas. Esto nos invita a reflexionar sobre el rol que cada uno de estos sujetos ocupa en la comunidad educativa y a reconocer la presencia de distintos actores que actúan como agentes de transformación en múltiples espacios de aprendizaje y desarrollo.

De este modo, la Fase de Sensibilización se plantea como una primera instancia de transformación en las escuelas, mediante la generación de un espacio de encuentro diferente, de interacción y diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa.

Una de las principales situaciones que más me llamó la atención a lo largo de las Fases de Sensibilización atravesadas en diferentes escuelas, y razón por la cual elijo esta temática a abordar, es el sentido que generó este espacio para aquellos actores de la comunidad educativa denominados históricamente como los “no docentes” (celadores, ayudantes de cocina, personal de limpieza, porteros, auxiliares administrativos, entre otros), a los cuales hoy día afortunadamente se los reconoce con otra denominación: “Asistentes Escolares”.

“Los históricamente llamados no docentes dentro del sistema educativo (celadores, ayudantes de cocina, porteros, auxiliares administrativos) ahora cuentan con una nueva denominación: asistentes escolares.

“Es un absurdo denominar a alguien por la negativa”, dijo la Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe, al fundamentar la decisión. Además del nombre, el Ministerio generó otros cambios para ese sector del sistema educativo, que tienen que ver con el régimen de ingreso y suplencias”.

(Extraído de Diario El Litoral, Santa Fe, 7 de octubre de 2010).

Así, la Fase de Sensibilización se constituyó como una instancia formal dentro de la institución educativa, que invitó a todos los actores a encontrarse en pie de igualdad para reflexionar y debatir sobre los desafíos de la escuela actual y a pensar en conjunto un camino a seguir ante la posibilidad de esta transformación en Comunidades de Aprendizaje.

4. santafe.gob.ar/leydeeducacion.
1-Derecho a los aprendizajes, a las trayectorias educativas inclusivas, completas y de calidad; 2-Derecho a construir un proyecto de vida individual y colectivo; 3-Derecho a integrarse al mundo del trabajo, a la vida social y productiva de la sociedad; 4-Derecho a la construcción de la subjetividad, a respetar y ser respetados, a las creencias religiosas y a las pertenencias culturales, a la identidad de género; 5-Derecho a cuidar y ser cuidado, a la calidad de vida; 6-Derecho al diálogo intergeneracional para aprender y transformar esas culturas; 7-Derecho a la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo para el acceso a la información y comunicación de las ideas; 8-Derecho al acceso, uso y recreación de las nuevas tecnologías; 9-Derecho a participar de un ambiente ecológicamente sustentable; 10-Derecho a la participación política y social, a escuchar y ser escuchados

5. Basadas en evidencias reconocidas por la comunidad científica internacional, constituida por los autores más relevantes de todas las disciplinas que participan en los mejores programas de investigación, de las mejores universidades del mundo y de las publicaciones de mayor impacto..

¿Y cómo se evidencia el sentido de este espacio para los Asistentes Escolares?

Cabe destacar que, de las diferentes escuelas de la provincia a las que acompañé en su Fase de Sensibilización, observé un factor común en todas ellas: los Asistentes Escolares se sentían -de alguna manera- diferentes al resto, incluso hasta en algunas escuelas se sentaron en un espacio un tanto alejado de los demás. A lo largo de las primeras horas de Sensibilización, eran varias las inquietudes que resonaban en todos ellos, muchas de las cuales me fueron manifestadas:

- “¿Por qué estamos acá, si nosotros no somos docentes?”.

- “¿Qué podemos hacer por los chicos si nosotras trabajamos en la cocina?”.

- “Tal vez se equivocaron en invitarnos”.

Otras preguntas que surgieron al momento en el que se los invitó a trabajar en grupo o a participar de una tertulia, fueron:

- “¿Nosotros no tenemos que hacer ese trabajo en grupo, no? Porque nosotros no somos docentes entonces no vamos a entender los textos”.

- “¿Yo también tengo que ir a la tertulia? Mira que leí el texto pero no entendí nada. Yo no soy maestra así que capaz no tenga que estar”.

De las inquietudes transmitidas, se puede detectar un sentido de diferenciación respecto al resto de sus compañeros de trabajo -docentes y equipo directivo-, un sentido de no correspondencia o no

pertenencia a ese espacio al cual se los estaba invitando a participar en pie de igualdad frente a todos los demás presentes.

Sin embargo, a lo largo de las últimas horas del primer día de Sensibilización y más aún durante el segundo día, pude observar cómo la movilización que propone esta instancia, comienza a vivirse y a sentirse en cada uno de estos actores. Se comienza a evidenciar cómo el reconocimiento de su presencia, de su figura y su labor en el establecimiento escolar, cobra un significado personal y un sentido colectivo.

“Una Comunidad de Aprendizaje debe promover interacciones que hagan posibles cambios en la vida de las personas. Cuando estas interacciones se basan en un diálogo igualitario, se transforman en herramientas que permiten una gran conquista social: la superación de las desigualdades.

Para Vygotsky, la clave del aprendizaje está en las interacciones entre las personas y entre ellas y el medio ambiente. Con la transformación de las interacciones, se hace posible mejorar el aprendizaje y el desarrollo de todos los actores que participan de la comunidad educativa”.

(Extraído de Portal de Comunidad de Aprendizaje, Instituto Natura).

Precisamente, este significado personal y sentido colectivo que comienzan a cobrar vida a lo largo de la Sensibilización, se refleja en la transformación de estos actores en diferentes momentos propuestos, como los que comparto a continuación:

Testimonios de dos asistentes escolares durante el desarrollo de una tertulia pedagógica (Fragmento de Pedagogía de la Autonomía de Freire, 1997, sobre la curiosidad). Para contextualizar el testimonio, cabe mencionar que varios docentes venían haciendo reflexiones en torno al desafío que se presenta el despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes por aprender más:

- “Yo quiero aclarar que no soy docente, pero quiero comentar algo sobre lo que vienen hablando... el desinterés de los chicos por la escuela

yo lo noto a diario, como madre pero también como asistente escolar en el comedor. Antes a los chicos les encantaba venir a la escuela. Ahora cuando llega el viernes yo les digo en el comedor: ¿Me van a extrañar que no nos vemos hasta el lunes? Y me contestan: a vos te vamos a extrañar pero venir a la escuela, noooo!!! ¡No tenemos ganas de estudiar me dicen! Yo creo que hay que motivarlos, por eso es muy importante despertarles la curiosidad. Y que no nos echemos culpa. Porque yo tengo 5 hijos, y en casa los ayudo con la tarea, pero sé que hay madres que no lo hacen y dicen: eso que te lo enseñe la maestra. Y en la escuela la maestra dice: eso te lo tienen que enseñar en casa... y así nos vamos pasando la bola y todos nos echamos la culpa... tenemos que hacernos todos responsables de la educación de los chicos y por eso creo que está bueno lo que se está hablando sobre motivarlos, despertarles la curiosidad y el interés por aprender”.

- “Yo no soy docente. Pero quería comentar que a mí el texto me gustó mucho porque yo soy re-curiosa. A mí me gusta conocer sobre todo y aprender de todo, y también estar en todos lados porque soy muy activa. Me gusta participar junto a mis hijos en diferentes actividades, ayudar a los chicos en el comedor, en el recreo. No sé, me gusta estar en todos lados porque soy re-curiosa. Y eso me parece que también ayuda en la escuela”.

La lectura dialógica (Soler, 2001) es una forma de entender la lectura en la cual los textos son interpretados entre todos, sean lectores habituales o no. Las experiencias, emociones o sentimientos generados a partir de la lectura pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta, con un enfoque que va más allá del significado textual del escrito.

La experiencia individual de leer, se torna en el momento de la tertulia en una experiencia intersubjetiva y la incorporación de las distintas voces, experiencias y culturas, genera una comprensión que sobrepasa a la que se puede llegar individualmente.

Para Freire (Freire, 1984; Freire & Macedo, 1989), el aprendizaje de la lectura no se reduce a un acto mecánico y descontextualizado, sino que debe ser una apertura al diálogo sobre el mundo y con el mundo

(Extraído de Cuaderno de Formación – Tertulia Dialógica).

De los testimonios podemos destacar que, si bien en un principio los Asistentes Escolares se mostraron alejados, luego en diferentes espacios durante la Sensibilización se vieron motivados a participar y dar su opinión. Aunque se vieron siempre en la necesidad de aclarar que “no son docentes”, su voz fue escuchada al igual que todas las otras voces. Además de las tertulias, se los vio animados a dar sus aportes en diferentes instancias en las cuales se propuso trabajar sobre los desafíos de la escuela frente a la sociedad actual, así como también cuando se invitó a trabajar los principios del aprendizaje dialógico en grupos o reflexionar acerca de las prácticas de participación de la comunidad que ya existen en la escuela. Al momento de socialización de estas instancias, afortunadamente fueron tomando protagonismo en cada una de las intervenciones realizadas alcanzando un sentido, tanto personal como colectivo, y vivenciando cada uno de los principios del aprendizaje dialógico, clave para la transformación en Comunidades de Aprendizaje.

Respecto al Diálogo Igualitario, si bien en un primer momento costó la participación de todos -como ya se mencionó con antelación-, se logró propiciar el espacio para escuchar todas las voces, así como también resignificar la importancia de su rol dentro de la comunidad educativa. Habermas (2001), reconoce que “no hay interacciones totalmente dialógicas, porque siempre se producen relaciones de poder debido a las desigualdades existentes en la estructura social más profunda. Por eso, es importante tener consciencia de esas desigualdades y buscar las condiciones más adecuadas para reducir al mínimo su influencia en las interacciones que se dan en la comunidad escolar”.

Siendo congruente con lo que postula este principio, todos tuvieron la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, la fuerza estuvo en la calidad y en el sentido de los argumentos planteados, y no en la posición jerárquica, por lo que todas las contribuciones fueron igualmente válidas, independientemente de quién participó, de su función, origen, edad, sexo, etc.

Asimismo, para Freire (1997), “el diálogo igualitario contribuye a la democratización de la organización del centro educativo al permitir la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en igualdad de condiciones. Esa naturaleza de diálogo involucra todos, los

que aprenden y los que enseñan, ya que todos influyen el aprendizaje de todos”.

Además, se distingue que el espacio que se propició para que los Asistentes Escolares participen durante todas las instancias de la Sensibilización, el diálogo igualitario que se garantizó como herramienta fundamental para la construcción de un espacio democrático, la promoción del ejercicio de las habilidades lectoras -ya sea en tertulias o en trabajos de grupo-, la estimulación del pensamiento crítico y la reflexión frente a los textos ofrecidos, todo esto en su conjunto impactó en la Dimensión Instrumental, entendida como “el aprendizaje de instrumentos fundamentales como el diálogo y la reflexión, y de contenidos y habilidades esenciales para la inclusión en la sociedad actual” (Portal de Comunidad de Aprendizaje, Instituto Natura).

Promover la interacción y diálogo igualitario de todos los actores de la comunidad durante la Fase de Sensibilización, así como también visibilizar el rol del Asistente Escolar en cada una de las actividades que se llevan adelante en las escuelas, permitió reconocer el principio de Inteligencia Cultural en el que se destaca que “todas las personas son sujetos capaces de acción y reflexión y poseen una inteligencia relacionada a la cultura de su contexto particular” (Portal de Comunidad de Aprendizaje, Instituto Natura).

Según Flecha (1997), “el concepto de inteligencia cultural va más allá de las limitaciones de la inteligencia académica y engloba la pluralidad de dimensiones de la interacción humana: la inteligencia académica, la inteligencia práctica, así como la inteligencia comunicativa”.

En las escuelas, los/as niños, niñas y jóvenes establecen interacciones y diálogo en múltiples espacios de aprendizaje y desarrollo, tanto dentro como fuera del aula, estableciendo vínculos desde el primer momento que ingresan a la escuela, con el/la portero/a, el/la celador/a, hasta con aquellos asistentes que trabajan en el comedor (personal de cocina y/o limpieza). De esta manera la inteligencia cultural implica reconocer en estos agentes, capacidades que pueden transferirse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversidad de personas que participan de todos los espacios de la escuela permite

que los estudiantes se acerquen a otras maneras de mirar el mundo, enriqueciendo y potenciando su desarrollo.

En este sentido y poniendo el foco en la diversidad, hacemos mención también al principio de Igualdad de Diferencias, teniendo en cuenta que la riqueza de estas diferencias es imprescindible para poder funcionar adecuadamente como comunidad, de aquí la importancia en revalorizar la contribución de los diferentes actores según sus posibilidades.

Al decir de Freire (1997), “no será posible concebir las diferencias de manera tolerante e igualitaria mientras éstas estén asociadas a la idea de que una cultura es superior a la otra. En el ámbito educativo, ninguna relación intercultural que se base en creencias racistas mejorará el aprendizaje de los alumnos ni la convivencia”. De este modo, tal como se plantea en el presente trabajo, para ofrecer una mejor educación es necesario que todas las personas sean resignificadas, que estén incluidas dentro del proyecto colectivo de comunidad educativa y que todas las voces sean tenidas en cuenta, independientemente de su origen, cultura, creencia y del rol que asumen dentro de la escuela.

El principio de Transformación también se hizo presente. A lo largo de la jornada como ya se comentó, se fueron logrando cambios en la participación, encontrando un sentido a esa participación, así como también se destacaron las interacciones que día a día establecen con los/as niños y niñas en distintos espacios. Freire (1997) afirma que “somos seres de transformación y no de adaptación, esta transformación es posible a través de un proceso dialógico igualitario entre personas que quieren cambiar una situación de desigualdad. La acción transformadora del aprendizaje es aquella que transforma las dificultades en posibilidades”.

La Creación de Sentido también fue vivenciada, teniendo en cuenta que “se construye el sentido cuando las contribuciones y diferencias culturales son tratadas de manera igualitaria y el alumno siente que la escuela valora su propia identidad. Al atribuir más sentido a lo que están aprendiendo, ellos también amplían sus interacciones, haciendo el clima de la escuela más favorable a los aprendizajes” (Cuaderno de Formación – Aprendizaje Dialógico).

Se resignificó el rol del Asistente Escolar dentro de la comunidad educativa, dándole un sentido a su práctica diaria y valorando las interacciones y el diálogo que cada día entablan con los/as niños y niñas, haciendo del contexto escolar un clima favorable para su crecimiento y desarrollo.

Al respecto de los principios descritos hasta aquí, comparto el testimonio de una Asistente Escolar cuando le consulto sobre qué piensa sobre su rol en la Escuela:

- “Mi rol en la escuela no es solo darles o enseñarles a comer.. es estar; compartir; escuchar; aconsejar; ayudar al niño en lo que necesite hasta en los momentos más difíciles de su corta vida, como por ejemplo, la separación de sus papis o el fallecimiento de alguien muy cercano. Mis compañeras y yo tratamos siempre de transmitirle a los niños una confianza especial para que ellos puedan contarnos lo que les pasa y nosotras tratar de ayudarlos, o bien acudimos a otra persona especializada en el tema para no meter la pata... nosotras en el comedor estamos al servicio de nuestros peques en todo sentido y brindándole mucho amor”.

Sobre la Solidaridad, y en consonancia con el testimonio compartido, podemos identificar este principio en aquellas prácticas democráticas que incluyen a todo el entorno de la escuela, que crean relaciones horizontales, de igualdad, con todos los actores de la comunidad educativa. “Cuando toda la comunidad está involucrada solidariamente en un mismo proyecto, es mucho más fácil transformar las dificultades en posibilidades, mejorando de esa manera las condiciones culturales y sociales de todas las personas” (Cuaderno de Formación – Aprendizaje Dialógico).

Para finalizar; comparto otro testimonio que un Asistente Escolar expresó acerca de su rol en la Escuela:

- “Me siento muy feliz con el trabajo que tengo y realizo. Participo en diferentes ámbitos en la escuela, si bien mi rol es de portero, colaboro también con la música y todo lo que se usa para actos y llamando a chicos para enseñarles. Siempre busco la manera para que los chicos

que están un poquito alterados, llevarlos un rato conmigo para que me ayuden con alguna actividad y tranquilizarlos para que vuelvan al aula. Siempre trato de hablar con ellos y preguntarles cómo están y, si no están bien, trato de buscar una solución planteando la situación a los docentes y directivos”.

Conclusión

Transformar la estructura y la cultura escolar significa reconocer que el profesor, solo, no puede atender la demanda de una educación de calidad para todos los alumnos; es necesario establecer una colaboración más cercana con las familias y demás miembros de la comunidad para que todos puedan mejorar sus resultados.

(Cuaderno de Formación – Comunidades de Aprendizaje).

Los testimonios de Asistentes Escolares de diversas escuelas del territorio de la provincia de Santa Fe, dan cuenta de las experiencias, vivencias y emociones atravesadas en esta primera aproximación al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, durante la Fase de Sensibilización.

Estos aportes, contrastados con los principios del Aprendizaje Dialógico, reflejan cómo la movilización que supone esta Fase, posibilita dar visibilidad a todos los actores garantizando la diversidad de voces y poniendo en valor la inteligencia cultural e igualdad de diferencias.

Nos invita a reflexionar sobre el rol que asumen en el contexto escolar, relacionándose y vinculándose con los/as niños y niñas, día tras día, en una multiplicidad de espacios fuera del aula, desde el ingreso a la escuela hasta el comedor escolar; configurándose como agentes de transformación que amplían significativamente las interacciones, el diálogo y los contextos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia Editorial.

- Diario El Litoral. Provincia de Santa Fe. Sección Educación. "Los no docentes ahora se llaman asistentes escolares" (07/10/2010). Disponible en

http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/57023-los-no-docentes-ahora-se-llaman-asistentes-escolares

- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Madrid: Siglo XXI

- Freire, P., & Macedo, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós.

- Habermas, J. (2001). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

- Instituto Natura, Cuadernos de Formación. Comunidades de Aprendizaje, Aprendizaje Dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito, Fases de Transformación. Disponibles en:

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca>

- Portal Web Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Sección Educación: Comunidades de Aprendizaje. Disponible en:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/205005>

- Portal Web Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Sección Noticias. "Cuatro escuelas de Rosario y Alvear implementarán la experiencia internacional Comunidades de Aprendizaje". Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/211710/>

- Portal de Comunidad de Aprendizaje. Instituto Natura. Principio de Transformación. Disponible en: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/Transformacion>

- Portal de Comunidad de Aprendizaje. Instituto Natura. Principio de Dimensión Instrumental. Disponible en: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/dimension-instrumental>

- Soler, M. (2001). Dialogic reading: A new understanding of the reading event. Tesis de doctorado presentada en la Facultad de Educación de Harvard. Disponible en: <http://www.lib.umi.com/dissertations>

- Subportal Web de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Sección Noticias: "El programa "Comunidades de Aprendizaje" llegará a más escuelas de la provincia de Santa Fe" (23/02/2016). Disponible en:

https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=203329

- Subportal de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Sección Política Educativa: Ejes e Implementación. Disponible en:

https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282



Comunidades de
Aprendizaje

Sensibilización: Eje
movilizador constante

Formación continua
y situada de todos
los integrantes de
comunidades

Fabián de la Cruz Centeros

Resumen

En este documento se presentan algunas herramientas orientadas a reflexionar sobre: el rol del profesor formador; la formación continua de los docentes y la sensibilización como parte esencialmente importante en todo el proceso de transformación del proyecto CA. De esta manera se pueda asumir con mayor compromiso el proyecto mismo, tomando como bandera de transformación el aprendizaje dialógico para así llegar a la transformación de las escuelas dando argumentos a cada una de las AEE con la evidencia científica que los sustenta además con una fuerte convicción de que con la participación de la comunidad favorece a superar las desigualdades sociales que la realidad plantea a diario.

Con este fin se realiza la presente reflexión y propuesta de alternativa tomando los principios del aprendizaje dialógico como el norte mismo en los avances.

Objetivos:

- Reflexionar sobre el rol de la sensibilización del proyecto y por ende etapas de transformación de las escuelas.
- Generar momentos de sensibilización constante para promover la sustentabilidad del programa a través del tiempo.
- Desarrollar una manera de reconocer esencialmente el rol del formador en las sensibilizaciones constantes, como en todo el proceso de transformación de las escuelas.
- Retomar constantemente la potencia de la reflexión en esta postura dialógica en cada una de las fases o AEE¹, desde los principios y de los principales objetivos de CA

1. AEE: actuación educativa de éxito: son prácticas con evidencias científicas que aumentan el desempeño académico del alumnado, mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en toda la escuela.

Introducción

Dada la manera de desarrollo del programa comunidades de aprendizaje y teniendo las fases de transformación como elemento central, es preciso sostener en el tiempo las mismas energías que se evidencian en la sensibilización misma, toma de decisión, sueños, etapas de transformación, y al momento de llevar adelante las actuaciones educativas de éxito (AEE).

En lo volátil y lo efímero es muy fuerte, además donde todo lo asociado a lo comunicacional es algo corriente y cambiante a diario, lo necesario es generar una forma constantemente continuando generando momentos, como instancias claves en cada fase de transformación que lleven a pensar una sensibilización constante, esto que en primer lugar la energía que se ven vislumbradas en la sensibilización. Esta reflexión tienen como antecedente, los resultados monitoreados en escuelas, testimonios de colegas en fases más avanzadas donde comunidades de aprendizaje ya tienen un amplio recorrido, la reflexión sobre la jornada intensa, interesante, movilizadora de la sensibilización, se comparte lo esencial del programa, (principios, fases y AEE) por suerte muy interesante, que lleva a un planteo reflexión y análisis que da como resultado tres puntos que centrarían el foco de la temática planteada:

1. El tiempo entre cada fase hace que exista, el desgano, pérdida de interés, por parte de algunos docentes.
2. Frente a cada una de las fases existe el olvido o la pérdida de sentido o la evidencia científica de lo que se está haciendo.
3. La falta reflexión constante como introspección de las instituciones mismas, dentro de una comunidad de aprendizaje, que lleve a un cambio genuino, tanto los docentes como padres, alumnos y la comunidad toda.

Se cree precisamente y haciendo sentido lo antes mencionado una de las formas precisas de mantener encendida constantemente esa “energía”, llama, fuego prendido en las jornadas de sensibilización de inicio, el planteo es generar medidas o formas a que en cada una de los momentos o fases que lleven a Retomar constantemente la potencia de la reflexión en esta postura dialógica cada una de las fases o AEE, desde los principios y de los principales objetivos de CA.

Desarrollo

Partiendo de la necesidad conjunta de transformación de la estructura y de la cultura de nuestras escuelas es preciso determinar que la sensibilización es un elemento importante para iniciar este camino hacia la transformación misma. En este espacio y de forma estructurada y bien motivadora se presentan en primer lugar los tres objetivos principales que orientan las actuaciones del día a día de una CA: Eficacia, Equidad y cohesión social.

Teniendo los principios básicos del aprendizaje dialógico: Dialogo igualitario, transformación, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental, igualdad de diferencias inteligencia cultural.

Y las actuaciones educativas de éxito (AEE): grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, bibliotecas tutorizadas, formación pedagógica dialógica, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de la resolución de conflictos.

Todos estos conceptos: objetivos, principios y AEE, se desarrollan en dos jornadas intensas y muy interesantes que llevan a conocer que es cada uno de estos puntos determinado, en este sentido todos los actores de la comunidad educativa pueden a través de diferentes dinámica para así poder realizar una apropiación de todo lo mencionado y realizar una toma de decisión en la aceptación o no de una comunidad al proyecto mismo.

La propuesta planteada va más allá de esta sensibilización (jornada), luego de evidenciar los tres puntos que guían la presente reflexión: olvido, desinterés y desconocimiento a través del tiempo de implementación con el riesgo de: pérdida de sentido a lo que se realiza, equivocación por desconocimiento y/o desganar por falta de motivación es preciso destacar lo que se detalla a continuación: en primer lugar tomando las demás fases de transformación, como momento de inicio en la disposición de cada una tener en cuenta: el otorgar o dar a conocer el sentido mismo de cada una, además de la evidencia científica

que lo sustenta, como así también en forma dinámica.

Esta herramienta tiene como objeto sensibilizar constantemente, para que esa transformación se realice en forma igualitaria y genuina, toma los diversos principios y permite una mirada y comprensión relacional de los mismos, con las diversas fases. Si bien todos los principios tienen que ver con todas las fases algunos son más destacados en alguna fase en particular; creo necesario además que

Fases	Principios (sugiero reconocer estos principios como el sentido de lo que se quiere realizar dándole sustento bibliográfico si es necesario)	Momentos – conceptos- Estrategias (sugiero)
Sueño	Dialogo igualitario – solidaridad-Inteligencia cultural	<p>Al inicio, en la conformación de la comisión mixta, y en el sueño mismo determinando que este momento especial: que comunidades de aprendizaje es un proyecto que tiene en cuenta todas las voces de la comunidad y que nace del sueño de las personas en relación con la escuela: familia, docentes, estudiantes y funcionarios de la educación. La escuela que sueña es una que tienen esperanzas. Una escuela para todos y todas, soñar sin límites, que todo el mundo sueñe y tenga la oportunidad de compartir sus ideales. Siempre con el objetivo de mejorar la educación de todos. Que quede determinado ¿qué es? ¿Por qué lo hacemos? ¿Cuáles el objetivo más claro de poder soñar?</p> <p>Crear espacios e instancias comunicacionales donde se tengan en cuenta las voces de todos...</p> <p>Traer a este momento testimonio virtuales o presenciales de la experiencia del sueño.</p> <p>En la organización misma: acompañar (formadores) el proceso</p>
Selección de prioridades	Dialogo igualitario- solidaridad- igualdad de las diferencias- inteligencia cultural	<p>Recordar los principios en la conformación de la comisión mixta y al inicio de la clasificación misma. Recordar que este es un proceso de decisión conjunta donde la prioridad son los aprendizajes de los alumnos, el foco de la selección de prioridades es una educación de calidad para todos.</p> <p>Que quede determinado ¿qué es? ¿Por qué lo hacemos? ¿Cuáles el objetivo más claro?</p> <p>Por medio de PPT organizadores, bien sintéticos y claros para que todos los presentes puedan entender de qué se trata.</p> <p>Crear espacios e instancias comunicacionales donde se tengan en cuenta las voces de todos...</p> <p>Traer a este momento testimonio virtuales o presenciales de la experiencia del sueño.</p>
	Dialogo igualitario- transformación- dimensión instrumental- creación de sentido	<p>Se convoca En asamblea general, donde la comisión mixta dará a conocer sus prioridades. En ese preciso momento es necesaria la participación del formador; que previamente junto a otros integrantes de la comunidad relacione con qué principio toma sentido este momento.</p> <p>Llevar a cabo los sueños, ser mejor la escuela, velar por la heterogeneidad.</p> <p>Para esto se sugiere la conformación de las diferentes comisiones y el rol del formador es necesario para dejar claro en este acompañamiento que los que conforman las diferentes comisiones deben ser formadas por personas diferentes, que todos y todas puedan participar y además favorecer la autonomía.</p>

Por otra parte en todo este proceso es necesario tomar y reconocer el rol ineludible que tienen los formadores ya que es el que en cierta medida debe velar por los principios, velar por ellos y teniendo en cuenta para ello la rigurosidad en el proceso de las diferentes fases y AEE.

Para acompañar este proceso de transformación de las escuelas es necesario que el formador pueda:

Acompañar la transformación	Documentar el proceso	Monitorear los avances	Apoyar el trabajo en red
<ul style="list-style-type: none"> • Principios • Fases • Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer visible el proceso de cambio • Celebrar los avances 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de la implementación • Seguimiento a los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar la construcción de redes • Voluntarios.

Así también como muy importante espacio de formación de todo el equipo docente sería a través de las tertulias pedagógicas como actuación de éxito indispensable en la formación del equipo.

El anterior cuadro intenta ser en cierta medida un organizador para estas funciones en las cuales no existe un orden sino un proceso de seguimiento en forma simultánea y llevando adelante las características que lo identifican como tales: Persona auténtica, Dominio de teorías, comunicador, recursivo.

Por último y tomando el sentido de cierre veo lo necesario que es la sensibilización constante en todos los momentos del proyecto desde el rol preponderante que tiene el formador, dando ese soporte de acompañamiento, la teoría que lo sustente, ser comunicador y sobre todo volver a recordar el sentido de lo que se está realizando especialmente que es una construcción conjunta, donde se puedan evidenciar que todos son parte de este cambio y donde los sueños de todos se pueden cumplir y por sobre todas las cosas que el sueño democrático que apunta a superar estas desigualdades que se reflejan en la cotidianidad de nuestras de nuestras escuelas.

Para finalizar sugiero en este proceso de transformación, para el trabajo con docentes específicamente luego de leer Alfonso Torres carrillo (2009), tomar estos elementos como necesarios en el proceso formación continua de los docentes, tomando además elementos de la educación popular en el cual sugiere:

I. CURIOSIDAD EPISTÉMICA

En primer lugar, debe existir capacidad de asombro, disposición, voluntad de querer pensar desde una perspectiva crítica; no solo porque nadie enseña pensar a otro, asumir paradigmas emancipatorios se asume como una opción coherente con su sentido y razón de ser.

Ya Freire ha señalado que no es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. Conocer no es una actividad aséptica: es una actividad intencional y ligada de manera densa a un proyecto

Los seres humanos, hombres y mujeres, pro-yectos. No estamos yectos, no estamos muertos. Conocer es una actividad viva. Lo contrario no es conocer, es sólo tragar momias conceptuales y luego escupirlas ante alguien que solicita esa tarea para avalar que el conocimiento existe en quien repite lo que le enseñaron (no lo que aprendió). El/la que conoce no se adapta al mundo, sino que crea el mundo” (Freire, 2001, p. 50).

2. COLOCARSE CRÍTICAMENTE FRENTE AL MUNDO

La curiosidad es necesaria, pero no suficiente en la perspectiva de asumir un pensamiento y una subjetividad críticos.

Ella plantea “colocarse frente a la realidad” (Zémelman), posicionarse críticamente frente al contexto, a las circunstancias históricas que nos desafían y nos condicionan. Pensar críticamente no es una facultad o proceso abstracto sino concreto, histórico, que exige del sujeto

reconocerse y asumirse frente a dicha historicidad, es decir, preguntarse para qué y para quienes va a servir el conocimiento o pensamiento que quiero generar. Así, cualquier esfuerzo investigativo, intelectual o educativo, debe partir de una actitud intelectual y moral crítica frente al contexto. Dicha actitud implica sensibilidad al contexto y capacidad para reconocer lo que Freire denominó “situaciones límite”, acontecimientos y realidades emergentes, a partir de las cuales reconocer los factores, elementos e ideas que permiten comprenderlas.

3. PENSAR DESDE OPCIONES DE TRANSFORMACIÓN

La aprehensión crítica del mundo, más que operación cognitiva es un desafío frente a la necesidad de transformarlo, que requiere lucidez y rigor; pero también voluntad de hacerlo: “Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo...” (Freire, 2001, p. 43).

Este posicionamiento ético y político de construcción, implica reconocer los condicionamientos y límites que impone la realidad, pero también la posibilidad y capacidad para hacerlo –con otros– desde sueños, utopías compartidas.

Es decir, es fundamental reconocernos como sujetos de poder; saber y voluntad para no caer ni en el determinismo fatalista, ni en el voluntarismo ingenuo, como insiste Freire. El reivindicar hoy la necesidad y la plausibilidad de pensar y construir “otros mundos posibles” cuestiona la ideología neoliberal que

plantea la imposibilidad e indeseabilidad del cambio. Freire también insiste en la necesidad de esperanza y en la confianza en la construcción de utopía; sin visiones de futuro, no hay esperanza: “El ejercicio constante de una lectura de mundo, que exige la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia, y por otra, el anuncio de lo que aún no existe” (p. 52).

4. PENSAR CRÍTICAMENTE IMPLICA RECONOCER LAS FORMAS DE RAZONAR, CONOCER Y VALORAR QUE LO IMPIDEN

Es necesario reconocer que cargamos con una herencia cultural impregnada de racionalidades, formas de conocer, de valorar y de sentir acríticas, ingenuas, fatalistas, dogmáticas, dicotómicas, excluyentes, que bloquean el pensamiento y la voluntad de transformación. Como la afirma Lipman, retomando a Paul, [...] el pensamiento crítico se presenta como un desafío permanente contra el dogmatismo, la estrechez de miras y la manipulación intelectual, hacia una sociedad crítica que se enfrente al adoctrinamiento y cultive la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado (Lipman, 1998, p. 105).

5. PENSAMIENTO E IMAGINACIÓN CRÍTICOS, MÁS QUE CONTENIDOS CRÍTICOS

Pensar críticamente no es hacer afirmaciones o manejar información con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos. Para Lipman, el Pensamiento Crítico implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes. Se generan y son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (análisis, argumentación, interpretación y evaluación) y valores compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, diálogo y solución de problemas).

Desde una perspectiva, pensar críticamente implica superar todo pensamiento reduccionista, simplificador y dicotómico, que permita reconocer la complejidad y pluralidad de la vida social, que posibilite

miradas de conjunto y admita lo determinado y lo indeterminado, las certezas y las incertidumbres, lo sabido y lo inédito, lo general y lo singular; lo común y la diferencia, entre otros.

6. PENSAR CRÍTICAMENTE NO SE AGOTA EN LO COGNITIVO

Freire ha sido insistente en mostrar que el asumir una posición crítica no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de subjetividades críticas para involucrar tanto las opciones y concepciones conscientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes críticas necesarias para posicionarse y transformar la realidad.

Paulo Freire, al ver la solidaridad no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comprometerse, de comprender; que se crea a través de la práctica...No es una cualidad abstracta que existe antes de nosotros, sino que se crea con nosotros (Ghiso,2005, p. 5). El autor, al plantear la solidaridad como itinerario pedagógico señala dos asuntos: uno, que los valores como referentes de vida no pueden ser tratados en paralelo o en forma fragmentada; todo lo contrario, toca tener una lectura y una estrategia que nos permita proponer integralidad. El otro es resaltar la necesidad de hacer explícita la vivencia cotidiana de los valores y esto tiene que objetivarse en las dinámicas y proyectos educativos institucionales.

7. LA FORMACIÓN DE PENSAMIENTO Y SUBJETIVIDAD CRÍTICA ES UNA EXPERIENCIA COLECTIVA

Freire propuso que la educación debe servir para que hombres y mujeres se formen como sujetos autónomos y críticos, a partir del diálogo y de la acción transformadora de su realidad. En una entrevista con Rosa María Torres en 1985, ella señaló que “el educador tiene

que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente, para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”. Del mismo modo, la construcción de un pensamiento y unas subjetividades alternativas solo es posible a partir del diálogo entre quienes, desde sus singularidades y diferencias, compartimos la voluntad e interés de transformar la realidad en función de visiones de futuro emancipadoras. En ese sentido, el pensamiento crítico se construye y regula intersubjetivamente en comunidades dialógicas de indagación: El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. La interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, el diálogo, son motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política (Ferrer, 1998, p. 23).

8. REFLEXIVIDAD PENSAR CRÍTICAMENTE, EXIGE ESTAR ALERTA PARA NO NATURALIZAR NUESTRA PROPIA MIRADA

y convertir en objeto de reflexión crítica todas y cada una de las operaciones mentales, así como las decisiones que tomamos. Corresponde a lo que Freire llama una actitud autocrítica frente a nuestras propias lecturas y prácticas frente a la realidad. Para Lipman, [...] el pensamiento complejo es el que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que apoya sus conclusiones... Examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y su punto de vista propios... de la misma manera que implica pensar sobre la materia objeto de examen (Lipman, 1998, p. 67).

9. EL SER CRÍTICO BUSCA UNA COHERENCIA ENTRE EL PENSAR Y ACTUAR

El pensamiento y la subjetividad crítica cobra sentido en la medida en que posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras

(praxis). Esta articulación de teoría y práctica acorde con los criterios y valores alternativos, corresponde a lo que los griegos denominaban phronesis: el actuar desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad.

El pensamiento crítico posibilita una autonomía solidaria de los sujetos. En fin, podemos afirmar que la educación desde paradigmas críticos debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables.

Conclusión

El desafío que se presenta como disminuir las desigualdades sociales es una tarea específica de todos lo que hacemos las CA. Cada uno en su rol, pero sobre todas las cosas el apoyo constante de los formadores, especialmente en esa sensibilización haciendo extensiva tanto en las fases y AEE, más en los diferentes espacios que la formación misma de los mencionados, haciendo de ello un proceso continuo, situado y colaborativo.

Este proceso del sueño democrático será una realidad con el compromiso de todos pero es muy importante en el inicio el acompañamiento fuerte de los formadores.

BIBLIOGRAFÍA:

- Cuaderno de Comunidades de Aprendizajes, CREA, Centro de investigación en teoría y práctica de superación de desigualdades de la universidad de Barcelona.
- Freire, Paulo: "Cartas para quien pretende enseñar", (1º edición 1993) Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, Paulo, "Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para las prácticas educativas. Siglo XXI. Buenos Aires 2008.
- Carrillo, Alfonso Torres, Pedagogía y Saberes N.º 30. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2009, pp. 19- 32



Comunidades de
Aprendizaje

La sensibilización: un desafío dialógico

Margarita Olivera

Resumen

La fase de la Sensibilización no es solo la primera etapa de transformación por la que atraviesa una escuela para ser una Comunidad de Aprendizaje, sino que es también una de las fases clave: es en esta instancia que todos los actores de una comunidad escolar conocen las bases teóricas y prácticas de la propuesta, y reflexionan acerca de la importancia de continuar con esta transformación para superar las desigualdades sociales y alcanzar una mejor convivencia.

Ahora bien, si uno de los pilares de la propuesta es el Aprendizaje Dialógico: ¿cómo se presenta de manera coherente este enfoque del aprendizaje? Este ensayo reflexiona acerca de la figura del formador y su posición en una sensibilización, analizando los desafíos que supone mantener una coherencia entre teoría y práctica dialógicas. A su vez, se reflexiona sobre las “resistencias” (si es que esta la palabra adecuada) que con mayor frecuencia presentan los participantes en una sensibilización.

OBJETIVO:

reflexionar acerca de la figura del formador en la fase de sensibilización, desde el mismo enfoque teórico que se propone presentar en este espacio de formación.

Introducción

Tomando la definición dada por el CREA y adoptada por Instituto Natura, una Comunidades de Aprendizaje es “un proceso de transformación de la escuela y su entorno a través de la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito que favorecen la participación de la comunidad, con el objetivo de superar las desigualdades sociales” (Instituto Natura, s/f: 3). Siguiendo con esta conceptualización, los tres aspectos que definen a una Comunidad de Aprendizaje son: la transformación de la estructura y de la cultura escolar; la perspectiva dialógica que tiene del aprendizaje y la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

Para alcanzar la transformación de la estructura y cultura escolar la institución educativa atraviesa cinco etapas, denominadas fases de transformación. En orden, ellas son: la sensibilización, la toma de decisión, el sueño, la selección de prioridades y la planificación (Instituto Natura, s/f (a); Elboj Saso y otros, 2002).

El primer paso en esta transformación es, lógicamente, que todos los actores involucrados puedan conocer de qué se trata. Esto es la sensibilización: un encuentro de formación intensiva de al menos 20h, en los cuales participa, necesariamente, todo el equipo de la escuela, y otros miembros de la comunidad que puedan estar interesados, como familiares y otros actores de la comunidad (Instituto Natura s/f (a)). Tiene como finalidad que todos los actores involucrados y afectados de lo que ocurre en la escuela conozcan los objetivos de la propuesta, sus bases teóricas, su evidencia científica y su práctica, así como cuáles son las siguientes fases de transformación. Y que, con estas herramientas, puedan reflexionar, debatir y consensuar acerca de si es conveniente continuar o no con la transformación.

Estos espacios son liderados por un formador en Comunidades de Aprendizaje, quien presenta y va profundizando en los tres pilares de

la propuesta: el enfoque dialógico del aprendizaje, las AEE y las distintas etapas de transformación.

El siguiente ensayo se propone reflexionar sobre cómo se entrecruzan dos de estos pilares: las fases de transformación y el aprendizaje dialógico. Más concretamente, se propone analizar el rol del formador en la sensibilización, y cuáles son los principales desafíos a los que se enfrenta teniendo en cuenta que presentar el enfoque del aprendizaje dialógico implica ponerlo en práctica, y no solo contarlo.

Para ello, en primer lugar se presenta lo que en este ensayo llamaremos “desafío dialógico”. En este breve apartado se presentan las ideas acerca de cómo el aprendizaje dialógico le implica al formador posicionarse de un modo particular en la sensibilización, y se identifican tres aspectos de este desafío. En segundo lugar, se hace un pequeño repaso por las “resistencias” que con mayor frecuencia se visibilizan en una sensibilización y se exponen los argumentos con los cuales podría contar un formador si se topara con ellas. Para finalizar, se recapitulan las principales ideas del ensayo y se plantean nuevos panoramas para seguir explorando.

Nota: a lo largo del ensayo se emplea el modo masculino de los sustantivos como su forma genérica, evitando entorpecer la lectura. Entendemos que detrás del genérico se contemplan con igual importancia el derivado femenino y el derivado masculino. Ejemplo: se emplea “formador” para aludir tanto a formadoras como formadores.

Desarrollo

LA SENSIBILIZACIÓN: UN DESAFÍO DIALÓGICO

“Andrei pensó que tenía mucha suerte de poder estar allí, escuchando todas aquellas explicaciones de sus amigos y amigas, aprendiendo con ellas y ellos, y entendiendo un poco más y un poco menos al mundo”

(Racionero y otros, 2012)

¿Alguna vez nos preguntamos qué es aprender y qué aprendemos cuando decimos que aprendemos algo nuevo? Es probable que todos los lectores de este ensayo, y quien les escribe, lo hayamos hecho más de una vez. Quizá la pregunta tenga que ser diferente: ¿realmente pensamos que estamos aprendiendo cuando nos damos cuenta que desconocemos la respuesta acertada? Y aún más, ¿pensamos que estamos enseñando cuando no podemos dar una respuesta correcta a una pregunta?

Situada en la perspectiva comunicativa del aprendizaje, el aprendizaje dialógico reconoce que el aprendizaje depende de la diversidad y multiplicidad de interacciones que se entablan entre el aprendiz y todo su entorno (Aubert y otros, 2008). Así, el diálogo y la interacción son entendidas como dos herramientas clave para el aprendizaje.

Esta perspectiva del aprendizaje supone repensar las preguntas anteriores; entender que el aprendizaje es fruto de las interacciones implica reconocer que el diálogo no es una herramienta para transmitir conocimiento acabado, como podría pensarse desde un enfoque teleológico de la acción (Habermas, 1981), sino que desde el enfoque de la acción comunicativa el lenguaje es concebido como medio de entendimiento para consensuar definiciones en cada situación que sean

compartidas por todos (Habermas, 1981, en Prieto y Duque, 2009; Flecha, 2011). La apertura al consenso colectivo implica correrse de una posición de poder y saber absoluto, para posicionarse desde un lugar en el cual mis propias ideas son susceptibles de ser transformadas a partir de los aportes del resto de las personas. Y este reposicionamiento resulta una enseñanza en sí mismo, acerca de cómo las personas estamos aprendiendo todo el tiempo.

En línea con estas ideas, Prieto y Duque (2009) trabajan sobre la clasificación de Habermas de los cuatro tipos de acciones, y enfatizan en cómo la acción comunicativa se distingue de los otros tres tipos: la acción teleológica, la acción regulada por normas y la acción dramaturgica. Afirman que:

“Desde la acción comunicativa se da pie al diálogo entre los diferentes agentes en los que prima el entendimiento y la exposición de argumentos basados en pretensiones de validez por encima de cualquier orientación de la acción que intente influenciar intencionalmente en la opinión de los demás” (Prieto y Duque, 2009:11)

Teniendo en cuenta estas ideas, en las sensibilizaciones el formador tiene un desafío importante: transmitir este enfoque del aprendizaje, el cual muchas veces resulta novedoso, de forma coherente. Es decir, que su práctica empleada durante el encuentro de formación sea acorde a las bases teóricas en las cuales se está formando junto a los participantes. A esto llamamos en este ensayo un “desafío dialógico”.

Decir que el formador se forma “junto a” los participantes no es casual, sino que es una primera pauta indicativa de su postura a lo largo del encuentro; desde el enfoque del aprendizaje dialógico, el formador continúa aprendiendo cada vez que intenta explicar este concepto del aprendizaje. No solo porque tiene que encontrar las palabras acertadas para poder decirlo con claridad frente a un grupo determinado de personas, sino también porque vuelve a resignificar sus ideas a partir de los aportes y cuestionamientos que traen estos participantes. Como siempre dice una formadora amiga: “en cada sensibilización me cae una nueva ficha sobre Comunidades, no

importa cuántas sensibilizaciones hayan pasado”. Y esto solo es posible si se mantiene una postura dialógica.

Cabe destacar lo que señalan Prieto y Duque, de que no se trata de influenciar la opinión de los participantes sino de exponer ideas fundamentadas con argumentos, y poder consensuar con el grupo sobre ellos. Aparece aquí un aspecto fundamental para la coherencia entre teoría y práctica dialógica: propiciar y mantener un clima de diálogo igualitario.

Como explican Aubert y otros (2008), el aprendizaje dialógico parte del diálogo igualitario. Es necesario que el formador pueda generar un clima donde todos los participantes puedan compartir sus ideas, sin obligación de hacerlo, teniendo en cuenta que el valor de esas ideas está puesto en la validez de los argumentos que las sustentan, y no en los roles que se establecen en una sensibilización. En palabras claras, el sensibilizador nunca puede tener razón por el mero hecho de ser formador en Comunidades de Aprendizaje, ni puede dejar de tenerla por el mero hecho de ser una persona ajena a la institución: es importante poder dejar claro la importancia que tienen los argumentos para alcanzar un consenso, por encima de todo lo otro. Nuevamente, el diálogo pretende llegar a un consenso para el entendimiento de todos, y no ser una herramienta para “conquistar a los participantes”:

“En 1970, Paulo Freire ya identificaba las diferencias entre acción instrumental y acción comunicativa en educación. De ahí que [el diálogo] no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro (1970, 106)” (Prieto y Duque, 2009:11)

Superado el primer punto del desafío dialógico (acerca de qué postura adoptar para no caer en una incoherencia entre teoría y práctica), el formador enfrenta un nuevo punto desafiante: ¿cómo generar el clima de diálogo igualitario? Basándonos en la experiencia adquirida luego de ver varias sensibilizaciones realizadas en Argentina, puede afirmarse que una acción que el formador que coordina la sensibilización realiza siempre reforzar, antes de comenzar con la presentación de

la propuesta, que le gustaría que estos encuentros sean espacios de diálogo, en los cuales es muy importante que todos los que desean expresar sus inquietudes y pensamientos puedan hacerlo. Es claro que, habiéndose apropiado del enfoque dialógico, el formador ya tiene verdaderamente presente que este clima de diálogo igualitario es importante. Sin embargo, al resto de los participantes les lleva un tiempo identificar que es genuina la propuesta de mantener una igualdad en el diálogo. La mayoría de las veces en un primer momento reina el silencio, o a lo sumo un bullicio, y recién hacia el final de la primera jornada se empieza a notar una mayor participación.

Esta situación da cuenta de que verdaderamente el aprendizaje dialógico es un enfoque nuevo, que se enfrenta a una cultura cristalizada de las instituciones escolares, en la cual “la moneda corriente” no es que todos opinen libremente, ni mucho menos, que sus opiniones sean tenidas en cuenta. Podríamos decir que la sensibilización es la primera fase de transformación hacia ser una comunidad de aprendizaje en el sentido literal del término: en estos encuentros no solo se “oye” una propuesta de transformación escolar; sino que comienza a vivirse la transformación misma.

Se mencionó que efectivamente se produce un cambio en la participación de los docentes y miembros de la comunidad escolar presentes en la sensibilización. Lo que no se terminó de aclarar es: por qué. No es materia de este ensayo conocer con rigurosidad las causas del cambio de conducta de los participantes. Pero sí reflexionar acerca de los aspectos propios de la sensibilización que probablemente conducen a esta variación. Si la propuesta es llegar a un entendimiento colectivo a partir de establecer consensos exponiendo ideas fundamentadas, en la medida en que se presentan los argumentos y se pregunta acerca de ellos, las personas presentes en el encuentro van encontrando los espacios de diálogo. En este sentido, es fundamental poder explicar cada una de las nuevas ideas con varios argumentos, lo más claros posibles y acompañados por ejemplos concretos de la realidad que permitan acercar lo que se está presentando a la realidad cercana de los participantes, de manera tal que las ideas interpelen su experiencia y puedan traer nuevos argumentos a partir de ella. Aubert y otros afirman que:

“Las observaciones y las investigaciones en las que se basa el concepto [de Aprendizaje Dialógico] han demostrado cómo, a través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja del mundo” (2008:24)

Esta afirmación va en la dirección de lo que recién sosteníamos: debemos dirigir el diálogo a establecer consenso entre los participantes para propiciar el clima de diálogo igualitario en el cual todos los presentes podremos aprender con mayor profundidad las nuevas ideas trabajadas durante los encuentros de formación, estableciendo una coherencia entre la teoría y la práctica dialógica.

Este manejo del diálogo nos conduce a un tercer punto del desafío dialógico: que el diálogo sea también igualitario entre los mismos participantes. Al mismo tiempo que el formador debe romper con la cultura verticalista que prima en los establecimientos educativos y lograr correrse de la posición de saber absoluto en la que de antemano lo categorizan los participantes, debe romper con la costumbre de que primen siempre las mismas voces del grupo. Así como en las Actuaciones Educativas de Éxito vemos que es importante la presencia de un moderador y mediador de las interacciones, también en el encuentro de sensibilización es fundamental que el formador pueda distribuir la palabra priorizando a quienes menos han participado. En un principio, este ejercicio puede parecer algo “descortés” (nuevamente, los participantes no están acostumbrados a que haya una moderación un poco estricta del uso de la palabra), pero resulta clave presentar los argumentos que lo sostienen para que quienes están presente entienden su relevancia. Luego (la mayoría de las veces), a medida que transcurre la sensibilización, los mismos actores se apropian de este ejercicio y moderan sus interacciones.

Ahora bien, hasta ahora se resaltó el diálogo igualitario, uno de los siete principios que sostienen al aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2008; Flecha, 2011). Pero a partir de esta reflexión sobre la sensibilización podemos identificar cómo se hacen presentes el resto de los principios, precisamente porque no son independientes, sino que se entrelazan y constituyen mutuamente.

Como mencionamos anteriormente, el clima de diálogo igualitario en una sensibilización se potencia en la medida en que los participantes comparten distintos argumentos. Estas argumentaciones están vinculadas a su experiencia. Así, se ve la inteligencia cultural que conduce, al mismo tiempo, a consolidar lazos de solidaridad entre los participantes. A su vez, en la medida en que las bases teóricas de la propuesta se van confrontando con la propia experiencia, ésta adquiere sentido, al mismo tiempo que se presenta como un instrumento para transformar la realidad teniendo en cuenta las demandas de la sociedad actual. Finalmente, la igualdad de las diferencias se hace presente, no sólo porque se respeta de igual manera la diversidad que existe entre los participantes, sino que se busca entrecruzar los distintos recorridos precisamente para potenciar la profundidad en torno a las ideas trabajadas.

Cabe señalar que cuando pensamos en la postura dialógica del formador no sólo estamos pensando en los momentos de presentación expositiva de la propuesta, sino también en las distintas actividades y estrategias implementadas a lo largo de todos los encuentros. Sin embargo, no creemos que aporte mucho detenerse en estos detalles ya que hoy se trabaja con determinadas actividades, pero que se están repensando constantemente. Lo importante es no perder de vista el objetivo: mantener la coherencia entre la teoría y la práctica dialógica.

Anteriormente mencionábamos que se trata un primer paso en la transformación de una Comunidad de Aprendizaje. Y queda constatado en las devoluciones que suelen recibir los formadores luego de los encuentros: “no solemos tener estos espacios donde podamos dialogar todos juntos”; “al principio pensé “qué me van a venir a decir estas pibas”, pero después fui cambiando mi postura y la verdad, me voy fascinada”; “fue importante que pudieras marcar los distintos turnos de palabras, para que no habláramos siempre los mismos” (comentarios escuchados durante las últimas sensibilizaciones presenciadas).

La pregunta ahora es: ¿qué ideas aparecen cuando se genera este clima de diálogo igualitario? ¿Cuáles son los argumentos que mayormente aparecen en las sensibilizaciones? En el siguiente apartado trabajamos un poco acerca de los principales argumentos que los docentes

presentan para fundamentar por qué CA no funcionará en su institución, y cuáles son los argumentos con los que cuenta el formador para poder conversar con ellos y alcanzar un consenso.

¿RESISTENCIAS? EN LA SENSIBILIZACIÓN

“En el contexto de un diálogo igualitario es posible que emerjan los saberes, vivencias y emociones de cada persona”

(Aubert y otros, 2008:81)

Sabemos que la reflexión acerca de lo que ocurre en la escuela y la propuesta de una transformación supone una movilización en las ideas de los actores involucrados, y aún más, de sus creencias fundamentadas en su experiencia. Trabajar en un clima de diálogo igualitario supone alcanzar consensos teniendo en cuenta los diferentes recorridos de cada uno. Y estos recorridos configuran preconceptos. Son los preconceptos los que se ponen en juego a la hora de querer construir un consenso genuino con todos los participantes. Como vimos anteriormente, esto se alcanza exponiendo argumentos válidos que sostengan las nuevas ideas.

Lo que interesa ahora es detenerse en los preconceptos que se enfrentan con la propuesta y aparecen con mayor frecuencia en las sensibilizaciones. Para que la lectura sea clara y llevadera, expondremos brevemente cada uno de ellos, de manera separada.

a. La figura del formador: el preconcepto de quienes están presentes

Una primera barrera que debe superar el formador en una sensibilización es el de su propia imagen que los demás participantes tienen de él. Acostumbrados a que quien se para en frente es un experto cuyo objetivo es transmitir sus ideas y que luego éstas se vean reflejadas necesariamente en la institución escolar, quienes están presentes descreen acerca de que se encuentre abierto al diálogo. Y

aún más, cansados de que lleguen constantemente a la escuela nuevas propuestas, que deben obligatoriamente implementarse, y que no tienen en cuenta las circunstancias de la institución, los participantes arrancan la formación con bajas expectativas en Comunidades de Aprendizaje. Como decíamos anteriormente, es muy normal que al final se acerque un docente y se confiese que “al principio pensaba: qué me van a venir a contar a mí estas personas...”.

Esta actitud va cambiando a lo largo de la sensibilización, como ya analizamos. Pero es importante que el formador pueda dar un espacio a la contextualización de la propuesta y dialogar con los miembros de la institución para dar cuenta de la pertinencia que tiene de acuerdo a las necesidades de la escuela en la sociedad actual. A su vez, en este mismo diálogo se va conociendo cuáles son las acciones que la escuela ya venía realizando en línea con Comunidades de Aprendizaje. Así, el formador tiene la oportunidad de apuntalar que la propuesta no busca deshacer todo el camino recorrido hasta aquí, sino que se trata de potenciar el trabajo realizado, aplicando unos ajustes que transforman las buenas prácticas en AEE.

b. “Es que vos no conocés a la comunidad de mi escuela... los padres no se interesan por el aprendizaje de sus hijos”

Muchas veces, cuando el formador presenta la participación de la comunidad como uno de los ejes para la transformación en una Comunidad de Aprendizaje y de qué formas concretas se da esta participación, algunos docentes suelen argumentar que en su escuela esto no es posible dado que los familiares no tienen interés alguno en el aprendizaje de sus hijos o lo que ocurre en la escuela. “No participan de las reuniones, no saben qué sucede en el aula, no les interesa. Nuestros alumnos son chicos abandonados”, afirmó un docente en una de las últimas sensibilizaciones presenciadas.

Se trata de una preocupación genuina y argumentada a partir de su experiencia. En esta situación, un primer paso puede ser profundizar el diálogo reflexionando acerca de qué tipo de participación y cuánto espacio decisivo se les dio a los familiares hasta el momento. Todos actuamos de manera diferente cuando nos sentimos responsables de

algo y cuando no lo sentimos de esa manera. Uno se siente responsable en la medida en que tiene capacidad de acción sobre el asunto. Por ello es clave que la participación de la comunidad pueda ser, además de educativa, decisiva y evaluativa. Claro que, en todos los casos, enriquece mucho a este intercambio de ideas la ejemplificación mediante situaciones concretas de transformación que el formador conozca.

Por otro lado, hablar de una transformación implica reconocer que se trata de un proceso que lleva tiempo. No pretendemos que desde el inicio participen todos los familiares de los alumnos, sino que, de la misma manera en que entre los miembros de la escuela se va generando un efecto contagio sobre la propuesta a medida que comienzan a hacerse visible los cambios, también sucede con la comunidad. Apostar a un nuevo tipo de participación de la comunidad no es solo una transformación de la estructura de la escuela, sino que es también una transformación del rol que las familias están acostumbradas a ocupar.

c. ¿Que la comunidad pueda decidir?

Otra preocupación opuesta a la anterior es qué puede ocurrir si la comunidad tiene poder decisorio dentro de la escuela. “Entonces, los padres van a poder decidir y me van a evaluar más de cerca, y nos van a exigir a nosotros (docentes) que cumplamos los sueños”, afirmó una vez una docente de Salta en una sensibilización (diciembre, 2015).

La transformación que supone promover interacciones sustentadas en los principios del Aprendizaje Dialógico, no solo implica que los docentes tengan un nuevo lugar más protagónico en la gestión escolar; sino que al mismo tiempo implica que ellos (como todos) tengan una apertura democrática a todos los miembros de la comunidad. Esta apertura no significa que los familiares, por ejemplo, tengan decisión sobre la planificación curricular o el trabajo de los docentes en el aula. En este sentido, es importante poder clarificar qué lugar ocupa la comunidad en la escuela y, nuevamente, presentar los argumentos acerca del cambio de actitud que genera apropiarse de la escuela.

Sí, ciertamente abrirse al juego en que la validez de las ideas está puesta en los argumentos que la sostienen independientemente del rol que ocupan en la estructura escolar puede generar temor. Pero este temor está asociado a “qué pensarán de mí si no tengo la respuesta correcta como esperan de mí”. El trabajo colaborativo atravesado por un clima de diálogo igualitario supone correrse del juicio constante acerca de quién tiene razón y quién no lo hace, para poner el foco precisamente en cuál es la mejor opción, de acuerdo a sus fundamentos.

d. ¿Altas expectativas en todos?

No siempre resulta sencillo consensuar que cualquier miembro de la comunidad puede participar como voluntario, y que la inteligencia cultural sea valorada de la misma manera en que se valora la inteligencia académica. Más de una vez atestiguamos comentarios como “¿de qué manera podría aportar una persona analfabeta a la institución?”, o “los familiares que saben son los que trabajan, por ende, no pueden venir a participar, en cambio los que viven de planes (sociales) son los que van a poder venir: ¿son esas las personas que queremos que estén adentro del aula con nuestros alumnos?”.

Las altas expectativas son un concepto clave de la propuesta. Sin embargo, de nada nos sirve reforzar esta idea hasta imponerla. Los argumentos que sostienen esta idea están vinculados, por un lado, a la configuración del auto-concepto y la imagen que tenemos de nosotros mismos a partir de la imagen que los otros tienen de nosotros (los teóricos que están por detrás son Beck, Mead, entre otros). Pero fundamentalmente, entender que una abuela analfabeta es capaz de promover mayores oportunidades de aprendizaje y contribuir a la superación de la desigualdad social está asociado a entender con claridad qué rol ocupan los voluntarios en las diferentes AEE y el valor que tiene la diversidad de las interacciones para alcanzar una mejora en la calidad de los aprendizajes, mayor equidad y una mejor convivencia escolar.

Dialogar y argumentar en torno a la importancia que tienen los

aportes de cada miembro de la comunidad, independientemente del nivel de educación formal alcanzando, implica retomar el concepto de aprendizaje dialógico y el valor que tiene la inteligencia cultural desde un enfoque en el que aprendizaje depende precisamente de la multiplicidad de interacciones con distintas personas.

Estas son algunas de las preocupaciones que con mayor frecuencia encontramos en una sensibilización. Sin embargo, es una selección realizada a partir de la experiencia propia luego de presenciar varias sensibilizaciones en distintas escuelas y provincias de Argentina. Podría ser arriesgado generalizar estas preocupaciones a todos los contextos, sin tener un contacto directo. Esto nos da el puntapié para pensar en nuevos caminos de exploración.

Conclusión

CERRANDO UN TRABAJO, ABRIENDO CAMINOS

A lo largo de este ensayo fuimos analizando la figura del formador en una sensibilización, y cuáles son los desafíos a los que se enfrenta teniendo que mantener una coherencia entre teoría y práctica dialógicas. En este sentido, nos detuvimos en la importancia que tiene poder propiciar un clima de diálogo igualitario durante estos encuentros de formación. El aprendizaje dialógico empieza con el diálogo igualitario (Aubert y otros, 2008). Luego, reparamos en las implicancias que tiene generar este clima, no solo en las interacciones entre formador y el grupo de participantes, sino en las interacciones intergrupales. Por un lado, el diálogo debe estar dirigido a exponer argumentos y alcanzar un consenso. Por otro lado, para que este intercambio sea enriquecedor, son clave la mediación y la distribución de la palabra que realice el formador.

También se identificaron, además del diálogo igualitario, los principios del aprendizaje dialógico en la práctica misma de la sensibilización, lo que nos da la pauta de que esta práctica verdaderamente es coherente con las bases teóricas que presenta.

Finalmente, se presentaron brevemente las principales inquietudes y preocupaciones que con mayor frecuencia aparecen en una sensibilización, junto con los argumentos que podrían entrar en diálogo con ellos para alcanzar un consenso.

Si buscamos en el diccionario la palabra sensibilizar, una posible definición que aparece es: "hacer que una persona se dé cuenta de la importancia o el valor de una cosa, o que preste atención a lo que se dice o se pide". Teniendo en cuenta que en Comunidades de Aprendizaje nos corremos de la postura teleológica del lenguaje y entendemos que el diálogo nos una herramienta de convencimiento sino que es un instrumentos para alcanzar el entendimiento colectivo

de las situaciones, podríamos reescribir la definición de sensibilización, en el marco de la propuesta: “concientizarnos de manera colectiva acerca de la importancia de una transformación para alcanzar calidad educativa, una mejor convivencia y mayor inclusión social, a través de la presentación y el debate sobre los argumentos que sustentan esta transformación escolar”.

BIBLIOGRAFÍA

Aubert, A., A. Flecha, C. García, R. Flecha y S. Racionero (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia, Barcelona.

Austin, J. L. (1955) “Cómo hacer cosas con palabras”. Edición electrónica de www.philosophia.cl. Escuela del Filosofía, Universidad de ARCIS.

Elboj Saso, C., I. Puigdemívol Aguade, M. Soler Gallart y R. Valls Carol (2002) *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Editorial Graó, Barcelona.

Flecha, R (2011) *Compartiendo palabras*. Paidós, Barcelona.

Instituto Natura (s/f). Cuadernillos de formación en Comunidades de Aprendizaje: “Comunidades de Aprendizaje”. Instituto Natura.

Instituto Natura (s/f) (a) Cuadernillos de formación en Comunidades de Aprendizaje: “Fases de Transformación”. Instituto Natura.

Prieto, O. y E. Duque (2009) “El Aprendizaje Dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3. Noviembre 2009, pp. 7-30. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Racionero, S., S. Ortega, R. García y R. Flecha (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia, Barcelona.



Comunidades de
Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje, una invitación a soñar la mejor educación

Lucia Catalina Arbeláez Sánchez

Resumen

1. El Oriente Antioqueño es una subregión de Antioquia. Los municipios en donde se está desarrollando el proyecto son El Carmen de Viboral (1 escuela), La Ceja (3 escuelas) y Rionegro (2 escuelas).

2. Una escuela que emprende su transformación hacia Comunidad de Aprendizaje debe pasar por un proceso que está estructurado en 5 fases: (1) sensibilización, (2) toma de decisión, (3) sueños, (4) selección de prioridades y (5) planificación. Cada fase se desarrolla a partir de los principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, transformación, creación de sentido, inteligencia cultural, solidaridad, dimensión instrumental, inteligencia cultural e igualdad de diferencias). Aunque el orden de las fases está predefinido, cada comunidad transita por estas de una manera singular de acuerdo con las características propias del contexto. Es clave mencionar que una escuela es Comunidad de Aprendizaje cuando siguiendo los principios del aprendizaje dialógico ha culminado las 5 fases de transformación e incorpora en sus prácticas cotidianas las Actuaciones Educativas de Éxito.

3. Persona que acompaña y apoya la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en las escuelas.

En este relato comparto algunas reflexiones que se derivan de la experiencia de acompañamiento a las escuelas del Oriente Antioqueño¹ en su trayecto por las fases² de Sensibilización, Toma de decisión y Sueño, que hacen parte del proceso de transformación por el que estas transitan para convertirse en Comunidades de Aprendizaje.

OBJETIVO

Reconocer los temores, desafíos y posibilidades que enfrentan el profesorado y los enlaces³, al ser invitados por Comunidades de Aprendizaje para transformar su realidad a partir de un sueño compartido: la mejor educación para todos y todas.

Introducción

4. El propósito de la sensibilización es dar a conocer a todas las personas vinculadas con la escuela las bases científicas que fundamentan el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

5. En esta región las el proyecto se está realizando gracias a una alianza entre Natura, La Fundación Empresarios por la Educación y Asocolflores. Las escuelas se focalizaron teniendo como criterio que en esta comunidad educativa hubiera presencia de familiares vinculados laboralmente al sector floricultor.

Luego de haber participado en el primer módulo de certificación como formadora de formadores en Comunidades de Aprendizaje, me preparé para acompañar la fase de sensibilización⁴ en las seis escuelas del Oriente Antioqueño que fueron invitadas a participar del proyecto⁵. Tenía la gran ilusión de que los maestros y maestras se interesaran en esta propuesta, y aunque por la experiencia previa que tenía en el trabajo con docentes sabía que con seguridad se presentarían dudas y resistencias, no imaginé que en esta región del país hubiera tanto temor al cambio y barreras para pensar otra escuela, otra sociedad.

Desarrollo

6. Mejorar el desempeño académico de todos los estudiantes, Disminución radical de los índices de repetición, abandono y fracaso escolar, y Mejorar la convivencia y las condiciones de vida de la comunidad.

7. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

8. Se espera que la toma de decisión se haga una vez todos los integrantes de la comunidad hayan sido sensibilizados y tengan información suficiente para de manera fundamentada elegir si quieren o no que la escuela inicie su proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje. En principio la decisión debe ser resultado de un consenso entre los directivos, el profesorado y las familias, pues se requiere la participación activa y sinérgica de todos para el desarrollo del proyecto.

Durante el acompañamiento que realicé a la fase de sensibilización, tal como era de esperar, emergieron en todas las escuelas participantes con preguntas y cuestionamientos al proyecto, sin embargo, para ser consecuente con el objetivo de este relato me detendré en la institución que a mi modo de ver fue la más difícil de sensibilizar. En esta, apenas a escasos minutos de que la formadora iniciara el taller y presentará al profesorado los objetivos⁶ de Comunidades de Aprendizaje, percibí que algunos docentes conversaban en voz baja y hacían comentarios en parejas y pequeños grupos. En el ambiente se sentía tanto la expectativa y prudencia de algunos que esperaban conocer más del proyecto, como la desconfianza de otros, que comenzaron a interpelar con preguntas y comentarios como: ¿El proyecto tiene alguna relación con la OCDE?? ¿Por qué una propuesta que viene de España... por qué no pensar en algo propio que reconozca las características de nuestro contexto?, ¿Este proyecto funciona con escuelas como la nuestra, con 40 o 50 estudiantes por grupo? ¿Aquí las familias no se vinculan!, ¿Cuántos formatos nos tocará llenar?. Después de que la formadora, encarnando los principios del aprendizaje dialógico, abordó uno a uno los cuestionamientos, un profesor expresó: ¿Cuál es su verdadera intención? ¡porque de eso tan bueno no dan tanto!.

Al finalizar la sensibilización y hacer una lectura de la actitud del profesorado, la formadora y yo coincidimos en que aproximadamente un 40% de los docentes estaban interesados en la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. En ese momento sentí incertidumbre por la decisión final del grupo docente y miedo a un no como respuesta, y aunque no debería ser así, la verdad es que me costaba bastante desapegarme del resultado.

Después de unas semanas volví a los colegios, esta vez para acompañar la fase de toma de decisión⁸. En todas las escuelas la sesión inició recordando de manera muy sintética los principios orientadores de

Comunidades de Aprendizaje, el sentido de las fases y las Actuaciones Educativas de Éxito, para luego dar paso a preguntas y apreciaciones. De las seis escuelas en las que se presentó el proyecto, tres dijeron que sí con un 100% del profesorado votando a favor y buenos comentarios respecto a la participación de las familias en la escuela, otra dijo que sí con el 80%, una más manifestó que tenía dudas sobre la participación de familiares en el aula; entonces se concertó hacer un taller para abordar las preguntas puntuales, luego del cual la decisión de la comunidad fue la adhesión al proyecto, y una de las escuelas decidió no vincularse a este.

Aunque el balance es muy positivo, es honesto decir que es difícil recibir un no como respuesta. Sin embargo, más que la negativa (que estaba entre las posibilidades, sobre todo teniendo en cuenta que esta escuela fue la que tuvo tantas resistencias en la sensibilización), lo que me conmovió profundamente fue ver la comunidad educativa dividida. En el momento de la decisión había casi cien personas entre profesores, estudiantes y familiares, entonces la rectora sugirió que para facilitar el conteo de los votos se hicieran a un lado los que querían que el proyecto se realizara y al otro los que no; y lo que sucedió fue que de un lado quedaron las familias acompañadas por la rectora y una docente; y del otro los demás profesores.

Debido a que las preguntas, dudas, apreciaciones y comentarios habían tenido lugar antes de la votación, al culminarse la toma de decisión los maestros se fueron silenciosos y las familias quedaron en el salón profundamente desconcertadas y decepcionadas. En una conversación que se generó antes de salir de la institución, algunas madres preguntaban abiertamente a la rectora ¿Por qué no quieren? ¿Será que nosotras solas podemos hacer el proyecto? ¡Qué tristeza que ellos no quieran lo mejor para nuestros niños!

Debo confesar que en ese momento me sentí muy frustrada, me costaba entender por qué los profesores y profesoras se cerraban a la posibilidad de conocer una propuesta fundamentada, coherente y respetuosa de los sujetos, así como de los intereses y dinámicas de la escuela; por qué se negaban a conocer un proyecto que le apuesta a la equidad, la calidad y la cohesión social, y que tiene justamente todo

lo que piden y exigen a viva voz: participación de las familias, mejora académica y de convivencia, reconocimiento del contexto...

¿Por qué el profesorado dijo no? ¿Qué hay detrás de esta negativa? Para encontrar una posible explicación a estas preguntas fue necesario situarme más allá del momento en que llega el proyecto a la escuela y reconocer, como maestra que soy, que las suspicacias del profesorado tienen una historia. Tal y como lo expresa Carrillo⁹ “cargamos con una herencia cultural impregnada de racionalidades, formas de conocer, de valorar y de sentir acrílicas, ingenuas, fatalistas, dogmáticas, dicotómicas, excluyentes, que bloquean el pensar y la voluntad” (2009, p. 29)

9. Alfonso Torres Carrillo. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Currículo: http://www.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/alfonso_torres.pdf

Desde esta perspectiva, me atrevo a decir que posiblemente la respuesta inicial del grupo docente frente a lo que propone Comunidades de Aprendizaje tiene poco que ver con el proyecto y mucho con la desesperanza y el desgaste que ha dejado lo que denominamos popularmente como “proyectitis”, término que se refiere a la cantidad de proyectos que llegan a la escuela, muchas veces con buenas intenciones pero de manera impertinente, lo que sobrecarga al profesorado de actividades e innumerables formatos de seguimiento y evaluación.

En Colombia es frecuente encontrar muchos ejemplos de proyectos públicos y privados que llegan a las escuelas e inician con mucho impulso, y que por diferentes razones (falta de presupuesto, cambios de administración, poca responsabilidad etc.) quedan en punta o no muestran cambios positivos en los aprendizajes de los estudiantes, ni en el ambiente escolar. Todo esto, sumado a la desigualdad social y las limitadas condiciones de posibilidad que creen tener los maestros y maestras para transformar la realidad, ha generado en el profesorado y en la sociedad frustración, resignación y una afianzada “cultura de la queja” que resulta ser muy nociva, por lo que se hace urgente encontrar estrategias que nos ayuden a todos a generar un cambio de actitud.

A propósito, quiero compartir un fragmento de un correo que me envió la coordinadora del programa en Colombia y que me sirvió mucho para darle sentido a lo sucedido:

... “Cada vez que un maestro renuncia a su poder como agente de cambio y se queda pensando que su misión es dictar clase, deberíamos hacer un minuto de silencio. Es un profesional que perdió las ganas de transformar el mundo y el mundo puede empezar en un aula de clase “esa sí es la Victoria para el sistema”: Maestros desempoderados, desilusionados y sin brillo en los ojos, como decía Freire.

Por fortuna también están los maestros rebeldes, que no son solamente los que hacen paros y van a marchar, son los que estando inconformes con las condiciones de inequidad mueven todo para que haya cambios y se niegan a que la Escuela sea una Institución de espaldas a la realidad y a la comunidad. Cuando nos encontramos con ellos en las Escuelas, CdA es toda una sinfonía, amor a primera vista!”

(Natalia Linares, comunicación personal, 28 de julio de 2016)

Este mensaje me hizo pensar en que la clave para superar la inercia está en promover la “rebeldía” en el profesorado, de manera que, como dice Freire, estos se reconozcan como sujetos de poder, saber y voluntad, y así evitar tanto el determinismo fatalista como el voluntarismo ingenuo (Carrillo, 2009, p. 29)

Ahora la pregunta es ¿Cómo hacerlo? Al respecto Carrillo menciona que desarrollar subjetividades rebeldes es un proceso que pasa por fortalecer voluntades, creencias y emociones (2009, p. 29), algo que asocio directamente con el principio de transformación y con la invitación que nos hace Freire a soñar:

“Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo...” (2001, p. 43)

Retomando esta premisa,

“con el Proyecto Comunidades de Aprendizaje se pretenden aportar posibilidades de cambio desde las perspectivas desde las personas que participan en el centro educativo. Así, la educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio para romper con

el discurso de la modernidad tradicional, basado en que el cambio y la adaptación es imposible” (Fecha, 2004, p. 8).

En este sentido y pensando precisamente en que la fase de los sueños¹⁰ es tan movilizadora de las emociones, voluntades y creencias, quiero dejar expuesta la idea de que “adelantar” parte de esta experiencia en la fase de sensibilización podría ayudar a “tocar a los maestros y maestras”, de manera que estos una vez “sensibilizados”, tengan mayor disposición y más apertura para conocer las bases científicas en las que se sustenta Comunidades de Aprendizaje.

Asimismo, abrir la posibilidad para promover diálogos entre docentes con algunos pares que estén desarrollando el proyecto en un lugar cercano puede ayudar a trascender creencias fuertemente arraigadas sobre la relación escuela – familia, y a generar un ambiente de confianza en relación a la implementación del proyecto.

En consecuencia con lo expuesto, dejo a consideración las siguientes propuestas para movilizar las subjetividades rebeldes de los maestros y maestras:

10. Es una de las fases más emotivas y festivas, en esta toda la comunidad (familias, directivos, estudiantes, docentes, trabajadores de la escuela y voluntarios) se reúnen para “pensar en voz alta y sin límites” qué escuela sueñan.

11. Tener altas expectativas permite pasar de una perspectiva adaptativa a una transformadora. Comunidades de Aprendizaje, P 26.

SENSIBILIZACIÓN

Mediante una actividad experiencial hacer explícitas las expectativas que tiene el profesorado de sus estudiantes y de la escuela. Aprovechar la oportunidad para promover una reflexión acerca de la importancia de las altas expectativas¹¹ y la potencialidad de los sueños para promover transformaciones (se puede hacer uso de diferentes ejemplos y también se podría hacer mención al efecto Pigmalión).

Posteriormente, se podría abrir un espacio para que cada maestro y maestra exprese algunos de sus sueños en relación con la escuela, de manera que durante la jornada se pueda revisar de manera conjunta cómo Comunidades de Aprendizaje facilita condiciones para hacerlos posibles.

TOMA DE DECISIÓN

Si para la toma de decisión el profesorado está dividido o tienes muchas dudas sobre aspectos procedimentales, se podría proponer al equipo directivo y docente un conversatorio previo para abordar las inquietudes. Quizás un espacio relajado y ameno de diálogo con pares que estén desarrollando el proyecto pueda generar más confianza en el equipo docente y lograr más fácilmente su apertura a la posibilidad de vivir el proyecto.

Conclusión

La toma de decisión es un momento que genera emociones intensas en el profesorado, muchas incluso contradictorias: miedo - esperanza, entusiasmo - apatía... que están ancladas a la dicotomía de reclamar la participación de las familias en la educación, pero también en las resistencias para abrir las puertas de la escuela, y sobre todo del aula, donde los maestros y maestras tradicionalmente trabajan en soledad. La experiencia que he narrado, muestra los prejuicios y conflictos que se pueden generar en esta fase, de ahí la importancia de que la decisión de implementar el proyecto pase primero por los maestros, pues esto puede evitar que en caso de una respuesta negativa del profesorado, la escuela quede dividida y las relaciones entre estos y las familias sean lastimadas.

Así mismo es importante tener presente que más allá de la realización del proyecto en la escuela, la toma de decisión debe constituirse en un encuentro dialógico, centrado en los argumentos y en la posibilidad de que todos y todas puedan expresarse al respecto de la implementación de Comunidades de Aprendizaje, de manera que a partir de la pluralidad de voces, los integrantes de la comunidad se permitan dudar de cuestiones que hasta el momento consideraban válidas, utilizar procesos dialógicos para comprender las interpretaciones de otros y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear la cuestión. (Fecha, 2004, p.4)

Hasta este punto el énfasis del relato ha estado en las actitudes y acciones de la comunidad, principalmente de los maestros y maestras, pero para finalizar dejo abierta una reflexión respecto al rol de los enlaces como acompañantes de las escuelas a las que llega Comunidades de Aprendizaje: son muchas las razones expuestas por las que algunos maestros y maestras tienen desesperanza y escepticismo frente a desarrollar proyectos en la escuela, podemos darle la espalda a esta realidad o incluso sumarnos a esta, argumentando que los profesores son muy difíciles y que no están dispuestos al cambio; pero

también está la opción de reconocer los problemas y de proyectar maneras posibles de trascenderlos. Si es la segunda opción la que resuena en nosotros, entonces es oportuno considerar y tener presentes las siguientes preguntas que nos plantea Eduardo Galeano

¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho a soñar?

¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible?

BIBLIOGRAFÍA

Carrillo, A.T. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes*, (30), 19-32.

Cuaderno Comunidades de Aprendizaje

Galeano, E. (1998). *El derecho al delirio*.

Flecha, Ramón. *El aprendizaje dialógico*

Recuperado de: <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.



APRENDIZAGEM
DIALÓGICA E
PRINCÍPIOS

APRENDIZAJE
DIALÓGICO Y
PRINCIPIOS



Comunidade de
Aprendizagem

Comunidades de Aprendizagem: o princípio da criação de sentido pelo viés da aprendizagem dialógica

Zeneida Elaine Ribeiro Holanda

Resumo

*Como presença consciente no mundo não posso escapar à
responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.*

Paulo Freire

Introdução

Comunidades de Aprendizagem é um projeto que objetiva, antes, a igualdade, a equidade e a coesão social através - e a partir - da educação, porém envolvendo todos os personagens que compõem a escola, e não somente professor e aluno. Ou seja, todas as crianças/adolescentes devem ter assegurado o direito de aprender e, através desse direito, lograr êxito em seus estudos, melhorar seus resultados de aprendizagem, além de perceber seu lugar e seu papel no mundo e na sociedade.

As Comunidades de Aprendizagem propõem, portanto, aos alunos, garantia da igualdade de oportunidades e altas expectativas em todas as dimensões do ser humano. Para tanto, os fundamentos científicos estão, essencialmente, no conceito de aprendizagem dialógica, de Ramón Feixa, na dialogicidade pedagógica, de Paulo Freire, nos atos comunicativos, de Habermas, e nas interações sociais, de Vygotsky. Como se percebe, as bases científicas notoriamente se complementam em seus conceitos, mas coadunam-se em um aspecto comum – o diálogo.

Assim, uma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem preza, em todas as suas ações, pelos sete princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças.

Neste trabalho, será apresentado o princípio da criação de sentido em contextos próprios da Aprendizagem Dialógica em Comunidades de Aprendizagem. Ressalte-se que não há, entre os sete princípios, nenhum que se sobreponha a outro – ao contrário, eles se interligam e se inter-relacionam. Compreendemos, porém, a criação de sentido como circundante de ações que vão desde a etapa dos sonhos até a participação dos familiares na escola; vão desde a participação efetiva nos grupos interativos pelos alunos até a participação efetiva dos

professores nas tertúlias pedagógicas, por exemplo. Consideramos que é somente a partir dos sentidos construídos por cada pessoa que compõe a escola que esta passa a ser, de fato, transformada em Comunidade de Aprendizagem.

Desenvolvimento do trabalho

Segundo Constantino, Marigo e Moreira (2011), os princípios da aprendizagem dialógica são como uma orientação “à superação de desafios sociais e educativos”.

Socialmente, vivemos na chamada “Sociedade da Informação”, um espaço de convivência de múltiplas culturas, múltiplos saberes, múltiplas possibilidades – envolvidos por uma impressionante rapidez no acesso a toda essa multiplicidade.

Ademais, sob a ação da globalização em todos os âmbitos da vida, a sociedade da informação cria, por um lado, novos parâmetros de risco e perigo, e, por outro, possibilidades benéficas para a humanidade e para a convivência entre diferentes culturas. Com caráter multicultural, as demandas reflexivas dessa sociedade transcendem os limites das atividades produtivas e se estendem também aos âmbitos cotidianos de vida. (CONSTANTINO; MARIGO; MOREIRA, 2011)

Com a disponibilidade de tantas alternativas de um mundo efervescente e pulsante, cada vez mais a escola precisa ter sentido para o aluno. Peca o educador que tenta competir com esse mundo brevemente descrito acima, afinal, a escola não tem que disputar espaço com a sociedade, ela tem que fazer parte da sociedade e vice-versa. Para que a escola seja um espaço significativo para o aluno, ela precisa estar vinculada à vida desse aluno, aos seus gostos, seus desafios e até mesmo à comunidade em que vive.

Uma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem sonha. E sonha alto. E sonham todos. Mas os sonhos não se limitam ao devaneio – os sonhos serão o primeiro passo para a construção de uma nova realidade; o horizonte traçado para se chegar onde se deseja.

Mas o que motiva um aluno a sonhar? O que motiva professores e gestores a sonharem? O que motiva pais a sonharem? A razão para essas motivações está no próprio sonho, que muitas vezes se repete em escolas diferentes: “Eu quero que meu filho se torne um homem de bem”, “Sonho com uma escola em que alunos sejam mais participativos”, “Uma escola que se destaque por seus resultados”. Os desejos sonhados fazem parte da própria formatação de um significado para a escola em diferentes perspectivas – a dos alunos, dos pais, dos professores, dos gestores e da própria comunidade. A escola passa a ser palpável, real, verdadeira – porque também é pulsante, viva e significativa.

O princípio da criação de sentido inicia-se, portanto, no momento em que uma nova concepção de escola é formada e perpassa todas as suas ações, inclusive – e essencialmente – pela ação de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a dialogicidade entre professor e aluno deve ser algo vinculado à prática educativa.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. (FREIRE, 2003, p. 26)

Paulo Freire coloca o diálogo como uma questão que ultrapassa a teoria pedagógica – é uma concepção de vida e de respeito ao outro –, é um princípio da prática educativa. O significado colocado na aprendizagem exige essa postura dialógica por parte do professor e da escola, porque cada sentido criado é uma experiência única e pessoal, que pode tornar a aprendizagem algo natural e desejável.

Não é o professor que “dá sentido” para o aluno estudar; aprender algo ou permanecer na escola. É o aluno que cria o sentido de aprendizagem. O professor apenas propicia caminhos para que isso ocorra, despertando no aluno a curiosidade do objeto a ser estudado, como explicita o conceito do princípio em questão no portal das Comunidades de Aprendizagem:

Um dos maiores problemas nas escolas atuais é a desmotivação de muitos estudantes, que não encontram sentido para participar das aulas. Esse problema já foi identificado e debatido por muitos autores. Freire, por exemplo, reconhece que o ensino é distanciado das experiências que os alunos vivem fora da escola; os professores criam um ambiente hostil e não se interessam pelo que meninos e meninas vivenciam. O sentido se constrói quando as contribuições e diferenças culturais são tratadas de modo igualitário e o aluno sente que a escola valoriza sua própria identidade.

Significa possibilitar um tipo de aprendizagem que parte da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas. Quando a escola respeita as individualidades de seus alunos, garantindo o seu sucesso na aprendizagem, o estudante finalmente vê sentido naquilo que está aprendendo. Fomentar a criação de sentido melhora visivelmente a confiança e o empenho dos alunos na busca de suas realizações pessoais e coletivas. (INSTITUTO..., [s.d.]

Entretanto, oportunizar situações em que o aluno consiga criar sentido em sua aprendizagem exige do professor um esforço a mais além daquele de repassar o conteúdo; exige que o professor também queira sair de sua zona de conforto para alcançar seu sonho; exige um mobilizar-se e uma compreensão da função de seu papel na conquista do seu e de outros tantos sonhos; exige um olhar a mais para o aluno, um olhar verdadeiramente curioso sobre a ação educadora através de um fazer significativo.

É necessário salientar também que essa curiosidade séria em face do objeto ou do fato em observação, ao exigir de nós a compreensão do objeto, que não deve ser só descrito em sua aparência, nos leva à procura da razão de ser do objeto ou do fato. (FREIRE, 2003, p. 60)

Foi esse olhar diferenciado, redimensionado pela compreensão da Aprendizagem Dialógica, que motiva a prática das Ações Educativas de Êxito, por exemplo, pelo professor de Matemática, que aplica, com suas turmas de nono ano, os Grupos Interativos. O rendimento da turma melhorou, assim como as relações entre os alunos e entre estes e o professor. As dificuldades dos alunos foram melhor identificadas a partir do GI e o cuidado em supri-las de maneira mais diretiva – além de mais eficiente, gerou uma empatia entre os atores envolvidos (professor-alunos-comunidade).

Da mesma maneira, a cantineira da escola, que, motivada pelo afeto aos alunos, toma a frente como mediadora na realização das tertúlias junto a uma outra turma de nono ano. A valorização de uma inteligência cultural diversa daquela percebida no professor de Português também gera empatia e um novo sentido para a aprendizagem é gerado.

A presença dos pais na realização dos Grupos Interativos gerou novas e necessárias motivações para eles próprios e para a escola. E, aos poucos, uma grande teia, uma grande comunidade, é construída, transformando a escola em favor da aprendizagem. Ou melhor, de inúmeras aprendizagens.

Considerações finais

As Comunidades de Aprendizagem mudam não só a cultura de gestão escolar, elas mudam a cultura do olhar do professor sobre o aluno e sobre a aprendizagem. Cada vez mais o professor vai compreendendo que ensinar é impossível sem aprender junto e que só se aprende aquilo que, de algum modo, nos é significativo. Quando não se tem sentido, significado, para cada um dos componentes da escola, o trabalho não é desenvolvido e a escola não se transforma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSTANTINO, Francisca; MARIGO, Adriana; MOREIRA, Raquel. Aprendizagem Dialógica: Base para Educação e a Transformação Social no Brasil. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 53-78, out. 2011. Disponível em: <<http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/76/67>>. Acesso em: 15 maio 2017.

CREA-UB. INCLUD-ED: Estratégias para inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2011; Versão em Português. São Paulo: Instituto Natura, 2014. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.

MELLO, Roseli Rodrigues. Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação. In: CONGRESSO de Leitura no Brasil, 14., Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2003.



Comunidade de
Aprendizagem

Atuações Educativas de Êxito e Ginásios Cariocas: uma relação dialógica

Luciana Cortes

Resumo

O presente artigo pretende destacar o diálogo, no ano de 2016, entre as Atuações Educativas de Êxito com a proposta de educação em tempo integral implementada no município do Rio de Janeiro, os Ginásios Cariocas.

O município, em parceria com o Instituto Natura, totaliza 2 escolas transformadas e mais 17 unidades escolares que realizam as atividades de êxito: Tertúlia Pedagógica, Tertúlia Literária e Grupos Interativos.

OBJETIVOS

- Perceber as transformações ocorridas no cotidiano escolar com a implementação das Atuações Educativas de Êxito;
- Destacar os impactos na aprendizagem, quando a mesma valoriza a relação dialógica entre estudantes, docentes e comunidade;
- Relatar como está ocorrendo o desenvolvimento das Atuações Educativas de Êxito nas 17 escolas;
- Relacionar como as Atuações Educativas de Êxito e os pressupostos da Comunidade de Aprendizagem dialogam com a proposta de Protagonismo Juvenil desenvolvida nos Ginásios Cariocas.

Introdução

O projeto Comunidade de Aprendizagem (CdA) é baseado na realização de um conjunto de Atuações Educativas de Êxito, as quais buscam a transformação social e educacional através da integração entre escola e seu entorno.

Dessa forma, o projeto busca a aprendizagem escolar em todos os níveis, assim como um desenvolvimento político e social para que haja uma real inclusão do estudante em sua sociedade através de uma educação eficiente, significativa, da equidade e coesão social.

Nesse contexto, percebe-se uma íntima relação entre o projeto e a proposta pensada para educação em tempo integral realizada nos Ginásios Cariocas. Diante disso, surge a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Instituto Natura, a fim de estreitar esses vínculos e buscar resultados significativos na qualidade do tempo ampliado dos ginásios.

A experiência do município do Rio de Janeiro com a Comunidade de Aprendizagem iniciou-se no ano de 2013, em 3 Ginásios Experimentais Cariocas (GEC), atualmente, denominados de Ginásios Cariocas (GC).

Essas três unidades passaram pelo processo de sensibilização e decisão de se transformar em uma Comunidade de Aprendizagem (CdA), seguindo, dessa forma, seus princípios.

No ano de 2015, apenas duas dessas três unidades conseguiram manter o projeto, são elas: GC Eptácio Pessoa, localizado no bairro da Tijuca e GC Coelho Neto, localizado no bairro de Ricardo de Albuquerque.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) resolve aplicar, em 2016, as Atuações Educativas de Êxito propostas pela CdA em mais 17 Ginásios Cariocas, para que esses possam potencializar suas práticas e iniciem um processo de divulgação e conhecimento visando a

uma posterior transformação plena em Comunidades de Aprendizagem.

Essa expansão foi pensada a partir dos bons resultados alcançados pelos dois Ginásios transformados. Além disso, como dito anteriormente, a SME percebe que a proposta pedagógica dos GC dialoga com os princípios da Comunidade de Aprendizagem, visto que o modelo proposto pelo município pretende uma formação integral a partir da ampliação do tempo de maneira não apenas quantitativa, mas também qualitativa, não sendo, dessa forma, “Mais do mesmo” (PARO, 2009).

Nesse bojo, será apresentado no decorrer do artigo reflexões e apontamentos sobre essa implementação das atividades de êxito, em especial a partir de 2015, como estratégia para alcançar uma educação em tempo integral e integral de maneira dialógica e qualitativa, visando à formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

Desenvolvimento do trabalho

Como já dito anteriormente, a Comunidade de Aprendizagem já era uma realidade, de fato, em duas unidades escolares, desde 2013. Desde então, a SME e equipe pedagógica perceberam transformações dentro de suas escolas, destacando como essencial a aprendizagem dialógica, a realização das Atuações Educativas de Êxito e a integração com a comunidade, trazendo, assim, uma maior aproximação entre escola e família.

“A escola com a presença da comunidade cria um maior sentido no processo de aprendizagem dos alunos, pois tanto eles como seus responsáveis se sentem parte integrante desse processo e percebem, sobretudo no momento dos sonhos, que aquilo que almejam pode ser concretizado através da coletividade” (Relato da diretora Débora Thomaz do Ginásio Carioca Epitácio Pessoa)

A partir dos resultados e transformações percebidas nas duas unidades escolares, a SME almejou, juntamente, com o Instituto Natura, expandir o projeto para outras unidades. Entretanto, diante da diversidade e grande abrangência da rede dentro do município, pensou-se em expandir a partir da promoção das Atuações Educativas de Êxito. Sendo assim, elas foram implementadas em 17 escolas, incorporando, dessa forma, as atuações como parte integrante de sua proposta de educação.

O processo de expansão começou com a formação realizada pelo Instituto com gestores e alguns professores para que esses pudessem conhecer a proposta e multiplicá-la aos outros integrantes da escola.

Após esse momento, foram iniciadas as implementações, na qual as mesmas são acompanhadas por um representante da SME, de maneira constante, através de visitas, diálogo e monitoramento das atividades, além de formações mensais realizadas na SME e encontros bimestrais entre o grupo de escolas e o formador local do Instituto Natura.

No decorrer dessa formação e acompanhamento, nesse primeiro semestre, foram aprofundadas as bases teóricas das Atuações Educativas de Êxito, discussões, trocas de experiências e construção coletiva de conhecimento, tornando-se notórios o crescimento do grupo e um amadurecimento na proposta, sobretudo, na realização das Tertúlias Dialógicas Literárias, um avanço na relação entre escola e comunidade e no desenvolvimento dos grupos interativos.

Um grande diferencial nos encontros realizados mensalmente na SME é o apoio e ajuda dos dois Ginásios transformados aos recém-ingressados nas Atuações Educativas de Êxito. Também destaca-se o espírito de coletividade do grupo, trazendo o princípio da aprendizagem dialógica como algo concreto na prática e percebido nesses encontros.

“Passei a enxergar como é essencial a relação dialógica na vida após a apresentação da Comunidade de Aprendizagem, principalmente, na Tertúlia Literária, onde não há certo e errado, há o respeito e o diálogo igualitário, elementos essenciais para uma vida em sociedade” (Professora de Sala de Leitura e responsável pela realização das atividades no GC Von Martins)

Após um semestre intenso de implementação das atividades de êxito fazem-se necessárias algumas considerações sobre essa trajetória.

Durante as visitas às unidades escolares, percebe-se que no início havia uma grande insegurança e, talvez, até uma incredulidade quanto à eficácia da realização das Atuações Educativas de Êxito propostas (Tertúlias literárias e pedagógica e grupos interativos), mas com o decorrer das formações e a experimentação na prática os envolvidos na implementação e execução das atividades adquiriram uma maior segurança e as atuações passavam a ter um maior sentido.

Outro fator observado é que nas unidades escolares em que o gestor conhecia, acreditava e participava do processo de implementação e desenvolvimento do projeto, a escola atingia uma maior autonomia e uma maior incorporação das atividades dentro do dia a dia da escola.

Na maioria das escolas, as tertúlias literárias acontecem semanalmente,

e os grupos interativos, atividade que encontrou um pouco mais de dificuldade em sua aplicação devido à sensibilização e captação de voluntários, mensalmente.

Nas tertúlias literárias o que se destaca é a participação dos alunos, que cada vez mais se sentem à vontade e confiantes na participação na atividade, além da superação do temor e receio na leitura dos clássicos, pois os alunos passam a ver sentido e relação dessa leitura com sua realidade. Entretanto, percebe-se que a transformação também acontece com os professores envolvidos, pois os mesmos declaram que é uma oportunidade de ampliar a leitura, que acaba ficando esquecida na correria de suas rotinas.

“A tertúlia permite uma aproximação daquilo que é distante, não apenas para eles, mas para nós. Eu mesma não lia um clássico há algum tempo e, certo dia, parei para enumerar os que li nos últimos dois anos com minhas turmas. Percebi que as crianças já possuem um repertório mais vasto que eu mesma na idade deles. E um repertório bem lido e debatido, acabando com os questionários e decorebas” (Relato da professora e mediadora de tertúlias Pedagógicas e Literárias do GC Epitácio Pessoa)

As novas escolas, ao implementarem as Ações Educativas de Êxito, começaram as tertúlias pedagógicas com trechos de livros de Paulo Freire e textos selecionados pela SME. Já as tertúlias literárias iniciaram com contos nos dois primeiros meses, e após esse período de adaptação começaram a utilizar livros clássicos para a realização da atividade.

I. O principal objetivo desta pesquisa foi coletar evidências científicas para identificar quais são as Ações Educativas de Êxito (AEEs) que mostraram ter contribuído para o êxito educacional e a superação da evasão escolar (INSTITUTO..., [s.d.]..

Destaca-se, também, que houve resistência no uso de clássicos da literatura, uma vez que os professores acreditavam que a leitura deveria ser incentivada com textos com maior proximidade e que o uso de clássico já ia promover um desconforto aos estudantes. Entretanto, foram apresentados os dados científicos do INCLUD-ED¹ e uma conscientização de que o clássico promove uma discussão de valores e assuntos presentes na sociedade até os dias atuais, além de uma expansão de vocabulário e de acessibilidade dessas obras a todos.

Quanto ao posicionamento dos professores, eles destacam que após o início das tertúlias com os alunos houve uma diminuição nos conflitos de maneira geral no colégio, um maior fluxo de leitura no recreio e tempo livres e no empréstimo na biblioteca, além da desinibição de alunos mais retraídos e tímidos.

Em relação aos grupos interativos, esses, como já dito anteriormente, ainda estão sendo adaptados, uma vez que as escolas ainda estão divulgando e contactando voluntários.

As unidades escolares, durante o encontro de formação na SME, chegaram ao consenso de que a atividade poderia ser realizada mensalmente no tempo da disciplina de Estudo dirigido, uma vez que é um momento de estudo e de promoção de autonomia dos alunos para construção da aprendizagem através de grupos e da coletividade. Dessa maneira, o grupo interativo é realizado nesse tempo com a participação de responsáveis, ex-alunos e funcionários, possibilitando um momento de estudo e de revisão de conteúdos.

Os depoimentos sobre essa prática relatam que os alunos conseguem estabelecer parcerias para realização das atividades e acabam incorporando os voluntários como aliados, parceiros nesse processo. Com o tempo, inclusive, houve um envolvimento afetivo entre os estudantes e esses atores externos, sendo, assim, construída uma convivência pacífica entre a diversidade, visto que os grupos são heterogêneos e os voluntários também possuem uma faixa etária distinta dos discentes.

Considerações finais

Percebe-se que, apesar de ainda precoce, a implementação das Ações Educativas de Êxito nas 17 escolas, no ano de 2016, já provoca impactos no cotidiano escolar, como a promoção de diálogo, não apenas no momento de realização das atividades, mas na vivência como um todo, uma maior participação e promoção de sentido por parte de alunos e professores à leitura e uma participação da comunidade, mesmo que ainda inicial, o que certamente trará benefícios e sentido a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Fabiana; MELLO Roseli. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. *Educação Unisinos*, 18(2), p.165-175, maio/ago. 2014.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.

INCLUD-ED: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cecb.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2016.

SILVA, Gabriela. Formando e dialogando com as Tertúlias Literárias. In: *Formação de Formadores em Comunidade de Aprendizagem: reflexões do percurso formativo*, 2015. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/358/713ff8132a2db318705970f7aefbe2a0.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

VARGAS, Júlio; FLECHA, Ramón. A aprendizagem dialógica como “agente especialista” na resolução de conflitos. *Revista Contextos Educativos*, n. 3, p. 81-88, Espanha, 2000.



Comunidade de
Aprendizagem

Implementação do projeto Comunidade de Aprendizagem através do Diálogo Iguatário

Cláudia Aparecida de Abreu Costa

Resumo

Reflexão sobre a Implementação do projeto Comunidade de Aprendizagem no município de Potim (SP).

Todas as escolas municipais de Fundamental I e II estão passando pelas fases de transformação do projeto, a partir do Diálogo Iguatário.

OBJETIVO

- Conhecer e vivenciar o projeto de pesquisa INCLUD-ED que identificou práticas que efetivamente aumentaram o desempenho acadêmico dos alunos e melhoraram a convivência e as atitudes solidárias, através das Atuações Educativas de Êxito, comprovadas como mais eficazes em diferentes contextos sociais e que têm como primeiro princípio o Diálogo Iguatário.
- Compreender a importância do Diálogo Iguatário para apresentação e implementação do projeto Comunidade de Aprendizagem, sendo este o primeiro princípio da aprendizagem dialógica.
- Apresentar as fases de transformação do projeto, a partir do diálogo iguatário.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelos caminhos percorridos até chegar ao projeto. A Kelly Santos da Escola de Educadores, por ter apresentado o projeto.

Através das formadoras Fernanda Pinho e Joana Grembecki, estendo

os meus agradecimentos a todos os profissionais do Instituto Natura. Por oportunizarem grandioso encontro com pessoas excepcionais, tão diferentes e ao mesmo tempo tão iguais na busca por um mesmo objetivo.

A Maria Madalena Monteiro da Rocha (Mada), que me orientou nessa reflexão através de sua devolutiva.

Introdução

“O diálogo está penetrando as relações sociais, desde a política internacional até a convivência dentro de casa” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 37-38). Nos dias atuais, é cada vez maior o número de parceiros que dialogam para negociar ou renegociar as tarefas que cada qual deve desenvolver.

Sutilmente, a sociedade aponta para a importância do diálogo para negociações e consensos (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 37-38).

Para refletir melhor sobre o Diálogo Igualitário e fundamentalmente compreendê-lo, é necessário explorar a palavra diálogo. Diálogo é a conversação de duas ou mais pessoas. O verdadeiro diálogo pressupõe um clima de boa vontade e compreensão recíproca. Resumidamente, uma definição do Wikipédia, que se aproxima ao Diálogo de Paulo Freire (1996), que defende a importância da palavra verdadeira em um diálogo.

O diálogo igualitário é o primeiro princípio da aprendizagem dialógica e acontece sempre que se consideram:

[...] as contribuições de todas as pessoas que participam dele. Todos devem ter a mesma oportunidade de falar e de ser escutado, sendo que a força está na qualidade dos argumentos, no sentido do que se defende, e não na posição hierárquica de quem está falando. Isso quer dizer que todas as contribuições são válidas, independente de quem fala e sua função, origem social, idade, sexo etc. (INSTITUTO..., [s.d.]

O conceito de aprendizagem dialógica, elaborado pelo Crea, (Centro de Investigação em Teorias em Práticas de Superação de Desigualdades, da Universidade de Barcelona), diz respeito à maneira de conhecer as aprendizagens que podem ser potencializadas. Que

possibilitam interações, envolvimento no processo de decisões, de criação de conhecimentos e ação no mundo, de maneira democrática e respeitosa. A aprendizagem dialógica acontece nos diálogos que são igualitários.

E para mostrar que uma escola pode se transformar e transformar o seu entorno a partir do diálogo igualitário, apresento aqui a implementação do Projeto em Potim – SP.

Desenvolvimento do trabalho

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

Paulo Freire

FASES DA IMPLEMENTAÇÃO

Pré-sensibilização – Uma experiência que já se inaugura com diálogo:

Encontrei o projeto Comunidade de Aprendizagem dialogando com a Kelly Santos, formadora da Escola de Educadores, que me passou o contato da Fernanda Pinho, que nos enviou o Jonas Waks para apresentar o projeto. Toda essa mobilização foi possível através de um simples diálogo.

O PROJETO

É um projeto baseado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito voltadas para a transformação educacional e social, que começa na escola, mas integra tudo o que está ao seu redor. Queremos atingir uma educação de êxito para todas as crianças e jovens que consiga ao mesmo tempo eficiência, equidade e coesão social. Combinando ciência e esperança, o projeto visa a uma melhora relevante na aprendizagem escolar em todos os níveis, e também o desenvolvimento da convivência e de atitudes solidárias. (INSTITUTO..., [s.d.]

E após a apresentação do projeto pelo Jonas, participei do Módulo I de Certificação em CdA. Então ao retornar, apresentei o projeto Comunidade de Aprendizagem aos técnicos da Secretaria e posteriormente aos assessores, diretores e alguns professores. O interesse ao projeto foi imediato, motivados por uma transformação que eles observaram em mim. Resisti à ideia de transformação, porque desconhecia o sentido verdadeiro da palavra transformação a partir do projeto. Portanto, uma experiência que já se inaugura com o diálogo.

DIÁLOGO IGUALITÁRIO

O princípio do diálogo igualitário foi composto, principalmente, dos conceitos de diálogo e palavra verdadeira, de Paulo Freire, bem como de ação comunicativa, de Habermas.

Paulo Freire compreende o diálogo como um fenômeno humano que se realiza com a palavra verdadeira. Na concepção freireana, a palavra possui duas dimensões, ação e reflexão, em completa interação e interdependência. Assim não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. É importante, dessa maneira, a busca de coerência entre o que diz e o que se faz e a permanente reflexão sobre o que se realizou, para ser possível continuar a tomar as decisões e seguir na direção dos objetivos acordados entre todos na escola. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 45)

Em sua teoria de ação comunicativa, Habermas (2001) defende que todas as pessoas têm a capacidade de linguagem e ação para iniciar uma relação interpessoal. Ele situa as relações humanas em dois polos: relações dialógicas e relações de poder. No primeiro caso, o entendimento das pessoas é possível; no segundo, não.

“Dialogar é chegar a acordos, não impor uma opinião” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014). O diálogo a que se refere a Aprendizagem Dialógica, e que serve para aumentar os níveis de aprendizagem de todos os alunos, é aquele que valoriza a qualidade dos argumentos e é respeitoso com todas as pessoas.

PRINCÍPIOS QUE PROMOVEM A APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Neste primeiro princípio, o diálogo igualitário entende que nenhuma ideia vale mais que a outra. Todas as ideias são respeitadas. É escutar com respeito e falar com sinceridade.

No princípio de inteligência cultural todas as pessoas têm capacidades para dialogar, mesmo que em contextos acadêmicos diferenciados. Todas as pessoas têm capacidade de reflexão e ação. Isso se evidencia

com aprofundamento no princípio da transformação; nesse caso, está sendo possível perceber em nosso município que em situações de diálogo as pessoas aprofundam suas compreensões sobre si próprias e a realidade em que vivem, dando sentido a sua vida, que se traduz no princípio da criação de sentido. “Todos podem dar sentido a sua existência e sonhar com novos caminhos em direção a uma vida melhor.” (FLECHA, 1997). Estamos vivenciando esse princípio na fase do sonho, a fase em que todas as escolas estão realizando, cujo tema é proposto também no livro *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*, que propõe nessa fase “Sonhar sem limites”. Isso me remete à fala de Paulo Freire sobre os nossos sonhos enquanto educadores. Em *Pedagogia da esperança*:

Respeitar os educandos não significa mentir a eles sobre os meus sonhos, dizer-lhes com palavras e gestos que escola é um lugar “sagrado” onde apenas se estuda e não tem nada que ver com o mundo que passa lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse pecado preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa testemunhar minha escolha defendendo-a. (FREIRE, 1997, p. 78)

Pelo princípio solidariedade, entendemos a base social para as práticas educativas como igualitária. Envolvimento solidário de todas as pessoas da comunidade no projeto educativo da escola.

A Dimensão Instrumental diz respeito à aprendizagem dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade atual.

O que estamos buscando e desejando é o princípio de igualdade de diferenças, ou seja, a mesma oportunidade para todas as pessoas, através da Comunidade de Aprendizagem.

Portanto, a possibilidade de vivenciar o diálogo igualitário e os demais princípios que estão correlacionados, desde a pré-sensibilização, foi o que mais influenciou na adesão das escolas. Um dos focos desse diálogo está justamente na ideia de que as pessoas se aproximam do projeto e decidem juntas se querem passar para a fase seguinte.

SENSIBILIZAÇÃO – CONHECENDO E VIVENCIANDO O DIÁLOGO IGUALITÁRIO

Sensibilização: Tudo começa com a formação científica, toda a comunidade envolvida no processo educacional, uma preparação que deve acontecer de forma intensiva. É o momento de realizar uma reflexão profunda sobre as práticas que dão mais resultados. Também é a hora de fazer uma análise detalhada sobre as condições atuais da escola de identificar forças e deficiências para determinar as ações necessárias para a inclusão social e o sucesso acadêmico.

A sensibilização foi um momento de formação, em que os professores conheceram e experienciaram duas Atuações Educativas de Êxito: Tertúlias Dialógicas Pedagógicas e Grupos Interativos. Aproximando-os mais do projeto, observando a contribuição efetiva e sua prática.

Foi oportunizado a todos falar e ouvir, algo tão importante para estabelecer diálogo. Para aqueles que participaram das tertúlias, as reflexões foram unânimes, com relação tanto à compreensão do que se lê, quanto às novas contribuições pessoais e cognitivas.

Foi um momento de ouvir com respeito todos os envolvidos.

Freire (1996a, p. 136) diz:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

TOMADA DE DECISÃO – LEVANDO ADIANTE O DIÁLOGO IGUALITÁRIO

Após a sensibilização e mobilização as escolas decidem que querem se tornar Comunidade de Aprendizagem com algumas inseguranças, que só estão sendo possíveis de serem superadas através do Diálogo Iguatário.

A resistência consiste na presença dos pais (comunidade) ao participarem da escola, por experiências que não deram certas. Argumento que partiu de uma abertura ao diálogo. Foi um momento propício para voltar ao vídeo de Ramón Flecha, onde ele destaca que a participação das famílias garante uma melhora para todos. Foi imprescindível mostrar com que seriedade o projeto insere a família na escola.

Evidenciando a base científica do projeto que foi desenvolvido ao longo de 30 anos de pesquisa, mostrar que escolas estão melhorando o aprendizado e a convivência após se transformarem.

O projeto Comunidade de Aprendizagem mostra que isso é possível.

Portanto, a tomada de decisão exige diálogo constante com toda comunidade envolvida, consenso e o compromisso de todos. Por isso o processo de decisão é um exercício de formação para uma prática mais democrática e comunitária. (INSTITUTO..., [s.d.]).

É um processo para se fazer valer da força dos argumentos, do diálogo igualitário embasado na premissa de que a validade está nos argumentos.

Considerações finais

Ao finalizar essa reflexão, percebi o quanto a educação pode contribuir, possibilitando voz e vez aos seus agentes transformadores através de algo tão presente; o diálogo, que tem sido objeto de estudo, porém não praticado de fato. Uma realidade presente nas escolas de Potim e também na sociedade em geral.

É perceptível o quanto a escola falha quando não sabe ouvir a comunidade escolar e o seu entorno.

Dialogar é estabelecer com o outro uma relação de respeito.

Através do diálogo igualitário estamos mais próximos, conhecendo melhor os professores, os alunos, a comunidade, dando sentido à escola. Evidente que estamos no início, porém a escola começa a se transformar. Possibilitando compreender que os conflitos existentes dentro e fora dela podem se resolver através do diálogo.

O projeto Comunidade de Aprendizagem permite efetivamente que, através do princípio diálogo igualitário presente nas Atuações Educativas de Êxito, isso seja possível, transformando pessoas e seu entorno.

É perceptível uma mudança nas escolas que realizam o Diálogo Igualitário nas tertúlias, uma das Atuações Educativas de Êxito. Ação comunicativa, diálogo e a palavra verdadeira formam as bases desse projeto.

E, dispostos a isso, podemos garantir a aprendizagem, por meio de princípios e valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSTANTINO, Francisca; MARIGO, Adriana; MOREIRA, Raquel. *Dialogic Learning: The Basis for Education & Social transformation in Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001;

HOLANDA, Aurelio B. de. *O Minidicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro, 2001.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.comunidadedeaprendizagem.com/>>. Acesso em: out. 2016.

MELLO, Roseli Rodrigues de. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Centro de Investigação Social e Educativa (Crea), Barcelona/Espanha. FAPESP, 2002.

_____. BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em: 18 out. 2009.



Comunidade de
Aprendizagem

A aprendizagem dialógica e o princípio da criação de sentido

Rosemary Silva Lobato

Resumo

OBJETIVO

O tema quer fortalecer ainda mais o Fundamento do Projeto “Comunidade de Aprendizagem”, refletindo acerca da Aprendizagem Dialógica, trazendo em foco um dos seus 7 Princípios, que é o da “Criação de Sentido”.

Equipe do CMEI JURITIS, uma escola de Educação Infantil, transformada. Somos acompanhadas pela formadora do Instituto Natura - Fernanda Maués. Já atuamos com algumas ações exitosas (Tertúlia Literária, Grupos Interativos, Comissão Mista).

Introdução

Sabe-se que o projeto Comunidade de Aprendizagem baseia-se em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito, que inicia-se na escola, mas integra tudo o que está ao seu redor. O limite da CdA é que todos têm direitos iguais e precisam ser aceitos como eles são. Portanto, todos ensinamos e todos aprendemos. As interações e o diálogo são as chaves da aprendizagem na sociedade de informação. A pesquisa quer abordar a “Aprendizagem Dialógica” e um dos 7 princípios, a “Criação de Sentido”, trazendo a importância da dimensão dialógica entre Educandos e Educadores para uma Educação de Êxito. Na Aprendizagem Dialógica, o Princípio de Criação de Sentido é uma aposta na capacidade de as pessoas escolherem estabelecer diálogo igualitário pautado na inteligência cultural, voltado para a transformação pessoal e do contexto, apropriando-se da dimensão instrumental dos conhecimentos. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica tendo como principais fontes os livros: *Comunidade de Aprendizagem: outra escola é possível*, escrito pelas pesquisadoras Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga e Vanessa Gabassa; *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*, escrito por Marta Kohl de Oliveira, professora da Faculdade de Educação da USP e doutora em Psicologia da Educação; além da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire.

Desenvolvimento do trabalho

A escolha do tema quer contextualizar a exigência única de que a escola seja um espaço que fomente sentido, confiança, transformação de uma aprendizagem mecânica para um aprendizado que crie sentido, respeite a individualidade dos alunos, melhorando visivelmente a confiança para que, a partir daí, os mesmos passem a buscar e encontrar sentido naquilo que aprendem.

Vivemos numa sociedade que carece de sentido, a falta do mesmo tem influenciado as não aprendizagens dos estudantes. A proposta da Comunidade de Aprendizagem é que ela melhore o empenho dos alunos na busca de suas realizações pessoais e coletivas. Aposta-se na possibilidade de enfrentar o desafio de recriar o sentido para a própria existência no contexto atual, construindo espaços de convivência compartilhada e dialogada, como deve ser a escola: um lugar no qual seja possível sonhar, viver solidariamente e projetar o futuro.

Grupos Interativos: atividade desenvolvida quinzenalmente nas dependências da escola e com a presença dos pais nas turmas do Pré I (Professora Luciana). Pode-se observar um aumento significativo da participação de todos (pais, alunos, professoras, coordenação e gestão).

• APRENDIZAGEM DIALÓGICA

O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento. Dessa forma, para o teórico Vygotsky, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas” (OLIVEIRA, 2000, p. 101).

A Aprendizagem Dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É a base teórica da Comunidade de Aprendizagem, e é formada por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade através dos seguintes pilares: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças. Esses 7 princípios devem nortear a prática do educador e definir assim a escola como Comunidade de Aprendizagem.

A busca constante de uma prática educativa que priorize o Diálogo e a participação de todos, que seja capaz de oportunizar um ambiente adequado, que crie situações em que todos participem, falem e que, a partir desse diálogo, seja possível construir uma sociedade mais igualitária e democrática é um desafio para os educadores. É a educação da sala de aula, tomando uma proporção fora dos muros da escola.

Turma do Pré II (Professora Bárbara): após vivenciar momentos da Tertúlia Literária com as crianças, com a leitura prévia do texto e a participação significativa da turma, nossa escola de Educação Infantil vem promovendo espaços de aprendizagens significativas para a vida das crianças e também desenvolvendo o gosto pela literatura infantil.

CRIAÇÃO DE SENTIDO

Nas sociedades letradas, a escola tem papel central no desenvolvimento das pessoas. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. É nessa perspectiva que o projeto Comunidade de Aprendizagem propõe uma reflexão a partir de um dos seus princípios, a criação de sentido, possibilitando um tipo de aprendizagem que parte da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas. Quando a escola respeita as individualidades de seus alunos, garantindo o seu sucesso na aprendizagem, o estudante finalmente vê sentido naquilo que está aprendendo.

Hoje, mais do que nunca, a situação escolar é bastante estruturada e explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizado e desenvolvimento. Tais processos devem envolver, necessariamente, relações entre o indivíduo e o mundo. A falta de sentido tem influenciado as não aprendizagens dos nossos educandos, é preciso motivar desde a infância o porquê fazer, o porquê ser... A sociedade informatizada na qual nós vivemos nos torna cada vez mais solitários e individualistas, e essas realidades favorecem a perda do sentido da vida. A modernidade se estabeleceu e, nela, mais recentemente a sociedade da informação intensificou os efeitos do individualismo. Nesse contexto, a escola deve ser um espaço para conversar e não para calar, pois o sentido só ressurge quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações, e as falas devem poder ser sobre o cotidiano, a vida de maneira geral. “Não há oposição entre diálogo pedagógico e diálogo cotidiano, mas sim colaboração e enriquecimento mútuo entre eles. O sentido de compartilhar palavras num grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global da vida” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Enfim, fomentar a criação de sentido melhora visivelmente a confiança e o empenho dos alunos na busca de suas realizações pessoais e coletivas. Trata-se da sociedade da informação, definida nos estudos de Castells como Sociedade em Rede, na qual o conhecimento deve estar no centro da vida, de modo que estejamos aptos para a seleção e o uso crítico da informação em rede.

Considerações finais

Conclui-se que é possível recriar uma nova escola a partir da proposta de uma escola como Comunidade de Aprendizagem, buscando um ensino de qualidade, o qual proporcione a liberdade de expressão dos alunos, de suas experiências de vida a fim de transformá-las num conhecimento científico, respeitando e considerando todo conhecimento prévio que tenham.

Nessa perspectiva, fica claro que educar para o diálogo e fazer o educando descobrir o sentido naquilo que aprende não equivalem a um processo simples e vai além da leitura e da escrita; faz-se necessário, urgente, dar espaço à “criação de sentido”, que os alunos percebam e deem sentido àquilo que está sendo ensinado, tendo o objetivo de oportunizar a conclusão da educação básica, proporcionando a formação de indivíduos que consigam recriar o sentido para a própria existência no contexto atual, construindo espaços de convivência compartilhada e dialogada.

Fica nesta reflexão, mais uma vez, a certeza de que a escola deve ser um espaço no qual é possível sonhar, viver solidariamente e projetar o futuro. O sentido de compartilhar palavras num grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global da vida. A contribuição de cada um é diferente dos demais. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Diante da sociedade em que vivemos, surge um questionamento constante: que escola queremos? Muito está sendo feito!!! A proposta do projeto Comunidade de Aprendizagem nas nossas escolas vem contribuindo para uma mudança no cotidiano pedagógico, melhorando a relação entre os alunos, o papel dos professores, trazendo as famílias para dentro das escolas e fazendo-as participarem do processo educativo, nas decisões e atividades. Enfim, dando um rumo às expectativas quanto à aprendizagem das nossas crianças, adolescentes e jovens, superando as desigualdades sociais, fazendo-nos acreditar que hoje, mais do que nunca, a escola é um agente de mudança, e não de reprodução.

Todos sonharam com a escola que estamos desejando para o futuro. Foi um processo apaixonante e criativo. As crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita não ficaram de fora, expressaram-se através de desenhos. Todos se encontraram e foram acolhidos. A comissão mista encontrou-se para a seleção de prioridades e planejamento.

Sonhar é preciso! Acreditar é necessário! Executar é essencial!!!

Obrigada Instituto Natura!!! Essa Formação nos ensinou a importância dos “pequenos nada’s”. Saímos transformados pessoalmente e profissionalmente. Que a escola seja para *todos*!!!! Valeu!!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.

MELO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidade de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCAR, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2000.



Comunidades de
Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje, una invitación a soñar la mejor educación

Lucia Catalina Arbeláez Sánchez

Resumen

1. El Oriente Antioqueño es una subregión de Antioquia. Los municipios en donde se está desarrollando el proyecto son El Carmen de Viboral (1 escuela), La Ceja (3 escuelas) y Rionegro (2 escuelas).

2. Una escuela que emprende su transformación hacia Comunidad de Aprendizaje debe pasar por un proceso que está estructurado en 5 fases: (1) sensibilización, (2) toma de decisión, (3) sueños, (4) selección de prioridades y (5) planificación. Cada fase se desarrolla a partir de los principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, transformación, creación de sentido, inteligencia cultural, solidaridad, dimensión instrumental, inteligencia cultural e igualdad de diferencias). Aunque el orden de las fases está predefinido, cada comunidad transita por estas de una manera singular de acuerdo con las características propias del contexto. Es clave mencionar que una escuela es Comunidad de Aprendizaje cuando siguiendo los principios del aprendizaje dialógico ha culminado las 5 fases de transformación e incorpora en sus prácticas cotidianas las Actuaciones Educativas de Éxito.

3. Persona que acompaña y apoya la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en las escuelas.

En este relato comparto algunas reflexiones que se derivan de la experiencia de acompañamiento a las escuelas del Oriente Antioqueño¹ en su trayecto por las fases² de Sensibilización, Toma de decisión y Sueño, que hacen parte del proceso de transformación por el que estas transitan para convertirse en Comunidades de Aprendizaje.

OBJETIVO

Reconocer los temores, desafíos y posibilidades que enfrentan el profesorado y los enlaces³, al ser invitados por Comunidades de Aprendizaje para transformar su realidad a partir de un sueño compartido: la mejor educación para todos y todas.

Introducción

4. El propósito de la sensibilización es dar a conocer a todas las personas vinculadas con la escuela las bases científicas que fundamentan el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

5. En esta región las el proyecto se está realizando gracias a una alianza entre Natura, La Fundación Empresarios por la Educación y Asocolflores. Las escuelas se focalizaron teniendo como criterio que en esta comunidad educativa hubiera presencia de familiares vinculados laboralmente al sector floricultor.

Luego de haber participado en el primer módulo de certificación como formadora de formadores en Comunidades de Aprendizaje, me preparé para acompañar la fase de sensibilización⁴ en las seis escuelas del Oriente Antioqueño que fueron invitadas a participar del proyecto⁵. Tenía la gran ilusión de que los maestros y maestras se interesaran en esta propuesta, y aunque por la experiencia previa que tenía en el trabajo con docentes sabía que con seguridad se presentarían dudas y resistencias, no imaginé que en esta región del país hubiera tanto temor al cambio y barreras para pensar otra escuela, otra sociedad.

Desarrollo

6. Mejorar el desempeño académico de todos los estudiantes, Disminución radical de los índices de repetición, abandono y fracaso escolar, y Mejorar la convivencia y las condiciones de vida de la comunidad.

7. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

8. Se espera que la toma de decisión se haga una vez todos los integrantes de la comunidad hayan sido sensibilizados y tengan información suficiente para de manera fundamentada elegir si quieren o no que la escuela inicie su proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje. En principio la decisión debe ser resultado de un consenso entre los directivos, el profesorado y las familias, pues se requiere la participación activa y sinérgica de todos para el desarrollo del proyecto.

Durante el acompañamiento que realicé a la fase de sensibilización, tal como era de esperar, emergieron en todas las escuelas participantes con preguntas y cuestionamientos al proyecto, sin embargo, para ser consecuente con el objetivo de este relato me detendré en la institución que a mi modo de ver fue la más difícil de sensibilizar. En esta, apenas a escasos minutos de que la formadora iniciara el taller y presentará al profesorado los objetivos⁶ de Comunidades de Aprendizaje, percibí que algunos docentes conversaban en voz baja y hacían comentarios en parejas y pequeños grupos. En el ambiente se sentía tanto la expectativa y prudencia de algunos que esperaban conocer más del proyecto, como la desconfianza de otros, que comenzaron a interpelar con preguntas y comentarios como: ¿El proyecto tiene alguna relación con la OCDE⁷? ¿Por qué una propuesta que viene de España... por qué no pensar en algo propio que reconozca las características de nuestro contexto?, ¿Este proyecto funciona con escuelas como la nuestra, con 40 o 50 estudiantes por grupo? ¿Aquí las familias no se vinculan!, ¿Cuántos formatos nos tocará llenar?. Después de que la formadora, encarnando los principios del aprendizaje dialógico, abordó uno a uno los cuestionamientos, un profesor expresó: ¿Cuál es su verdadera intención? ¡porque de eso tan bueno no dan tanto!.

Al finalizar la sensibilización y hacer una lectura de la actitud del profesorado, la formadora y yo coincidimos en que aproximadamente un 40% de los docentes estaban interesados en la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. En ese momento sentí incertidumbre por la decisión final del grupo docente y miedo a un no como respuesta, y aunque no debería ser así, la verdad es que me costaba bastante desapegarme del resultado.

Después de unas semanas volví a los colegios, esta vez para acompañar la fase de toma de decisión⁸. En todas las escuelas la sesión inició recordando de manera muy sintética los principios orientadores de

Comunidades de Aprendizaje, el sentido de las fases y las Actuaciones Educativas de Éxito, para luego dar paso a preguntas y apreciaciones. De las seis escuelas en las que se presentó el proyecto, tres dijeron que sí con un 100% del profesorado votando a favor y buenos comentarios respecto a la participación de las familias en la escuela, otra dijo que sí con el 80%, una más manifestó que tenía dudas sobre la participación de familiares en el aula; entonces se concertó hacer un taller para abordar las preguntas puntuales, luego del cual la decisión de la comunidad fue la adhesión al proyecto, y una de las escuelas decidió no vincularse a este.

Aunque el balance es muy positivo, es honesto decir que es difícil recibir un no como respuesta. Sin embargo, más que la negativa (que estaba entre las posibilidades, sobre todo teniendo en cuenta que esta escuela fue la que tuvo tantas resistencias en la sensibilización), lo que me conmovió profundamente fue ver la comunidad educativa dividida. En el momento de la decisión había casi cien personas entre profesores, estudiantes y familiares, entonces la rectora sugirió que para facilitar el conteo de los votos se hicieran a un lado los que querían que el proyecto se realizara y al otro los que no; y lo que sucedió fue que de un lado quedaron las familias acompañadas por la rectora y una docente; y del otro los demás profesores.

Debido a que las preguntas, dudas, apreciaciones y comentarios habían tenido lugar antes de la votación, al culminarse la toma de decisión los maestros se fueron silenciosos y las familias quedaron en el salón profundamente desconcertadas y decepcionadas. En una conversación que se generó antes de salir de la institución, algunas madres preguntaban abiertamente a la rectora ¿Por qué no quieren? ¿Será que nosotras solas podemos hacer el proyecto? ¡Qué tristeza que ellos no quieran lo mejor para nuestros niños!

Debo confesar que en ese momento me sentí muy frustrada, me costaba entender por qué los profesores y profesoras se cerraban a la posibilidad de conocer una propuesta fundamentada, coherente y respetuosa de los sujetos, así como de los intereses y dinámicas de la escuela; por qué se negaban a conocer un proyecto que le apuesta a la equidad, la calidad y la cohesión social, y que tiene justamente todo

9. Alfonso Torres Carrillo. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Currículo: http://www.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/alfonso_torres.pdf

lo que piden y exigen a viva voz: participación de las familias, mejora académica y de convivencia, reconocimiento del contexto...

¿Por qué el profesorado dijo no? ¿Qué hay detrás de esta negativa? Para encontrar una posible explicación a estas preguntas fue necesario situarme más allá del momento en que llega el proyecto a la escuela y reconocer, como maestra que soy, que las suspicacias del profesorado tienen una historia. Tal y como lo expresa Carrillo⁹ “cargamos con una herencia cultural impregnada de racionalidades, formas de conocer, de valorar y de sentir acrílicas, ingenuas, fatalistas, dogmáticas, dicotómicas, excluyentes, que bloquean el pensar y la voluntad” (2009, p. 29)

Desde esta perspectiva, me atrevo a decir que posiblemente la respuesta inicial del grupo docente frente a lo que propone Comunidades de Aprendizaje tiene poco que ver con el proyecto y mucho con la desesperanza y el desgaste que ha dejado lo que denominamos popularmente como “proyectitis”, término que se refiere a la cantidad de proyectos que llegan a la escuela, muchas veces con buenas intenciones pero de manera impertinente, lo que sobrecarga al profesorado de actividades e innumerables formatos de seguimiento y evaluación.

En Colombia es frecuente encontrar muchos ejemplos de proyectos públicos y privados que llegan a las escuelas e inician con mucho impulso, y que por diferentes razones (falta de presupuesto, cambios de administración, poca responsabilidad etc.) quedan en punta o no muestran cambios positivos en los aprendizajes de los estudiantes, ni en el ambiente escolar. Todo esto, sumado a la desigualdad social y las limitadas condiciones de posibilidad que creen tener los maestros y maestras para transformar la realidad, ha generado en el profesorado y en la sociedad frustración, resignación y una afianzada “cultura de la queja” que resulta ser muy nociva, por lo que se hace urgente encontrar estrategias que nos ayuden a todos a generar un cambio de actitud.

A propósito, quiero compartir un fragmento de un correo que me envió la coordinadora del programa en Colombia y que me sirvió mucho para darle sentido a lo sucedido:

... “Cada vez que un maestro renuncia a su poder como agente de cambio y se queda pensando que su misión es dictar clase, deberíamos hacer un minuto de silencio. Es un profesional que perdió las ganas de transformar el mundo y el mundo puede empezar en un aula de clase “esa sí es la Victoria para el sistema”: Maestros desempoderados, desilusionados y sin brillo en los ojos, como decía Freire.

Por fortuna también están los maestros rebeldes, que no son solamente los que hacen paros y van a marchar, son los que estando inconformes con las condiciones de inequidad mueven todo para que haya cambios y se niegan a que la Escuela sea una Institución de espaldas a la realidad y a la comunidad. Cuando nos encontramos con ellos en las Escuelas, CdA es toda una sinfonía, amor a primera vista!”

(Natalia Linares, comunicación persona, 28 de julio de 2016)

Este mensaje me hizo pensar en que la clave para superar la inercia está en promover la “rebeldía” en el profesorado, de manera que, como dice Freire, estos se reconozcan como sujetos de poder, saber y voluntad, y así evitar tanto el determinismo fatalista como el voluntarismo ingenuo (Carrillo, 2009, p. 29)

Ahora la pregunta es ¿Cómo hacerlo? Al respecto Carrillo menciona que desarrollar subjetividades rebeldes es un proceso que pasa por fortalecer voluntades, creencias y emociones (2009, p. 29), algo que asocio directamente con el principio de transformación y con la invitación que nos hace Freire a soñar:

“Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo...” (2001, p. 43)

Retomando esta premisa,

“con el Proyecto Comunidades de Aprendizaje se pretenden aportar posibilidades de cambio desde las perspectivas desde las personas que participan en el centro educativo. Así, la educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio para romper con

el discurso de la modernidad tradicional, basado en que el cambio y la adaptación es imposible” (Fecha, 2004, p. 8).

En este sentido y pensando precisamente en que la fase de los sueños¹⁰ es tan movilizadora de las emociones, voluntades y creencias, quiero dejar expuesta la idea de que “adelantar” parte de esta experiencia en la fase de sensibilización podría ayudar a “tocar a los maestros y maestras”, de manera que estos una vez “sensibilizados”, tengan mayor disposición y más apertura para conocer las bases científicas en las que se sustenta Comunidades de Aprendizaje.

Asimismo, abrir la posibilidad para promover diálogos entre docentes con algunos pares que estén desarrollando el proyecto en un lugar cercano puede ayudar a trascender creencias fuertemente arraigadas sobre la relación escuela – familia, y a generar un ambiente de confianza en relación a la implementación del proyecto.

En consecuencia con lo expuesto, dejo a consideración las siguientes propuestas para movilizar las subjetividades rebeldes de los maestros y maestras:

10. Es una de las fases más emotivas y festivas, en esta toda la comunidad (familias, directivos, estudiantes, docentes, trabajadores de la escuela y voluntarios) se reúnen para “pensar en voz alta y sin límites” qué escuela sueñan.

11. Tener altas expectativas permite pasar de una perspectiva adaptativa a una transformadora. Comunidades de Aprendizaje, P 26.

SENSIBILIZACIÓN

Mediante una actividad experiencial hacer explícitas las expectativas que tiene el profesorado de sus estudiantes y de la escuela. Aprovechar la oportunidad para promover una reflexión acerca de la importancia de las altas expectativas¹¹ y la potencialidad de los sueños para promover transformaciones (se puede hacer uso de diferentes ejemplos y también se podría hacer mención al efecto Pigmalión).

Posteriormente, se podría abrir un espacio para que cada maestro y maestra exprese algunos de sus sueños en relación con la escuela, de manera que durante la jornada se pueda revisar de manera conjunta cómo Comunidades de Aprendizaje facilita condiciones para hacerlos posibles.

TOMA DE DECISIÓN

Si para la toma de decisión el profesorado está dividido o tienes muchas dudas sobre aspectos procedimentales, se podría proponer al equipo directivo y docente un conversatorio previo para abordar las inquietudes. Quizás un espacio relajado y ameno de diálogo con pares que estén desarrollando el proyecto pueda generar más confianza en el equipo docente y lograr más fácilmente su apertura a la posibilidad de vivir el proyecto.

Conclusión

La toma de decisión es un momento que genera emociones intensas en el profesorado, muchas incluso contradictorias: miedo - esperanza, entusiasmo - apatía... que están ancladas a la dicotomía de reclamar la participación de las familias en la educación, pero también en las resistencias para abrir las puertas de la escuela, y sobre todo del aula, donde los maestros y maestras tradicionalmente trabajan en soledad. La experiencia que he narrado, muestra los prejuicios y conflictos que se pueden generar en esta fase, de ahí la importancia de que la decisión de implementar el proyecto pase primero por los maestros, pues esto puede evitar que en caso de una respuesta negativa del profesorado, la escuela quede dividida y las relaciones entre estos y las familias sean lastimadas.

Así mismo es importante tener presente que más allá de la realización del proyecto en la escuela, la toma de decisión debe constituirse en un encuentro dialógico, centrado en los argumentos y en la posibilidad de que todos y todas puedan expresarse al respecto de la implementación de Comunidades de Aprendizaje, de manera que a partir de la pluralidad de voces, los integrantes de la comunidad se permitan dudar de cuestiones que hasta el momento consideraban válidas, utilizar procesos dialógicos para comprender las interpretaciones de otros y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear la cuestión. (Fecha, 2004, p.4)

Hasta este punto el énfasis del relato ha estado en las actitudes y acciones de la comunidad, principalmente de los maestros y maestras, pero para finalizar dejo abierta una reflexión respecto al rol de los enlaces como acompañantes de las escuelas a las que llega Comunidades de Aprendizaje: son muchas las razones expuestas por las que algunos maestros y maestras tienen desesperanza y escepticismo frente a desarrollar proyectos en la escuela, podemos darle la espalda a esta realidad o incluso sumarnos a esta, argumentando que los profesores son muy difíciles y que no están dispuestos al cambio; pero

también está la opción de reconocer los problemas y de proyectar maneras posibles de trascenderlos. Si es la segunda opción la que resuena en nosotros, entonces es oportuno considerar y tener presentes las siguientes preguntas que nos plantea Eduardo Galeano

¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho a soñar?

¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible?

BIBLIOGRAFÍA

Carrillo, A.T. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes*, (30), 19-32.

Cuaderno Comunidades de Aprendizaje

Galeano, E. (1998). *El derecho al delirio*.

Flecha, Ramón. *El aprendizaje dialógico*

Recuperado de: <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.



Comunidades de
Aprendizaje

Diplomado Comunidades
de Aprendizaje
La Sistematización de
Experiencias como
proceso de Aprendizaje
Dialógico

Rosa Manuela Sandoval Aguirre

Resumen

OBJETIVO

Reflexionar sobre la potencialidad de la **sistematización de experiencias** como proceso de aprendizaje dialógico orientado a la construcción colectiva de conocimientos que permitan la sostenibilidad y mejoramiento de la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje – CdA en Colombia.

Teniendo en cuenta la proximidad conceptual entre los principios del aprendizaje dialógico y los fundamentos de la sistematización de experiencias, el presente texto plantea cómo esta modalidad de la investigación cualitativa puede aportar –*consistentemente*– a la identificación de aprendizajes por parte de los equipos que participan en la gestión e implementación de Comunidades de Aprendizaje (escuelas, comunidades, equipos gestores, enlaces o asesores).

CONTENIDO

El presente texto se divide en cuatro partes. La primera, la *introducción*, esboza el contexto institucional sobre el que se identifica la pertinencia de la sistematización de experiencias como fuente de aprendizajes para hacer sostenible el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. La segunda parte, explica cómo esta modalidad de gestión de conocimiento puede aproximarse o constituirse como un proceso de aprendizaje dialógico. Para este propósito, elabora una *relación entre los principios del Aprendizaje dialógico y los fundamentos de la sistematización de experiencias*. La tercera parte, resume una *propuesta de sistematización*, involucrando actuaciones educativas de éxito. La cuarta parte expone *Conclusiones* generales sobre todo lo propuesto.

Introducción

En Colombia, a partir del año 2014, La Fundación Empresarios por la Educación y Natura Cosméticos, bajo la orientación del CREA de Universidad de Barcelona y el Instituto Natura, vienen acompañando la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje – CdA en 38 escuelas públicas, rurales y urbanas, de los departamentos de Antioquia, Atlántico, Cundinamarca y Valle del Cauca. Para este fin, en cada territorio, se han establecido acuerdos con Secretarías de Educación, Universidades, Aliados empresariales, Instituciones educativas y equipos de enlaces y asesores formados en el modelo educativo.

Con perspectiva de sostenibilidad y con miras a la ampliación de cobertura, surge en las organizaciones líderes, el interés de realizar un proceso de gestión, innovación y apropiación de conocimientos relativos a los alcances y a los modos en que se implementa y se gestiona el proyecto de CdA. En este marco, y en coherencia con la apuesta epistemológica y educativa del proyecto, se propone la sistematización de experiencias como un *instrumento* que permite registrar o documentar el modelo de gestión y los procesos adelantados, develar los retos y los aciertos en el funcionamiento del proyecto y, derivar reflexiones o aprendizajes institucionales y pedagógicos que permitan mejores desempeños.

...La sistematización es un instrumento para conocer mejor la realidad y nuestra ubicación en ella. Nos permite referirnos a lo que nuestra práctica ha permitido acumular en el tiempo y en el espacio, en conocimientos y sentidos y aún más, nos ayuda a descubrir posibilidades de recrear y transformar el mundo que nos rodea. Hablamos de reconstrucción de la experiencia porque partimos de un presente como punto de partida y vamos a observar en el proceso; hitos, coyunturas, conflictos que lo han dinamizado. Es un ejercicio de distanciamiento para observar la realidad que hemos producido en sus distintas dimensiones. (Díaz 1998).

Comunidades de Aprendizaje tiene como premisa -y horizonte pedagógico- la puesta de interacciones sociales y multiplicidad de espacios de aprendizaje; la disposición de relaciones subjetivas e intersubjetivas intencionadas y organizadas para lograr la transformación de los contextos sociales. En consonancia teórica y práctica, la sistematización, mediante ejercicios para el diálogo y la reflexión, permite derivar y profundizar lecturas sobre cómo el proyecto es entendido y re-creado, cómo y en qué condiciones se implementa, cómo transforma la vida de las escuelas y cómo se transforma con los significados que emergen en la especificidad de toda experiencia humana.

Se trata de un proceso participativo de reconstrucción histórica de un proyecto a partir del cual la información es organizada y analizada conjuntamente hasta establecer un marco de comprensión común. Mediante actividades observación colectiva, diálogo de sentidos, reflexión crítica y asocio con conceptos teóricos de interés, se establecen explicaciones y aprendizajes sobre las experiencias, las interacciones y las transformaciones que se dan en el marco del proyecto.

La Sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamientos y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. (Jara, O. 1994)

Complementariamente, en tanto modalidad de la investigación cualitativa, la sistematización, permite el diseño o articulación de teorías, modelos, metodologías, técnicas o actividades que sean coherentes con el marco epistemológico que la sustenta. Retomando su carácter colectivo y participativo, así como la finalidad de aprender para transformar, interesa articular el proceso de sistematización a las Actuaciones Educativas de Éxito relacionadas con la Formación Pedagógica Dialógica. De cara a la comunidad educativa y con la vinculación de equipos de formadores, gestores y asesores del proyecto en Colombia.

En el ejercicio de observación y argumentación que propone la sistematización con relación al mundo de relaciones educativas percibidas sistemáticamente en la implementación o gestión del proyecto, es de absoluto interés, enriquecer los debates y las perspectivas críticas de quienes participen, mediante la lectura permanente de las contribuciones teóricas de la comunidad científica internacional. Identificar relaciones entre postulados y las prácticas, retomar aprendizajes sobre el quehacer pedagógico, relacionar argumentaciones y saberes con aportaciones teóricas, profundizar o encontrar o modos de entender la práctica educativa que se observa.

RELACIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y LOS FUNDAMENTOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

“...reconociendo que todas las personas tenemos capacidades de lenguaje y acción (Chomsky 1977; Habermas 1987), la construcción dialógica del conocimiento está cada vez más extendida en la comunidad científica internacional y especialmente en el ámbito de la investigación”. (Aubert 2009, con base en Gómez 2006; Flecha 2004).

1. FALS BORDA, Orlando, Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En *Análisis Político* No 38. Pp. 71-88, 1999.

2. GADOTTI, Moacir; GÓMEZ, Margarita y FREIRE, Lutgardes. (Comp). *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO, 2004

a) Dialogo igualitario e Igualdad de diferencias

En la perspectiva tradicional de las ciencias sociales, las instituciones y personas ampliamente reconocidas por sus cualidades, desarrollos o filiaciones académicas, están llamadas a la observación de las realidades y sobre ello, a la producción de conocimientos legítimos y útiles para la comprensión, la planificación y el desarrollo de las sociedades.

Posturas críticas derivadas de las ciencias humanas y de la educación especialmente visibles a partir de la década de los 70 en Latinoamérica, como la Investigación Acción Participativa – IAP¹ y las Pedagogías Críticas², plantean que lo anterior supone una separación jerárquica entre un alguien que piensa y un alguien que opera, que se beneficia o que depende de ese saber cualificado y externo, muchas

veces inaccesible, pero asumido como determinante para el logro de su desarrollo.

Con referencia principal a prácticas sociales y locales que proponen el mejoramiento de los contextos (programas, proyectos, organizaciones sociales por ejemplo), la sistematización de experiencias retoma tales cuestionamientos y traza nuevas rutas de construcción de conocimiento en los que las personas, principalmente aquellas que están en situación de exclusión o quienes experimentan realidades necesarias de transformación, son reconocidas, valoradas y vinculadas a la práctica investigativa como legítimas cognoscentes, capaces de reflexión y de agenciar transformaciones a partir de una observación crítica, colectiva y sistemática.

...Las metodologías como la sistematización se constituyen en sistemas auto-observadores: los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. En esta perspectiva, los investigadores/actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de reflexibilidad según el cual, se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento. (Cendales, L 2006)

Bajo este paradigma sobre cómo se construye y se accede al conocimiento, desde una perspectiva de la equidad social y la igualdad de diferencias, los componentes metodológicos que configuran un proceso de sistematización, se caracterizan por promover interacciones y diálogos igualitarios encaminados al estudio y proyección de los contextos que interesa cambiar:

Implicando y valorando las voces de quienes participan, independientemente del rol o lugar de poder que ocupan en el proyecto, se busca intercambiar, interpretar y reflexionar sobre los sucesos, los contextos y las interacciones que caracterizaron dichos sucesos. Todo ello, con la idea de lograr una mirada conjunta y explicativa que visibilice, medie o integre los distintos razonamientos.

b) Transformación y Dimensión instrumental

En coherencia con los fundamentos de Comunidades de Aprendizaje, la sistematización como instrumento de construcción local del conocimiento, implica una perspectiva de transformación de la realidad social. Es función de este *instrumento*, lograr una mirada comunitaria de porqué pasa lo que pasa y a partir ello, identificar orientaciones y elementos útiles para integrarlos en nuevas o mejoradas prácticas de desarrollo local (nuevos proyectos, programas, organizaciones). Se construye conocimiento desde y para la práctica.

Los cambios y las dinámicas que se producen por cuenta de un proyecto social o educativo guardan una lógica y una potencialidad de conocimiento con relación específica a los contextos, las situaciones y las personas que participan del mismo. Mediante la sistematización, quienes viven la experiencia, potencian sus capacidades individuales y colectivas para deliberar e incidir en las realidades que les ocupan .

De una parte, en observación sistemática de la experiencia, fortalecen sus habilidades para recabar y ordenar información, participar en grupos de trabajo, analizar y fundamentar ideas, elaborar consensos y disensos, e identificar y transmitir aprendizajes. De hecho, involucrar la comunidad educativa para tales ejercicios, implica de antemano una modificación del contexto; nuevas interacciones y roles sobre quién y cómo se debe analizar y mejorar las dinámicas de la escuela.

“...el aprendizaje dialógico busca el incremento y la diversificación de las interacciones con el objetivo de aumentar los aprendizajes de todo el alumnado. En esa línea, en centros educativos localizados en contextos socio-culturales desaventajados se trabaja dentro y fuera de éste con el objetivo de transformar el entorno y el aprendizaje”.
(Aubert, A. 2009)

Por otra parte, las comprensiones derivadas de lo anterior, son puestas en diálogo con las producciones científicas asociadas al contenido de la experiencia. Los hallazgos o aprendizajes, pueden ser debatidos, referenciados o ampliados bien a la luz de las aportaciones teóricas que

respaldan el proyecto o a la luz de otras contribuciones científicas que permiten nuevas explicaciones.

En ejercicio del diálogo igualitario y de la dimensión instrumental, la sistematización trae consigo posibilidades para que quienes gestionan, acompañan o participan en CdA, trasciendan las funciones estipuladas para asegurar la implementación esperada y se configuren como sujetos activos en la producción de sentido, en la puesta de reflexiones y en la gestión de conocimiento.

c) Creación de sentido e Inteligencia cultural

Aunque las evidencias científicas y los fundamentos que orientan la acción pedagógica son determinantes para el funcionamiento y el logro de calidad educativa con criterios de eficacia, cohesión y equidad social, el proyecto de comunidades de aprendizaje no necesariamente es entendido y apropiado como un hecho objetivo desprendido del conjunto de interpretaciones que hacen sus actores.

Para quienes integran esta experiencia, la comunidad educativa, los enlaces, los asesores, los voluntarios, los formadores, los servidores, cada hecho es *subjetivizado* mediante intenciones, actitudes, emociones, significaciones, representaciones sociales o culturales. Todo ello en relación directa con los sucesos, las condiciones territoriales o las especificidades que marcan los contextos. Es decir, cada acción e interpretación comporta una perspectiva del momento histórico, el espacio y las redes de relaciones, las circunstancias sociales, económicas o ambientales, los lenguajes y las mediaciones culturales.

Para explicitar tales subjetividades e integrarlas –inter-subjetivamente– a la explicación de por qué y cómo se configura cada experiencia, incluidos los logros, las tensiones o las limitaciones relativas al proyecto, la sistematización busca descubrir los sentidos que configuraron la experiencia. Mediante ejercicios de participación y diálogo, se propende para que las comunidades observen y se observen en los acontecimientos, que identifiquen allí lo que les resulta significativo y que expliciten lo que cada hecho les representa.

Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se pone en juego no es un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de unos individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto-comprensión y transformación. (Cendales, L. 2006)

En consideración del potencial crítico y reflexivo de todas las personas, así como a sus saberes y sus contextos, la identificación de conocimientos (aprendizajes para la transformación), parten de identificar y comprender cómo aquéllos sentidos y aquellos elementos contextuales, interactúan entre sí e influyen, problematizan o transforman la implementación o los resultados del proyecto (y viceversa). Por esta vía, las comunidades participantes, crean, recrean, innovan, privilegian o apropian de manera particular los componentes del proyecto.

d) Solidaridad

Con horizonte **ético para la** transformación y mejoramiento de las complejas realidades sociales, así como de los procesos de participación social y local dispuestos para este fin, la sistematización, cimentada en los marcos de la educación popular y el trabajo social en Latinoamérica, asume una posición crítica y política en la comprensión de los actores y las dinámicas sociales.

Los sujetos, en sus cotidianidades y en sus apuestas locales o ciudadanas de desarrollo social (proyectos, organizaciones o programas), son vistos como sujetos capaces de reflexión y acción; están llamados a reconocer y a reconocerse en las dinámicas sociales, económicas y políticas que afectan el devenir propio y de sus comunidades; en la misma proporción, se consideran capaces para identificar y actuar solidariamente en la superación de las desigualdades y las injusticias que afectan sus realizaciones.

En el desarrollo metodológico de la sistematización, parte de esta perspectiva, se traduce en la revisión crítica de las relaciones y estructuras de poder en todas las categorías del desarrollo humano

(enfoques de género y diferenciales). De manera particular a la experiencia, busca conocer de qué manera las interacciones, las jerarquías o los roles dados en el marco del proyecto, han sido determinantes en la consecución de procesos y objetivos, con criterios de equidad. Pregunta por el momento histórico, las estructuras y las condiciones políticas y sociales que definen los contextos afectan o determinan la particularidad de la experiencia. (La sistematización como apuesta educativa para la liberación y la humanización).

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE UNA VISIÓN TERRITORIAL. PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN

Objetivos:

- Documentar la experiencia de gestión, acompañamiento e implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, a partir de los momentos y elementos que las poblaciones participantes consideran significativos.
- Interpretar desde la perspectiva de los diferentes actores que hacen posible CdA, cómo se experimentan los principios y los componentes pedagógico del proyecto, cuáles son sus alcances en la transformación de las realidades educativas y cuáles son los factores contextuales que han influido en su realización.
- Identificar lecciones aprendidas que permitan orientar, mejorar o potencializar los resultados y procesos del proyecto educativo en las escuelas focalizadas y a focalizar:
- Promover que quienes participan en la gestión, acompañamiento e implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Colombia se involucren en procesos de aprendizaje dialógico en los ámbitos personales, comunitarios e institucionales.

Participantes:

- Instituciones Educativas – IE que participaron desde el piloto de CdA en Colombia.
- Equipo de enlaces de cada región.
- Equipo gestor regional y/o gerentes de capítulo por departamento.
- Representante de los comités técnicos regionales.
- Representante del comité técnicos nacional.
- Representante por cada universidad.

Metodología:

Conforme a la planeación del proyecto y desde una perspectiva colectiva y cronológica: i) se describen y se fundamentan las actividades realizadas en el proyecto CdA. ii) Se integran las perspectivas y valoraciones de los distintos actores que participan en CdA. iii) Se identifican conclusiones, reflexiones críticas o aprendizajes. iv) Se realiza y se socializa un documento que articula las fuentes primarias y secundarias.

La reconstrucción de la experiencia se realiza a partir de una diversidad de fuentes de información: el proyecto original, las programaciones, los informes de avances, las aportaciones teóricas asociadas y, de manera relevante, la memoria de quienes participan.

De manera sintetizada, a continuación se describen los momentos metodológicos propuestos:

Momento metodológico	Descripción
Socialización y ajustes propuesta de sistematización	Además de tomar decisiones sobre el objetivo, participantes, procesos, cronograma y recursos, se espera priorizar y complementar las preguntas que orientarán la sistematización.
Diseño y validación de instrumentos de recolección y organización de información	Diseño de entrevistas grupales y grupos participativos (taller línea de tiempo) teniendo como punto de partida las preguntas orientadoras. Diseño de matrices de documentación para recoger y ordenar la información. Los instrumentos se diseñarán para lograr la observación y descripción del proyecto, identificar hitos de la experiencia y organizar la información y valorar críticamente los distintos momentos de la experiencia.
Implementación de metodologías de reconstrucción crítica de la experiencia	Con base en los instrumentos diseñados, de manera colectiva se examinan las relaciones, factores o condiciones institucionales, poblacionales o de contexto que configuraron la experiencia del modo en que aconteció. En esta misma dirección señala las perspectivas de continuidad o aprendizajes.
Ordenamiento de la información primaria	Se realiza edición y organización de la información primaria recolectada en los grupos participativos y entrevistas realizadas. Para este fin se implementan las matrices de análisis y recolección de información.
Revisión de informes, archivos o documentos técnicos	Se realiza acopio, selección y organización de las fuentes secundarias que soportan las descripciones y observaciones hechas en las entrevistas y grupos participativos. Se concreta mediante archivo virtual o fichas/índices de documentos con fuentes de verificación. Éstos se enlazan al documento final según pertinencia y orden establecido.
Análisis teórico de la experiencia	Mediante tertulias dialógicas pedagógicas, se examinan los principales hitos, hallazgos o aprendizajes a la luz de aportaciones teóricas de relevancia.
Desarrollo de un documento	Consolidación de la información primaria y secundaria, organizada según categorías derivadas de las preguntas orientadoras y según orden cronológica de la información. Los componentes del texto son: Análisis participativo del proyecto según los momentos: gestión del proyecto, situación inicial, proceso de implementación
Socialización y ajustes al documento	Se gestiona un producto comunicativo que resuma y presenta la documentación. Se realiza presentación y entrega del documento a los actores del proyecto

Conclusión

A partir del interés institucional de abrir espacios para comprender y dimensionar las posibilidades, limitaciones, necesidades y fortalezas del proyecto de CdA en Colombia, se propone la sistematización de experiencias como un campo para la formación pedagógica dialógica y para la construcción social de conocimiento desde la práctica.

Dada la potencialidad, la suficiencia científica y la relevancia del aprendizaje dialógico para el abordaje y las transformación social, interesa que el modelo de construcción de conocimiento sobre CdA, sea consonante o se aproxime a sus cualidades técnicas, epistemológicas y pedagógicas de dicho modelo educativo.

Entendiendo que la vida social y educativa, y en sí la gestión e implementación de CdA se da en un conjunto de interacciones subjetivas e intersubjetivas, con la puesta de la sistematización, como modalidad de investigación cualitativa, interesa reconocer que nuestra forma de leer y analizar la realidad siempre estará mediada por marcos de referencia construidos a lo largo de nuestra historia tanto como sujetos o como organización social.

Con esta consideración, y con la expectativa de la investigación como dispositivo de transformación, se cuestiona la idea de escuela como objeto de observación externa y se re-coloca como sujeto-comunidad que observa y se observa crítica y constructivamente.

Allí, quienes agencian y participan en CdA desde sus distintos ángulos y roles, enlaces, aliados, formadores, servidores (no solo comunidad educativa que implementa CdA), son potencialmente activos en el ejercicio de los principios del aprendizaje dialógico a la vez que se implican en la construcción de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, A. GARCIA, C. y RACIONERO, S. (2009) Cultura y Educación. El aprendizaje dialógico. Universitat de Barcelona; Universitat Rovira i Virgili; University of Wisconsin-Madison.

CENDALES, L. (2006). La Sistematización como experiencia investigativa y formativa. En: La Piragua, Rev. Latinoamericana de Educación y política N° 23.

GADOTTI, M. GÓMEZ, M. y FREIRE, L. (2004). Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan. CLACSO.

DÍAZ, C. (1998). La recuperación crítica y organizada de nuestra experiencia. ed. CEP Alforja, San José, 1998. En: La Piragua, Rev. Latinoamericana de Educación y política. N° 23.

JARA, O. (1994). Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. Tarea. Lima.

FALS BORDA, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En Análisis Político No 38.

[Http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/aprendizaje-dialogico](http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/aprendizaje-dialogico). Recuperado en Agosto de 2016



Comunidades de
Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje una oportunidad para Formar Escuela para la Paz

Mauricio Varela

Resumen

Este documento busca generar una reflexión acerca de cómo, Comunidades de Aprendizaje permite establecer espacios de formación ciudadana y política reconociendo la base de los principios del aprendizaje dialógico apostando por medio de estos, a la transformación de la cultura de la participación y dialogo desde la Escuela hacia la comunidad y viceversa.

Por lo tanto la propuesta de comunidades de aprendizaje y los principios de la aprendizaje dialógico permite soñar una escuela diferente y transformar la desconfianza en solidaridad, la exclusión en igualdad de diferencias, la violencia en diálogos igualitarios y con estos una transformación total de nuestras escuelas, comunidades, y porque no de nuestro país.

(Ampliar información sobre principios de aprendizaje dialógico y actuaciones educativas de éxito en <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>)

OBJETIVO

- Reconocer la importancia de Comunidades de Aprendizaje, los principios del Aprendizaje Dialógicos, Dialogo igpara la construcción de escuelas para la paz.

Introducción

¿Y cual debe ser el papel de la escuela en el postconflicto colombiano? Es una pregunta con la cual quiero iniciar, en un país como Colombia y en la coyuntura que se encuentra actualmente permeada por los diálogos de paz con una de las guerrillas mas grandes y antiguas de nuestro país, mas de 50 años en combate frente al establecimiento, con múltiples consecuencias sociales y económicas, consecuencias que han permeado las escuelas, donde se concibe a la violencia como la única forma de solucionar nuestros problemas, desconocer e irrespetar al que piensa diferente, es decir que la diferencia se asume como algo peligroso a lo que la respuesta natural es la violencia.

Por esta razón un país que ha estado en un conflicto de mas de medio siglo, es un país que todavía le cuesta mucho reconocer la diferencia, vivir con ella y poder entender que el conflicto no se debe negar o responder a este con violencia, al contrario se debe afrontar y resolver; ese es el nivel de madurez política y ciudadana que la escuela puede ayudar a favorecer y que comunidades de aprendizaje hace un gran aporte, permitiendo tener una respuesta mas acertada del papel de la escuela en el postconflicto.

La escuela, como un espacio de paz, debe empezar por permitir que todos podamos participar y construirla, un papel que en la mayoría de las ocasiones es exclusivo de los profesores y directivos. Comunidades de aprendizaje desde sus fases de transformación , principios del Aprendizaje Dialógico y Actuaciones Educativas de Éxito, generan espacios dialógicos, soñar la escuela que queremos, construirla desde diálogos igualitarios, solidarios y teniendo presente la igualdad de diferencias.

Desarrollo

• LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SU CONEXIÓN-APORTE PARA UNA ESCUELA QUE CONSTRUYE PAZ EN COMUNIDAD.

I. Dialogo igualitario

El dialogo igualitario ocurre siempre que se tienen en cuenta las contribuciones de todas las personas que participan en él. Todos han tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, siendo que la fuerza está en la calidad de los argumentos, en el sentido de lo que se defiende, y no en la posición jerárquica de quien habla. Es decir, todas las contribuciones son validas, independiente de quién habla y de su función, origen social, edad, sexo, etc. (Tomado de los cuadernos de internet)

El reconocimiento de las actuaciones de la escuela, donde se prioriza las relaciones de poder son evidentes y se consolidan en las relaciones con los estudiantes, familias y comunidad, un ejemplo de esto, es cuando se generan espacios de “dialogo” entre familias y profesores; la opinión o argumento del profesor o profesora tiene mucha mas validez porque es una argumento académico, es decir que fundamenta su poder “académico o experto” frente a los argumentos de las familias que son descalificados por no pertenecer al ámbito académico, es decir, nunca tendrá el nivel para aportar a la escuela y su opinión o idea no ayuda a construir porque no es “experta”.

Como lo plantea Freire:

«Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no

es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar impositivamente. Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él» [FREIRE, 1997, 108].

Este tipo de situaciones, se reconocen en las reuniones de padres de familia al iniciar el año escolar; los profesores solo invitan a las familias para dar a conocer el cronograma del año escolar; en algunas ocasiones los temas que se estudiarán; sin embargo el discurso y la palabra esta en poder del profesor; en ningún momento preguntan a las familias acerca de que piensan, que creen que necesitan los hijos, que les gustaría que aprendieran; entre otras preguntas que permitan establecer diálogos, un dialogo donde el aporte de la familia es importante para el desarrollo del año escolar; esto es transformar de a poco diálogos basados en relaciones de poder en diálogos igualitarios.

Tal como lo aporta Habermas (2010) en su teoría de la acción comunicativa, define que todas la personas tiene la capacidad de lenguaje y acción para iniciar una relación interpersonal. Y es necesario que estas relaciones que pueden ser; como se menciona anteriormente relaciones de poder; que se deben transformar en relaciones dialógicas,

Para finalizar; esta nuevas relaciones basadas en diálogos igualitarios, que no solo transforman la escuela, transforman comunidad, transforman país y como lo mencione antes, forma ciudadanos políticos, ¿Pero como, por medio de estos diálogos igualitarios se forman los ciudadanos?, una de la herencias del conflicto armado y la corrupción que tiene nuestro país, ha generado que la sociedad no participe, no genere espacios o en tenga miedo a participar de la política, porque siempre pensamos que no tenemos poder; que una sola persona no hace nada, que nuestras

opiniones no son tenidas en cuenta, porque siempre deciden otros, algo muy recurrente en el discurso de las familias, pero cuando la escuela promueve diálogos igualitarios y las familias sienten que hacen parte de la transformación y que sus ideas están aportando a esta transformación de la escuela, empezamos a entender y pensar; si podemos transformar el país, no por medio de la violencia, ni rechazando las diferencias, tampoco legitimando que otros tienen argumentos de mayor poder; si no por el contrario construir con mi vecino, con mi compañero de trabajo a través de diálogos igualitarios que permitan un mejor país un país en paz donde todos participamos.

2. Transformación

Promover interacciones transformadoras que posibiliten cambios en las propias personas y en los contextos en los que viven. La educación no debe restringirse a una adaptación a la realidad social de cada uno, si no que ha de actuar como agente transformador de esa realidad. Cuando las interacciones se basan en el diálogo igualitario, se vuelven las herramientas más eficaces para la superación de las desigualdades.

La capacidad de transformación va ligada a la capacidad de soñar; una de las principales momentos que nos invita comunidades de aprendizaje, y que en nuestro contexto hemos perdido de a poco, nos cuesta creer que después de 50 años de conflicto armado, es posible transformar todo ese odio que se ha generado entre nosotros, en amor y esperanza en creer que todos tenemos capacidad de transformar y ser transformados.

La escuela, como espacio de convivencia, puede generar alternativas de transformación o de desesperanza, y sin duda esto es evidente en el discurso de profesores y profesoras, “ese niño jamás va aprender” “ese niño siempre va a pelear” “esos padres nunca viene” “esa familia no quiere al niño” este discurso niega desde el principio la posibilidad de transformación del niño y de la familia, las acciones que debemos facilitar desde las escuelas deben ser encaminadas a reconocer que todos somos seres de transformación, aunque en primer lugar el

profesor debe estar consciente de que su rol es importante, desde el puede facilitar que estudiantes y familias sienta y crean que se puede transformas sus realidades.

Este principio de transformación me parece uno de los mas revolucionarios, su propuesta de pensar que la realidad y sus actores son transformables, nos invita a actuar a construir, un elemento que desde nuestro contexto muchas veces se desdibuja, creemos que la gente no puede cambiar, que los actores de esta en confrontación armada es mala y nunca se va arrepentir, que nuestra realidad corrupta y violenta no se puede cambiar y siempre será la misma, por estas razones, la escuela puede demostrar que estamos equivocados que por medio de dialogo igualitario, tendiendo presente la inteligencia cultural podemos transformar y ser transformados.

Conclusión

- Es gran aporte el que hace comunidades de aprendizaje, desde sus principios del aprendizaje dialógico para construir escuelas que fomente espacios para la paz, desde el dialogo igualitario que transforma la forma de relacionarnos para construir escuela, aprovechando la inteligencia cultural de toda la comunidad, familias, estudiantes y profesores para mejorar el aprendizaje, teniendo presente que todos somos seres de transformación y que podemos transformar nuestras realidades, creando sentido a nuestros aprendizaje cotidianos y colocando como punto de partida para la igualdad de diferencias, podemos empezar a transitar por una escuela que esta sintonizada con el momento histórico que se encuentra el país, un momento para construir la paz.

BIBLIOGRAFÍA

- Natura, I. (s.f.). Cuadernillo Aprendizaje Dialógico. http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca?group_id=4&category_id=&language=&type=&sort=language_es&direction=desc&page=2. Sao Pabo, Brasil: Instituto Natura.



Comunidades de
Aprendizaje

Una apuesta para fortalecer la debilitada democracia en las ieos de Santiago de Cali

El proyecto Comunidades de
Aprendizajes, como una alternativa
para promover el aprendizaje y la
transformación de las relaciones en la
escuela y la sociedad

Carolina Rivera

Resumen

En la revista semana de junio de 2016, se lee un sugestivo título “El colegio, mucho más allá del aula”, donde se describe lo que han sido las relaciones al interior de la escuela, desde una posición de autoridad y donde la actividad pedagógica prepondera la ejercitación de la memoria. Se propone en este mismo artículo el siguiente aparte que sugiere una propuesta para lograr transformación de esta situación: “En las comunidades de aprendizaje las fronteras entre los colegios y la sociedad empiezan a desaparecer. La interacción entre los jóvenes y los adultos contribuye a resolver los problema y el aprendizaje”.

La idea que desarrolla la revista Semana en este titular, sirve bien para ilustrar el objetivo del presente documento, que tiene como objetivo resaltar algunas actuaciones de éxito y algunos principios del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, como alternativa para: primero, mejorar los aprendizajes y segundo, democratizar la escuela para la construcción de una sociedad mejor

Para ello, este documento se estructura en dos partes. En la primera, se hace una descripción de la situación de la escuela basada en mi de experiencia como docente y directiva durante 27 años, en el sector educativo oficial de la ciudad de Cali, en la segunda parte, se enuncian algunas bases teóricas en la perspectiva del aprendizaje dialógico basado en los principios de Igualdad e Inteligencia Cultura y Solidaridad, principios que fundamentan el proyecto Comunidades de Aprendizaje. Están directamente relacionados con la búsqueda para superar las desigualdades, la exclusión social, promover prácticas educativas democráticas, en las que todos los actores de la escuela y del entorno pueden participar en igual condiciones.

Comunidades de aprendizaje, tiene como objetivo el desarrollo de

aprendizajes en ambientes más armónicos para la convivencia. Así mismo, propone 7 actuaciones de éxito que se convierten factores claves para la transformación de las relaciones de la escuela y la sociedad.

La legislación Educativa Colombiana está inspirada en principios que promueven la participación democrática en la vida escolar; sin embargo, nuestros establecimientos no han encontrado la manera de llevar a cabo estos preceptos a las prácticas escolares. El art 67 y 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991, establece que la educación tiene una función social y que la comunidad educativa deberá participar en el desarrollo de los centros educativos, la Ley General de Educación en sus art 5 y 14, estipula que la escuela tiene un papel preponderante en la formación para la justicia, la paz, la democracia, en general, la formación en los valores humanos. Así mismo, la ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios le atribuyen a la familia, la tarea de trabajar de la mano de la escuela en la formación de los niños, niñas y jóvenes, como parte de la comunidad educativa.

Pese a la amplia legislación existente, los actores de la escuela no logran al parecer, comprender las intenciones puestas en la legislación y política educativa para hacer de ella un espacio donde converja el pensamiento de niños, adultos, profesionales y comunidad para la construcción de saberes, valores y la transformación de la sociedad. Desde la promulgación de la Ley General de Educación han transcurrido dos décadas y los establecimiento educativos han dedicado a parte de su vida escolar en la elaboración de sus Proyectos Educativos Institucionales, intentando cumplir con todos los preceptos de las normas y políticas educativas; sin lograr que en las prácticas educativas se traduzcan palabras como participación, democracia, y diálogo..etc.

La escuela democrática será aquella que se organiza para propiciar la participación de todos los actores educativos, que reconoce como interlocutores válidos tanto a estudiantes y padres de familia, como a docentes y directivos docentes; todos han de ser tenidos en cuenta desde sus distintos discursos y miradas. Así mismo, la escuela democrática supone la intervención de los miembros de la comunidad en las diversas tareas del quehacer educativo. La participación como

Introducción

principio dentro de una propuesta educativa, tendrá que traducirse en el ejercicio de tareas relacionadas con la vida escolar, especialmente en la búsqueda de alternativas para el mejoramiento de los aprendizajes, los recursos, la transformación de las relaciones que se tejen al interior de ésta y en fin, la construcción de una sociedad más democrática, que en últimas se convierte en uno de los más nobles fines. Josep M. Puig Rovira (1996)

Sin embargo, en este intento de promover la escuela participativa y democrática, Ministerio de Educación, directivos y docentes hemos fracasado; la escuela sigue siendo un espacio de contradicciones e incoherencias en la medida que las decisiones se toman desde la mirada unilateral de los maestros, marginando así, las voces de padres, estudiantes y comunidades que tienen tanto responsabilidades, como derechos en decidir en los destinos de ésta. Este tipo de autoridad entra en crisis (Aubert et al, 2009).

Cada vez se hace más evidente la necesidad de cerrar las brechas entre escuela y familia para lograr una mayor equidad en la participación. Freire (1994), presenta la necesidad de la participación comunitaria en la construcción de una educación más democrática para alcanzar mayor equidad en la sociedad. Uno de los retos de nuestra educación contemporánea es transformar las relaciones de poder que se vislumbran al interior de la escuela.

En los últimos cuatro años, por ejemplo, los resultados de la autoevaluación institucional que realizan las Instituciones Educativas Oficiales de Cali, evidencia la escasa participación, especialmente de padres y estudiantes, en la vida escolar. Los resultados muestran que la participación de la familia es de aproximadamente 2,67 en una escala de 1 a 4, donde 4, es el nivel satisfactorio (Consolidado de resultados de las Evaluación de la Calidad. Secretaria de Educación de Cali. Subproceso de la Evaluación de la Calidad Educativa. 2015)

La Crisis de las autoridades tradicionales, patrones y normas características de la sociedad industrial, están perdiendo vigencia por las demandas de la sociedad actual. (Beck, 1998; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001; Giddens 1995; Habermas, 1987), que requiere

Además de la falta de oportunidades que tienen los padres y estudiantes para participar y decidir en los destinos de la escuela, replicando el modelo que se vive en la sociedad actual de nuestro país; se hace evidente la incapacidad de la escuela para propiciar la formación coherente de sujetos éticos, políticos y solidarios preocupados por la construcción del bien común de la comunidad a la que pertenecen

Cómo incidir en la participación de la familia para lograr mejores alternativas de solución a la problemática educativa, en una escuela donde no se reconoce la voz y la acción de la comunidad para el mejoramiento de la gestión escolar y de los aprendizajes? Una de las estrategias para la inclusión y cohesión social en la Educación en Europa, es el Proyecto Comunidades de Aprendizaje, que surge como resultado de las investigaciones desarrolladas por INCLUE para identificar y analizar propuestas educativas que ayuden a superar las desigualdades y mejoren los resultados de aprendizaje

El proyecto Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Como ya se mencionó, este modelo educativo destaca dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad. A continuación las actuaciones del éxito, que de acuerdo a los objetivos del presente documento, propician la inclusión de padres y comunidad:

En este sentido, en la primera etapa de implementación del Proyecto, las Instituciones Educativas tienen la oportunidad de Soñar la “Escuela que Desean”; este interesante y creativo espacio de reflexión sobre las realidades de la escuela propicia la participación democrática mediante la cual, las voces calladas de estudiantes, familia y comunidad son tenidas en cuenta para replantear la vida escolar. Este es un momento vital para la convivencia, por lo que significa reconocer al otro, como interlocutor válido en la construcción de una escuela mejor. Dialogar frente a

Desarrollo

los sentimientos ideas y expectativas que se tienen de la escuela, se convierte en un ejercicio que restablece la confianza, como principio indispensable para transformación de las relaciones, al interior de la misma

Otros formas que desarrolla el proyecto para favorecer la cohesión social y la inclusión de la familia y la comunidad en la escuela, son: las Comisiones Mixtas y las actuaciones de éxito tales como: Grupos Interactivos, Biblioteca Tutorizada y la Formación de Familiares. Las comisiones mixtas están integradas por distintos actores de la comunidad educativa; mediante este mecanismo se fortalece el compromiso de los padres y de la comunidad para trabajar conjuntamente en el desarrollo de las acciones en pro del mejoramiento de la escuela y los aprendizajes. Definir un plan de trabajo con objetivos claros para buscar respuesta a las distintas problemáticas que atraviesan la escuela, se constituye en una forma útil para consolidar la autonomía de la familia en función de las responsabilidades que tienen los padres en la formación de sus hijos.

Por otra parte, la actuación de Grupos Interactivos, es una forma de organización del aula que consiste en el agrupamiento de los estudiantes en subgrupos, de la forma más heterogénea posible, que incorpora una persona adulta de la comunidad Educativa o entorno (voluntario), cuyo papel es favorecer las interacciones entre los estudiantes; la Biblioteca Tutorizada, por su parte, son espacios que se abren en la biblioteca fuera del horario lectivo para que los estudiantes tengan una extensión del tiempo de aprendizaje que se lleva a cabo con la participación de voluntarios, cuyo papel es el de promover la ayuda mutua y optimizar las interacciones entre los alumnos de diferentes edades; Así mismo, la Formación de Familiares es otro espacio para la formación de la familia orientado por un lado hacia el conocimiento y la participación en las Actuaciones Educativas de Éxito y, por otro, a responder a los intereses y necesidades de formación de las propias

familias. Xxx

En la escuela y comunidad se entretajan una serie de variables que favorecen el crecimiento de la misma y el aprendizaje; excluir a los padres y a la comunidad de la escuela, tiene otra consecuencia importante en los resultados de los aprendizajes de los chicos, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky. Para Vygotsky (1995) el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico. Lo fundamental de su enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Según este autor, es en la vida social que la inteligencia se forma y los procesos psicológicos superiores se desarrollan (percepción, el razonamiento, la memoria, la atención y las habilidades lingüísticas), en la interacción con otras personas. Según esta teoría, padres, vecinos, administrativos, voluntarios, pares, etc, actúan como mediadores de la cultura y posibilitan el acceso a ella a través de herramientas como el lenguaje

Abrir las puertas, derribar los muros que encierra la escuela y trascender de las paredes del aula a la vida comunitaria es en sí mismo una utopía, pero es el reto que tenemos para lograr no solo fortalecer la democracia en la escuela, si no también darle sentido y desarrollar aprendizaje en la escuela. Freire (2003) se refiere a este mismo hecho para hablar del sentido y el objetivo de la educación.

En este aparte final, de esta reflexión es necesario referirse al modelo dialógico de Aprendizaje a partir de la Teoría de la Acción Dialógica de Freire (Freire, 1970), la Teoría de

Acción Comunicativa de Habermas (Habermas, 1987). y de Mead (1973), desde el interaccionismo simbólico. Así mismo, las contribuciones de Vygotski (1996) y la teoría histórico-cultural indican cómo el desarrollo cognitivo siempre tiene lugar en la interacción social, en la que el lenguaje juega un papel central como herramienta de mediación entre la mente y la cultura.

Las actuaciones de éxito que se implementan en el marco del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, no tienen en sí mismas resultados en el aprendizaje y la construcción de nuevas relaciones en la escuela, si no están fundamentadas en los principios del modelo dialógico. Si bien los 7 principios guardan estrecha relación entre ellos (Diálogo igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Dimensión Instrumental, Solidaridad, Creación de Sentido e Igualdad de diferencias), se hace énfasis en los principios de Diálogo Igualitario, Inteligencia Cultural y Solidaridad, por considerar que un buen trabajo al interior de la escuela para promover e insertar en la cultura institucional de los establecimientos educativos, estos tres principios, incidiría en la transformación de la escuela, en la medida que se incrementaría la participación de padres de familia y comunidad, se flexibilizarían las relaciones verticales, por relaciones más horizontales, relaciones de consenso logrando de este modo la cohesión social y la inclusión de aquellos que históricamente no han tenido voz en la escuela.

El Diálogo Igualitario ocurre cuando los actores de la escuela son reconocidos como interlocutores válidos y sus aportes y propuestas son tenidas en cuenta en las prácticas de aula, así como en la gestión escolar, independientemente de las condiciones sociales, económicas y culturales. El Diálogo Igualitario contribuye a la democratización del establecimiento educativo tal como lo propone Freire (1997), favorece la participación de todos en igualdad de condiciones, posibilita reconocer las preocupaciones y las expectativas de los padres y estudiantes frente al quehacer educativo.

Hacer conciencia en la comunidad educativa de la existencia de las desigualdades en términos de participación y reconocimiento del otro, favorece que las relaciones sean más dialógicas, especialmente entre profesores y familiares

Inteligencia Cultural.- Reconocer y aceptar que todas las personas son sujetos capaces de acción y reflexión, que poseen un saber y un lenguaje, en el marco de su cultura y las prácticas que realizan en los círculos de donde provienen, hace posible que todos al interior de la escuela lleguen acuerdos y consensos cognitivos, éticos, estéticos y afectivos para la transformación de la misma. Habermas e Chomsky

En la medida en que la escuela reconozca que los padres de familia, cuentan con un saber y este sea valorado, tendrá una mayor apertura y posibilitará la creación de espacios y situaciones de aprendizaje que privilegian relaciones horizontales, de igualdad, equilibradas y justas, esto es en lo que traduce el principio de Solidaridad, que busca superar el abandono escolar y la exclusión social, promover prácticas educativas democráticas, en las que todos pueden participar en igual condición

Lo anterior, aplica al entorno de la escuela. Cuando toda la comunidad está involucrada solidariamente en un mismo proyecto, es mucho más fácil transformar las dificultades en posibilidades, mejorando de esa manera las condiciones culturales y sociales de todas las personas.

Lo que implica el modelo dialógico de aprendizaje y los principios de Igualitario, Inteligencia Cultural y Solidaridad, en la construcción de relaciones más llevaderas en la escuela y de la sociedad, bajo el sustento de que los seres humanos indistintamente de nuestra condición, somos iguales y que sustentar las decisiones de la escuela en el marco del diálogo, la negociación y argumentación, es una salida que puede llevar a los chicos y los docentes a ganar confianza, autoestima y mejorar los aprendizajes

Reto para la Secretaria de Educación de Cali, está en promover la participación de la familia y los estudiantes en la vida escolar y generar espacios de diálogo y reflexión con los directivos y maestros para resignificar los Proyectos Educativos Institucionales a fin de lograr espacios más democráticos en la búsqueda de fortalecer la participación y democracia del país y ambientes más propicios para desarrollar aprendizajes con sentido

BIBLIOGRAFÍA

AUBER, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. RACIONERO, S.: Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, Hipatia, 2008. 260 pp. [ISBN: 978-84-936743-0-4]

Conclusión

Fragmento del Libro "Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información". Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Racionero. <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/389/Fragmento-del-Libro-Aprendizaje-Dialogico-en-la-Sociedad-de-la-Informacion>

La Implicación y la Participación de las Familias, Yeste, Casabona, Compte, Comunidad de Aprendizaje, Participación Educativa de la Comunidad. <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/279/La-Implicacion-y-la-Participacion-de-las-Familias>.

Presentación Aprendizaje Dialógico <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/317/Presentacion-Aprendizaje-Dialogico>. Instituto Natura

La escuela, comunidad y participativa. Josep M. Puig Rovira. Cuadernos de Pedagogía / N.0 253 / Diciembre. Universidad de Barcelona. Pag 28

Caracterización del Sector Educativo. Secretaria de Educación de Cali. 2015



Comunidades de
Aprendizaje

De cómo el proyecto
de Comunidades de
Aprendizaje, nutre y
potencia la dimensión
humana creando sentido.

Mercedes Ré

Resumen

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

–Pero ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? –pregunta Kublai Kan.

–El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella – responde Marco–, sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai Kan permanece silencioso, reflexionando.

Después añade: –¿Por qué me hablas de las piedras?

Lo único que importa es el arco.

Polo responde: –Sin piedras no hay arco.

Ítalo Calvino

Calvino, Ítalo. (2000) Las ciudades invisibles. Madrid, Síntesis

Introducción

“COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ES UNA PROPUESTA PROFUNDAMENTE ÉTICA.”

Esta fue mi primera admiración al participar en la primera sensibilización para Coordinadores, Supervisores, y Directores en la Provincia de Santa Fe, al comienzo de la implementación del Proyecto como Política Pública en la Provincia. Esta expresión que podría ser sólo una simple admiración, disparó centrar mi mirada en cómo la propuesta viene a dar respuesta a problemáticas educativas de las instituciones, a sumar posibilidad de transformación de las personas, de las instituciones que forman, y del contexto.

La dimensión humana alcanzada por la propuesta es clave en los aprendizajes a partir de las interacciones y del diálogo igualitario, a partir de principios que garantizan valores humanos y derechos humanos, provocando un ambiente favorable para el crecimiento de toda la persona, en un entramado sustentable a través de actuaciones para que se produzcan los mejores aprendizajes y una mejor convivencia.

I. Comunidades de Aprendizaje es una propuesta de transformación social y cultural que empieza en la escuela y se expande a su entorno. Basada en la pedagogía dialógica de Paulo Freire y otros autores relevantes de la educación logra mejoras en el aprendizaje, una convivencia más solidaria y una mayor inclusión social. Se basa en las premisas que la educación necesita de la participación de la comunidad y que el aprendizaje se produce a través del diálogo igualitario entre personas.

Paralelamente el conocimiento de sí que se va produciendo en una manera de hacer, revela en las trayectorias personales una afirmación y un empoderamiento que resulta en ocupar mejor un lugar, que cobra, que crea sentido en lo personal y en la dimensión comunitaria, cobrando más sentido la vida.

Esta dimensión humana que parece obvia, supuesta, naturalizada, es en la escuela, poco valorizada ni resignificada desde el impacto que produce en las personas, en las relaciones, y en el objetivo primero y común de una institución educativa.

Me es inevitable, enriquecedor y satisfactorio, mirar la propuesta de Comunidades de Aprendizaje¹ desde mi formación personal en una psicopedagogía del conocimiento de uno mismo, el crecimiento de las

personas y de los grupos², y mi experiencia docente en aula de nivel primario, que recoge prácticas, formación y creencias por más de 30 años.

OBJETIVO

Pretendo entonces objetivar mis observaciones de cómo el proyecto parte y recoge componentes esencialmente humanos produciendo transformación, crecimiento y aprendizajes, en lo personal y en la dimensión comunitaria, garantizando a todos, el derecho a la educación y a un proyecto de vida.

2. Es una escuela especializada en la formación e investigación sobre el proceso de crecimiento personal, una psicopedagogía del crecimiento que ofrece cursos y programas de formación en todos los continentes. Tiene sus raíces en Francia y ha sido creada hace medio siglo por André Rochais, educador e investigador.

Desarrollo

Los lineamientos educativos en nuestro país en la última década, luego de la Ley Nacional de Educación³, ponen un nuevo énfasis en la educación integral, en la calidad y en la equidad, para que cada educando/a defina su proyecto de vida, y viva en derecho educativo. Así lo expresan diferentes artículos de la ley, pero cito dos, el artículo 4 y 8 que refuerzan lo señalado:

ARTICULO 4° — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

ARTICULO 8° — La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

A nivel Provincial, el Gobierno de Santa Fe ha diseñado una política educativa que concibe tres ejes conceptuales: la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa.

En el abordaje de estos ejes se prioriza la articulación con las acciones de otros niveles del Estado, con el gabinete social de la provincia y con instituciones, así como también con los miembros del sistema educativo provincial, como por ejemplo las familias, cooperadoras, docentes y asistentes escolares.

Afirmar el rol social de la escuela implica pensarla como una entidad inserta en el entramado de instituciones sociales que componen un

3. LNE N°26.206, del año 2006.
Haciendo un poco de historia como hitos de definiciones: La ley de Educación Común 1420 fue sancionada el 8 de julio de 1884, donde comienza la obligatoriedad, gratuidad, y gradualidad. Luego en 1993 se promulga la Ley Federal de Educación N° 24.195.

territorio y una comunidad. Esto supone, no solamente aceptar que la escuela está siendo interpelada por problemáticas sociales que impactan en su cotidianidad, sino también entender que se constituye como un núcleo fundamental para la construcción de redes que aborden los diversos problemas sociales de forma colectiva.

Cuando hablamos de calidad educativa, la entendemos no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos, sino como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones para instituir las como sujetos del conocer; no solo acercándolas a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo. Asimismo, entendemos a la calidad educativa como un concepto que se hace cargo de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para construir igualdad social.

La inclusión socioeducativa hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten una inserción social profunda. Esta inclusión socioeducativa se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

Durante este año 2016, el Gobierno de la Provincia de Santa Fe abre el diálogo para la elaboración de una Ley Provincial de Educación recogiendo el sentido del encuentro, del diálogo, la participación y el compromiso por parte de la ciudadanía, como forma de construcción y transformación de la educación, y propone, diez derechos para el debate⁴.

En este marco educativo llega a la Provincia Comunidades de Aprendizaje. Desembarca sumando una sólida base científica⁵ y garantizando un cómo hacer para llevar más lejos los objetivos de

4. santafe.gov.ar/leydeeducacion.
1-Derecho a los aprendizajes, a las trayectorias educativas inclusivas, completas y de calidad; 2-Derecho a construir un proyecto de vida individual y colectivo; 3-Derecho a integrarse al mundo del trabajo, a la vida social y productiva de la sociedad; 4-Derecho a la construcción de la subjetividad, a respetar y ser respetados, a las creencias religiosas y a las pertenencias culturales, a la identidad de género; 5-Derecho a cuidar y ser cuidado, a la calidad de vida; 6-Derecho al diálogo intergeneracional para aprender y transformar esas culturas; 7-Derecho a la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo para el acceso a la información y comunicación de las ideas; 8-Derecho al acceso, uso y recreación de las nuevas tecnologías; 9-Derecho a participar de un ambiente ecológicamente sustentable; 10-Derecho a la participación política y social, a escuchar y ser escuchados

5. Basadas en evidencias reconocidas por la comunidad científica internacional, constituida por los autores más relevantes de todas las disciplinas que participan en los mejores programas de investigación, de las mejores universidades del mundo y de las publicaciones de mayor impacto..

calidad, equidad, y cohesión social⁶ en las instituciones.

6. Son tres los principales objetivos que orientan las actuaciones y el día a día en una CdeA: Eficacia (invertir en la mejora de los resultados de aprendizajes de los alumnos), Equidad (invertir en la mejora de los resultados de aprendizaje de todos los alumnos) y Cohesión social (Avanzar en la mejora de la convivencia y la participación de toda la comunidad).

7. Las fases son: la sensibilización, la toma de decisión, el sueño, la selección de prioridades y la planificación. Cuaderno Comunidades de Aprendizaje.

8. Pedagogía de la autonomía, Paulo Freire, 2004

9. Personalidad y Relaciones humanas, Organismo internacional de formación humana

Es una propuesta que la definen tres aspectos fundamentales y que posibilitan la mejora de los resultados de todos los alumnos y la convivencia: la transformación de la estructura y de la cultura escolar; la perspectiva dialógica del aprendizaje y la implementación de actuaciones educativas de éxito.

Me voy a detener en ellos para poner de relieve la dimensión humana que se revela en un modo de ser y hacer; dejando en un nuevo lugar en el escenario educativo a quienes participan.

El primer aspecto fundamental es la transformación de la estructura y de la cultura escolar. La escuela pasa por un proceso de transformación que se concreta a través de un conjunto de etapas orientadas a partir de un sueño común: construir la mejor escuela para esa comunidad.

Este punto de partida necesita de una certeza: creer que las personas y las sociedades pueden cambiar:

Entendiendo que la escuela es un gran agente de cambio, no de reproducción, teniendo altas expectativas y que es la transformación del entorno y no su adaptación, lo que promueve el aprendizaje. Paulo Freire nos dice que “enseñar exige la convicción de que el cambio es posible, que es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias (...) Compruebo no para adaptarme sino para cambiar⁸”

Enriquezco este punto de partida desde PRH⁹, que tiene una visión optimista de la humanidad, es decir una fe en las capacidades de esta para evolucionar y de encontrar soluciones a los problemas que encuentra, una fe en su humanización. Esta fe se fortalece por la observación de ese fondo de recursos presente en cada ser humano, y por la constatación de progresos innegables en la humanización de

personas y de grupos¹⁰. Esta fe parte de una visión positiva y dinámica de la persona: el fondo de todo ser está constituido por riquezas en forma de potencialidades que piden vivir.

Destaco también en este primer aspecto la importancia de un sueño y que sea común.

Lo común pone a todos o a la mayoría de quienes forman las instituciones en un semejante punto de partida, para caminar juntos, porque los objetivos propuestos son de todos. Lo común es más que la suma de las individualidades que lo forman. Es no sentirse solos en los esfuerzos, en las dificultades y en los aciertos, y es además, que lo colectivo alimenta la certeza que la escuela no está sola. El sueño común identifica como grupo, provocando una tensión que se comparte, se habla, compromete. No sólo pone de manifiesto sus deseos más profundos sino también asume una responsabilidad compartida.

10. La persona y su crecimiento. Pág. 41-42. Libro de PRH Internacional.

11. La Comisión Mixta es una forma de organizar la gestión de la escuela que asegura la participación decisoria y evaluativa, ya que proporciona un diálogo igualitario entre familiares, escuela y miembros de la comunidad: lo que vale son los argumentos de las personas y no el cargo que ocupa en la escuela o la comunidad. El diálogo se basa en el empeño conjunto de buscar los mejores acuerdos para la educación de los estudiantes.

Compartir con las instituciones esta fase del sueño, es escuchar que renace la esperanza, que vuelven a creer; a renovar el sueño docente que los animó al elegir la tarea de educar; y a tantos padres, ser parte en una misma tarea de educar a sus hijos. Como decía Freire, que la educación consiste tanto de educación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías.

Además, haber precedido al sueño la toma de decisión, representa en sí misma un proceso formativo, porque parte de una educación más democrática y responsabiliza la acción. Los sueños además son la finalidad y la motivación con la que cada Comisión¹¹ se conforma, organiza y trabaja. Los proyectos educativos que persiguen que el centro educativo se convierta en el lugar donde deseo y realidad vayan de la mano, ponen las bases para la creación de sentido de toda la comunidad. A través del diálogo y del lenguaje se dan significado y sentido a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de recursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad. (Freire y Macedo, 1989; Freire, 2003).

El segundo aspecto fundamental que define una Comunidad de Aprendizaje es la perspectiva dialógica del aprendizaje, que es el foco central de la transformación, en la cual todos participan e interactúan de manera igualitaria, respetando la inteligencia cultural de todas las personas, creando sentido para el aprendizaje y fomentando relaciones más solidarias.

Se practica la democracia deliberativa, en la cual normas y decisiones son establecidas a través del consenso y la argumentación.

Freire hace referencia a cómo la misma naturaleza de la persona es dialógica. En ese proyecto que es nuestra vida, nos relacionamos con los y las demás para constituirnos, ocupando la comunicación un papel central en el fenómeno vital. Para el autor (1977) la comunicación es factor de vida, de más vida. Continuamente estamos en diálogo con el mundo, con los demás, y en ese proceso nos creamos y recreamos. La dialogicidad así, no se puede reducir a un simple método o estrategia educativa, una pura táctica de sujetos “expertos para lograr resultados” sino que es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador:

12. Las AEE son siete prácticas evaluadas y validadas: grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de resolución de conflictos y formación pedagógica dialógica.

También Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa explica cómo la subjetividad proviene de la intersubjetividad. Se refiere a que el pensamiento o conciencia de una persona provienen de las interacciones sociales que ha tenido con otras personas. La subjetividad se conforma como producto de un proceso de interiorización de las relaciones sociales que han tenido lugar en el mundo externo. Es en la interacción, en el diálogo intersubjetivo donde se crean los significados. El significado y los sentidos surgen en las relaciones sociales.

El aprendizaje dialógico facilita la comprensión de lo que vivimos, la conexión con lo que sentimos y pensamos, y la construcción de una subjetividad enriquecida.

Y el tercer aspecto fundamental que define una Comunidad de Aprendizaje es la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito¹².

Las escuelas tienen que diversificar las propuestas y actividades para

que nadie quede excluido de la sociedad de la Información. El proyecto de investigación INCLUD-ED¹³ identificó aquellas prácticas que efectivamente aumentaban el desempeño académico del alumnado y mejoraban la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas analizadas.

Resalto de estas actuaciones, los Grupos Interactivos donde la organización por grupos reducidos y heterogéneos y la presencia de otros adultos que ayuda en la interacción, facilita la inclusión educativa y la atención a las necesidades de todos y cada uno sin separarlos del grupo.

La implementación de otra actuación, Tertulias dialógicas provoca el encuentro entre personas, facilitado por la organización espacial y material, donde se construyen colectivamente significados a través del diálogo, por la aproximación con la cultura clásica y el conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. El intercambio igualitario favorece la solidaridad, el respeto, la confianza, el apoyo, y lejos queda la imposición.

El lugar de los educadores se ve acompañado por la Formación pedagógica dialógica, en las Tertulias Pedagógicas, que va cobrando un proceso profundo, riguroso y ético de formación continua de calidad. Esta actuación nutre el lugar central de estos en el proceso, de manera que se sientan autores y no mero objetos del cambio.

El concepto de situación ideal de habla de Habermas (2001) nos clarifica: ...Cuando nos comunicamos podemos hacerlo con pretensiones de poder; es decir, a modo de manipulación o imposición de las ideas; o podemos hacerlo con pretensiones de validez, esto es, validar la fuerza del mejor argumento para alcanzar consensos, producto de la libertad, la igualdad y la ausencia de coacción.

Así, Comunidades propicia el empoderamiento, dado por la participación y el diálogo, el espacio que cada uno puede ocupar; no desde la imposición sino desde la posibilidad de elegir que supone una libertad motivada para un acto, construyendo autonomía. La imposición en las relaciones son propicias a inmovilizar; a anestesiar la posibilidad de

ser actores, de ser reflexivos, de ser responsables en la educación de los estudiantes.

Reposicionarse en la relación dialógica es un gran desafío. Freire (1997) nos dice que para entablar una relación dialógica es necesario disponibilidad, intensa fe en el poder hacer y rehacer del hombre, humildad, amor como fundamento del diálogo, pensamiento crítico y confianza, esta última como fruto de una relación horizontal.

Por eso, toda práctica educativa, liberadora, que valore el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca jamás como determinación, es sustancialmente esperanzada y, por eso mismo, genera esperanza.

Conclusión

El ser humano aspira, por naturaleza, a afirmarse tal como es. La aspiración a existir es, incluso el deseo más fundamental de la persona. En cada niño hay un instinto natural a desplegarse, a realizar el tesoro de potencialidades que posee, aunque no sea consciente de ello. La aspiración a existir y a ser nosotros mismos, en toda circunstancia, sigue siendo nuestro deseo más profundo durante toda nuestra existencia, porque el hecho de existir está vinculado, en gran parte, a nuestra posibilidad de sentir felicidad y satisfacción en nuestra vida¹⁴.

14. Pag. 17. Afirmarse de un modo auténtico y respetuoso. PRH-International

Comunidades de Aprendizaje, activa la posibilidad de existir; a través de los principios cree en cada persona, para que actualice con altas expectativas los aprendizajes deseados. Da la posibilidad de vivir una dimensión social hecha de pertenencia, de interdependencia, de relaciones, de interacciones constantes, de conciencia colectiva, de aspiración al avance de la sociedad¹⁵.

15. La persona y su crecimiento. Pág. 201

Es una propuesta profundamente ética porque reposiciona a la persona y a todas las personas que forman las instituciones, garantizando transformación. La capacidad de diálogo y la interacción hacen a lo esencial del hombre, a su ser dialogante y a su necesidad de comunicar e interactuar; a su necesidad de sentido para provocar el interés, a gustar del empoderamiento que nos responsabiliza. Propone muchos aprendizajes, y para todos, poniendo en igualdad de valoración el aprender a vivir con otros, con fines comunes y con dirección, y los aprendizajes de contenidos curriculares. Recrea el desafío de que las pruebas PISA no sigan inclinando la balanza sólo al aprender cognitivo académico, sino a los procesos humanos.

Pero este proceso no sólo es comunitario, sino lleva paralelamente un proceso personal de reflexión e implicación para que el optimismo pedagógico y la esperanza sean real y auténtica.

Es un programa marco que engloba otros programas, contemplando la vida institucional con amplitud, y se propone como estilo de vida.

Quiero concluir con una frase del Instituto Natura:

Crear + el poder movilizador de las personas que comparten una causa, es capaz de generar la energía necesaria para poner en movimiento el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

.Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. 2010

.Freire, Paulo. "Pedagogía del Oprimido". 1975

.Freire, Paulo. "Pedagogía de la autonomía" 2002

.Freire, Paulo. "Cartas a quien pretende enseñar". 1974. Madrid: Siglo XXI

.Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. 2001. Madrid: Cátedra.

.Instituto Natura, Cuadernos de Formación. Comunidades de Aprendizaje, Aprendizaje Dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito, Fases de Transformación. Disponibles en:

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca>

. Portal Web Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Sección Educación: Comunidades de Aprendizaje. Disponible en:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/205005>

.Subportal de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Sección Política Educativa: Ejes e Implementación. Disponible en:

https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282

.Obra colectiva realizada por PRH-Internacional. "La persona y su crecimiento". Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación PRH. 2012.

.Obra colectiva realizada por PRH-Internacional. Redactada por Katelijne Theuwissen y Michel Lamarche. "Afirmarse de un modo auténtico y respetuoso". 2015



Comunidades de
Aprendizaje

El Aprendizaje Dialógico: de los argumentos por la fuerza a la fuerza de los argumentos- Análisis de casos

Ivana Romina Scott

Resumen

El presente escrito intentará vincular los fundamentos del Aprendizaje Dialógico (en adelante AD) a través de ejemplos concretos que han ido emergiendo en las distintas instancias de formación y participación de los formadores de Comunidades de Aprendizaje.

Se expondrán 4 casos, en los que previamente se observó el rol de las figuras claves, en tanto portadoras y garantizadoras de los principios del AD. Se analiza el rol del docente adentro del aula (se presentan dos casos opuestos) y el del moderador en una tertulia (también a través de casos contrapuestos). Ambas figuras en sus distintos roles tienen la potestad de generar las condiciones necesarias para un AD y garantizar la existencia de los fundamentos del mismo.

“El Aprendizaje Dialógico prioriza las interacciones con más presencia de diálogos, entre personas lo más diversas posible, buscando el entendimiento de todos y valorando las intervenciones en función de la validez de los argumentos. Se diferencia de las interacciones de poder, en las cuales predominan las relaciones de poder y el peso de la estructura social desigual”

(Aubert et al., 2008; Searle y Soler, 2004) cuadernillo pág 7

OBJETIVO

Entendiendo que el nivel de comprensión de una idea se profundiza cuando aparecen elementos prácticos de la misma, el objetivo es aportar ejemplos que permitan materializar el significado del Aprendizaje Dialógico.

Introducción

El presente trabajo identifica como fundamental las interacciones que emergen en un nivel micro al interior de la escuela; por caso es posible identificar las relaciones entre un directivo y la planta docente, entre un asistente escolar y un docente, entre un docente y sus alumnos, entre un docente y los padres de sus alumnos, entre los padres y un directivo, entre los niños y sus padres. Entre padres de diferentes niños, entre los niños de un mismo aula, entre docentes de un mismo nivel, entre docentes de diferentes turnos y así se podría continuar.

“En el AD diferenciamos entre interacciones en las que existe un mayor componente de diálogo (interacciones dialógicas) e interacciones en las que hay mayor presencia de poder (interacciones de poder) (Searle y Soler, 2004) (...) Las estructuras sociales vinculan interacciones de poder a roles como el empresario, médica o líder de un grupo de rock, donde podría también incluirse el rol del profesor o profesora”

Aubert, Adriana y otros; “Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información”, pág. 129

La sociedad fue estructurándose primero sobre los paradigmas de la sociedad feudal, luego la industrial-capitalista y se llegó a la actual sociedad de la información; donde es posible visualizar que en todas y cada una de las interacciones de que participamos cotidianamente existen relaciones de poder subyacentes. Algunas de ellas son fundamentales porque estructuran el nivel de lo público (las relaciones políticas y/o internacionales por ejemplo) y otras que a simple vista parecieran ser no tan fundamentales como las anteriores, estructuran a la sociedad en los niveles más microscópicos y la vida privada de los sujetos.

Esta escisión del mundo de lo público del mundo de lo privado es en

verdad una suerte de trampa peligrosa, dado que valida y refuerza algunas relaciones en ambos universos que han llevado el curso de la historia hacia el argumento de la fuerza. Considerar que ciertas interacciones que se dan en el ámbito público ninguna vinculación deben tener con lo que sucede al interior de los hogares, o de las escuelas por ejemplo, es entender que lo que subyace en las

Desarrollo

interacciones humanas puede separarse entre interacciones públicas o interacciones privadas.

Las distintas instancias de formación para quiénes tendremos la tarea de llevar adelante el acompañamiento de las escuelas en sus procesos de transformación, son insumos fundamentales no sólo para adquirir los conocimientos necesarios sino para ir reconstruyendo y analizando los fundamentos teóricos del aprendizaje dialógico a través de las experiencias que se presentan.

Se presentarán 4 ejemplos que han sido tomados de diferentes momentos (formación de formadores, sensibilización con docentes y directivos, tertulia pedagógica en una plenaria) y con la participación de diferentes actores.

CASO I: el ejemplo de los formadores como portadores natos de los principios que sustentan el AD (Aprendizaje dialógico)

En este caso la situación se dio durante el transcurso del módulo II de la formación de formadores. Cuán importante es poder manifestar no sólo con la palabra sino con las acciones que llevamos adelante, los principios del AD. En el rol de alumno, éste sabe y conoce que el poder adentro el aula lo tiene el docente. Es el docente entonces (en el contexto de Comunidades de Aprendizaje, CdA) quien debe velar (antes que nadie) para que los principios rectores se pongan en juego mientras trascurren las interacciones.

Ya lo sostiene Freire en sus reflexiones:

“En mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, de la ética, de la estética, de la pedagogía, no debo partir de que debo conquistarlos, no importa a qué costo, ni tampoco temo que pretendan

conquistarme. Es en el respeto a las diferencias entre ellos o ellas y yo, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, donde me encuentro con ellos y con ellas”

Freire, Paulo; “Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa”; Cap 3, punto 8; pág 61.

Transcurrió una jornada en la que varios de los asistentes percibieron que los docentes a cargo de las clases no habilitaban la palabra (o lo hacían muy restrictivamente), que postergaban las manifestaciones, lo cual originaba que cuando la palabra se habilitaba a quién la había solicitado, éste no tuviera el deseo de hablar. La mayor parte del tiempo se percibió que los docentes concentraron y monopolizaron el discurso.

Es fundamental que todo el que desee manifestarse pueda hacerlo, también es importante que el rol del docente en este caso sea mucho más moderador que concentrador de la palabra. Claro que con algunas licencias, dado que es imposible habilitar la palabra durante mucho tiempo porque los tiempos son finitos.

Concentrar la palabra sin habilitarla a otros cuando la solicitan, no moderarla cuando aparecen muchas voces, o postergar las intervenciones porque el tiempo se termina, son situaciones que se deben evitar en el contexto de CdA, puesto que el objetivo es precisamente hacer el ejercicio constante y en toda situación para que los fundamentos del AD puedan ponerse en evidencia, desde la teoría pero también desde la práctica

CASO 2: el rol del moderador en una tertulia dialógica, figura importante para alcanzar los objetivos propuestos

En el marco del II Foro en Bs. As se desarrolló una tertulia pedagógica. Se sabe que pueden existir algunas variables que puedan influir el desarrollo de la misma (los participantes pueden no haber realizado la lectura o pueden llegar cansados al momento de la tertulia por el horario o momento en que se realiza, la lectura propuesta puede ser más o menos estimulante y demás).

También se sabe que la figura del moderador es importante para el desarrollo de la tertulia, no sólo porque es quien concentra la distribución de la palabra sino porque con sus gestos, movimientos, posturas del cuerpo, su mirada, su tono de voz y con sus palabras emite mensajes a los participantes que pueden sentirse estimulados o inhibidos para hablar.

En este caso, fueron pocas las intervenciones y se percibió que el moderador era la figura central. Es una figura importante pero el ejercicio está en poder salir de ese lugar de control (y poder) para habilitar el espacio a otros (en este caso y metodológicamente el desarrollo fue correcto pero el moderador fue emitiendo otros mensajes que pudieron haber entorpecido un desarrollo más genuino).

Es un ejercicio cotidiano comenzar a correrse de algunos lugares para permitir el ingreso de otros, es un camino para construir y que no surge espontáneamente, sí es importante visualizarlo para comenzar a trabajar en ello.

CASO 3: el aprendizaje de una participante a través de la intervención que realizó otra participante en una tertulia pedagógica realizada en el marco de la sensibilización en la escuela 6426 “Club de Leones”

“Bakhtin (1981) sostiene que cada vez que hablamos sobre algo que hemos leído, visto o sentido reflejamos los diálogos que hemos tenido con otras personas acerca de eso y, por tanto, manifestamos los significados que hemos creado en diálogos anteriores y sobre los que ya hemos reflexionado. Lo que decimos no puede separarse de la perspectiva de las demás personas. Las personas con las que nos relacionamos forman parte de lo que decimos”

Aubert, Adriana y otros; “Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información”, pág. 127

Se habló previamente de la figura del moderador como un elemento que puede o no entorpecer un desarrollo genuino de la tertulia. En este caso se presenta una situación en la que aparece una interacción dialógica entre dos participantes (habilitada por el moderador)

donde una de ellas reconoce un aprendizaje a partir de lo que había comentado su compañera.

Visualizar tal situación permitió que en el momento del cierre, el grupo comprendiera a qué apunta una tertulia dialógica (pedagógica en este caso) y cuáles son los fundamentos teóricos y prácticos de la misma, dado que lograron visualizar algunos de los principios en sus intercambios.

Una de las participantes se había anotado como oradora, llega su turno y esboza su idea respecto de la lectura realizada. La otra participante se había anotado como oradora en segunda instancia para comentar lo que una tercera participante había relatado. Una vez que ésta termina, la primera participante automáticamente intenta manifestarse, mediando las reglas, entiende que debe pedir la palabra y esperar su turno, así lo hace. Cuando finalmente es portadora de la palabra, manifiesta que a partir de los comentarios de la participante anterior había comprendido otro punto de vista de la cuestión que se estaba conversando.

Se utilizó tal situación (dado que fue muy visible) para reconstruir y materializar los principios que guían una interacción dialógica y el AD. Retomando el punto anterior en el que el moderador debe moverse del centro (material y subjetivamente), en este caso el ejercicio apuntó hacia ese objetivo para posibilitar de alguna manera las interacciones entre los participantes y no con el moderador.

CASO 4: el rol del docente adentro del aula como garantía de los principios del AD. El caso de un docente que posibilita la palabra a un niño en la escuela 1254 “Tomás Espora”

Se comentó anteriormente que en la figura del docente adentro del aula es donde debemos focalizar para que los fundamentos del AD puedan poderse en juego. En este caso se verá una situación en la que un docente habilitó la palabra a un niño y eso produjo un efecto. El mismo niño en el mismo día pero en otro espacio con otra docente se encuentra con la situación opuesta, eso también tuvo un efecto.

En el marco de una tertulia pedagógica que se estaba desarrollando

en la escuela, toma su turno una docente de 2° grado, a través de la lectura que se había realizado ella comenta y comparte un ejemplo con el resto de los participantes.

Relata que llega al aula un lunes y antes de comenzar la clase, uno de los niños le pide comentar “algo”. Ella tuvo dos opciones para decidir en ese instante: no darle la palabra (dado que no imaginaba que era ese “algo” y temía que la conversación fuera un caos) o posibilitar la palabra a riesgo de que aconteciera alguna situación incierta. Decide habilitar entonces el espacio para que el niño se manifestara.

El niño relata una situación familiar que durante el fin de semana lo había angustiado muchísimo; sus compañeros escucharon muy atentos y en ningún momento interrumpieron con risas o comentarios burlones, muy por el contrario escucharon muy atentamente lo que el niño relataba. Finalizado el relato, la docente pudo avanzar con su clase como habitualmente lo hace y sin inconvenientes.

El mismo niño, horas más tarde, en otro espacio con otra docente a quien le pide la palabra y ésta no habilita, se comporta de una manera agresiva golpeando e insultando a sus compañeros.

El ejemplo habla por sí solo respecto al poder que tienen los docentes adentro del aula para garantizar los principios del AD (o no). Se sabe que tienen el poder de decisión y los alumnos lo saben y perciben, el ejercicio está en poder salirse de esos lugares por momentos, para garantizar la calidad, la equidad y la cohesión social.

Al respecto la concepción de Freire en cuanto a que enseñar exige disponibilidad para el diálogo, manifiesta que “Es en mi disponibilidad hacia la realidad donde construyo mi seguridad, indispensable a la propia disponibilidad. Es imposible vivir la disponibilidad para la realidad sin seguridad pero también es imposible crear la seguridad fuera del riesgo de la disponibilidad”

Freire, Paulo; “Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa”; Cap 3, punto 8; pág 61

Conclusión

A raíz de los casos presentados es posible concluir que para pasar de los argumentos por la fuerza a la fuerza de los argumentos es imprescindible ejercitarse cotidianamente en todos y cada uno de los ámbitos que las personas frecuentan.

Específicamente, docentes en todos los niveles y responsabilidades (supervisores, directivos, docentes de aula) y formadores líderes son quienes deben llevar a cabo tan arduo ejercicio con el fin de garantizar los fundamentos teóricos que sustentan Comunidades de Aprendizaje.

Sostener la coherencia entre lo que se manifiesta y lo que se practica es condición indispensable para un proceso de transformación primero individual y luego colectiva.

“Así, el objetivo en los centros educativos debería ser buscar las formas necesarias para ir progresivamente transformando las interacciones de poder en interacciones dialógicas. Esta transformación implica ser consciente, especialmente aquellos y aquellas que ocupan posiciones de poder; en este caso el profesorado, los y las asesoras y otras personas profesionales de la educación de esa estructura desigual que les concede mayor poder en la relación con las familias”

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert Adriana y otros; “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información”
- Cuadernillo de Comunidades de Aprendizaje
- Freire, Paulo; “Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa”



Comunidades de
Aprendizaje

El sentir al interior de la escuela en sus procesos de transformación como comunidades de aprendizaje

Andrés Alejandro Hernández Castro

Resumen

El siguiente escrito tratara de mostrar los sentimientos que ha presentado toda la Comunidad Educativa el incorporarse al proceso de transformación que invita Comunidades de Aprendizaje y como sentimos las personas que actuamos como facilitadores en los procesos de aprendizaje de nuestros niños al interior de la escuela.

Se podrá leer citas que se registraron en los procesos vividos desde la sensibilización hasta la implementación de las Actuaciones de Éxito y como cada una de ellas expresa distintas sensaciones de los diferentes actores y como estas se vinculan con los Principios Dialógicos los que han ido provocando las transformaciones internas de cada uno de nosotros que estamos vinculados con los procesos educativos.

La recopilación del material audiovisual que ha sido registrada tanto en la sensibilización, sueños, transformación, planificación y Actuaciones de Éxito que a la fecha hemos realizado, ha permitido extraer y llevar un monitoreo de cada uno de los procesos que se llevan y como nuestra comunidad ha ido implementando y haciendo suya cada una de las actuaciones de éxito que se han generado como Grupos Interactivos, Formación de Familiares, Comisiones Mixtas, Tertulias Dialógicas Literarias, Tertulias Pedagógicas, Resoluciones de Conflictos y La Comisión Gestora.

En este breve documento se refleja cómo cada una de las Actuaciones que llevamos a cabo se han ido instalado en nuestra escuela de una manera sinérgica y tanto niños como funcionarios de la escuela han sugerido la implementación de otras Actuaciones de Éxito, cabe señalar que la ejecución de estas mismas partió con los Grupos Interactivos y está en particular genero la incorporaciones de las otras AEE antes mencionadas.

Se espera que este paper pueda ser utilizados por otros, como una guía para otras entidades educativas y que permita orientar cuales son los caminos que va teniendo la escuela al incorporarse a Comunidades de Aprendizaje y como esta genera un proceso de Transformación de los seres humanos desde el aspecto social y educativo permitiendo con ello mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

OBJETIVO

Evidenciar que Comunidades de Aprendizaje es un proceso real de cambio al interior de la escuela y que este incide en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Establecer conexiones a través de citas vivenciales de los diferentes actores de la comunidad escolar con los principios dialógicos de Comunidades de Aprendizaje.

Introducción

Todo proceso de cambio al interior de la escuela necesita una sustentación teórica que permita reformular lo que se viene realizando tanto en modelos de gestión como las didácticas que los docentes llevamos a cabo en nuestra labor educativa con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados que deseamos para nuestros niños.

Desde estas perspectivas como escuela debemos pensar en una reformulación de la escuela así lo manifiestan diferentes investigadores como Vygotsky, Flecha, Paulo Freire, Martiniano Roman entre otros.

Este documento está destinado a que otras comunidades educativa puedan obtener un apoyo en la toma de decisiones al momento de incorporarse a este bello proceso de cambio que invita Comunidades de Aprendizaje, teniendo en cuenta que mediante el dialogo se puede transformar las relaciones humanas al interior de una comunidad y como esta moviliza la participación de todos los agenten externos que apoyan los procesos educativos de nuestros niños.

El Aprendizaje Dialógico transforma, de esta manera entendemos que “ El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (En Aubert, A; Flecha, A; Garcia, C; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información. Barcelona: Hipatia). Todo ello permite que las personas logren internalizar su propia transformación a través de los principios dialógicos como: Dialogo Igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Dimensión Instrumental, Creación de Sentido, Solidaridad y Igualdad de Diferencia, todos ellos presentes en las distintas instancias que se viven al interior de nuestra escuela.

Desde una mirada vivencial se pretende reflejar el sentir de los

diferentes actores de la Escuela Municipal República Argentina de Padre Hurtado y como estos principios y transformaciones sociales y educativas se ven reflejadas en las citas extraídas de un registro audiovisual que se lleva a la fecha y como se van empoderando los procesos internos de nuestra comunidad.

A su vez explicaré como se ha producido la sinergia entre de las diferentes Actuaciones Educativas de Éxito, como estas se han ido incorporando en la comunidad educativa.

Por último ver la mirada que tiene la escuela de los voluntario que a juicio de mi persona juegan un rol importante en las transformaciones e implementaciones de las Actuaciones Educativas de Éxito y como estas se van internalizando en el colectivo, de una forma consciente e inconsciente provocando la movilidad social y educativa de nuestros niños, padres y apoderados, vecinos, redes externas y entidades públicas.

Desarrollo

Vygotsky (1979) distingue dos niveles en el desarrollo: uno real, que indica lo que un sujeto –niño- consigue de manera individual, y otro potencial que muestra lo que un niño puede hacer con ayuda de otros. La zona del desarrollo potencial (ZDP), hace sentido a lo que se pretende evidenciar con nuestra escuela al incorporarse a las Comunidades de Aprendizaje, para ello es necesario conocer un poco más de nuestra realidad.

La Escuela República Argentina de Padre Hurtado-Chile, es de dependencia Municipal con 126 años de existencia, a la fecha cuenta con 322 estudiantes, su índice de vulnerabilidad es de 77,8% el cual es alto dentro de los establecimientos de las mismas características de nuestra comuna, tiene doble jornada lo que dificulta aún más la labor educativa, su planta docente es de 21 profesores y 18 funcionarios administrativos, pero todo ello no impidió que la comunidad creyera firmemente en este proceso de cambio.

I. Es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad. Es un proyecto que comienza en la escuela, pero que integra todo lo que está a su alrededor: Queremos alcanzar una educación de éxito para todos los niños, niñas y jóvenes que consiga, al mismo tiempo, eficiencia, equidad y cohesión social.

Combinando ciencia y utopía, el proyecto busca una mejora relevante en el aprendizaje escolar de todos los alumnos, en todos los niveles y, también, el desarrollo de una mejor convivencia y de actitudes solidarias.

Un mundo mejor; ¡construido por todos, y para todos!. (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/el-proyecto>)

Creemos que los padres al involucrarse decisivamente en el proceso educativo de sus hijos, integrándose activamente en las actividades propuestas por la escuela, están contribuyendo en un alto grado al éxito escolar.

La educación familiar produce en los niños, conductas, actitudes, opiniones y sentimientos que se inspiran en los valores que cada familia asume y respeta, mientras más se alejan los valores familiares de los valores escolares, más dificultad enfrentan los niños para adaptarse y rendir frente al proceso educativo sistemático.

Desde esta perspectiva al llegar Comunidades de Aprendizaje¹ a nuestra escuela provocó un cambio en todos los actores que actuamos en forma directa e indirecta, tal como afirma Vygotsky 1978, Aprender a Aprender en la Sociedad del Conocimiento “El aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los

niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que lo rodean” de esto se desprende la importancia que tiene la interacción de los niños entre personas que los puedan rodear lo que da sentido a la incorporación de la cultura, con un sentido y significación que permitiría la socialización.

El apoyo familiar, la participación, el compromiso de la familia en el proceso educativo de sus hijos implica un estímulo, una ayuda y trabajo conjunto con la escuela, donde los padres enseñan a los niños desde que nacen ellos enseñan a sus hijos a comer, hablar, cuidarse por si mismos, jugar con otros niños y ayudar en los quehaceres. Cuando los niños empiezan a ir al colegio las tareas de enseñanza de los padres no terminan, mientras nosotros como docentes realizamos el acompañamiento en los procesos de enseñanza, lo padres enseñan en otros ámbitos: valores, hábitos, tradiciones y con ello aseguran que los niños entiendan sus tareas conversando con ellos.

El proceso de transmisión social realizado por las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones (Durkheim, 1974) es el instrumento mas eficaz para incidir en el comportamiento humano, tanto en el aspecto formal como el no formal así, la educación se define como un proceso permanente que se inicia en la escuela y la familia y que debe prolongarse a lo largo de la vida del ser humano.

Los adultos tenemos la tarea importante de transmitir la realidad a los niños a través de la apropiación de valores y conocimientos como el desarrollo de habilidades y destrezas y con ello permitir la formación de capacidades de decisión y elección para que así puedan convivir en una sociedad. “Educar es humanizar o liberar al hombre” (paulo Freire) esto muestra la importancia que se tiene en transmitir este proceso se infiere que la educación es importante en el proceso permanente que ocurre en la escuela.

Para H.Gardner la educación “es enseñar la verdad, la belleza y la justicia”, conceptos que se viven a diario en los procesos educativos de nuestros niños tanto al interior del aula como fuera de ella, caminar con ellos y ayudarlos en el desarrollo de sus capacidades implica un compromiso con la dignidad de cada uno de nuestros estudiantes en

los procesos de transformación humana que viven ellos.

Padres motivados son el mejor ejemplo para que sus hijos continúen en un ambiente grato de compromiso con sus deberes escolares, la importancia de un clima emocional positivo al interior de los hogares permitirán un mejor clima tanto en el aula.

Comunidades de Aprendizaje a marcado un antes y un después en toda nuestra comunidad educativa y el impacto que se ha ido generando hacia el exterior se ve reflejado en las implementaciones de las Actuaciones Educativas de Éxito², esto se evidencia desde la sensibilización ocurrida el año 2015 en la mitad de nuestro semestre, el proceso no fue fácil, las dificultades estuvieron presentes desde el primer momento producto de no contar con experiencias nacionales en este ámbito en el sector municipal, pero sin duda en contar con experiencias en el ámbito particular subvencionado, permitió adecuar las realidades vividas por otros colegas nacionales, no hay que desconocer que las experiencias extranjeras, los documentos literarios respecto a estas comunidades fueron sin duda el impulso que la escuela necesitaba.

2. El proyecto europeo de investigación INCLUD-ED identificó y analizó una serie de Actuaciones Educativas de Éxito – prácticas que comprobadamente aumentan el desempeño académico y mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas..... (http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-éxito)

3. Los resultados, claro está, no llegan de un día para el otro. Es necesario pasar por una serie de etapas para que las Comunidades de Aprendizaje logren su objetivo mayor: el de la transformación educativa y social.

ETAPAS DE LA TRANSFORMACIÓN ³

Los desafíos fueron grandes convencer a una comunidad que se encontraba en un proceso de cambio, validación académica y organizacional no validado, con resultados académicos muy debajo de la media comunal y nacional, el no contar con procesos de gestión establecidos, lo hacia aun más difícil concretar y motivar a toda la comunidad, pero las voluntades estaban presente por algunos miembros de la comunidad, de los padres de querer cambiar y ver felices a sus hijos, de niños que solo buscaban tener una acogida por su escuela de forma mas fraternal por parte de los adultos.

Tal como lo manifestara la profesora Gladys Lopez Chesta “es lo que estaba esperando, es un sueño hecho realidad” en una de sus intervenciones al momento de presentar el proyecto, como también

4. Todo comienza con la formación científica de toda la comunidad involucrada en el proceso educativo – una preparación que debe suceder de manera intensiva–.Es el momento de realizar una reflexión profunda sobre aquellas actuaciones educativas que dan los mejores resultados. También es el momento de hacer un análisis sobre las condiciones actuales de la escuela; de identificar fortalezas y debilidades para determinar qué acciones son necesarias para la inclusión social y el éxito académico..... (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/sensibilizacion>)

5. Es la etapa en la que se toma la decisión definitiva: la escuela se va a transformar en una Comunidad de Aprendizaje. Una decisión que exige un consenso a través de un diálogo constante con toda la comunidad involucrada y el compromiso de todos. El propio proceso de toma de decisión es un ejercicio de formación para una actuación más democrática y comunitaria. (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/toma-de-decision>)

6. Llega la hora en que toda la comunidad educativa (estudiantes, profesorado, familiares, equipo directivo, agentes sociales) sueña con la escuela que desea para el futuro. Es un proceso apasionante y creativo, que cada escuela realiza y representa de manera diferente. Un momento importante, porque supone el comienzo de la transformación. (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/suenos>)

otro docente que no amerita registrar sus nombres “es un proyecto más impuestos por quien sabe quién “; “en nuestra escuela han pasado tantos proyectos que se pierden en el tiempo”, “yo no participo por que más que seguro será más pega”, “mmm... no me convence” y así muchos comentarios detractores de esta nueva forma de aprender; existió también un rechazo y prejuicios de quienes con máximo esfuerzo trataban de convencer a una comunidad que se encontraba en proceso de cambio, sin duda no lo manifestaban con el afán de dañar o menos cavar a quienes trataban de convencerlos. En las primeras horas de sensibilización⁴ se escuchaban en el ambiente negaciones como “vienen a mostrar algo que no se apega a nuestra realidad”, “te apuesto que ni siquiera han hecho clases en escuela municipales ni menos con alumnos vulnerables”, fueron muchos los reparos vividos en la sensibilización.

Pero no todo fueron malos augurios, hubieron muchos momentos gratos a medida que pasaban las horas como ver brillar los ojos de los colaboradores al momento de ir conociendo los principios del aprendizaje dialógico se escuchaban afirmaciones como “mira eso es lo que hacemos pero está escrito con otro nombre”, “pero si eso está en nuestro proyecto educativo”, “que increíble, es exactamente lo que en algunas ocasiones hacemos en las clases y en las actividades extraescolares.

No fue fácil tomar la decisión⁵ por un lado un grupo no menor justo el 80% si quería el cambio que la escuela necesitaba, desde una mirada directiva se encontraba dividida como Director si querer implementar esta transformación y por otro lado una unidad Técnica sin querer salir de su estado de confort del cual estaba acostumbrado, pero las voluntades de cambiar fueron mas sustentables al momento de decidir y se logro el anhelado momento de decir que si al cambio.

La fase de los sueños⁶ se vivió algo distinto, niños felices, padres motivados una comunidad con muchas ganas de cambio, era todo un suceso, las planificaciones de cómo se llevaría a cabo fueron jornadas largas permitiendo el involucramiento de toda la comunidad, ya se veía estos cambios de transformación que postula el aprendizaje dialógico⁷ y se veía reflejado en el primer principio en que aparecía en la mesa la

Creación de Sentido, como la opinión de otros ayudaban a concretar la planificación del sueño, las mesas de trabajo permitía vivencias otro principio el Dialogo Igualitario.

El sueño fue el gran hito que la escuela vivió de una manera mas participativa, si bien se venían haciendo acciones que involucraban a la comunidad, pero este trabajo en particular fue un trabajo colectivo, con niños, padres y apoderados, vecinos, entidades externas, entre otros, se veía una movilidad social potente que se sentía en el aire.

7. Es la concepción del aprendizaje que subyace en las comunidades de aprendizaje y que se basa en siete principios apoyados por contribuciones de algunos de los autores más importantes en el ámbito de la educación, por ejemplo, Vygotsky, Bruner, Wells, Paulo Freire, Habermas, Chomsky, Scribner y Mead. (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/aprendizaje-dialogico>)

8. En una Comunidad de Aprendizaje la gestión de la escuela es desarrollada por una comisión gestora y varias comisiones mixtas. La comisión gestora está integrada por el equipo directivo y representantes de cada una de las comisiones mixtas de trabajo. <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/participacion-educativa-de-la-comunidad>

9. Grupos interactivos es la forma de organización del aula que hasta el momento ha conseguido generar los mejores resultados. Consiste en el agrupamiento de todos los alumnos de un aula en subgrupos de cuatro o cinco jóvenes, de la forma más heterogénea posible en lo que respecta a género, idioma, motivaciones, nivel de aprendizaje y origen cultural. (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/grupos-interactivos>)

Nos tomamos el tiempo necesario para que cada una de las implementaciones fueran hechas con responsabilidad en sus instalaciones, es por ello que a partir de abril de este año se conformo la primera comisión mixta de trabajo acompañado de la comisión gestora⁸ que hasta ese momento no le habíamos dado esa importancia a este grupo de trabajo.

Nace en forma innata colegas que son hasta la fecha los coordinadores y miembros de distintas comisiones mixtas, como es el caso de la Profesora Amalia que en una de sus intervenciones comenta “esto va sonar algo cursi pero esto es un gran paso para humanidad como para la escuela”, ella logra visualizar como las experiencias de cada uno puede movilizar al resto, queda en evidencia que la inteligencia cultural seria el papel clave en nuestra realidad ya que en nuestro Proyecto Educativo Institucional en sus sellos institucionales se ven reflejado el sentido de inclusión, empoderamiento y otros que se asocian en gran medida a los principios del Aprendizaje Dialógico.

LA IMPLEMENTACIÓN

Ya en junio se implemento la primera Actuación Educativas de Éxito que fue los Grupos Interactivos⁹, se pidió a los profesores que quien quería partir con esta implementación fue ahí el verdadero sentido de transformación por que llegaba el momento de aplicar lo que tanto ya veníamos hablando en conversaciones de pasillo, en reunión de profesores, en reuniones con los equipos de trabajo, la profesora

Brenda Pineda quien fue la primera que se atrevió a dar el gran paso para la humanidad haciendo uso de lo que Amalia había comentado, provocaría un antes y un después.

Cito “doy gracias a la escuela por darme esta oportunidad”, fue así como se expreso brenda, pero ella no se daba cuenta que era ella quien nos daba la oportunidad de transformación otro de los principios dialógicos de comunidades de aprendizaje.

Se preparo con su asistente pricilla la nombro por que fue ella en colaboración con otras asistente en practica las encargadas de preparar el material que los niños de Primero básico necesitarían para la implementación del grupo interactivo, se sentía en el ambiente que esto ocurriera pronto, se movilizo a un grupo humano en todos sus ámbitos, desde el personal de secretaria con la responsabilidad del fotocopiado y entrega de material, del encargado de audiovisual, desde las coordinadoras en realizar los contactos de los voluntarios.

El día del grupo fue el día que tanto esperamos, desde primera instancia se comenzó a dejar los registros gráficos los cuales nos permitirían mostrar a todos quienes quisieran ver que ocurría en los grupos interactivos, fue un gran éxito por que lo digo al escuchar a los niños en primera instancia decir: Camila de primero “aprendí a compartir los colores, aprendí a compartir con mis amigos”, Pablo de primero “me entretení mucho”, la mama de catalina manifestó “que bueno que incluyan a los apoderados por que me recuerdo que antes no lo hacían así, pero ahora fue mas entretenido y uno sabe lo que los niños hacen en clase”.

En este primer grupo interactivo logramos apreciar en toda su magnitud todos los principios dialógicos, fue increíble como todos nos involucramos y movilizamos a nivel personal en el proceso, se veía a niños felices, padres motivados, docentes reencantados, asistentes validados y como director con una sensación de decir esto es lo que mi escuela necesitaba, la transformación real que nos permita trabajar en comunidad.

Después de ese día todo fluyo, fue como abrir la caja de pandora, se fueron los colegas inscribiéndose uno a uno, nos dimos cuenta que

necesitábamos un espacio distinto donde los niños se sintieran más cómodos trabajando. Con esta inquietud apareció una debilidad que teníamos ya hace años el que los niños no acudían a la biblioteca para nuestra realidad conocida como CRA “Centro de Recurso de Aprendizaje”, entonces se creó una comisión para transformarla en una sala de Comunidad de Aprendizaje, que albergaría todos los grupos interactivos que se desarrollarían durante el mes, los cuales no eran menor en total 14 inscripciones, fue una explosión de participación, todos querían tener su espacio.

Día a día que fueron realizándose grupos interactivos y fuimos realizando un registro audiovisual que nos permitiera ir analizando con los colegas lo que ocurría, este registro también ha permitido realizar grupos interactivos con los docentes al ver el material en los consejos y poder detectar los principios del aprendizaje dialógico, este grupo en particular con los docentes fue un gran acierto, por que ellos lograron identificarlos de manera vivencial.

El entrevistar y realizar una evaluación al término de cada grupo y llevar un registro en una bitácora ha permitido entender de mejor manera como se da la dinámica y como los niños, los voluntarios¹⁰ y el profesor aprenden de una manera más colaborativa y vivencial, así lo demuestra estas citas de la comunidad educativa: Antonia de 5º dice “El profesor esta muy atento”, “Me ayudaron mis compañeros”, Constanza dice “Me gustaron las clases estuvieron entretenidas y trabajamos en grupo”, Sra. Laura voluntario dice “Encuentro muy buena la iniciativa, así los niños aprenden más y aprenden entre ellos”, “así ellos se distraen menos”, la Mama de Noemi dice “participar y ser parte de la comunidad deja algo más en el alma, va más allá del conocimiento esto es más enriquecedor”.

10. <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/113/Guia-del-Voluntario> QUIÉNES SON: Cualquier persona puede participar como voluntaria, no es necesario tener experiencia ni formación académica. Puede ser una ingeniera, un joven que renunció a los estudios, un estudiante universitario, una abuela analfabeta, etc. Cuantas más interacciones y más diversas sean, más oportunidades de aprendizaje pueden tener los alumnos.

Otro de los comentarios que los padres dicen “los niños están dispuestos a ayudar al otro a estar pendiente del otro, a participar, a hacer parte de un grupo”, por otro lado la psicóloga Vania que fue voluntario en uno de los grupos realizados manifestó “es como la atención que se necesita, por que están con un tiempo bien determinado o acotado, los chiquillos cambian de actividad y eso hace que puedan seguir conectados con la clase, eso los motiva, tienen la

iniciativa para seguir; hasta los chiquillos que son mas disruptivos que no les gusta mucho hacer las cosas al final se motivan y se contagian del otro, no quieren ser distintos.

Karla estudiante en práctica dice: “ fue impresionante al individualizar y trabajar en grupos, podemos descubrir a niños con más habilidades”, el Profesor Luis Alberto manifiesta “me encanta este método yo igual estaba nervioso, me emociono ver a alumnos que en otras clases están afuera de la sala, en cambio acá hicieron y desarrollaron la actividad, de ver a esos niños que siempre escuchaba que no hacen nada, pero en estas clases si y ojala se pudiera dar el tiempo para todos los profesores”, la tía Auxiliar Aurora y consultora de natura en una de sus participaciones como voluntario manifestó “ los niños entienden bien la labor de cada personaje y lo otro un niño no sabia y los otros niños lo tienden ayudar eso me encanto”, la Asistente de Patio Katherine dice “igual no es tan fácil que los niños le entiendan a uno, yo creo que aprendí mas yo”, la mama de Catalina dice “es bueno ver lo que hace el profesor en la sala, así podemos ponernos en el lugar de el”.

Y así muchos comentarios mas que se podrían analizar; pero sabemos que esta transformación no la hacemos algunos debemos hacerla en comunidad, es por ello que la labor del voluntarios toma un rol importante en los procesos de implementaciones de las AEE., producto que es un facilitador y debe estar atento a producir la movilidad del dialogo al interior del grupo, cada uno de los voluntarios en sus procesos internos de participación apoyan a los niños, al profesor en la tarea educativa ya que la comunidad la hacemos todos nosotros, con los padres, con la madre, con los niños y al otro lado esta la escuela, sin los padres o voluntarios esta implementación no podría ser.

Padre motivados son el mejor ejemplo para sus hijos para que continúen en un ambiente grato de compromiso con sus deberes escolares, la importancia de un clima emocional positivo tanto en los grupos interactivos como en el hogar fomentan el interés por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje y las relaciones interpersonales entre ellos y su entorno.

Los grupos interactivos produjeron la sinergia de las otras actuaciones

11. El diálogo igualitario y la participación solidaria de todos en la búsqueda de consensos son la base fundamental de este modelo. Es un modelo preventivo, porque involucra a toda la comunidad en el establecimiento de una pauta de convivencia. A través de un diálogo igualitario, se construyen –de manera conjunta y consensuada– las normas de la escuela que todo el mundo debe respetar y aquellos procedimientos que serán adoptados en caso de que estas normas sean transgredidas. De esta manera, se llega a un acuerdo sobre un marco de convivencia que es aceptado y legítimo para todos. (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/modelo-dialogico-de-prevencion-y-resolucion-de-conflictos>)

12. La oferta de formación de las escuelas se abre no solamente al alumnado y profesorado sino también a las familias. La formación de familiares se orienta por un lado hacia el conocimiento y la participación en las Actuaciones Educativas de Éxito y, por otro, a responder a los intereses y necesidades de formación de las propias familias. (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/formacion-de-familiares>)

13. Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento a través del diálogo sobre las mejores creaciones de la humanidad en disciplinas como la literatura, el arte o la música. Con las Tertulias Dialógicas, se pretende la aproximación directa de los alumnos –sin distinción de edad, género, cultura o capacidad– a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. (<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/tertulias-dialogicas>)

que llevamos implementadas en la escuela, por un lado los niños de octavo pidieron por que no hablábamos de temas que ha ellos les preocupa, como la droga, la sexualidad entre otros a través de grupos interactivos, fue ahí donde la Profesora Rosa y quien escribe este paper vimos la oportunidad de Implementar la Actuación de Resolución Conflictos¹¹, por otro lado la encargada de Proyecto de Integración pidió hacer un grupo interactivo para padres y que los voluntarios sean los profesionales de este departamento, fue ahí donde nace la Formación de Familiares¹², visualizar esta actuación fue hecha por nuestra formadora de escuela quien nos indico que que estábamos haciendo.

Por otro lado las tertulias Pedagógicas y dialógicas literarias¹³ se fueron implementando de forma mas reiterativas, las dialógicas literarias de los niños fue hecha de manera voluntaria lo que le daba mas sentido a la transformación de voluntad.

Nos dimos cuenta en una de las tantas reuniones de la Comisión Gestora, que las actuaciones de éxito se van generando por la sinergia que cada una de ellas representa y como los diferentes actores conociendo las actuaciones van motivando a otros en la implementación e incorporación de estas en los distintos procesos.

Conclusión

El trabajo de implementación de comunidades de aprendizaje a marcado un antes y un después en nuestra comunidad.

El incorporar voluntarios en las variadas AEE., permite mostrar hacia la comunidad como una intervención de socialización de otros actores produce cambios significativos en los procesos educativos, ya no solo se centra la tarea en el docente si no en varios actores.

La transformación va permitiendo abrir canales de dialogo, no tan solo en instancias formales como reunión de apoderados, entrevistas, actos entre otros. Las AEE movilizan significativamente las transformaciones internas de los niños y de toda la comunidad educativa.

Comunidades de Aprendizaje permite tanto a profesores, estudiantes y a los padres la posibilidad de interactuar fuera de la sala y dentro de esta, tomando fuerza los principios dialógicos que llevan en definitiva a esta movilidad social y educativa de nuestros niños y nosotros los adultos.

Se ve reducido el nivel de queja que se presentaban al interior de la escuela esto lo atribuimos al verse involucrado el apoderado en el proceso educativo hace que exista una sensibilidad por parte de las familias en el rol que tenemos todos en los procesos de aprendizaje de los niños, la escuela se transforma en si en una manera mas entretenida de aprender la cual genera sin duda un aprendizaje significativo.

Los niños necesitan la ayuda de muchos no tan solo en actividades de la escuela, si no también en actividades fuera de esta.

La participación de los voluntarios en la labor educativa, tiene una importancia innegable, en nuestra sociedad y en nuestra cultura interna, esto queda de manifiesto en el sentir de todos los actores antes citados en este documento y como ello deja en evidencia que si se produce

los aprendizaje cuando existe voluntad para hacer los cambios que se requiera para volver a reencantar a una escuela que este ultimo tiempo lo que ha hecho matar la creatividad de nuestros niños.

Por otro lado se reconoce la necesidad de reformular el Proyecto Educativo Institucional con la incorporación desde las bases los conceptos teóricos y prácticos de las comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información. Barcelona: Hipatia).
- Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. 67, 24.
- Includ-Ed, Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa a partir de la Educación Universidad de Barcelona
- Martiniano Román, "Aprender a Aprender en la Sociedad del Conocimiento", Arrayan Editores S.A., Junio 2006.
- Gregorio G. Abilio, "la participación de los padres en los ambitos educativos", editorial Deusto Bilbao, 1996.
- German del R. Andrés "Reflexiones sobre Familia y Educación", Universidad Católica del Maule, talca 2002.
- <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>.



Comunidades de
Aprendizaje

La creación de sentido, principio que favorece la permanencia de las escuelas transformadas

Belen Cirano

Resumen

El presente escrito se centra en uno de los siete principios del aprendizaje dialógico en los cuales se sostienen las Comunidades de Aprendizaje, la creación de sentido. A lo largo del documento se exponen diversos autores que comentan sobre las problemáticas que surgen cuando los actores de la comunidad educativa pierden el sentido transformador de la educación y no se sienten parte de construcción de la comunidad escolar:

Luego, se proponen un par de actuaciones educativas de éxito y se profundiza en la fase del sueño acciones que facilitan la creación de sentido, hacen énfasis en la identidad, las expectativas y los sueños que tiene cada uno de los integrantes, lo que fortalecerá su compromiso con la comunidad educativa y con el proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje.

OBJETIVO

Reflexionar sobre la importancia del principio de creación de sentido en el proceso de transformación de la escuela a comunidad de aprendizaje. Cómo la apropiación del sentido fortalece el compromiso de todos los actores de la comunidad escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Introducción

El proceso de transformación de las instituciones educacionales a comunidades de aprendizaje es un cambio de paradigma con respecto al estilo de gestión escolar que se ha trabajado en Chile durante las últimas décadas. Fomentar la participación de todos los actores de la comunidad escolar; desarrollar una planificación donde puedan dar a conocer sus sueños y expectativas que les permita ser parte de la construcción de la escuela, integrar el aprendizaje dialógico y el dialogo igualitario entre todas las personas como herramienta esencial para la construcción de nuevos conocimientos, integrar a docentes en las decisiones académicas de la escuela para que se sientan responsables del proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo reproductores de contenidos en sus estudiante; son los nuevos desafíos que ha comenzado a plantear el Ministerio de Educación en Chile y que hoy se alinean directamente con lo que promueve el proyecto comunidades de aprendizaje.

A continuación profundizaremos en un principio fundamental para lograr el proceso de transformación a comunidades de aprendizaje, la creación de sentido en todos los actores de la comunidad escolar; principio que favorecerá la permanencia del proyecto en el tiempo y que fortalece el compromiso e involucramiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desarrollo

La pérdida de sentido es una de las mayores crisis que está viviendo la sociedad actual, el hacer por hacer es más común de lo que creemos y el sistema educativo no se queda fuera de esta situación. Hoy las instituciones educacionales han dejado de considerar la identidad y la inteligencia cultural de sus familias y estudiantes, replicando modelos descontextualizados aumentando la frustración en docentes y estudiantes por no lograr las metas y puntajes esperados.

En los establecimientos educacionales la creación de sentido es necesario que se aborde desde todos los actores que son parte de la comunidad, en los estudiantes para que puedan reconocer que están aprendiendo contenidos importantes, en las familia para que se sientan partícipes de la comunidad escolar y de la educación de sus hijos y en los docentes para que logren apropiarse e identificarse con su rol en la comunidad educativa y en el proceso de aprendizaje y transformación de sus estudiantes.

I. Aubert, A., Flecha, A., García, C.,
Flecha, R., & Racionero, S. (2008).
Aprendizaje dialógico en la sociedad
de la información. Barcelona, Hipatía.

El sentido está ligado a lo que pasa en el centro educativo, a cómo pasa y el valor atribuido a cada cosa, lo que depende de la cultura escolar. ¹

FAMILIAS:

Tal como lo plantean los autores en el texto “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información” durante estas últimas décadas las familias han tendido a marginarse en vez de acercarse a las escuelas y uno de los factores que explica la pérdida de sentido con respecto a su involucramiento y participación en el centro educativo es el abuso de poder en el dialogo entre la escuela y la comunidad, facilitando las relaciones jerárquicas entre directivos, docentes y la comunidad. Los autores lo plantan como la tecnificación del lenguaje que se utiliza con las

familias, aumentando la complejidad de los espacios de participación y ampliando cada vez más la brecha entre docentes y familias.

La burocracia y la tecnificación han deshumanizado lo que pasa en el centro, alejando a las familias de los currículums, las programaciones, etc. e invisibilizando así su voz²

Un ejemplo del alejamiento de las familias es la tecnificación del lenguaje y manera de comunicarse con los apoderados, poniendo barreras al entendimiento y participación en temas claves para los aprendizajes de los estudiantes, alejando cada vez más a las familias asignándoles un rol más pasivo y silencioso en la comunidad educativa, esto generalmente se da en contextos vulnerables con familia de menos recursos. El docente es quien lidera la relación y es poco receptivo a las dudas o necesidades de sus familias.

Sin embargo, las interacciones que crean sentido son aquellas en las que las y los participantes en la interacción comparten el mundo de la vida, desde donde es posible el entendimiento.³

ESTUDIANTES:

“La creación de sentido significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parta de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas. Cuando la escuela respeta las individualidades de sus alumnos, garantizando su éxito en el aprendizaje, el estudiante finalmente ve sentido en lo que está aprendiendo.”

2. Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, Hipatía. página 219

3. Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, Hipatía. página 219

“Fomentar la creación de sentido mejora visiblemente la confianza y el empeño de los alumnos en la búsqueda de sus realizaciones personales y colectivas. Uno de los mayores problemas en los centros educativos actuales es la desmotivación de muchos y muchas estudiantes que no encuentran el sentido ni la motivación para ir a clase. Ese problema ya ha sido identificado y debatido por muchos autores. Freire (2003), por ejemplo, reconoce que la enseñanza está alejada de las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela;

los profesores no se interesan por lo que los niños y niñas vivencian. Los alumnos no ven sentido en la organización de las clases, en los contenidos, en las relaciones humanas que establecen porque sus saberes, su cultura, su manera de comunicarse y comportarse no son tenidos en cuenta⁴.”

4. Instituto Natura cuadernillo
aprendizaje dialógico

5. Aubert, A., Flecha, A., García, C.,
Flecha, R., & Racionero, S. (2008).
Aprendizaje dialógico en la sociedad
de la información. Barcelona, Hipatía.
página 219

Tal como lo plantea el cuadernillo de CDA, la creación de sentido es mirar desde otro punto de vista el proceso de aprendizaje en los estudiantes, el entender por qué y para qué aprender permitirá que el alumno pueda mirar hacia adelante, tener expectativas sobre sí mismo y fortalecer su confianza en lo que está aprendiendo, fomentando las interacciones con sus compañeros y docentes, sintiéndose parte de la construcción de su proceso de enseñanza y no un simple receptor de contenidos y curriculum.

DOCENTES:

Desde el rol de los docentes, la creación de sentido reconoce la vocación del profesor; el por qué estoy enseñando y para qué enseñar; el volver a la esencia de la educación y el reconocer el rol transformador que tiene el docente en las personas, especialmente en los contextos más desfavorecidos donde el rol del docente es dar posibilidades y entregar oportunidades, Freire plantea

“La cuestión está en cómo transformar las diferencias en posibilidades”.

La creación de sentido facilita el compromiso de los docentes con el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, enfatiza en su rol como educador y transformador de la realidad de sus estudiantes. El sentido se sostiene en el deseo de querer lograr cambios en su comunidad escolar; en ser cada vez mejor y en preparar a mejores personas, reconociendo sus necesidades e intereses, y desde ahí poder tener impacto en los aprendizajes de sus alumnos. Cuando un docente pierde el encanto de estar en el aula transformando realidades, es cuando pierde el sentido de su rol como educador y deja de ser

ejemplo movilizador de sus estudiantes. Esta falta de compromiso y desmotivación de los docentes se refleja directamente en la motivación por aprender, dado que no logran comprender el significado de los contenidos y el valor de sus aprendizajes.

El aprendizaje que conduce a un desarrollo mental positivo parte del deseo, de la implicación de diferentes personas en la resolución de problemas significativos, algo que a menudo no se promueve en los centros educativos.⁶

¿De qué forma se puede recuperar el sentido del aprendizaje?

Se construye el sentido cuando las contribuciones y diferencias culturales son tratadas de manera igualitaria y el alumno siente que la escuela valora su propia identidad. Potencializar el aprendizaje instrumental también ayuda en la creación de sentido, pues les ayuda a los estudiantes a reconocer que están aprendiendo contenidos importantes. Al atribuir más sentido a lo que están aprendiendo, ellos también amplían sus interacciones, haciendo el clima de la escuela más favorable a los aprendizajes. (cuadernillo aprendizaje dialógico)⁷

El proceso de transformación y las actuaciones educativas de éxito que propone el proyecto Comunidades de Aprendizaje permite que estudiantes, docentes y familiares se reencanten con el sentido de la educación, el rol transformador de la escuela y el sentido que tiene el aprendizaje para la vida de los alumnos. El integrar a familiares en las comisiones mixtas o gestora permite dar espacio para participar en las decisiones y en la planificación de la institución. La fase del sueño considera al total de la comunidad escolar; lo que entrega valor y sentido a las expectativas y deseos de cada uno de los integrantes, considera las diferencias culturales, valida todas las opiniones y no hace diferencia según de dónde proviene o su rol en la escuela, siempre con el objetivo de mejorar la educación de todos. Ramón Flecha (Vietes, 2006) afirma "Los sueños son posibles; mejorar la realidad sin sueños es imposible. Paulo Freire (1997) "decía que la educación consiste tanto de educación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías.

Dar el espacio al equipo docente, a los asistentes de la educación

6. Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, Hipatía. página 220

7. Instituto Natura cuadernillo aprendizaje dialógico

y auxiliares para que puedan pensar y comunicar la escuela que sueñan favorece la identidad con la institución, la motivación por ser parte de su construcción y la cercanía con el proyecto educativo de cada establecimiento, favoreciendo la apropiación de estos en el cumplimiento de los desafíos y metas propuestas, sintiéndose parte de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

8. Instituto Natura Cuadernillo Formación pedagógica dialógica

La Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son 7 prácticas que el proyecto de investigación INCLUD-ED comprobó que aumentan el desempeño académico de los estudiantes, mejoran la convivencia y son más eficaces en diferentes contextos sociales y económicos.

De las actuaciones educativas de éxito, la formación pedagógica dialógica favorece, específicamente, la creación de sentido en el equipo docente.

Esta práctica consiste en que por medio de un proceso profundo, riguroso y ético por el cual pasan los educadores que implementan actuaciones educativas de éxito, ayudan a transformar sus escuelas en comunidades de aprendizaje y ofrecen mejores oportunidades para sus alumnos. Los docentes se actualizan y debaten sus conocimientos en relación a las teorías e investigaciones educativas más relevantes del escenario actual⁸.

Este proceso de reflexión y debate, favorece el dialogo entre docentes, la búsqueda de la calidad de sus prácticas y la apropiación de éstas para lograr su adecuada implementación. El diálogo permite que los docentes sean parte importante de las actualizaciones y mejoras académicas que se deciden aplicar en el establecimiento educacional, dando el espacio para que en conjunto puedan contextualizar la práctica y tomar las decisiones adecuadas según las necesidades de la institución. Este involucramiento docente en las decisiones académicas de la escuela favorecerá la disposición de los profesores al cambio y la mejora, comprendiendo el sentido de las actualizaciones y reconociendo la necesidad de estar al tanto de los avances en la educación, por lo que facilitará la mejora educativa y reducirá la resistencia al cambio que, a

veces, se puede observar en algunas instituciones.

La participación educativa de la comunidad, es otra AEE que favorece directamente la creación de sentido en las familias por medio de diversas formas de participación e intervención en los espacios formativos y en las decisiones de la escuela sobre los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

*“Este espacio de participación incide en cuestiones fundamentales de la vida escolar y tiene un impacto muy significativo en el aprendizaje, ya que éste depende más del conjunto de interacciones que el alumno puede vivenciar que de las que ocurren solamente dentro del aula.”*⁹

Estos espacios de participación de los familiares facilita la comprensión sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, reconociendo la importancia del involucramiento de las familias en las decisiones de la escuela y los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Esta AEE refuerza la creación de sentido fortaleciendo el vínculo entre la familia y la escuela, logrando que estos últimos se sientan identificados con el proceso de construcción de lo que soñamos para nuestra escuela y sean un real aporte en la toma decisiones, siempre pensando en la mejora educativa de los estudiantes.

Los grupos interactivos, es una tercera AEE que favorece la creación de sentido, especialmente en los estudiantes, los cuales a través del trabajo en grupo y en base a las interacciones logran una mayor apropiación de los aprendizajes, fortaleciendo su motivación y sentido por aprender. Además, los estudiantes se sienten parte del proceso de aprendizaje de sus pares, fortaleciendo sus propios aprendizajes, conectándolo con las experiencias previas de cada uno.

9. Instituto Natura, Cuadernillo
participación educativa de la comunidad

Conclusión

Luego de profundizar en la revisión bibliográfica y definiciones del principio de creación de sentido desde los diversos actores de la comunidad escolar podemos decir que es uno de los principios claves en el proceso de transformación a comunidad de aprendizaje dado a que facilita la búsqueda de respuestas a las dudas y resistencias que pueden surgir; logra que todos los actores se identifiquen con el cambio que vive la escuela, facilita la permanencia de las decisiones y mantiene el involucramiento de todos en la mejora educativa.

La creación de sentido no se da por sí sola en las personas que integran la comunidad escolar, sino que al contrario se genera una sinergia entre estudiantes, docentes y familiares que permite el constante reencantamiento con el rol transformador de la escuela y mientras más diversas sean las interacciones mayor es el sentido que cada uno le puede dar. El docente moviliza a sus estudiantes transmitiendo el sentido de lo que están aprendiendo, reconociendo su contexto, necesidades, adecuando sus clases a sus intereses. Además, se siente cada vez más parte en las decisiones académicas de su escuela y se ve como un constructor de la educación en su comunidad de aprendizaje, por medio del diálogo igualitario que reconoce y valida la opinión y punto de vista de todos. Y por último la familia siente parte de la comunidad escolar, se reconoce como un aporte a las decisiones y actividades de la institución, reconoce la labor de la escuela y se involucra en la motivación a los estudiantes para que le den sentido a su aprendizaje.

El sueño al inicio del proceso de transformación a Comunidad de Aprendizaje favorece enormemente la creación de sentido, es el momento donde la escuela tiene la oportunidad de recoger los deseos, intereses y expectativas, transformándolas en una oportunidad para la construcción de la escuela que queremos y que todos se sientan parte de éste proceso.

El sueño es la esencia de lo que se construye en las comunidades

de aprendizaje, facilita la visión compartida dando sentido al trabajo, estableciendo metas y objetivos compartidos, y lo más importante, eleva las expectativas respecto de los logros de los estudiantes (Leithwood y Riehl 2005).

La Fase de sueño trabajada a conciencia y con una adecuada planificación, donde el sueño no es sólo soñar por soñar, sino que tiene una esencia transformadora e integradora de la comunidad educativa, facilitará la creación de sentido colectivo, movilizándolo a todos los actores de la comunidad, dándole énfasis al diálogo igualitario y a las interacciones colectivas, permitiendo una adecuada comprensión de las expectativas de todos y facilitando la permanencia de las comunidades de aprendizaje en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, Hipatía.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la Autonomía (2002) Siglo Veintiuno Editores.
- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido (1975). Siglo Veintiuno Editores.
- Instituto Natura, Cuadernillo Comunidades de Aprendizaje.
- Instituto Natura, Cuadernillo Aprendizaje dialógico
- Instituto Natura, Cuadernillo Participación educativa de la comunidad.
- Instituto Natura, Cuadernillo Formación pedagógica dialógica.



Comunidade de
Aprendizagem

Estrategias de
comunicación para
fortalecer el aprendizaje
dialógico: comunicación
efectiva para un diálogo
igualitario.

Janette Alejandra Fuentes Naveas

Resumo

El diálogo igualitario, considerado como uno de los valores básicos para una Comunidad de Aprendizaje, pretende que se genere una interacción horizontal y democrática por parte de los sujetos que son parte del proceso comunicativo, sin embargo, la diversidad cultural que existen en las comunidades puede ser un impedimento para llegar a nuestro objetivo.

Por lo mismo, proponemos trabajar y formar a nuestra comunidad en base a la Comunicación Efectiva por medio de las habilidades comunicaciones básicas y psicosociales, además de la mediación, para así potenciar la comunidad por medio del aprendizaje dialógico.

PALABRAS CHAVE:

Diálogo Igualitario,
Comunicación Efectiva,
Mediación

Desarrollo

A medida que avanzan los años y cambian los paradigmas sociales, también se adaptan a las necesidades y desafíos sociales los modelos de transmisión de conocimiento. Este nuevo enfoque de la educación, originado por la re-valorización del aprendizaje en base a los valores y retos de la sociedad contemporánea dirigidos hacia la equidad y participación social, evoluciona hacia una percepción del educador como formador y facilitador; entendiendo que el aprendizaje también ocurre en contextos más allá que el aula, como son los hogares y comunidades de cada estudiantes, contraponiéndose a la visión jerárquica y tradicional del sistema educativo.

Por lo anterior, y tomando en cuenta la labor facilitadora del educador, además de los diversos contextos en donde ocurre el aprendizaje y la formación, podemos hablar de las Comunidades de Aprendizajes, proyecto basado en el aprendizaje dialógico, es decir, el aprendizaje entre las interacciones que se dan entre los individuos pertenecientes a una comunidad, y en la cual se distinguen 7 principios de este aprendizaje dialógico. Estos principios son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad, la dimensión instrumental y la igualdad de diferencias - y las interacciones entre los miembros de una comunidad educativa, el cual considera actuaciones educativas de éxito en base a etapas de transformación.

Tal como lo determina Etienne Wenger, quien define como un acto de participación el conocimiento: "Desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que cumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales comunidades de práctica". Abandonado, en cierta forma, el concepto de educación "bancaria" en donde el educador entrega los conocimientos y el estudiante los aplica en una prueba, como lo sugiere Paulo Freire, quien propone una pedagogía en base a participantes activos – profesores, estudiantes y comunidad general - donde cada uno, dentro de un contexto social específico, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje.

En ese sentido, y considerando la sociedad de información y de conocimiento en que vivimos, en donde la base es la comunicación, uno de los elementos básicos para la construcción de un aprendizaje dialógico es el diálogo igualitario, el cual consideramos como la validez del diálogo por medio de los argumentos, más que la posición jerárquica de quién está hablando, siendo finalmente las interacciones y sus resultados los elementos fundamentales para la construcción de nuestra comunidad de aprendizaje.

En ese sentido, es importante determinar cómo llegamos a un diálogo igualitario, más aún, cuando nos enfrentamos a una comunidad en donde todos somos diferentes, dentro de nuestras propias similitudes. Para esto, se considera la formación en Comunicación Efectiva para la aplicación de este valor:

Es complejo poder llevar hacia las diversas realidades y contextos educativos la posibilidad de tener un diálogo democrático para un diálogo igualitario, más aun cuando convivimos en comunidades múltiples, heterogéneas, diversas e interculturales.

Por lo mismo, este documento tiene como objetivo general proponer estrategias educativas en comunicación que fortalezcan el diálogo igualitario en base a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo enfrentamos, desde la comunicación, el diálogo igualitario en comunidades diversas?

Si bien, podemos indicar que la comunicación, como acción, “ocurre cuando un organismo (la fuente) codifica una información señales que pasa a otro organismo (el receptor) que decodifica las señales y capaz de responder adecuadamente” (DeFleur; 1993, p. 10), desde una noción más específica podríamos decir que es “el proceso a través del cual un conjunto de significados que han tomado cuerpo en un mensaje es trasladado a una o varias personas, de tal manera que el significado percibido sea equivalente a que los iniciadores del mensaje intentaron” (Smith, 1995, p. 33), dando indicios de lo que significaría una comunicación clara y eficiente, es decir, efectiva en su acción.

El modo en que un sujeto realiza actividad comunicativa está determinado por el empleo de las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Para comunicarse es necesario dominar estas cuatro habilidades para lograr una interacción eficaz, las que pueden ser clasificadas por su código y papel en el proceso (Cassany, 1999) De esta manera, podemos clasificarlas como receptoras, es decir, de comprensión, donde encontramos el escuchar y leer; y por otra parte, encontramos las productivas (de expresión), como hablar y escribir.

Si bien, podríamos indicar que las habilidades comunicativas básicas están centradas en un nivel cognitivo, también debemos tener en cuenta las habilidades psicosociales fundamentales para tener un proceso de comunicación ideal: empatía, asertividad y escucha activa. Habilidades que también se presentan en el proceso formativo, de aprendizaje y de mediación.

Consideramos la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender la forma en que conciben las cosas. Para los estudiantes del segundo y tercer ciclo, es una habilidad compleja para desarrollar y aplicar debido al comportamiento en esta etapa de desarrollo. También es posible considerar esta habilidad como inteligencia interpersonal, parte del modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner; la cual se refiere a la capacidad de entender a los demás y es la que está presente en cada una de nuestras interacciones. “Desarrollar la capacidad de entender a los demás y su forma de pensar, permite que la comunidad haga eco de las ventajas de la solución de problemas por vía del diálogo y el acuerdo” (García-Longoria, Vásquez, 2013, p. 125).

La asertividad es la habilidad de expresarse de manera firme, o más bien, correcta en diversas situaciones sociales. “La habilidad de ser asertivos, hace referencia a la expresión de los propios sentimientos, ya sea positivos o negativos, de forma clara, correcta y que no ofenda a los demás” (Cano et al. 2009). En el proceso formativo y educacional, aplicar esta habilidad por medio de interacciones respetuosas en el aula pretende que los estudiantes se expresen considerando a todos los sujetos que se encuentran en la misma situación comunicacional que ellos.

Escuchar con atención a los otros, tomando en cuenta sus ideas y analizándolas para captar su intención y significado es clave para la apertura de la comunicación, y esto es a lo que llamamos escucha activa.

“Cuando escucho realmente a una persona, incluído el significado importante para ella en aquel momento, oyendo no solo a las palabras, sino a la persona en sí y cuando le hago saber que he captado su propio significado privado, se abre al proceso del cambio” (Rogers, 1980).

Todos los elementos anteriores forman parte de lo que consideramos como comunicación efectiva, que es poder interactuar de manera eficiente, teniendo en cuenta y haciendo sentido del impacto del lenguaje y la comunicación en la comunidad, el cual se trabaja y refuerza por medio de competencias y habilidades específicas, como ya lo hemos indicado anteriormente. Sin embargo, hay un punto dentro de esta concepción de comunicación que es la base para la comprensión que tengan diversos sujetos que se encuentran en la misma acción de interacción: la mediación. Esta consiste en que nuestras interacciones deben realizarse con la finalidad de crear un ambiente comunicacional horizontal, donde el acto de habla desde lo más práctico - es decir, al hablar, conversar e indicar conceptos y palabras -, y permita que todos, en una acción comunicativa bidireccional puedan comprender los diálogos - como receptores y emisores - desde las propias realidades significativas. Si bien este concepto fue acuñado en un principio por Pierre Bordieu, específicamente en la acción significativa del arte, y también se aplica en la cultura de la paz, consideramos que en el proceso comunicativo permite una comprensión para la eficacia de los mensajes e interacciones, fundamental para el diálogo igualitario.

Si volvemos hasta nuestra infancia, es posible determinar que los primeros aprendizajes que tuvimos fueron los que adquirimos por medio de las interacciones que tuvimos con nuestros padres o mayores formadores de la primera infancia. Hablar, comer, caminar, fueron habilidades que adquirimos gracias a cómo otros interactuaron con nosotros.

Aprender a comunicarnos es uno de las primeras enseñanzas que recibimos, siendo esta determinante para el resto de nuestras vidas y cómo interactuaremos con los otros, por medio de símbolos y significaciones de diversos contextos. En ese sentido, el lenguaje determinará nuestro desarrollo social, considerando este como la base de las interacciones sociales.

En ese sentido, es posible determinar que tanto en nuestra infancia, como en la etapa escolar y en adelante, el principal fundamento para cualquier aprendizaje es la interacción con los otros, siendo la comunicación el canal principal para lograrlo, como lo indica Paulo Freire con su teoría de acción dialógica, al cual establece que la naturaleza del hombre es dialógica – del diálogo- y la comunicación tiene un rol principal en nuestras vidas “fin de promover un aprendizaje libre y crítico, los educadores deben crear las condiciones para el diálogo que a su vez provoque la curiosidad epistemológica del aprendiz”

En ese sentido, uno de los principios fundamentales del aprendizaje dialógico, base de las comunidades de aprendizaje, es el diálogo igualitario, el cual consiste en que las intervenciones y aportes realizados por un miembro de la comunidad, ya sean educadores, estudiantes o sus familiares, son consideradas en base a la validez de sus argumentos en vez de ser según la jerarquía de quien está hablando, hecho que permite generar un diálogo democrático, donde todos los miembros de la comunidad quedan en una igualdad de condiciones frente a los procesos de reflexión y decisión de la comunidad educativa.

“El diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder). (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002: 62).

Para esto, proponemos la formación para la Comunicación Efectiva para los diversos actores que forman parte de la Comunidad de Aprendizaje, considerándolas como la parte práctica para llevar a cabo diálogos democráticos que permitan diálogos igualitarios en las comunidades educativas.

En primera instancia, es necesario realizar un diagnóstico en nuestra comunidad, el cual permita que, desde una perspectiva comunicacional, evaluar las capacidades y habilidades que tienen los miembros de la misma. El más mínimo detalle es importante para lograr tener una buena comunicación. De esta manera, por medio de trabajo de campo cualitativo, como lo son entrevistas a actores claves y/o focus group, podemos determinar el FODA comunicacional de nuestra comunidad, es decir, las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que existen, como por ejemplo, cuántos sujetos manejan las habilidades comunicaciones básicas y psicosociales de manera óptima, para así saber qué camino seguir en relación a la educación y formación que realizaremos.

Es necesario recordar que pretendemos que un grupo humano específico, logre interactuar en base a símbolos y significados contextuales, los cuales pueden expresarse y entender de forma correcta tanto por el emisor, como por los receptores más allá del habla (comunicación no verbal, contexto cultural y percepciones personales).

De esta manera, podremos potenciar a nuestra comunidad, por medio de la mediación – entiendo que aplicamos esta técnica debido a la diversidad cultural que encontramos en ella – por ser una herramienta pedagógica que permite vincular a dos o más grupos humanos que no se encuentren en igualdad de condiciones, ya sean, culturales, educacionales, físicas, entre otras, en base a un diálogo interactivo a cargo de un facilitador – en este caso el profesor -, quien es el responsable de hacer llegar la información e incitar a un diálogo donde cada una de las partes pueda hacer sentido desde sus propias realidades y no de otras, facilitando el entendimiento y la interacción desde las construcciones sociales de cada uno de los individuos.

Así, se propone trabajar desde la práctica con nuestra comunidad, potenciando a los estudiantes en sus habilidades comunicaciones básicas y psicosociales durante el trabajo en clases, abriendo espacio al diálogo y a la reflexión del mismo. A su vez, aplicarlo al resto de los miembros en las instancias que se determinen, como reuniones o también talleres que permitan el aprendizaje real por parte de cada uno.

Finalmente, de la misma manera en que realizamos un diagnóstico, evaluamos el impacto de nuestras intervenciones en instancias donde se genere un diálogo igualitario.

“La comunicación propicia la coordinación de actividades entre los individuos que participan en las mismas, y posibilita el alcance de metas fijas.” (Bonilla Gutiérrez, 1988.)

En síntesis, es posible determinar que existen estrategias específicas de comunicación, las cuales aportan positivamente a la construcción del diálogo igualitario. De esta manera, la comunicación efectiva y la mediación pueden aplicarse y trabajarse desde modo independiente, pero al ser dos niveles diferentes respecto a comunicación - la comunicación efectiva sería el primer nivel, el cual tiene que ver con el acto de habla en sí, es decir, es cómo nos relacionamos con los otros en la acción; desde un segundo nivel situamos la mediación, ya que tiene que ver específicamente en qué cosas se dicen, ligado a su significado -.

La relevancia de esta propuesta es que independiente de que todos seamos parte de una misma comunidad, específicamente como formadores, es necesario identificar y trabajar lo que consideramos como un desafío, y en ese sentido, a simple vista es fácil determinar cuáles son los problemas, más aún cuando son de comunicación, ya que los vivimos en nuestras aulas, con nuestros pares e incluso en nuestra vida personal.

Trabajar con la comunidad general en base a la comunicación efectiva no solo permitirá que logremos los objetivos propuestos en nuestro proyecto de aprendizaje, también ayudará a los estudiantes y sus familias a ser sujetos sociales integrales, ya que el desarrollo de las habilidades básicas, pero más aún, de la inteligencia interpersonal por medio de la empatía, asertividad y escucha activa, es un punto clave para desenvolvemos en esta sociedad de manera positiva.

Muchos dicen que “el lenguaje hace al hombre”, y en este caso, el lenguaje y la comunicación son parte fundamental para llevar a cabo las etapas de transformación, pero por sobre todo, para darnos cuentas de quiénes somos, y porqué queremos ser parte de este proyecto

educativo que pretende transformar(nos) por el bien común con un rol público y social, el mismo que muchas veces se ignora en nuestras comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

Cano, C., García-Longoria, M., & Ortuño, E. (2009). Manual de prácticas de mediación escolar. Murcia: Universidad de Murcia.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1999). Enseñar la lengua. Barcelona: Graó.

DeFleur, M., & Ball-Rokeach, S. (1993). Teorías de la Comunicación. Barcelona: Paidós.

Ecured. (s.f.). Habilidades para la comunicación. Obtenido de Ecured: https://www.ecured.cu/Habilidades_para_la_comunicaci%C3%B3n

García Fernández, N. (2012). Las comunidades de aprendizaje. Obtenido de Terras: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/EAD%20-%20Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf>

García-Longoria, M., & Ortuño, E. (2010). Aplicación del recurso de la mediación como estrategia de mejora de la convivencia en un centro educativo. En J. Gázquez, & M. Pérez, La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos (págs. 237 - 242). Granada: GEU.

García-Longoria, M., & Vázquez, R. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. *Comunitania: International Journal of Social Work and Social, Sciences* N° 5.

Instituto Natura. (2016). Diálogo Igualitario. Obtenido de Comunidad de Aprendizaje: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/dialogo-igualitario>

Junta de Andalucía. (2016). El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Obtenido de Junta de Andalucía: <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/tool/print/index.php?id=2091>

Marín, L. (1997). La formación para la participación y la comunicación en las organizaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 263-280.

Nasta, L. (2016). Comunicación efectiva e interacción con alcance educativo. Obtenido de UPAEP: https://upaep.blackboard.com/bbcswebdav/pid-3251492-dt-content-rid-276463_1/users/giovanni/Ambientes%20de%20aprendizaje/comunicacion_interaccion.pdf

Puigvert, L., & Flecha García, R. (2016). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Obtenido de UNED: https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf

Red Utopía y educación. (2006). Utopía y Educación. Obtenido de Aprendizaje Dialógico: <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html?m=1>

Thayer, L. (1975). Comunicación y sistemas de comunicación. Barcelona: Península.

Trovato, G. (enero de 2013). Breve acercamiento a la mediación cultural. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 333-352. Obtenido de *Didáctica. Lengua y Literatura*: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42248

UNESCO. (2002). *Pensando la Cultura de la Paz*. Paris: UNESCO.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Buenos Aires: Paidós.



Comunidades de
Aprendizaje

Directivos y docentes liderando el Diálogo Igualitario en el proceso de transformación de la escuela

Marisol Céspedes Aguirre

Resumen

OBJETIVO

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre el abordaje del diálogo igualitario de tal modo que este principio lo apropien los docentes, los directivos, los estudiantes, los asistentes de la educación, voluntarios y las familias. Que sea considerado como práctica fundamental que movilice y defina nuevas formas de relación entre los diferentes actores que hay en la comunidad educativa.

Introducción

Las Comunidades de Aprendizaje proponen la transformación social de la escuela a través del aprendizaje dialógico que se desarrolla básicamente gracias a la interacción entre las personas y el lenguaje. Este aprendizaje dialógico ha definido como fundamentales siete principios: Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad e Igualdad de diferencias.

En este ensayo intentaré profundizar el principio de diálogo igualitario, en el cuadernillo de formación de Comunidades de Aprendizaje promovidas por Centro de Investigación en Teorías y Prácticas de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA) se define de la siguiente forma: “El diálogo igualitario ocurre siempre que se tienen en cuenta las contribuciones de todas las personas que participan en él. Todos han tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, siendo que la fuerza está en la calidad de los argumentos, en el sentido de lo que se defiende, y no en la posición jerárquica de quien habla. Es decir, todas las contribuciones son válidas, independiente de quién habla y de su función, origen social, edad, sexo, etc.”

A partir de esta definición se hace evidente el gran desafío que significa para la institución escolar hacer vida este principio que viene a remover paradigmas de comportamiento muy valorados y prácticas a las que todo el sistema está acostumbrado; el profesor o profesora es el protagonista de la clase y el uso de la palabra es ejercida en forma hegemónica por él o ella. El director es el que sabe y asume toda la responsabilidad de lo que ocurre en la escuela por lo que es a él quien le corresponde tomar las decisiones.

El proceso de transformación de la escuela a Comunidad de Aprendizaje ocurre a través de diversos hitos que vive la comunidad escolar; mientras transcurre este proceso se van implementando las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) propuestas también por CREA. Como decíamos se pretende que durante estos procesos se

vayan desplegando todos los principios y en especial, el principio del diálogo igualitario para que el encuentro e interacción sea eficaz en la promoción del aprendizaje dialógico. En definitiva, se constituye en un proceso del que hay que hacerse cargo y del que los directivos y docentes serán sus principales líderes. Según lo constata Leithwood y Riel (2005) “Tanto el liderazgo de los directivos como el de los profesores implica un ejercicio de influencia sobre las creencias, los valores y las acciones de otros (Hart, 1995)”¹.

Es por esto que a través de este trabajo quisiera dar una mirada que colabore con estos actores en la reflexionar sobre el principio del Diálogo Igualitario y cómo este lo apropian todos los actores y se convierte en el pilar fundamental de todo el proceso de transformación de la escuela.

¹ Leithwood, K.. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.

Desarrollo

PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO IGUALITARIO

La definición del principio, además, agrega que todos tendrán la oportunidad de participar sin importar la posición jerárquica de quien habla, o sea que viene a romper la dinámica de grupo existente y proponer una dinámica más horizontal.

Si el profesor promueve lo que indica el diálogo igualitario, la dinámica social se verá de algún modo alterada; si consideramos al grupo de estudiantes, allí también existen jerarquías que se verán afectadas, como el privilegio de los mejores alumnos a ser escuchados y a participar:

Por lo tanto, debemos estar alertas a aquellos que pierden privilegios, quienes han contado con una mayor valoración académica y reconocimiento de los profesores que los atienden; que cuentan con un reconocimiento al interior de su curso y al exterior a nivel de escuela. Esta situación pudiera afectar el desarrollo y adquisición de una nueva actuación educativa de éxito, por ejemplo, la tertulia literaria. Es por ello que los docentes debieran tener esa preocupación para explicar claramente el sentido de la participación y el reconocimiento de las ideas que se expresan, a todos por igual.

“Según Freire (1997), el diálogo igualitario contribuye a la democratización de la organización del centro educativo al permitir la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en igualdad de condiciones.”² Aquí otra alerta, la democracia y la participación son prácticas que se adquieren paulatinamente, no podremos pensar en tener docentes democráticos por decreto, hay formas de hacer que se abandonan y otras formas de hacer que se adquieren y esto toma tiempo.

En este punto quisiera hacer la reflexión de cuán democráticos podremos ser o queremos ser los maestros, es una situación que

2 Comunidades de aprendizaje, Cuadernillo Aprendizaje dialógico Adaptado de material de formación producido por CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.

debemos reflexionar al interior del Consejo de Profesores y los directivos deben tener claro que el dialogo igualitario y la participación son como dice J.Teixido “Los modelos organizativos basados en la participación no deben ser entendidos, no obstante, como una solución mágica. Presentan, bien es cierto, indudables ventajas, entre las cuales cabe destacar el enriquecimiento mutuo de los participantes, el estímulo del trabajo cooperativo, la cohesión del grupo y por tanto el consenso en torno a los objetivos comunes, etc.”¹³, por lo tanto, sus directivos, debieran ayudar a su escuela a transitar por este proceso democratizador, porque también se modificará la estructura social y no todos los profesionales y asistentes estarán disponibles para aceptar un cambio de sistema organizacional de buenas a primeras.

Por otro lado, la participación propicia no solo el conocer de las acciones que se desarrollarán sino también incluye el involucrar a nuevos actores en la toma de decisión, eso hará que lo que en algún momento se decidía en una reunión, en un par de horas, hoy con toda la comunidad se demore algunas semanas en tener una opinión definitiva. Desde el punto de vista de la eficiencia, tal vez, se vea afectada, pero como todo aprendizaje la organización también puede aprender y ser más eficiente en estos procesos en la medida que se avanza en su práctica.

Y por último, respecto de la participación auténtica J Teixido (2001) menciona algunos requisitos para ser más efectiva esta participación, elegí algunos de estos que me pareció interesante de tener en cuenta en una escuela en transformación “ que las decisiones se lleven a cabo con la colaboración de todos los miembros del grupo y que exista un marco de gratificación institucionalizada que recompense los esfuerzos individuales y que permita una estructuración espontánea y solidaria del grupo”¹⁴

La propuesta de las Comunidades de Aprendizaje contempla la participación en las decisiones, quise reiterar la importancia de esta participación para que sus líderes no se vean tentados por la falta de tiempo y el apremio por avanzar, y dejen de involucrar a todos sus integrantes o representantes en las decisiones que tomará la escuela. El segundo requisito mencionado es también relevante para una organización que se constituye como comunidad; que se reconozca

la participación, el aporte que hace cada uno de sus integrantes, así también que se den los espacios para estructurar libremente y no sea una imposición dada al estilo de la escuela tradicional.

EL DIALOGO IGUALITARIO Y LOS ESTUDIANTES

Si miramos el diálogo igualitario desde el punto de vista de la formación de los estudiantes; una mayoría, sin lugar a dudas, será beneficiada. En los párrafos anteriores hablaba de los estudiantes que reciben mayor atención, que son, generalmente, un pequeño grupo o minoría y al implementar el diálogo igualitario estaremos dando voz a muchos estudiantes que pasaron varios años de su trayectoria escolar en silencio. Es más, podría aventurarme y decir que pasaron varios años aprendiendo a estar en silencio. A propósito de lo anterior menciono una idea que leí de William James citado por Telma Barreiro, “No podría idearse un castigo más monstruoso aun cuando ello fuera físicamente posible, que soltar a un individuo en una sociedad y hacer que pasara totalmente desapercibido para sus miembros”⁵ Puede que algunos no lo hayan vivido como un castigo, pero es particularmente grave que muchos estudiantes pasen por las escuelas sin ser vistos y sus capacidades no logren expresarse; en definitiva, potencialidad no usada, potencialidad perdida.

⁵ Barreiro Telma, Trabajo en Grupo, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, 2005, pág. 39

Todos, más o menos, hemos tenido la experiencia en la escuela, el liceo o la universidad, cuando el profesor interrogaba al curso y el estudiante tenía parte de la respuesta y se enfrentaba a ese momento complejo de decidir si intervenir o no, arriesgar el reconocimiento o el rechazo del profesor. Ese profesor que tenía la posibilidad de decidir y evaluar mi resultado de aquel curso. Yo muchas veces, preferí pasar por el silencio a enfrentar el riesgo de entregar una respuesta equivocada. Y en este devenir, hoy me pregunto ¿cuánto aprendizaje se habrá truncado? ¿Cuánta capacidad se habrá perdido? En esto pienso cuando observo que el diálogo igualitario nos ofrece una tremenda oportunidad para estimular la participación de todos los estudiantes. Nos ofrece, además, la oportunidad de que los estudiantes experimenten el sentimiento de autoeficacia, saberse capaces de expresar, de comunicar, de interrogar a

otros sin reprimirse por el miedo a la censura de sus maestros o de sus compañeros.

EL APRENDIZAJE DE LA HORIZONTALIDAD EN LA ESCUELA Y TRABAJO COLABORATIVO

Cómo comentáramos, un estudiante ha acumulado muchos aprendizajes desde el inicio de su trayectoria escolar; una trayectoria que se inicia con niños cada vez más pequeños. En su mayoría estos niños y niñas han tenido la experiencia de sentir que la educadora, el profesor o profesora es el que sabe y ellos son esta olla vacía como dice Freire. Pues teniendo en cuenta esta situación, el aprendizaje dialógico invita a los establecimientos al gran desafío de desarrollar su quehacer fundamental a través del diálogo igualitario. Este diálogo igualitario tiene como característica la relación horizontal que propone, y esta característica golpea directamente al poder que ejercen los docentes cuando se plantean poseedores de la palabra y poseedores de la verdad. Entonces a los maestros se les invita a desarrollar una nueva forma de relación, que sea horizontal y que Freire explica como “¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso, sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de “empatía” entre ambos. Sólo allí hay comunicación.

A ————— B ————— Comunicación”⁶

Aquí surge un nuevo desafío para el líder del establecimiento educacional que ha decidido iniciar el proceso de transformación, si los maestros no han vivido la experiencia del diálogo igualitario es difícil que puedan asegurar que este diálogo se realice en los términos de horizontalidad que se plantea. Es por esto muy importante que esa escuela experimente las actuaciones educativas de éxito, como las tertulias pedagógicas, que se viva el diálogo igualitario y que en espacio

6 Paulo Freire, Educación y Cambio, Editorial Galerna, Buenos Aires, 2002 (pág. 25)

de reflexión y encuentro profesional se vaya retroalimentando los procesos personales y colectivos por los que han ido transitando.

Si bien las ideas de Freire fueron conocidas en el siglo pasado, son ideas que ofrecen respuesta a desafíos del siglo XXI. Hoy las habilidades para colaborar con otras personas son condiciones esenciales para el desarrollo de cualquier ciudadano del mundo, así lo ha planteado la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo); es necesario, entonces, desarrollar trayectorias profesionales considerando habilidades como trabajo colaborativo y resolución colaborativa de problemas. Resulta imperativo saber que estas habilidades se lograrán a través de la formación durante la trayectoria escolar:

El diálogo igualitario nos ofrece una oportunidad efectiva para desarrollar las habilidades para trabajar con otros, los estudiantes que hayan experimentado el diálogo horizontal con sus pares y profesores estarán en mejores condiciones para desarrollar ese trabajo colaborativo gracias a habilidades como el uso del lenguaje, el razonamiento, la regulación de la tarea, el procesamiento profundo de la información, entre otras habilidades necesarias para el trabajo colaborativo.

OBSTACULIZADORES DEL DIÁLOGO IGUALITARIO

La Escuela tradicional bajo la concepción de la educación bancaria como la llama Freire, es una idea obstaculizadora dado que es la principal experiencia que la gran mayoría de la población ha tenido. Una educación tradicional donde el alumno como dice en su etimología latina (derivado de alere alimentar) es el que necesita ser alimentado en este caso por el docente que sabe.

Nuestra formación de estudiantes fue bajo estos preceptos y para la mayoría de los docentes también su formación profesional. Aun cuando hubiéramos accedido a literatura especializada de métodos

innovadores, sin práctica es lo mismo que nada. Ante este escenario lo más probable es que la escuela tradicional y la educación bancaria estén casi en nuestro ADN.

Esta escuela que posee una cultura organizacional jerárquica, aun cuando sus miembros hayan hecho una elección por convertirse en Comunidad de Aprendizaje por lo conocido en las jornadas de sensibilización, se verá enfrentado a la dificultad que en ocasiones no tenga repertorio de actuación como escuela democrática y algunos actores recaigan a ser tradicionales en respuesta a la contingencia. Lo más probable, además, que esto genere algún nivel de incertidumbre entre sus integrantes que terminen por provocar desajustes organizacionales.

En esas circunstancias el directivo se verá fuertemente exigido en el ejercicio de su liderazgo. El director o directora debe conocer con meridiana claridad sus planes de mejoramiento, surgido de un autodiagnóstico lo más riguroso posible, desde donde surgirán los objetivos de mejora y metas a alcanzar. En la medida que ese directivo conozca el camino que se han dado, de acuerdo a las exigencias ministeriales, podrá acompañar y guiar este proceso de transformación social y mejora educativa. Amalgamar en este camino: objetivos estratégicos y sueños de toda la comunidad.

Otro obstaculizador del diálogo igualitario en la escuela es una actitud personal difícil de abandonar que se origina desde la cultura de la escuela tradicional, este es el autoritarismo que ejercen los adultos sobre los niños y niñas.

Es verdaderamente, muy difícil dejar atrás una actitud autoritaria entendida como el exceso o abuso de autoridad. Para los padres, madres, profesores y profesoras muchas situaciones son aceptadas naturalmente y corresponden a actitudes autoritarias como la valoración excesiva de los castigos, creer que ante una actuación negativa siempre debiera tener una consecuencia o castigo. Se cae en el absurdo de privilegiar el castigo por el aprendizaje, es más recurrida la anotación por mala conducta que la enseñanza. ¿Cuántas anotaciones habrá en los libros de clases por no hacer las tareas? ¿cuántos

aprendizajes quedarán sin aprender por falta del refuerzo de la tarea? Y podría agregar, ¿cuántos ejercicios quedarán sin hacer, pero si tienen su correspondiente anotación negativa?

Otra muestra de autoritarismo es el discurso desesperanzado que tienen algunos docentes y también padres que expresan sentencias como: Tú no vas a llegar a ninguna parte, con esa actitud te va a ir mal en la vida, este no sirve para nada, ¿Qué podré esperar de ustedes? Esto es, inequívocamente, un largo aprendizaje al que los niños y los adultos han estado enfrentados a la valoración de la obediencia y no valoración de la criticidad o cuestionamiento de su entorno o saberes a los que se enfrenta el estudiante.

Es importante, también, reconocer que este es un fenómeno amplio que nos involucra y afecta a todos, así como plantea Louise “En las sociedades occidentales contemporáneas, la familia y la escuela continúan siendo las referencias principales. En esas instancias, el hombre inicia su preparación para la vida en sociedad, a través de la incorporación de las costumbres, de las normas y de la ética que rigen las relaciones sociales en las que se irá integrando progresivamente. Tanto en una como en otra la organización es jerárquica y las «autoridades» —país, profesores— entienden la obediencia como un valor fundamental de las relaciones con los «subordinados» — hijos, alumnos.”⁷ Por lo tanto, el hecho de estar todos afectados, nos ofrece una oportunidad para abordar el autoritarismo no como una situación que afecta a algunos docentes o a algunos padres sino a todos nos toca, dado que valoramos en mayor o menor medida diferentes conductas autoritarias.

7 Autoritarismo, Autoridad y Conciencia Moral. Un análisis psico-social. Louise A. Lhullier, Psicología Política, N° 11, noviembre 1995, pág. 76

FACILITADORES DEL DIÁLOGO IGUALITARIO

A lo largo de este ensayo he mencionado algunas observaciones y comentarios para los directivos de tal modo que sean líderes efectivos que favorezcan la adquisición del diálogo igualitario en la escuela que dirigen. En este punto quise reiterar la mención pues con toda seguridad el director es un facilitador del diálogo igualitario porque él

tiene la oportunidad privilegiada de desarrollar y modelar este tipo de diálogo. Asimismo, el ser observador de todos los procesos que se desarrollan en la escuela y responsable de estos, le entregan una legítima autoridad para acompañar a los docentes, otros profesionales y funcionarios de la escuela.

En esta situación es que viene a darle un gran sentido a la propuesta del MINEDUC al presentar el nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), y se constituye en facilitador; es en este proceso nuevo de transformación en Comunidad de Aprendizaje que el directivo se verá desafiado a buscar los recursos personales a los que alude el MBDLE que definen los principios: ético, confianza, justicia social e integridad y habilidades como: visión estratégica, trabajo en equipo, Comunicar de manera efectiva, empatía, resiliencia, aprendizaje permanente y flexibilidad entre otras.

La razón de existir de una escuela son sus estudiantes y en específico el aprendizaje que estos logren, por lo tanto, un docente que pueda observar que sus estudiantes aprenden a través del diálogo igualitario será el principal facilitador para que este llegue a todos los espacios de la escuela. Ese docente que ve el despliegue de capacidades de sus alumnos y alumnas se verá comprometido con el desarrollo del diálogo igualitario, el ver cómo favorece que los estudiantes expresen sus opiniones, y expresen con seguridad sus argumentos.

Otros actores facilitadores del diálogo igualitario son las familias, mediante la participación en la escuela en los espacios que ofrece las Comunidades de Aprendizaje será fácil que sean sus principales cultores. Padres y madres tendrán nuevos roles atendiendo directamente los aprendizajes de sus hijos, como el hacerse parte de las decisiones, los sueños, toma de decisiones, participar de formación como beneficiario, entre otros. A los padres se les entregará un poder que hasta ahora en la mayoría de las escuelas está vedado, por lo que será muy fácil que se comprometan con este principio.

Otro grupo muy importante de la escuela que se torna en fiel defensor del diálogo igualitario y lo agradece sinceramente, es el grupo de asistentes de la educación, este grupo generalmente se encuentra

en la escuela tradicional en la parte más baja de la jerarquía, pero al plantearle el principio de diálogo igualitario sienten que se les devuelve dignidad y valoración.

Conclusión

Para concluir puedo decir que el diálogo igualitario es un proceso fundamental para la transformación social de la escuela, y para que sus estudiantes logren mejores aprendizajes y se den las condiciones para una convivencia sana.

Este es un proceso que requiere gestión, de parte de sus directivos y docentes, para que se logre el mayor despliegue de condiciones favorecedoras que permita que el diálogo igualitario se propague por la escuela y alcance el mayor número de interacciones posibles.

El diálogo igualitario requiere del concurso de los directivos y docentes para implementarlo como también de su compromiso para ir acompañando a otros actores de tal modo de asegurar que se implemente efectivamente.

Sobre este principio descansan actuaciones educativas de éxito como la tertulia pedagógica y literaria por lo que se hace fundamental apropiarse de este y desarrollarlo en la comunidad educativa en diversas instancias para lograr su apropiación por parte de todos.

Luego de terminar este ensayo puedo concluir que es apenas una perspectiva de uno de los principios del aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario, una perspectiva que pretende servir a los profesionales con quienes principalmente trabajo directivos y docentes, una mirada reflexiva que ofrezca algunas ideas a tener presente cuando se emprende el camino de la transformación social de la escuela esta organización compleja, diversa y llena de desafíos contingentes.

BIBLIOGRAFÍA

Revistas

- Grau, V. (2013, Noviembre). Colaboración en el aula: relación con el aprendizaje y socialización.. *Notas para Educación*, 15, pp.1-4.
- Vargas, J.& Flecha, R. (2000). El Aprendizaje Dialógico. *Contextos Educativos*, 3, pp.81-88.
- Garrido, L. (2011, febrero-abril). Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. *Razón y Palabra*, 75, pp.1-19.
- Garrido, L. (2011, febrero-abril). Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. *Razón y Palabra*, 75, pp.1-19.
- Duque, E., R. de Mello, R. & Gabassa, V. (2009, agosto). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, pp.37-41.

Libros

- Freire, P. (2004). *En Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (2002). *En Educación y Cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- Barreiro, T. (2007). *En Conflictos en el Aula*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico.
- Barreiro, T. (2005). *Trabajo en Grupo*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.

Páginas WEB

- Teixidó, J.. (2001). La participación, elemento clave en la construcción de una cultura colaborativa. 2016, octubre, 31, de Cursos de Verano en San Sebastián Sitio web: http://www.joanteixido.org/doc/participacio/cultura_colaborativa.pdf
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R.& Racionero, S.. (2010, abril). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. 2016, agosto 22, de REDALYC Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180013>

Otros documentos

- Comunidades de aprendizaje, Cuadernillo Aprendizaje dialógico Adaptado de material de formación producido por CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.



Comunidades de
Aprendizaje

Dialogo Igualitario, la transformación de una comunidad

Veronica Romo

Resumen

Las Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar; a la eliminación de conflictos y al mejoramiento de la comunicación y la gestión. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos. La transformación está orientada hacia el sueño de la escuela que se quiere conseguir: A partir de ahora, el aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de gran calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado; 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. Es la reivindicación de la educación que todas las personas queremos para nuestras hijas e hijos, para todas las niñas y niños. Una comunidad de aprendizaje es un proyecto cuyo objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. A partir de este sueño, se plantea el verdadero éxito académico del alumnado con una educación de calidad gracias a un profesorado más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas y donde las familias y la comunidad en general sean partícipes activas en la educación integral de sus hijos e hijas.

La intención de este ensayo es abordar de una manera rigurosa, argumentada y con una base ejemplificadora, una actuación de éxito contextualizada en las comunidades de aprendizajes, es el diálogo igualitaria como un principio clave y fundamental para lograr los cambios esperados, las acciones que se buscan presentar y demostrar a través de este trabajo es el efectivo aporte “De las comunidades de

aprendizaje” y de los diálogos igualitarios como un principio de base para nuestra institución y sus proyectos como anhelos de mejorar, sus diversos beneficios y su importancia para buscar enriquecer nuestro proyecto educativo y cada practica pedagógica.

OBJETIVOS

1. Compartir la funcionalidad y los beneficios de las comunidades de aprendizaje.
2. Compartir las experiencias vividas a partir de la aplicación de la estrategia “Comunidades de aprendizaje”.
3. Reconocer los beneficios de las diversas actuaciones de éxito, basado en el principio del “Diálogo igualitario”.

Introducción

Las comunidades de aprendizaje son el resultado de la investigación que desde INCLUEDE se desarrolla y de las prácticas educativas y sociales que fomentan y/o generan y de otras experiencias mundiales reconocidas dentro de la comunidad científica dirigidas a primaria y secundaria que en diferentes lugares están obteniendo resultados exitosos en la convivencia solidaria y en la superación del fracaso escolar. Para lograr abordar y comprender las ideas explicitadas en este ensayo, podemos citar a Paulo Freire como un pedagogo que desarrolla una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta y con una proyección de práctica funcional hasta nuestros tiempos. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesorado y alumno/a dentro de la clase; pero el diálogo que nos propone Freire y el que se desea presentar en este ensayo, incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, etc), porque se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del alumno/a influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente. Esta idea nos lleva a pensar que podemos experimentar con una real y efectiva transformación educativa, a través de los diálogos y del convencimiento social y personal, que todo puede cambiar a través de las experiencias y del trabajo colaborativo “Todos somos importantes en este proceso de transformación y cada ideas puede ser parte del cambio y combustible para la movilidad social” (Cita - P Freire).

En la búsqueda constante por aprender, experimentar con diversas practicas exitosas y enriquecer el PEI, ha emergido una interrogante que se tratara responder a través de este ensayo ¿Existe algún tipo de relación entre el desarrollo de los estudiantes y el complejo proceso colaborativo – dialógico que llevan a cabo los adultos en la educación y el aprendizaje que reciben los niños – jóvenes? , sin duda, una interrogante que comenzáramos abordar (cita Vigotsky) , el expresa que a través de “Las diversas experiencias educativas y de una correcta planificación colaborativa que les permita a los sujetos “Estudiantes”

interactuar con su medio y aprender de él , sería el camino a seguir; a partir de esta idea emerge la necesidad del dialogo y la trasformación para nuestra institución ; es un desafío demostrar que las cosas en educación se pueden hacer mejor y en esta ocasión se hace necesario reconocer las buenas prácticas, aprender de ellas y buscar de forma responsable instalarlas a nivel institucional, propendiendo el mejoramiento continuo y la potencialización de nuestra practica con un objetivo claro el proceso de formación comunitaria e estudiantil; es nuestro desafío como institución.

Desarrollo

Es fundamental entender a la escuela como un espacio particular, de interacción y con procesos organizacionales internos. Una micropolítica”, a partir de esta idea emerge la necesidad de reflexión como liceo, respetando nuestro contexto e identificando nuestras propias necesidades; tomando en cuenta todos los aportes, evaluaciones y debilidades del sistema, en este caso pondremos el foco en la gestión, como punto de inicio para comenzar los cambios institucionales y buscar el deseado mejoramiento continuo, a nivel de liderazgo, convivencia y de práctica pedagógica.

No hay fórmulas mágicas ni estrategias dominantes, lo único que está claro es que con el trabajo y el reconocimiento de las capacidades internas, se pueden lograr los cambios que, sin duda, son complejos y en el tiempo muy extensos, pero se hace necesario en la actualidad intensificar las energías e intenciones en busca de soluciones concretas, viables y significativas para la comunidad.

Nuestro liceo ha querido aprender de algunas experiencias de éxito, un camino real y efectivo para mejorar nuestra gestión y con ello propender hacia una cultura organizacional transformacional, basada en los principios de inclusión, diálogos y colaboración buscando interferir positivamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje respetando el contexto, los intereses y experiencias de todos los actores que interactúan en nuestro centro educativo; Con el tiempo y los diversos análisis institucionales se ha logrado identificar la necesidad de experimentar con una estrategia global que nos ayude, oriente y permita optimizar nuestra práctica; Todas las evidencias y prácticas de éxito direccionan sus objetivos e intenciones en la reflexión comunitaria, en el trabajo colaborativo y en la cohesión social, con una premisa fuerte y consistente “la igualdad y el diálogo constructivo”, sin duda, líneas de acción que en la actualidad han tomado una importancia relevante a través de las “Comunidades de aprendizaje”, una estrategia global que permite una mayor participación, identificación de las

barreras y posibles soluciones para la comunidad, que emerjan del trabajo en equipo, de la funcionalidad de roles y de la instalación de espacios – estrategias innovadoras, desafiantes y contextualizadas; A partir de la necesidad del sistema y de nuestra institución de reorientar los objetivos educativos y buscar responder a los diversos desafíos nacionales, como centro educativo hemos tomado la responsabilidad de abordar esta tarea desde la visión de micropolítica, el buscar instalar y experimentar con estrategias que nos faciliten mejorar nuestra práctica en todos sus niveles, aprender de otras prácticas y buscar potenciar nuestros liderazgos directivos y de docencia, es nuestra tarea, no mirar hacia el exterior y preocuparnos de nuestras prácticas y funcionalidad; por ello una primera experiencia que hemos logrado instalar de forma inductiva y a partir de acuerdos entre todos y todas los actores “Las comunidades de aprendizaje”; es el enfoque dialógico y la cohesión social, acciones que nos ha permitido mejorar nuestra comunicación, reconocer los nudos, las posibles soluciones y lo más significativo optimizar la participación igualitaria de todos y todas los actores de nuestro liceo, “La cohesión social designa, el grado de consenso de los miembros de un grupo social o la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común”, un avance muy importante para nuestra comunidad que ha comenzado a experimentar algunos cambios a nivel de interacción, vinculación, un sentido de pertenencia y un mejoramiento del quehacer de aula y del proceso de enseñanza. Esta experiencia “Comunidades de aprendizaje” y la experimentación con el principio del dialogo igualitario, en conjunto con otras acciones plasmadas en nuestro PME 2016, son los mejores indicadores para demostrar que con una gestión educativa, con funciones bien demarcadas, con la participación de toda la comunidad, con un liderazgo definido y el aprendizaje y la experimentación de estrategias y experiencias exitosas que podamos contextualizar e instalar de una formas paulatina. Las comunidades de aprendizaje nos permiten reconocer las debilidades y fortalezas, instalar el dialogo y el trabajo colaborativo y experimentar con acciones – estrategias pertinentes, motivadoras, consensuadas y contextualizadas, una acción o práctica de éxito son los “Diálogos igualitarios”.

El aprendizaje dialógico es una concepción que está basada en el dialogo permanente y en la interacción con el otro, es el resultado

del diálogo igualitario y mutuo; en otras palabras, es la consecuencia de un diálogo en el que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. “El aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación del ámbito educativo y conlleva un importante potencial de transformación social. Específicamente, el concepto de aprendizaje dialógico” (Cita Flecha), fue desarrollado gradualmente a través de la investigación y la observación respecto a cómo las personas aprenden tanto fuera como dentro de las instituciones educativas, cuando el actuar y el aprender libremente está permitido. En este punto, es importante mencionar las comunidades de aprendizaje, las cuales constituyen un proyecto educativo que tiene por objeto la transformación social y cultural de los centros educativos y sus alrededores, enfatizando la importancia del diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad, incluyendo a profesorado, estudiantes, familias, entidades y voluntarios. En las comunidades de aprendizaje, resulta fundamental el que todos los miembros de la comunidad estén involucrados ya que, tal y como demuestra la investigación, los procesos de aprendizaje dependen más de la coordinación de todas las interacciones y actividades llevadas a cabo en los diferentes espacios de la vida del aprendiz, tal y como la escuela, el hogar, o lugar de trabajo; y no solamente de las interacciones y actividades desarrolladas en los espacios de aprendizaje formales, como lo son las escuelas; y todo esto independientemente de la edad de los aprendices e incluyendo al profesorado. Siguiendo estas líneas, las “comunidades de aprendizaje” están dirigidas a múltiples contextos de aprendizaje e interacciones; reflejándose de forma concreta en nuestro liceo a través de la formación y concepción de que todos los estudiantes alcancen más altos niveles de desarrollo, la optimización de la comunicación entre los diversos estamentos e integrantes, el destruir las barreras a través de consensos y acuerdos y el enriquecer el proyecto educativo y el manual de convivencia, mejorando la participación, la identificación con nuestra institución y el sentido de pertenencia.

El aprendizaje dialógico plantea la educación como motor de transformación social la escuela se transforma; no es una escuela de profesorado, niñas y niños, sino una escuela de toda la comunidad. La inteligencia cultural parte del reconocimiento de la existencia de

diferentes tipos de inteligencias y de habilidades; Sin duda, esta es una práctica de éxito nos ha permitido avanzar en el dialogo y la igualdad, observando interesantes aprendizajes de nuestra comunidad y una proyección muy consistente. En este contexto hemos asimilado El concepto de acción comunicativa como una “fuerza que nos obliga a considerar también a los actores como hablantes u oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, y se entablan recíprocamente a este respecto pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o ponerse en tela de juicio” ideas tomadas de Jünger Habermas y adaptadas a nuestra realidad para ser abordadas y concretizadas de una forma efectiva.

No olvidemos que cada organización es una realidad , una micropolítica particular con proyectos y definiciones diferentes; en este caso para mejorar la gestión se resume en la siguiente idea “Todos somos importantes y todos somos responsables para enfrentar las trasformaciones”, por ello la participación bien dirigida y con objetivos claros, reales, abordables y compartidos es el camino, como lo menciona (Cita) P. Freire, esta idea nos lleva a reflexionar sobre nuestra practica, a mejorarla y potenciarla, propendiendo un desarrollo institucional y de la enseñanza eficiente, efectivo y eficaz, identificado las diversas necesidades de los docentes, los estudiantes y sus procesos, intencionado las energías en la actualización, preparación y las condiciones físicas.

Conclusión

Sin duda, nuestra educación basal, contextual, formativa, institucional y de gestión pedagógica curricular, se encuentra experimentando diversas transformaciones a partir de la necesidad de reorganizar y repensar sus objetivos; históricamente no es un tema nuevo, podemos recordar diversos episodios en los cuales el tema de la “Educación de calidad – pública” se ha transformado en tema país, lógicamente con diversas intensidades y resultados; se hace necesario para lograr una mejor comprensión de las ideas contextualizar el tema antes de comenzar con la argumentación. Para el profesor Freddy Soto historiador, el tema de la gestión, la inclusión y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje, son temas que nos han acompañado desde diversas posiciones políticas, sociales e incluso económicas en nuestro país; ya en 1813 reglamento que las ciudades, pueblos o villas con más de 50 habitantes, debía costear la construcción de una escuela, 1833 Mariano Egaña, creo constitucionalmente la primera superintendencia de educación con fines de control a la gestión de las escuelas, en 1920 la promulgación de la instrucción primaria y con un estado docente interesante en sus principios, en 1965 en el gobierno de Frei Montalván se le dio la importancia a la cobertura y al desarrollo institucional, sin duda, en nuestra historia han sido los múltiples gobiernos que desde sus convicciones políticas – económicas, pensamientos, contextos y recursos han instalado acciones educativas que han logrado instalarse en el sistema, algunas con muy buenos resultados incluso observándolas en nuestros días y otras acciones que simplemente se desvanecieron con el tiempo; Pero esta reflexión se focalizará en las reformas realizadas a partir de los años 90 y 2000, no desmereciendo lo realizado en otros periodos de nuestra historia, se hace necesario contextualizar y rescatar antecedentes educativos, que nos permitirán abordar con mayor claridad el tema a trabajar y comprender las diversas ideas que serán explicitadas en este resumen argumentativo. La importancia de las últimas reformas, cambios funciones y estructuras experimentados en nuestro país a partir de los años 90, nos motivan a analizar su real importancia y su levantamiento, la lucha estudiantil y

docente son dos fundamentos que nos permiten visualizar la urgente necesidad de replantear nuestra educación y con ello buscar la anhelada calidad, inclusión y responsabilidad del estado, ir más allá que un estado subsidiario. Los diversos actores de nuestro sistema educativo han logrado externalizar los nudos y las necesidades que han sido expuesta con fuerza, radicalización, argumentos y un espíritu visionario, ahora la tarea es trabajar de forma colaborativa en busca de una educación igualitaria, de calidad e inclusiva, pilares centrales de los diversas acuerdos y paradigmas internacionales; ya es el tiempo de las ideas y las personas, de la actividad por sobre la pasividad, de experimentar con los cambios y de la relación del poder con la ciudadanía, en otras palabras ya es tiempo de responder a las diversas interrogantes que han emergido en el sistema educativo”.

La educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Sólo en la educación y en el dialogo se puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. (Citad P Freire)

BIBLIOGRAFÍA

- Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información “Adriana Aubert – Ainhoa Flecha – Carme García – Ramón Flecha –Sandra Racionero 2010.
- La teoría de la comunicación efectiva - Jünger Habermas documento adaptado 2010.
- Implicaciones educativas de la teoría Sociocultural Vigotsky – 1998.
- Pedagogía: diálogo y conflicto. Paulo Freire 1995.
- La educación como práctica de libertad Paulo Freire 1967.



Comunidades de
Aprendizaje

La creación de sentido: principio que fundamenta la participación, motivación y permanencia de los maestros y maestras, en las actuaciones educativas de éxito en el estado de Jalisco, Mx

Dora Margarita Trujillo Villanueva

Resumen

En el siguiente ensayo presento una serie de reflexiones basadas en el principio Creación de Sentido, hago una diferencia entre los maestros y maestras del estado de Jalisco México (Jal. Mx.) que participan en el proyecto Comunidades Aprendizaje (CdA) y que evidencian más este principio, en su práctica educativa.

OBJETIVO

Reflexionar en la utilidad o el sentido, de la implementación de las AEE's, que dan los maestros y maestras que participan en el estado de Jal. Mx.

Diferenciar que factores hay entre un maestro o maestra que le da una utilidad o sentido a su práctica educativa a través de implementación de las AEE's y los maestros y maestras que no están apropiados en la implementación de las AEE's en el estado de Jal. Mx.

Introducción

En mi experiencia, observación y acompañamiento a las diferentes escuelas y grupos del estado de Jalisco que participan en las AEE's, me he dado cuenta que hay una diferencia entre los maestros o maestras que le dan un sentido y utilidad a su práctica educativa a través de las AEE's. Lo he observado desde la mejora de los aprendizajes hasta en el vínculo más cercano que se da en la relación entre maestros y maestras con los alumnos; en la relación entre los maestros y maestras con los padres de familia; y de los padres de familia con la escuela respecto a la participación y asistencia a las AEE's.

Una actuación educativas de éxito (AEE's)- son formas de organizar el aula, la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas y a mejorar la convivencia en el centro educativo, han sido identificadas por el Proyecto Integrado INCLUD-ED. Estas funcionan en cualquier contexto educativo y social, por lo tanto universales.

El contexto en el que inicia la implementación de las AEE's en el estado de Jalisco, no fue el más favorable para la apropiación o empoderamiento de algunos maestros y maestras que participan, ya que no se dispuso del tiempo necesario para la sensibilización completa. En otros casos hubo instrucciones por parte de los directores para implementar las AEE's, lo que creo generó una resistencia a la implementación de las AEE's.

Lo que provocó sesgos en el sentido y utilidad del proyecto, lo que no ha permitido, en algunos casos, ver los aprendizajes ni el proceso o desarrollo de la implementación; en otro caso ocurre totalmente lo contrario, hay maestros y maestras que están implementando las AEE's con gran éxito y logrando los tres grandes objetivos del proyecto Comunidades de Aprendizaje: eficacia, equidad y la cohesión social.

Situación que capta mi atención y deseo contribuir, con este ejercicio, a una reflexión que sea de utilidad para quien estamos como formadores y acompañando la implementación de las AEE's y el proyecto CdA.

Desarrollo

El ciclo escolar en México comprende el periodo de Agosto 2015 – Julio 2016, ciclo en el que se inició la implementación de las AEE's en el estado de Jalisco. Para finalizar el ciclo escolar y hacer un balance cierre, el equipo de CdA Jalisco propusimos un ejercicio de reflexión, con el objetivo de que los maestras y maestros se visualizaran dentro del proyecto CdA y proyectar a la escuela a una etapa de transformación en el siguiente ciclo escolar Agosto 2016 – Julio 2017.

Una pregunta clave que me ubico y dio claridad respecto a cómo se sentían con la implementación de las AEE's en sus grupos fue (ubicando la pregunta desde los principios del Aprendizaje Dialógico):

“El Aprendizaje Dialógico se da por medio de diálogos igualitarios, en interacciones en las cuales se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas. Esas interacciones están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural en búsqueda del éxito para todos. Además, el “Aprendizaje Dialógico se produce en las interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (Aubert et al., 2008:167)

¿Qué de mi experiencia profesional, mi vida y proceso personal, me vínculo con Comunidades de Aprendizaje a través de las Actuaciones Educativas de Éxito?

Las respuestas fueron muy diversas, considero que todas muy reales y sinceras (frases sintetizadas de las respuestas)

Maestra 1.- “Cuando yo escuche y presentaron el proyecto Comunidades de aprendizaje, se me hizo muy interesante para mis alumnos y poderles dar esa oportunidad que yo no tuve cuando fui estudiante, esa decisión me ha dejado muchas satisfacciones y veo que a mis alumnos también”.

Maestra 2.- “A mí me llamo la atención del proyecto, porque estaba buscando alternativas para trabajar en el salón con mis alumnos y llego Comunidades de Aprendizaje, cubrió mi necesidad”.

Maestra 3.- “A mí al principio no me motivo nada; el director dijo que había que hacer las tertulias para la ruta de mejora, a mí me llamo la atención los grupos interactivos. Mi sorpresa fue que me dio muy buenos resultados con mis alumnos. Les ha ayudado mucho, hay algunos alumnos que se ha notado más que otros, me da gusto ver que si les hayan servido a ellos y a mí porque eso me facilitado mi trabajo y ahora disfruto más dar mis clases... yo voy a seguir trabajando”.

Maestra 4.- “La verdad es que ha sido muy complicado por el espacio del salón y todo el movimiento que se tiene que hacer; es mucha pérdida de tiempo; si he visto que les ha servido a los alumnos, pero no sé si lo voy a seguir haciendo, tal vez si tuviéramos un salón especial para tertulias sería más fácil”.

Abordar estas respuestas desde las bases científicas, los investigadores de las AEE´s y del proyecto CdA, me ayuda a ir clarificando y tomando mi propio sentido como formadora del proyecto.

Como sabemos la base del aprendizaje dialógico son los siete principios que se evidencia a través de las interacciones y de estos siete principios elegí creación de sentido.

Es por ello que no es una técnica abstracta ni automática de aprendizaje, sino un instrumento de responsabilización de la propia vida, ante la misma persona y ante las demás y un eje, individual y

compartido, que se proyecta a futuro personal y alrededor del cual se articulan el conjunto de los aprendizajes. Elboj y otro (2006).

En el comentario de la Maestra 1, lo relaciono con lo que dicen Elboj, Puigdellivol, Soler, Valls (2006) en su libro Comunidades de Aprendizaje dicen: "La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar; implica sentirse protagonista de la propia existencia".

Creo que en relación al párrafo anterior y con caso de la Maestra 1, va mucho más allá de ella, tiene un deseo de dar mejores oportunidades a sus alumnos; oportunidades a las que ellas no tuvo acceso, sin embargo ahora ella tiene la opción de tomar una decisión que va a beneficiar a alguien más, a quien le dará la posibilidad de crear, aprender, de soñar y de ser; será que desde esta opción-decisión la Maestra 1, ¿es protagonista de su rol como docente?

¿Que le paso a la Maestra 1?, quiero imaginar que las interacciones entre sus alumnos le dio un sentido a su practica, los aprendizajes y los resultados.

En el libro Aprendiendo Contigo de Elboj y otros (2006), abordan tres conceptos para la creación de sentido desde la época del renacimiento hablan de belleza, bondad y verdad. Lo que ellas mencionan es que, en nuestros tiempos modernos los medios se ha encargado que la ruptura de estos conceptos para la creación de sentido y dando como resultado una disociación de los conceptos, lo que ha provocado una crisis de sentido. Donde la belleza se ha convertido en atracción y deseo; la bondad ha perdido la capacidad de relacionarme desde la inclusión y el diálogo para abonar a la exclusión y violencia, racismo, etc.; y la verdad, desde los medios, supone que lo malo es exitante y lo bueno aburrido.

En relación con el párrafo anterior y el caso de la Maestra 2, creo no se ha disociado el concepto de bondad y de verdad; desde su rol como docente busca otras opciones y herramientas que le puedan ayudar a sus alumnos en los aprendizajes y a ella en su práctica educativa; la bondad lo relaciono con la capacidad de querer lo mejor para otros en

este caso sus alumnos y la verdad corresponde a los hechos concretos en los aprendizajes de sus alumnos; esto de por sí es bello.

En el caso de la Maestra 3, la capacidad de ir descubriendo la verdad, cómo puede obtener mejores aprendizajes de sus alumnos y la bondad que estos aprendizajes les ayudan a una mejor relación entre ellos, teniendo mejores formas de relacionarse y convivir, incluso con ella desde su rol como docente. Creo que en esta actitud de crear sentido, le da belleza a su práctica educativa, porque sabe para qué y porque está allí en el aula, sus alumnos se lo van confirmando, valores y actitudes que se adquieren cuando algo va teniendo sentido.

“Esta creación de sentido impulsará la transformación profesional y permitirá a su vez la del centro educativo y la de las actividades que en él se desarrollen. Saber el porqué y el para qué realizamos las diferentes tareas nos ayuda a construir nuestra propia identidad personal. De esta manera, el profesorado no solo encontrará sentido a lo que hace, sino que descubrirá el sentido de su propia dignidad profesional”. Ferrada y Flecha (2008).

Considero que no hay mejor descripción del principio Creación del sentido que el párrafo anterior; en el caso de la Maestra 4, a simple vista y haciendo una lectura de su comentario, creo que no ha entendido o no le ha quedado claro por qué y para qué hacer una tertulia literaria dialógica y tener que mover todos los bancos y en ese mover los bancos perder tiempo de la clase; cuando el fin último es poder tener un diálogo entre sus alumnos, desde una obra de la literatura clásica y que se escuchen entre ellos y compartan puntos de vista de lo leído en casa. Creo que este caso hay una evidente ruptura en lo que menciona Elboj y otros (2006), de la belleza, la bondad y la verdad.

Lo que ha pasado en el arranque del ciclo escolar Agosto 2016 – Julio 2017; Maestra 1, ya tiene un mes trabajando la lectura dialógica, con el libro de texto que proporciona la Secretaría de Educación en México,

al día de hoy llevan unas cuatros sesiones. Hoy llegaron sus libros de literatura clásica que compraron los alumnos, para continuar con las tertulias literarias dialógicas; realmente tanto a la maestra como a los alumnos les dio mucho gusto recibir sus libros. Maestra 2, aun no inicia con los grupos interactivos, sin embargo esta en la mayor disposición de hacerlo en cuanto antes, solo que algunas actividades programadas por la escuela no se lo ha permitido. Maestra 3, ella el ciclo escolar pasado trabajo con los grupos interactivos, ahora quiso hacer las tertulias se hizo el modelaje y la observación, una ventaja es que sus alumnos ya había trabajo tertulias el grado pasado y eso ha facilitado el proceso de aprendizaje para ella, se ve entusiasmada y los alumnos también. Maestra 4, aunque aún no ha iniciado con la tertulias hay está en la mayor disposición de trabajarlas, un punto a favor es que el director ya autorizo el uso de un salón para tertulias; aunque ella está preocupada por la disciplina del grupo y quiere enfocar sus esfuerzos a eso, yo le propuse que hiciera los grupos interactivos, eso creo le podría ayudar con las interacciones entre los alumnos, su expresión fue de sorpresa y le gustó la idea, aunque a estas fechas aún no se realiza el grupo interactivo.

Me queda la incógnita y la inquietud de que herramientas utilizar para resignificar estos conceptos, para un mejor desarrollo como formador del proyecto CdA y sobre todo cual es mi tarea en la trasferencia de los principios del aprendizaje dialógico y como serían los hechos concretos para llevarlos a cabo... e inspirar a otros a vivirlos.

Conclusión

Desde el contexto de la implementación de las AEE's y del proyecto comunidades en México, creo queda una tarea muy importante de darle el tiempo necesario a la formación y a la sensibilización para el arranque del proyecto, desde el poco tiempo que tengo de pertenecer al proyecto considero que es de vital importancia cuidar el primer acercamiento y los principios del aprendizaje dialógico; para el apropiamiento de los actores todos los actores. Finalmente no es una cuestión de un proyecto, creo que los principios de una u otra manera se van abonando a nuestra vida cotidiana y nuestras relaciones interpersonales.

Considero falta abordar el tema de los docentes y su rol dentro del aula en la implementación de las AEE's y del proyecto CdA; se habla mucho de los aprendizajes, de los voluntarios, de las AEE's etc. pero un parte fundamental es el maestro ya que en la implementación de las AEE's es el coordinador; considero que su rol en una educación tradicional y convencional en México así como las creencias que se tiene de esté puede llegar a interferir con el rol propuesto del proyecto CdA, a lo que dice Ferrada y Flecha (2008).

...de ser un agente solitario y único moderador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pasa a ser un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje que ponen en práctica una diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de sus estudiantes.

Estamos hablando de un nuevo aprendizaje para los maestros y maestras de pasar un protagonista a ser un colaborador del aula y del centro educativo.

Mi cuestionamiento sigue siendo el mismo, ¿cómo o con que herramientas puedo contribuir a asumir este nuevo rol del maestro para una mejor implementación de las AEE's en México?.

¿Cómo sumar resignificar la belleza, la bondad y la verdad en este proyecto y que sean conceptos que le abonen a la “Creación de sentido” en su práctica profesional y su vida personal?

BIBLIOGRAFÍA

Elboj, C., I. Puigdemívol, M. Soler, R. Valls (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

Ferrada Donatila, Flecha Ramón (2008). EL MODELO DIALÓGICO DE LA PEDAGOGIA: UN APOORTE DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 41-61, 2008

Folleto del Proyecto CDA.- Instituto Natura.

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>

http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/Comunidades_de_aprendizaje.pdf

Racionero, S. Ortega, S. Rocío, G. y Flecha, R. (2012). Aprendiendo contigo. Barcelona, Hipatia.

Suplemento del Periódico Escuela No 6 • MARZO 2013 • Creación de sentido.

MARINA BLANCO BARRIOS



Comunidade de
Aprendizagem

La creación de sentidos un desafío para la educación

“El hombre se autorrealiza en la misma medida en que se compromete al cumplimiento del sentido de su vida”

Viktor Frankl

María Elena Hayashi Yllescas

Resumo

El presente paper muestra la reflexión que hago, desde mi experiencia como docente, sobre el rol que ejercemos los maestros en la creación de sentidos en nuestras instituciones educativas, planteando que la escuela es un espacio privilegiado para asumir esta tarea. Pero esto va a ser posible en la medida que los docentes y directivos estén preparados para hacerlo, es por ello que la reflexión se centra en la necesidad de asumir que la formación docente inicial es sumamente importante para el logro de este fin, hay que dotar a los futuros maestros de todas las herramientas que permitan la formación integral de los estudiantes

Por otro lado, se señala como la propuesta de Comunidades de Aprendizaje se presenta como una posibilidad para lograr estas transformaciones, lo que queremos es que los futuros docentes sueñen que si es posible transformar la educación desde la vivencia del aprendizaje dialógico que se sustenta en los principios de diálogo igualitario, inteligencia cultural, aprendizaje instrumental, creación de sentido, transformación, solidaridad e igualdad de diferencias.

OBJETIVOS

General

Reflexionar sobre la necesidad de la creación de sentidos desde nuestra práctica pedagógica como un pilar que posibilite la transformación de una institución educativa en comunidad de aprendizaje.

Específicos

- Reconocer que la creación de sentido se genera desde la interacción dialógica entre los diferentes actores de una comunidad educativa.
- Reconocer la importancia de la creación de sentido como condición para generar el cambio en nuestras prácticas pedagógicas.

Introducción

Todos sabemos que vivimos una época de tensión, producto de los grandes cambios sociales, científicos y tecnológicos que se han producido, lo que ha generado nuevos estilos de comportarse y relacionarse entre las personas, vivimos en una sociedad donde la inmediatez, lo pasajero, lo descartable se han convertido en las características que orientan nuestras actuaciones, instalándose de esta manera la llamada cultura de lo provisional que hace que el hombre no tenga valores permanentes y que su vida carezca de sentido porque lo que importa es vivir el momento.

Cuántas veces nos hemos formulado preguntas como ¿quién soy? ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy? ¿para qué vivo? y no encontramos respuestas.

La experiencia muchas veces me ha interpelado cuando he tenido que escuchar y acompañar estudiantes que te expresan que su vida no tiene sentido, o que no vale la pena esforzarse, o que simplemente lo que los maestros les enseñamos no tiene mayor significado para ellos, esto me lleva a cuestionarme y replantear mi propia práctica pedagógica, ¿estamos realmente preparados para hacer frente a esta realidad demandante?, ¿es una cuestión de manejo de estrategias? o ¿tiene que ver con aspectos fundamentales de nuestras interacciones?, y ¿cómo son estas interacciones, están basadas en una relación de poder o favorecen el diálogo igualitario?

Esta crisis de sentido se evidencia cuando lo que se enseña en la escuela no tiene ninguna relación con lo que ocurre fuera de ella lo que genera confusión en los estudiantes ya que sienten que lo que aprenden no tiene ninguna relación con su vida personal, familiar, social, ni con lo que está sucediendo en el mundo. Por ello creo importante reflexionar sobre cómo estamos formando al futuro educador para responder a estos grandes desafíos de la sociedad de la información.

Mi participación en el proceso de formación en Comunidades de Aprendizaje me permitió tener una nueva mirada al respecto, el conocer las bases científicas del aprendizaje dialógico y sobre todo los principios que lo sustenta, me desafían a ir perfeccionando mis estilos de comunicarme con los diferentes actores de la comunidad educativa, por otro lado, me comprometo a formar a mis estudiantes, futuros docentes, a comprender, reflexionar, y dialogar sobre los marcos de esta nueva manera de ser comunidad que crea sentido.

Desarrollo

EN BUSCA DEL SENTIDO

El hombre es el único ser en permanente búsqueda de sentido que oriente su propia vida y su quehacer en la sociedad. Pero en estos tiempos, el hombre anda confundido con todo lo que tiene que asumir y busca vivir el momento.

Como he mencionado anteriormente esta cultura de lo provisional nos ha llevado a asumir la inmediatez como una forma de vida, lo que importa es el ahora, no tiene sentido mirar el futuro, no vale la pena soñar. Frente a este desánimo es importante encontrar una respuesta, encontrar el sentido que nos permita mirar con esperanza el presente y el futuro.

Es importante tener claro que la búsqueda de sentido es una tarea ardua que solo el hombre no lo puede definir; necesita de su experiencia, de sus interacciones con los otros y con la realidad, por ello es importante reconocer que "...los hombres se educan entre si mediatizados por el mundo" (Freire, 2005, p.28).

Decimos que el sentido de la vida tiene que ver con el significado que le otorgamos, con la dirección que esta toma con cada paso que damos, con cada acción que realizamos. No hay un mismo sentido, este es diferente para cada persona y la autorrealización es una consecuencia de dicho sentido.

Es importante mencionar que el sentido de la vida humana no se agota en el tener sentido, implica también dar sentido, lo cual supone ejercer una libertad responsable y apela al carácter dinámico de la persona. El sentido de la vida no se inventa, sino que se descubre. Dar sentido a la vida quiere decir tener voluntad. Por lo tanto, es importante asumir que la vida es una tarea permanente a realizar, que nos desafía a la búsqueda personal y colectiva de dicho sentido, que nos lleve a la felicidad.

Cómo entonces, desde el ámbito educativo, aportamos en la creación de sentido en la vida de las personas con las que interactuamos. No es una pregunta fácil de responder, sin embargo cada vez estoy más convencida que mucho va a depender de cómo asumamos nuestro rol y compromiso como miembros de una comunidad educativa que cree en el cambio y la transformación para conseguir una sociedad y una educación igualitaria, al respecto señala Freire (1999) que

“la práctica educativa tiene que ser en sí, un testimonio riguroso de decencia y pureza... saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber” (pp.34 y 60),

es por ello que tenemos que generar una experiencia educativa liberadora que forme integralmente a la persona.

En ese sentido, las instituciones educativas tienen que cambiar sus maneras de hacer educación, necesitamos favorecer espacios de encuentro donde fluyan las interacciones que motive a los diferentes actores educativos ir aportando a la creación de sentido en la escuela porque

“los proyectos sociales y educativos que movilizan más motivación son los que colaboran en la creación de sentidos” (Aubert y otros, 2008, p. 218).

Frente a lo señalado, Comunidad de Aprendizaje aparece como una posibilidad de transformación a partir de la vivencia de los principios que la sustentan, especialmente para este trabajo, la creación de sentido. Estoy convencida que nosotros, los seres humanos aspiramos a grandes cosas en nuestra vida, a valores fundamentales que nos posibilite el buen vivir; a amistades profundas basadas en interacciones donde se privilegie el diálogo igualitario. Por ello es clave reconocer que:

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera

relación yo-tú... el diálogo es una exigencia existencial... siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. (Freire, 1999, p.101)

Es importante, entonces, detenernos a reflexionar sobre el rol que juega el docente en la promoción del aprendizaje dialógico en sus escuelas, es claro que se tiene que convertir en un gestor del diálogo que posibilite en encuentro igualitario entre los diferentes agentes educativos que posibiliten la creación de sentido ya que

“desde la perspectiva comunicativa, el profesorado tiene que saber desarrollar interacciones con el entorno y los procesos de creación de significado que se dan en éste, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario” ”. (Aubert y otros, 2008, p. 85)

Nosotros, como responsable de la formación de maestros, estamos desafiados a dotar a los futuros docentes de todas las herramientas necesaria que les permita brindar una educación integral que genere el logro aprendizajes en todos los estudiantes, para ello tenemos que apostar por experiencias novedosas, que tengan sentido y esto se genera desde las interacciones que se producen entre los diversos actores educativos, donde, dice Freire, “el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales”.

Para a ello el aprendizaje dialógico se presenta como una posibilidad ya que plantea que

“una concepción comunicativa del aprendizaje significa que al igual que los significados se crean en la interacción comunicativa, el sentido también tiene un origen intersubjetivo, dialógico. (Aubert y otros, 2013, p. 221).

Hay que reconocer, entonces, que el sentido de la educación se crea a través de las interacciones y mediante el diálogo igualitario de toda la comunidad educativa. Cuando se produce la conexión entre la experiencia de los estudiantes con los conocimientos trabajados, el aprendizaje cobra sentido, por ello es, importante

“hacer el esfuerzo por disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos” (Freire, 1999, p.63), tenemos que ser coherentes.

También es importante garantizar la coherencia entre lo que se promueve como cultura institucional, es decir valores, principios, filosofía, normas y lo que se vive en la escuela.

“Si la escuela es un lugar en el que se aprende, si se vive sin discriminaciones ni segregaciones, si hay una confianza en las personas y en su capacidad para aprender un currículo de máximos, la propia educación también cobra sentido” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p.132).

Para que esto sea posible la escuela debe convertirse en un espacio de participación genuina, donde los diferentes actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y preocupan; ha de ser un espacio de formación de sentido tanto personal como social. De allí, la pertinencia de convertirla en una comunidad de aprendizaje que haga vida los principios del aprendizaje dialógico de tal forma que se impulse el logro de más y mejores resultados de aprendizajes y de la convivencia armónica entre todos los actores educativos.

Se hace necesario, entonces, hacer vida el diálogo igualitario, lo cual supone generar espacios en el aula y en la escuela donde todos y cada uno de los diferentes actores educativos puedan expresar lo que piensan y sienten, es necesario recuperar y darle valor a la palabra, al respecto Freire señala

“Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo” (1999, p. 99),

tenemos entonces que recuperar el sentido de la palabra en nuestras interacciones. Por otro lado, el autor señala que la palabra tiene dos elementos constitutivos: la acción y la reflexión, ambas van a constituir la praxis del proceso transformador, es decir esta debe llevar al hombre a

actuar en el mundo para humanizarlo y liberarlo.

En esta perspectiva el maestro juega un rol importante, se convierte en un agente eminentemente social y transformador; lo cual lo compromete a generar interacciones que permitan construir significados y fomentar la creación de sentido a través del diálogo igualitario, de tal forma que cualquier persona pueda desarrollar la propia elección como sentido de vida, por ello

“el profesorado tiene que saber desarrollar interacciones con el entorno y los procesos de creación de significado que se dan en éste, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario, en un conjunto de acciones en que la formación no se restringe a la relación profesorado-alumnado sino que engloba al conjunto del entorno social y cultural”. (Aubert y otros 2008, p.85)

Asumimos entonces, como señala Díaz (2006), que el docente es creador de significados, por lo tanto, hay que reconocerlo como agente histórico, social, político y cultural, que produce conexiones, redes de significado social, simbolizaciones y rutas de sentido, a través de las cuales se hace evidente la generación de la vida en oposición al enmarcamiento determinista de la racionalidad instrumental.

Todo lo mencionado nos compromete, como institución formadora de maestros, primero a revisar cómo estamos desarrollando nuestra práctica pedagógica, si efectivamente hemos interiorizado y estamos haciendo vida los principios del aprendizaje dialógico en nuestras interacciones con nuestros estudiantes, compañeros y otros agentes educativos. No se trata de declararlos sino que efectivamente propiciemos un diálogo igualitario, en donde todas las voces son escuchadas y se valoren los argumentos, que tome en cuenta la inteligencia cultural de los diferentes actores, que reconozca el derecho a la diversidad, que el diálogo incluye el aprendizaje de los contenidos que nos son útiles para nuestra práctica, que posibilite la creación de sentidos y que propiciemos una educación transformadora en donde el sentido solidario nos permita cerrar las brechas sociales.

Asumo lo planteado por Freire, cuando señala que “Deseamos y promovemos un trabajo social crítico y latinoamericano que nos permita la construcción y protagonismo de sujetos político colectivos, movilizados por la utopía de una sociedad más justa, solidaria y democrática, donde nadie libera a nadie, sino que nos liberamos juntos, nos liberamos en comunión”.

Conclusión

A partir de lo reflexionado concluyo que ser Comunidad de Aprendizaje es asumir con responsabilidad el desafío de los cambios y transformaciones que se deben dar en las prácticas educativas de nosotros los docentes para favorecer el ejercicio del diálogo igualitario que nos permita la creación de sentido personal y social. Es importante, por lo tanto, asumir que la creación de sentido involucra a todos los actores de la comunidad educativa, lo que supone trabajar en equipo, buscar el consenso y asumir compromisos; para ello es necesario propiciar relaciones interpersonales basadas en el diálogo igualitario, la solidaridad y el mutuo respeto.

Por otro lado, tenemos que asumir que el aprendizaje es posible en la medida en que el docente establece una relación cercana, de confianza, de diálogo, con sus estudiantes. Vivir en actitud permanente de diálogo nos permite reconocer nuestras diferencias como un elemento que nos acerca, para ello hay que encontrar estrategias que nos permitan hacer vida lo señalado y para ello tenemos las actuaciones educativas de éxito que se convierten en una oportunidad para lograrlo.

Finalmente considero que una comunidad de aprendizaje está compuesta por personas que comparten una visión de futuro, propósitos, valores y el compromiso de aprender juntos para transformar su realidad, es necesario, entonces, reconocer que la esencia de la educación es el diálogo que recobra el valor de la palabra pues supone acción y reflexión, elementos claves para vincularnos y transformar el mundo. Por esta razón hay que reencantar a los docentes y asumamos que se crea sentido desde las interacciones.

REFERENCIAS

Aubert, A. y otros. (2010). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información (4a.ed.). Barcelona: Hipatia Editorial, S.A.

Aubert, Duque, Fisas y Valls, (2004). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, núm. 3. Universidad de Salamanca, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>

Díaz, M. (2006). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la construcción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. Revista Actualidades Pedagógicas No 48 / Enero - junio de 2006. Recuperado de:

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1839/1707>

Freire, P. (1999) Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: siglo Veintiuno.

Freire, P. (2002) Pedagogía del oprimido. México: siglo Veintiuno.

Freire, P. (2005) La educación como práctica de la Libertad. México: siglo Veintiuno.

Vivero, L. (2012). La educación liberadora de Paulo Freire: una esperanza pedagógica en tiempos neoliberales. Revista Regional de Trabajo Social – ISSN 0797-0226- Año 26 N° 54-2012
Recuperado de:

http://www.revistatrabajosocial.com/revistas/revistas2012/54_I_I.pdf



Comunidades de
Aprendizaje

Reflexiones Sobre Una Educación Transformadora

Anita Valencia

Resumen

MEMORIA

Hablar de educación transformadora nos lleva a identificar conceptos como: educación crítica transformadora, emancipadora, popular, liberadora y nos vincula con grandes educadores, pensadores, especialistas u otros profesionales, quienes sustentan teorías acordes con las corrientes y enfoques educativos vigentes, a la luz de investigaciones científicas internacionales.

Este ensayo presenta un conjunto de reflexiones conducentes a identificar rasgos y características de aquello que podríamos considerar una Educación Transformadora, con el propósito de poner al alcance del profesorado algunos elementos que les permita identificar de cara a su práctica docente; o a los Proyectos y propuestas institucionales, "Prácticas Educativas Transformadoras" o que se encuentren en proceso de tránsito hacia la transformación personal y profesional de sus estudiantes, docentes, trabajadores y de la comunidad educativa en su conjunto.

Se han revisado documentos Institucionales, en donde se expresan la espiritualidad, lineamientos pedagógicos, axiológicos y educativos en general; así como, las bases teóricas del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, que permiten iluminar y fundamentar nuestro accionar pedagógico, en el marco del enfoque comunicativo crítico.

El análisis también pone de manifiesto el anhelo que el cambio y la transformación educativa son un imperativo ético para la mejora de las prácticas de enseñanza y de la calidad de los aprendizajes de todos.

Evocamos al propio Paulo Freire cuando afirma que, "la educación constituye una fuerza posibilitadora del cambio y es impulso de libertad. Solo con ella puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella".

Introducción

OBJETIVO GENERAL

Reconocer que el cambio hacia la transformación de una Institución Educativa y de su entorno es un proceso que concierne e involucra a la mayoría de personas que dirigen y forman parte de la institución; así como, a la comunidad entera.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Reflexionar sobre la línea axiológica y educativa que sustentan la Propuesta Institucional en consonancia con los documentos y autores que fundamentan la propuesta CDA a la luz del enfoque comunicativo crítico y los principios del aprendizaje dialógico.

Identificar los principales rasgos y características que tipifican una Práctica Transformadora o en tránsito hacia la transformación, a nivel de aula, institución, programa o proyecto institucional, que evidencie un impacto social y educativo.

INTRODUCCIÓN.

El Instituto Pedagógico Nacional Monterrico IPNM, es una institución pública, pionera en la formación docente inicial y en servicio, administrada por la Congregación Religiosa del Sagrado Corazón. Con más de ciento cuarenta años al servicio de la educación peruana. Apuesta con responsabilidad por la búsqueda permanente de la calidad educativa, para el logro de los mejores aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica Regular EBR, en las escuelas públicas, de la Región Sur de Lima y provincias y busca elevar el nivel de desempeño de

los docentes en actual servicio, a través de Programas y Proyectos Educativos; y estrategias que requieren de una cultura de aprendizaje continuo para los propios docentes.

En octubre 2014, Monterrico pone en marcha la Propuesta Comunidades de Aprendizaje para impulsar el proceso de transformación de algunas escuelas asociadas, de su ámbito de influencia e inicia una Reforma Curricular que permite incorporar en sus mallas y matrices, contenidos fundamentales en el marco del enfoque comunicativo crítico.

Desde entonces, recogiendo la experiencia de acompañamiento y crecimiento de las instituciones que asumieron la propuesta, consideramos que CDA es una línea prioritaria de cambio educativo y un camino hacia la mejora, fundamental en la comprensión de las escuelas, en su estructura organizativa, para que, puedan efectivizar momentos y espacios reales de aprendizaje, en un trabajo de equipo, en colaboración mutua, a través del intercambio de experiencias.

La Empresa Natura, el Instituto CREA de Universidad de Barcelona, El Instituto NIACE de Brasil, La Universidad Adolfo Ibáñez de Santiago de Chile, El Instituto Pedagógico Nacional Monterrico de Lima Perú y muchas otras Instituciones de Latinoamérica y del mundo son activos participantes de este esfuerzo por fortalecer procesos de mejora en los aprendizajes de los niños, adolescentes y jóvenes, de manera colaborativa y en reciprocidad, ofreciendo el mejor testimonio que en educación no se puede ni se debe trabajar aisladamente.

Desarrollo

LOS CAMBIOS EDUCATIVOS IMPACTAN DE LA REALIDAD.

Las ideas y paradigmas de la educación están pasando por un proceso de replanteamiento y transformación: vivimos un momento de cambios importantes en la propia reflexión educativa, muy ligados al análisis que se hace de la realidad, en el que no solo se considera la influencia de las estructuras y los sistemas sociales en la construcción de la misma, sino también, en la capacidad de las personas para crearla y transformarla. En esta naturaleza dual (individuo-sociedad/subjetivismo-objetivismo) se basa el aprendizaje. Giddens (1998), en su teoría de la estructuración, señala que, "los individuos y los grupos están en continua interacción con esas estructuras, definiéndolas y cambiándolas" (citado en Flecha y otros, 2010).

En este momento, creemos importante vincular el concepto de Educación Transformadora con escuelas que despierten sueños, que cultiven solidaridad, fraternidad, esperanza; deseo de aprender, de enseñar, de transformar el mundo, la sociedad, las instituciones, las personas; y al mismo tiempo preguntarnos, por qué, para qué y cómo queremos transformarlas?

Así mismo, los anhelos e interrogantes nos llevan a pensar que, hay un nivel de insatisfacción en los resultados de un sistema que no garantiza el desarrollo integral de las personas que se educan; que los niveles organizativos, relacionales y condiciones de las instituciones educativas no favorecen los logros de aprendizaje de los estudiantes como tampoco el nivel de desempeño de los maestros; y en un plano más amplio, que la sociedad y el mundo en que vivimos es el reflejo de un orden social injusto y desigual.

Es decir, no podemos hablar de una Educación que Transforma si no sentimos el deseo y la posibilidad de un cambio personal, grupal, profesional y social. Hace falta identificar rasgos y características

que la identifiquen; reflexionar y compartir convicciones en torno a nuestro trabajo educativo; y, a partir de ello, poder superar las limitaciones de hoy y creer que la educación no puede ni debe rehuir responsabilidades; que,

*“es la educación quien prefigura la sociedad en la que queremos vivir”
(Ricardo Morales Saavedra SJ citado en ponencia de Teresa Tovar en el IPNM, (marzo 2016)).*

También podríamos preguntarnos, qué tipo de educación necesitamos hoy? Qué tipo de cambio social esperamos? Es cierto que, debemos desarrollar una educación que pueda contribuir con la construcción de nuevas estructuras sociales. En este sentido, Shona García Valle, rscj, introduce la idea de estar viviendo un cambio de “era” y justifica esta posición señalando tres problemas fundamentales que afronta el mundo, hoy: Primero, el problema ecológico, es decir, el problema de las relaciones entre la humanidad y el mundo natural en el que vive: estamos destruyendo el planeta con los contaminantes que introducimos en tierra, mar y aire. Segundo, el problema específicamente humano, el de las relaciones entre todos los que formamos parte de la “humanidad”: la población se polariza de manera creciente, la riqueza y poder se acumulan en unos pocos, en contraste con las grandes mayorías que viven en extrema pobreza. Y tercero, el problema teórico, el de las relaciones de los seres humanos con el conocimiento; es decir, la ciencia y tecnología, han avanzado a velocidades vertiginosas y en este siglo XXI, la sociedad del conocimiento requiere de algo más complejo que los propios “saberes”: requiere de competencias, dado que los conocimientos son cada vez más complejos.

“En este nuevo milenio, la relación entre educación y cambio social y la importancia de una acción ética política y pedagógica coherente, no son solamente temas de análisis y estudio sino una exigencia teórico-práctica decisiva que requiere de nuestra acción”. (Hara, O., 2010).

Para los educadores de hoy,

“las exigencias educativas tienen que alcanzar la misma profundidad

y aceleración de los cambios que se están viviendo... nuestra capacidad de aprender es compleja, pone en movimiento toda la persona. Hay que educar el pensamiento sí, pero también las actitudes, las emociones, la capacidad operativa, la conciencia".
(García, Sh. rscj, 2011).

Desde esta perspectiva, destacamos el aporte de Mary Boyce (1996, en jei.pangea.org/edu/f/edu-conc.htm) quien señala tres principios organizadores en la Pedagogía crítica:

- a) La educación no es neutral, es decir, el proceso de aprendizaje deja de ser meramente informativo, con alto contenido político, de cara a la realidad y plantea diferentes posiciones para confrontarla y construirla.
- b) La sociedad puede ser transformada, mediante el compromiso de personas conscientes y críticas.
- c) La praxis conecta la educación con la transformación social.

Una de las líneas fuerza de la Pedagogía de Sagrado Corazón es "Partir de la realidad para responder a ella. La educación debe ser una acción contextualizada en un marco histórico social, pensada y planificada a partir de los desafíos que nos presenta la realidad; esta atención al mundo lleva a una actitud de escucha que nos compromete con una permanente búsqueda de respuestas", entre ellas:

- Permite a los estudiantes formarse con mayor apertura y sentido social, comprometidos y solidarios con proyectos de transformación en interacción con el entorno.
- Fortalece un currículo pertinente y actualizado; que posibilita de manera adecuada el acceso al conocimiento científico y el desarrollo de las competencias sobre pensamiento complejo y juicio moral.
- incorpora la investigación como propuesta metodológica de formación de todos los niveles educativos. (Modelo Educativo del Sagrado Corazón).

El acceso al conocimiento instrumental, tomado de la ciencia y las Instituciones, es esencial para operar transformaciones en el mundo actual que promuevan el aprendizaje de instrumentos como el diálogo y la reflexión; y de contenidos y habilidades esenciales para la inclusión. La Comunidad Científica Internacional ha destacado la importancia del ámbito instrumental del aprendizaje, para la superación de las desigualdades sociales y educativas.

LAS INTERACCIONES SOCIALES IMPACTAN EN EL APRENDIZAJE.

La búsqueda y creación de sentido es uno de los principios del aprendizaje dialógico que posibilita un tipo de aprendizaje: parte de la interacción, las demandas y necesidades de las propias personas; mejora visiblemente la confianza y el empeño de los estudiantes y docentes en la búsqueda de sus realizaciones personales y colectivas, garantizando su éxito en el aprendizaje y la enseñanza.

Peter McLaren, nos invita a analizar la relación entre experiencia (prácticas pedagógicas, experiencias cotidianas), conocimiento y orden social (disposiciones, sociales, culturales, políticas, económicas); es decir, motiva a estudiantes y docentes a trabajar y cuestionar sus subjetividades a partir de la interacción social (momento social) y la apropiación o interiorización (momento individual). Desde esta perspectiva, se puede crear en las clases situaciones de interacción entre personas de culturas distintas, generando diálogos igualitarios que promuevan el aprendizaje de todos. Es decir, todos han de tener oportunidad de hablar y de ser escuchados, poniendo énfasis en la calidad de los argumentos y no, en la posición jerárquica. Según Freire (1997)

“el diálogo igualitario contribuye a la democratización de la Institución educativa porque permite la participación de todos los miembros de la comunidad, en igualdad de condiciones (docentes, estudiantes, familiares, voluntarios, otros profesionales) e invita a mantener una postura crítica” (citado en Aubert y otros, 2010).

Para Bruner, como para Vigotsky, aquello que el niño o la niña aprenden, primero han sido compartidos en la relación intersubjetiva (con otras personas). Bruner (1988) considera el aprendizaje como un proceso dialéctico de apropiación de las herramientas culturales, para que con libertad, responsabilidad y autonomía, el estudiante, pueda desarrollar su vida cultural, que requiere de una comunicación entre iguales, resultado de la interacción entre personas y comunidades. “El proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que corresponden a la acción comunitaria” (Aubert y otros, 2010). Los contextos interactivos, son especialmente importantes para el aprendizaje de áreas instrumentales, como la lectura, la escritura, las matemáticas, entre otras. Flecha y otros (2013) en su libro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, reconocen las aportaciones de la psicología sociocultural de Vigotsky y del interaccionismo simbólico de Mead como centrales para el desarrollo de las teorías actuales del aprendizaje que parten de postulados interaccionistas.

Bárbara Rogoff es otra investigadora, que desde una perspectiva sociocultural ha estudiado el desarrollo infantil. Establece que el desarrollo cognitivo de niñas y niños es inseparable del medio social (1993). Para esta autora,

” si queremos conocer mejor al individuo tenemos que apelar a la intersubjetividad e interdependencia ‘Individuo-medio’, al igual que la unión ‘mente – sociedad’, propuesta por Vigotsky” (Aubert y otros, 2010)

En este sentido, La Inteligencia Cultural es otro de los principios en los que se sustenta el Aprendizaje Dialógico, considera que todas las personas son sujetos capaces de acción y reflexión y poseen una inteligencia relacionada a la cultura de su contexto particular. La inteligencia cultural toma en cuenta el saber académico, la práctica y la comunicación para llegar a acuerdos y consensos éticos, cognitivos, estéticos, y afectivos.

Por otro lado, más allá de la igualdad homogeneizadora y la defensa de la diversidad, que no toma en cuenta la equidad, la igualdad de

diferencias, es la igualdad real, en la cual todas las personas tienen el mismo derecho de ser y de vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con respeto y dignidad.

Estos principios se sustentan en la

“Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2001), la cual defiende que todas las personas tienen la capacidad de lenguaje y acción para iniciar una relación interpersonal” (Aubert, 2010).

Así mismo, en el enfoque socio comunicativo crítico, la función explícita de la educación formal es la consecución de logros con significación personal y social, en donde se asegura que el estudiante, en su dimensión, personal, social y trascendente sea el centro de la educación.

LA EDUCACIÓN PRIVILEGIA A LA PERSONA.

La centralidad en la persona constituye uno de los rasgos importantes en la pedagogía del Sagrado Corazón, promueve una formación integral, hace crecer la vida humana, espiritual y apostólica; y está orientada a responder a los desafíos del mundo, hasta lograr, junto a otros,

“el hombre perfecto, que en la madurez de su desarrollo, es la plenitud de Cristo” (Ef, 4, 13);

una educación que se dirige al educando, no solo como sujeto de su propio desarrollo, sino también al servicio del desarrollo de su comunidad. Su finalidad es el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano: el desenvolvimiento de su libertad, el dominio de su voluntad, el logro de su autonomía, su capacidad de pensar, dialogar, de alcanzar el equilibrio armonioso de su naturaleza humana, que lo pone en contacto directo para asumir los retos del entorno y participar en su transformación junto a otros.

Graciela Volpe Ferrara, rscj, profundiza esta concepción: “Nuestra educación quiere que el ser humano se eduque como persona y

como miembro de la comunidad; formar personas de relación, críticas, competentes, con capacidad de amar, comprender; afrontar con serenidad y sentido cristiano el éxito o el fracaso, capaces de asumir responsabilidades personales, familiares y sociales.

Pablo Freire, también concibe a “la persona como ser inacabado, abierto al cambio, al futuro, a la transformación; en un contexto sociocultural, comprometida con el aprendizaje de todos, en diálogo con la propia realidad”.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que el fundamento del accionar pedagógico en una educación que transforma es moral o ideológico: la opción por el amor; la solidaridad humana, el desarrollo personal y colectivo, constituyen el punto de partida; y es autocrítica, lo que le da un valor democrático y racional.

LA ESCUELA, UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DIALÓGICO.

Comunidades de Aprendizaje propone convertir las aulas en pequeños grupos de aprendizaje, en donde los y las estudiantes se ayuden mutuamente, puedan expresar sus propias ideas y escuchar a los otros, en un diálogo abierto e igualitario que incluye al propio docente. En este sentido, propone también, reestructurar los espacios de la institución en lugares de discusión, foros, debate crítico, de intercambio y reconstrucción cultural, en donde los estudiantes resuelvan conjuntamente sus problemas y sean responsables de educarse unos a otros.

En la sociedad de la información, la manera cómo es procesada la información e incorporada por el sujeto, es más importante que acumular información. Este enfoque comunicativo introduce una idea clave, la interacción: por la cual es necesario que las escuelas encuentren maneras de enseñar basadas en el diálogo y en la participación de todas las personas de la comunidad escolar:

“Desde esta concepción, la realidad es entendida como una

construcción social en la que las interacciones entre las personas y los consensos que establecen construyen los significados". (Aubert y otros).

Una educación que transforma pone énfasis especial en el diálogo y en la relación horizontal. Hoy vivimos en la sociedad la necesidad de dialogar más para alcanzar consensos y encontrar soluciones a través de las interacciones. En este sentido, se habla de un giro dialógico en nuestras relaciones, en todos los ámbitos: en la política, en nuestros hogares, en comunidades, en el trabajo, en las instituciones educativas y con otras organizaciones y colaboradores.

El Capítulo general del 2000 nos invitó a pasar del encuentro al diálogo entre culturas. En el 2008 nos exige cambiar nuestra forma de vernos,

"la manera de ubicarnos en la realidad, descubrir desde dónde hablamos, y expresamos nuestras ideas, opciones, sentimientos, saberes; aprender el valor del cuidado, la cercanía, la paciencia y el amor como actitudes del corazón que nos conducen hacia la comunión y nos hace parte de la humanidad" (Capítulo General, 2008).

Esta tendencia dialógica es una consecuencia de recientes cambios ocurridos en la sociedad. La renovación y avance tecnológico de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización, entre otros, hace que las personas necesitemos comunicarnos y dialoguemos más para tomar decisiones respecto a las múltiples opciones que se nos ofrece, producto de los valores, actitudes, normas éticas y sociales e intercambios culturales.

"Constatamos que estos medios pueden facilitar la comunicación, la participación, el diálogo y la reciprocidad; que nos acercan de manera especial al mundo de los/as jóvenes; y al mismo tiempo, verificamos la desigualdad en la posibilidad de acceso y utilización de estos recursos..." (Capítulo General 2008)

La perspectiva dialógica tiene también un impacto en la forma cómo se crea el conocimiento científico, lo que hace posible el desarrollo de teorías más inclusivas y científicas. Esto mismo sucede en las instituciones educativas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y

en la elaboración de normas de convivencia, que conduzcan a generar mejores contextos para lograr un óptimo desarrollo de los aprendizajes.

La interacción y la comunicación constituyen factores clave del aprendizaje; y es, a partir de ello, que las personas resuelven situaciones problemáticas, alcanzan mejores niveles de participación democrática para la toma de decisiones y el compromiso; y aprenden mejor porque alcanzan una comprensión más amplia del mundo, generándose mayor igualdad y bienestar.

CONDICIONES PARA ORGANIZAR EL APRENDIZAJE DEL PROFESORADO.

Ser un buen educador implica ser una persona en plenitud. La vida del maestro es una vida en crecimiento continuo, en interacción con su contexto, en calidad de mediador cognitivo y afectivo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes se constituyen en verdaderos protagonistas.

Los docentes están en el centro del proceso educativo. La naturaleza de la enseñanza exige que se comprometan con su formación y desarrollo profesional continuo, que sean competentes en todos los aspectos: Junto al conocimiento pedagógico han de poseer conocimiento fluido de la disciplina que enseñan; el conocimiento didáctico del contenido, aparece como un elemento central de los saberes del docente; así mismo, conocer dónde y a quién se enseña, es decir, se trata del conocimiento del contexto.

“Transformar la Institución en una Comunidad Profesional que aprende es la estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustantiva en el desarrollo de la capacidad de la escuela”

tal como lo expresa Antonio Bolívar, catedrático de la Universidad de Granada, España. En este sentido, Creemos que la escuela concebida como una Comunidad Profesional de Aprendizaje supone una determinada concepción de la práctica profesional de sus docentes, como profesionales reflexivos, que investigan y comparten conocimientos, en sus contextos

naturales de trabajo.

LAS REDES, UNA OPORTUNIDAD PARA PARTICIPAR EN EL CAMBIO ESTRUCTURAL

Es inconcebible una institución centrada solo en la propia realidad interna; dejarse confrontar con lo que está fuera de la institución permite ampliar visiones y dar paso a un pensamiento divergente, que ayuda a fortalecer definiciones y concepciones. En ello radica la importancia del trabajo en Redes.

El Capítulo General, que reúne a cerca de ochenta religiosas del Sagrado Corazón representantes de todas las Provincias, asume “las Redes como una oportunidad para participar en el cambio estructural con otros grupos que se organizan alrededor de las voces y las esperanzas del mundo”

“... la Red nos anuda, nos vincula en una actitud de fondo, de vivir en contacto con otras/os. Descubrimos que en las Redes nos une la relación más allá de la función, relación que se hace realidad cuando dejamos nuestras defensas, seguridades y anhelos de poder, cuando reconocemos la igualdad y dignidad de cada persona y cada cultura y cuando dialogamos desde nuestra propia vulnerabilidad y búsqueda, con una voz más fuerte para la comunión y el deseo de transformar la realidad desde dentro” (Capítulo General 2008).

Rosa María Mujica, en reciente Taller para las/os directoras/es de las Instituciones Educativas del Sagrado Corazón, expresó al respecto:

“La Educación Transformadora debe tejer redes y crear referentes comunes, sinergias y contagios” (Mujica, marzo 2016)

El trabajo de la Provincia, en diversas realidades sociales permite capitalizar los esfuerzos y espacios establecidos para fortalecer procesos pedagógicos que nos transformen a cada una/o de nosotras/os para acoger como propio el compromiso de trabajar y favorecer vínculos con otras organizaciones de la sociedad civil.

“Este esfuerzo es, al mismo tiempo, un espacio común dentro de la Iglesia, con grupos ecuménicos, interreligiosos e interculturales” (Capítulo General, 2008).

EDUCAR ES EN SÍ MISMO UN ACTO DE JUSTICIA.

La educación es un derecho humano y una responsabilidad universal,

“Educar es en sí mismo, un acto de justicia, es una responsabilidad ineludible orientar nuestros esfuerzos educativos hacia la creación de relaciones basadas en la equidad, la inclusión, la no violencia y la armonía, que garanticen la calidad y el desarrollo de todas las personas, contribuyendo de esta manera al desarrollo de la sociedad y a su transformación” (Carta del Consejo General a las Provincias, Junio 2006);

sin embargo a pesar de los esfuerzos realizados, aún existe el deseo de millones de personas de ser partícipes de una educación de calidad, que no se da y, que se expresa en los bajos resultados de las evaluaciones aplicadas a nivel país, América Latina y mundo. Esta sería una consecuencia lógica de lo que pudiera estar pasando en los países de la Región Sur y el Caribe:

“La inequidad, la exclusión por motivos de edad, género, cultura y procedencia, caracterizan a la educación latinoamericana, exceptuando a algunos países como Cuba y Costa Rica (Céspedes, Nérida CAAL-2008).

LAS ALTAS EXPECTATIVAS POTENCIAN LAS CAPACIDADES DE TODOS.

Un factor importante en el proceso de transformación educativa es generar altas expectativas en nuestros entornos de intervención educativa. Responder a las necesidades de las Instituciones, de la realidad educativa, supone que éstas no pueden actuar solas: Los objetivos se comparten, los sueños y metas se alcanzan, a través de la participación, no sólo de todo el profesorado, sino también, de las familias, del alumnado, de las asociaciones culturales,

del personal no docente y del voluntariado, participación que afecta a las decisiones que se tomen, en referencia a la escuela, a los aprendizajes, a la planificación y a la formación de familiares. “La escuela que queremos no sólo la diseña el profesorado, también participa el resto de la comunidad. Se crean nuevos órganos de gestión del trabajo como son las comisiones mixtas, formadas por el profesorado y familias, en las que la participación de la comunidad se centra en tareas concretas” (Flecha y otros).

El clima de confianza que se crea, genera altas expectativas, que trata de potenciar las capacidades de todos y enriquece los aportes desde los diferentes roles y responsabilidades. Se descubren diversos talentos que revierten en la propia institución y comunidad. De modo que, más que centrarse en las necesidades, toma en cuenta las posibilidades y esfuerzos de todos. Se establecen objetivos máximos en lugar de mínimos y se ponen todos los medios para alcanzarlos.

Para superar las desigualdades en educación, “se deben buscar modos alternativos para que todos los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades, que promuevan un entorno estimulante de aprendizaje, incluso ampliando el horario escolar. Para ello se cuenta con la participación de la comunidad, familiares, voluntariado en el aula para que el alumnado esté atendido, y en el horario extraescolar. Se plantean aprendizajes complejos, importantes o básicos como son el procesamiento y selección de información, el trabajo en equipo, la lectura, etc. Se intenta proporcionar las mejores metodologías, las mejores prácticas educativas, los mejores recursos: grupos interactivos, bibliotecas, nuevas tecnologías, idiomas, etc”. (Flecha, R. y otros)

Habría que preguntarse, ¿qué expectativas tiene La Provincia en relación a las Instituciones y Comunidades educativas? ¿Qué expectativas tienen las instituciones educativas con respecto a los docentes, estudiantes, trabajadores y otros actores educativos? ¿Qué expectativas tenemos los docentes de los estudiantes? o qué expectativas tienen los estudiantes de sus docentes, de sus propios procesos de aprendizaje?

En la medida que busquemos respuestas conjuntas podremos reafirmar nuestra confianza, compromiso y apuesta por la educación de nuestros pueblos latinoamericanos.

Conclusión

La transformación de una Institución implica asumir con responsabilidad el desafío de los cambios que se producen en los directivos, docentes, trabajadores, comunidad y procesos organizativos de la Institución y de su entorno.

La participación democrática en el desarrollo de las fases de transformación de las Instituciones es fundamental para la sostenibilidad de la transformación, pues garantiza la intervención y compromiso de todos los actores educativos.

Los procesos de transformación de una institución provocan contagios y sinergias especiales, en tanto las transformaciones trasciendan el nivel del aula; toquen progresivamente el nivel organizativo de la escuela y generen vínculos de trabajo conjunto con otros sectores de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aubert, A. y otros (2010). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información (4ª.ed.). Barcelona: Hipatía Editorial, S.A.

Racionero, S. y otros (2012). Aprendiendo Contigo (2ª. Ed.). Barcelona: Hipatía.

Elboj C. y otros (2004). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación (2ª. Ed.) Barcelona: Groó.

Elboj, C. y Oliver E.. Las Comunidades de Aprendizaje: Un Modelo de Educación Dialógica en la Sociedad del Conocimiento. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza, 2003.

Hara, Oscar (2010) Educación Popular y Cambio Social en América Latina. En Community development Journal.

Cambiasso, Mariela (2011). La Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens: Un Ensayo Crítico. VI Jornada de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigadores Gino Germani.

Freire, Paulo. Cartas a quien Pretende Enseñar. Siglo XXI Editores Argentina. Artes Gráficas del Sur, Argentina, 2008.

Ibáñez Herrán, J. Emiliano. Educación Transformadora-Acción Social-Ciencias Sociales. Libro Web, en jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm, 2004

Flecha, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: Una Apuesta por la Igualdad Educativa. Universidad de Barcelona, España. En línea: www.pnte.cfnararra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comunid-aprend.doc

García Valle, Sh. Exigencias Educativas Actuales: Documento Base. En Diplomado de Espiritualidad y Gestión de la Educación: Dimensión 2: Pedagogía. Unidad IV. Estudios Tipográficos UNIFE, 2011

Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús (2000). Capítulo General. Stampería Artística Romana SNC.

Sociedad del Sagrado Corazón (2008). Capítulo General. Tipolitografía Stampería Artística Romana SNC

Red de Instituciones Educativas del Sagrado Corazón de América Latina y el Caribe Red LaC (2014). Documentos Finales. Argentina.

Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús (1982) Constituciones de las RSCJ. Roma.

El Espíritu Educador en las Instituciones de América Latina y el Caribe. II Taller Latinoamericano de Educación Formal (1999) Red LaC Perú. Lima :Full Service Diseño e Impresiones.

Cox, C. y otros (2005). Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción. BID. New York. Sitio de Internet www.iadb.org/sds/sgc/sgc

Castro, Julio (2007). Del Banco Fijo a la Mesa Colectiva. Vieja y Nueva Educación. 4ta Edición. Montevideo.



COMUNIDADE DE
APRENDIZAGEM
E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS

COMUNIDADES
DE APRENDIZAJE
Y POLÍTICAS
EDUCACIONALES



Comunidade de
Aprendizagem

O encontro entre o projeto Comunidade de Aprendizagem e a educação de Pernambuco: uma reflexão sobre o processo de transformação

Danielle da Mota Bastos

Resumo

O presente ensaio visa relatar o “encontro” ocorrido entre a Educação de Pernambuco, respaldada em um modelo de política pública com foco na melhoria da qualidade da educação para todos e com equidade, e o projeto Comunidade de Aprendizagem, que tem em sua base teórica a concepção da aprendizagem dialógica. Mas, sobretudo, visa refletir sobre o processo de transformação – com seus desafios e peculiaridades – de três escolas regulares de ensino fundamental da rede pública estadual em Comunidade de Aprendizagem.

Para tanto, iremos fazer uma breve contextualização do cenário educacional do estado de Pernambuco e o processo de formalização de cooperação técnica entre a Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Natura, fundamentar os princípios – especialmente o diálogo igualitário – e as fases de transformação inerentes à Comunidade de Aprendizagem. Em seguida, relataremos as etapas vivenciadas até o momento pelas escolas, destacando a fase de Sensibilização e, por fim, faremos as considerações parciais dessa significativa ação de promoção de melhoria nos resultados da aprendizagem e de superação das desigualdades sociais.

Adotar e desenvolver um programa de educação integrada, bem como projetos tal qual esse promovido pelo Instituto Natura a fim de enfrentar as desigualdades sociais, o abandono escolar, a distorção idade-ano, e melhorar os processos de aprendizagens de estudantes de diferentes regiões do Estado – ainda que desafiador –, revela-se como uma proposta de política pública educacional que dialoga com a nova fase que a educação pernambucana vivencia, com os muitos desafios ainda a superar, mas, certamente, com a essência de Pernambuco. Desse modo, implementar Comunidades de Aprendizagem seria uma relevante estratégia para novas perspectivas na rede e melhorar ainda mais os índices de proficiência e aprendizagem de estudantes.

Introdução

Pernambuco, ao longo principalmente da última década, vem construindo uma política pública que tenciona melhorar a qualidade da educação básica numa perspectiva universal e com equidade. É desse cenário que, em 2011, surge o Pacto pela Educação/PPE, como também a partir de demandas levantadas nos seminários – Todos por Pernambuco – e das necessidades identificadas pelo Governo na área da educação. Esse modelo de gestão foi formalizado por meio de Decreto (DE nº 39.336 de 2013) em que prescrevia as diretrizes para os programas de Gestão por Resultados, a exemplo do PPE, com geração de valor público – definidos a partir de planejamento e pactuação governamental – cujas metodologias visam obter, essencialmente, a melhoria em indicadores de qualidade dos serviços públicos, dentre eles a aprendizagem científica e intelectual.

Em outras palavras, tomando como base a gestão democrática e a participação popular, governo, órgãos públicos, gestores, professores, sociedade civil, empresas públicas ou privadas, periodicamente, analisam dados, planejam, pactuam ações e responsabilidades e monitoram os resultados. Por ser uma política de gestão por resultados, o pacto utiliza-se de indicadores para avaliar o desempenho das ações desenvolvidas pelo Estado. Para o PPE, os principais indicadores são o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, medido bienalmente) e o Idepe (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco, medido anualmente).

Desse modo, a fim de concretizar essa política, a Secretaria de Educação de Pernambuco investe e promove em diferentes ações, programas e projetos, possibilitando aos profissionais da educação (oferecerem) e aos estudantes (receberem) uma educação de qualidade, inovadora e atenta com a realidade e o contexto atuais. É indo ao encontro dessa política, revelando-se como uma estratégia segura e relevante para o fortalecimento das práticas pedagógicas as quais geram mudanças e visam à superação de desafios, que a

Secretaria entendeu o grande potencial das famílias/comunidades contribuindo nos projetos educacionais e sonhou não apenas com uma nova escola (porque isso já se encontra no subconsciente, lugar de produção de sonhos), mas com uma nova sociedade.

O fato é que Pernambuco vem desenvolvendo uma importante experiência no modelo de gestão, o qual envolve a participação de diferentes atores no planejamento e monitoramento das políticas públicas. Isso certamente tem contribuído para os avanços alcançados (diminuição na taxa de abandono escolar; aumento nos números de escolas de tempo integral, melhoria dos estudantes na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática etc.) no ensino. No entanto, igualmente factual é a necessidade de ampliar e dar novos sentidos às estratégias, não apenas de qualificação da participação social, mas a processos pedagógicos cujas metodologias e bases teóricas tenham ações e resultados cientificamente comprovados em qualquer contexto educacional de tal forma que alcancem altas expectativas de aprendizagem e a comunidade do entorno da escola. Ao abordarmos Comunidades de Aprendizagem, coloca-se para escola o desafio de superar os processos burocráticos que a imobiliza, de forma a representar seus próprios interesses e a regular seus atos por iniciativa própria juntamente com todos os seus implicados.

Desenvolvimento do trabalho

Em fevereiro de 2016, o Instituto Natura – que já desenvolve parceria com a Secretaria de Educação – apresenta o projeto Comunidade de Aprendizagem. Inicialmente, a ideia era adotar esse modelo em apenas 15 Escolas de Referência em Ensino Médio em cidades que terão as escolas municipais, em tempo integral, vinculadas ao Programa de Educação Integrada. Estas iriam, *a priori*, vivenciar uma transformação parcial, adotando uma Atuação Educativa de Êxito – Tertúlias Dialógicas. Contudo, identificou-se que seria de extrema relevância se a rede estadual também vivenciasse essa experiência em escolas estaduais regulares de ensino fundamental, uma vez que, para esse Programa de Educação Integrada, a educação pública estadual assume o lugar de referência/paradigma.

3. O Programa de Educação Integrada visa subsidiar municípios do Estado com estratégias e suporte técnico e com apoio de entidades públicas e privadas a melhorar a qualidade do seu ensino através da implementação de escolas de ensino fundamental em tempo integral, tal qual as escolas de referência de ensino médio da Secretaria Estadual de Educação, com vistas a melhorar os resultados dos indicadores estaduais e nacionais conforme estabelecido nas metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação – PNE e PEE.

4. Atuações Educativas de Êxito (AEEs) são práticas cientificamente comprovadas que seguramente aumentam o desempenho acadêmico e melhoram as relações interpessoais e as atitudes solidárias em todas as escolas que adotam o princípio da Aprendizagem Dialógica.

Dessa forma, a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação/SEDE, em acordo com duas Gerências Regionais de Educação – Recife Norte e Recife Sul – define três escolas estaduais regulares com turmas de ensino fundamental para serem convidadas a se transformarem em uma Comunidade de Aprendizagem, como projeto-piloto. As escolas indicadas tinham uma comunidade já participativa, presente, como também espaços para serem desenvolvidas as Atuações Educativas de Êxito/AEE (especialmente no contraturno), além da possibilidade de os estudantes estarem na escola em horários fora da grade curricular oficial, no entanto, apresentavam baixos índices no Idepe e Ideb. É a respeito da transformação dessas três escolas regulares que iremos discutir.

Durante os meses de junho e julho, estas três escolas foram pré-sensibilizadas – tendo a oportunidade de conhecer em linhas gerais a proposta do projeto e experienciar 2 horas de Tertúlias Dialógicas – e aceitaram o convite de vivenciar a fase de sensibilização com uma formadora do Instituto Natura. Então, nos dias 1º e 2 de agosto de 2016, em uma formação de 16 horas, equipe gestora, corpo técnico

e professores das Escolas Estaduais Cândido Duarte, Senador Novais Filho e Professor Pedro Augusto Carneiro Leão, sob a regência das formadoras Madalena Monteiro e Beatriz Siqueira, não só tiveram informações sobre as bases científicas e os princípios norteadores da Comunidade de Aprendizagem e das Atuações Educativas de Êxito/AEE, como conheceram práticas dialógicas e igualitárias.

Sobre práticas dialógicas e igualitárias, Mello (2012) esclarece que o diálogo igualitário – um dos princípios da aprendizagem dialógica que, por sua vez, é o referencial teórico que embasa o projeto Comunidade de Aprendizagem e enfatiza o papel da intersubjetividade, das interações e do diálogo como agentes da aprendizagem – pressupõe a igualdade de direitos que as pessoas têm de apresentarem seus argumentos e de ouvirem e serem ouvidas sem importar a função exercida, a classe social, a idade, o gênero... Pressupõe, ainda, que nesse diálogo a palavra verdadeira motiva a interação, como também a adoção do compromisso da superação de relações desiguais e opressoras. Na comunidade de aprendizagem, o sentido do diálogo igualitário é potencializar a qualidade da aprendizagem por meio de acordos e planejamento coletivo e com responsabilidades compartilhadas dos rumos que se deseja para a escola.

Freire (2000) ainda explica que o diálogo igualitário contribui para a democratização da organização da escola ao possibilitar real participação de todos os membros da comunidade escolar em igualdade de condições, favorecendo, sobremaneira, a conscientização através da reflexão político-pedagógica. Coerente com tais princípios, a formação se baseou na escuta das vivências e experiências de cada comunidade, visando atribuir sentido de maneira conjunta e dentro da sua realidade, incentivando a participação crítica e reflexiva de todos.

Foi possível perceber que, aos poucos, os envolvidos iam se soltando, permitindo-se despir-se de uma postura defensiva, incrédula, com avaliações da realidade apenas culpabilizando outros e com baixas expectativas, para uma postura – ainda que discreta – crítica, participativa e esperançosa. A partir das falas e relatos de alguns profissionais, compreende-se essa primeira postura, pois muitos já tinham visto diferentes projetos que não deram certo e que apenas trouxeram mais “trabalho” sem clara definição de responsabilidade

e apoio, além, evidentemente, dos próprios desafios do projeto (como a presença da comunidade e de voluntários), que os faziam ser pessimistas e incrédulos. Contudo, nitidamente, a discreta mudança já era possível porque na contramão dos receios e resistência havia fortemente um desejo por mudanças, sobretudo nas relações interpessoais, e a necessidade de vivenciar os princípios da aprendizagem dialógica. As pessoas cada vez mais desejam compartilhar, serem ouvidas, dividir responsabilidades, serem apoiadas por diferentes atores, e no caso dos professores, especialmente, pela família dos estudantes e pela gestão escolar.

Por sua vez, essas interações em que as pessoas são vistas como capazes de agir por meio da linguagem e que valorizam a qualidade da participação e dos argumentos, e ainda o respeito mútuo, contribuem para a consolidação de outro princípio – Transformação. Para Vygotsky (1991), como a base da aprendizagem são as interações, com a transformação destas é possível melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores que fazem parte da comunidade educativa. Além disso, interações transformadoras promovem mudanças pessoais e, conseqüentemente, nos contextos em que se vive. Dessa forma, ao ter altas expectativas a respeito das capacidades dos estudantes, professores e comunidade escolar buscam transformações dos contextos e das interações já estabelecidas a fim de se obter melhores resultados de aprendizagem para todos.

Por falar em transformação, é importante destacar que, para uma escola ser Comunidade de Aprendizagem, ela precisa passar por rigorosas etapas denominadas de Fases de Transformação. Isto porque romper com velhos paradigmas, compreender e, principalmente, vivenciar os princípios da aprendizagem dialógica, mudar a participação passiva e apenas responsiva da comunidade não são possíveis de forma burocrática ou só com o desejo de mudança. É preciso planejamento, reflexão, estudo, avaliação constantes e que cada vez mais sejam problematizados os processos da escola e a realidade ao seu redor.

Para tanto, cada escola tem que vivenciar cinco etapas de transformação, a saber: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento. Nesse momento, as três escolas

participantes em Pernambuco estão na fase do sonho, coletando e registrando as mudanças e a escola que desejam. Essa fase tem se mostrado muito significativa, especialmente porque, conforme defendia Freire (2000), a educação precisa tanto de educação técnica, científica e profissional como de sonhos e utopias.

Todavia, focaremos, neste trabalho, a fase de sensibilização que já traz à tona elementos para a reflexão. Como já pontuado, esse momento ocorreu nos dias 1º e 2 de agosto de 2016, em dois grupos. Um com as escolas Senador Novaes Filho e Cândido Duarte, no auditório da Gerência Regional de Educação/GRE Recife Sul – à qual estas escolas são jurisdicionadas, sob a condução da formadora Madalena Monteiro. O outro grupo com a Escola Professor Pedro Augusto, ligada à Gerência Regional de Educação/GRE Recife Norte, sob a condução da formadora Beatriz Siqueira. Em ambos os grupos, o planejamento foi executado, inclusive com sugestões e ajustes propostos pelos cursistas do II Curso de Formação de Formadores em Comunidades de Aprendizagem, ocorrido este ano, mas que precisou sofrer algumas modificações, principalmente no grupo das escolas da GRE Recife Sul devido às inquietações e indagações do grupo. Cabe destacar que, devido à sensibilidade e à experiência da formadora, foram bem explorados os princípios científicos da Comunidade de Aprendizagem de forma prática e considerando questões próprias das escolas. Isto, sem dúvida alguma, fez muita diferença na compreensão do projeto e na adesão do mesmo.

Houve também, na noite do primeiro dia, um encontro – denominado de mobilização – com os pais e estudantes de cada escola a fim de apresentar, em linhas gerais, o projeto para os demais membros da comunidade. O momento foi bastante significativo, com a oportunidade de as pessoas colocarem suas opiniões, receios e argumentos a respeito da implantação do projeto. De pronto, o projeto foi aceito pela maioria dos presentes, alguns inclusive se colocando à disposição para o trabalho voluntário. Fica evidente que garantir essa etapa não é apenas importante para a compreensão do projeto, a tomada de decisão e a futura participação, mas, sobretudo, uma estratégia bem oportuna de se iniciar um processo de transformação pessoal e da escola.

Sensibilizar é despertar sentimentos e emoções, é tocar a alma. E ao apontarmos para uma definição mais técnica, teríamos que a sensibilização serve para mostrar com respaldo científico que outra escola e outra sociedade são possíveis através de atuações e princípios que qualificam e ampliam a aprendizagem de todos os estudantes. No processo de sensibilização em Comunidade de Aprendizagem, inicia-se o processo de reflexão crítica sobre a prática, a escuta dos participantes e o reconhecimento da distância entre discurso e prática que corremos sempre o risco de reproduzir.

Em Pernambuco, essa fase permitiu que, durante dois dias, através de diferentes estratégias, toda a comunidade escolar se tornasse sensível / aberta, no mínimo, ao reconhecimento de que um novo modo de promover a aprendizagem de alta qualidade para os estudantes e de construir relacionamentos mais saudáveis e verdadeiros é imprescindível para a nova conjectura atual / para a sociedade da informação que se impõe. Sensível ainda a uma educação democrática e dialógica que reconhece o potencial dos estudantes e a importância da participação de outros atores (sobretudo a família) no processo pedagógico. É fato que o nível e o comprometimento dessa sensibilidade não foram os mesmos para todos – nem poderiam ser – mas isso não desqualifica o potencial da formação e da transformação já possíveis nessa fase, pelo contrário, também devido a essa diversidade, ocorre uma intensa troca de saberes e reflexões sobre posturas, modos de pensar e agir; de relacionar-se com os estudantes e as famílias, entre outros, tendo como consequência a decisão das três escolas em se transformarem em Comunidades de Aprendizagem.

Considerações finais

O processo de transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem apresenta desafios e reações diversas que precisarão ser superados e administrados para que a transformação da escola em toda sua plenitude aconteça de fato. E, evidentemente, tal superação, como também a internalização das bases teórico-metodológicas, será real vivendo, problematizando e refletindo coletiva e sistematicamente os princípios da aprendizagem dialógica. Logo, as 16 horas de sensibilização não poderiam ser suficientes para que as escolas pudessem exercitar, na prática, principalmente se não são reconhecidos/familiares, o diálogo igualitário, a escuta atenta, a solidariedade, o respeito, a palavra verdadeira, o valor do argumento, a responsabilização compartilhada, e tantos outros.

No entanto, como já antecipado a partir da experiência com essas três escolas de Pernambuco, é fato que a sensibilização permite satisfatória e tranquilamente já o comprometimento com o projeto e qualidade da participação nas próximas fases (caso ocorra o aceite), o processo de transformação e de qualificação profissional, o reconhecimento da importância da participação da família no processo pedagógico, uma avaliação sincera e respaldada em paradigmas eficientes sobre a prática e a qualidade das relações interpessoais estabelecidas. Pode-se dizer que potencialmente essa fase ainda desorganiza esquemas/concepções muitas vezes consolidados, tira da zona de conforto e mexe com sentimentos e atitudes, na sua maioria, vinculados à aceitação, à valorização, à autoestima, à justiça social, ao ser notada e acolhida, à necessidade de se transformar/reinventar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 2000.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.

MELLO, R. R; GABASSA, Vanessa; BRAGA, Fabiana Marini. *Comunidade de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Comunidade de
Aprendizagem

Histórico de comunidade de aprendizagem: município de São Carlos – novas propostas de implementação

José Maria Loureiro Diniz

Resumo

O presente artigo apresenta o Histórico sobre Comunidade de Aprendizagem implementada na cidade de São Carlos, uma parceria entre o Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa (Niase) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Instituto Natura e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Discorre sobre a fundamentação científica do projeto, sua implementação no sistema municipal de ensino, bem como sua relevância educativa e social. Sugere a continuidade da Comunidade de Aprendizagem, como Projeto Político Pedagógico na etapa da educação infantil da rede pública municipal de ensino, vislumbrando efetivos e significativos resultados na inserção do educando na atual sociedade de informação.

PALAVRAS-CHAVE:

Aprendizagem; comunidade; transformação.

Introdução

Comunidade de Aprendizagem é um projeto que se desenvolve por meio de um processo de transformação da escola e seu entorno pela implementação de Atuações Educativas de Êxito, as quais favorecem a participação da comunidade local, a fim de superar as desigualdades sociais e educativas.

A proposta Comunidades de Aprendizagem se originou nos Estados Unidos (EUA) e Espanha.

A sociedade contemporânea apresenta demandas baseadas nas capacidades intelectuais, no processamento da informação, os quais interferem no contexto em que ocorre a aprendizagem, ou seja, as escolas hoje não estão respondendo às necessidades reais dos alunos. Sendo assim, é necessário repensar o currículo e propor a diversificação de propostas de atividades educativas, garantindo a inclusão na sociedade da informação.

Nesse contexto, a escola por si só não atende às demandas sociais e produtivas da sociedade em que atua, devendo ampliar seus espaços utilizando os diferentes espaços sociais, esportivos e culturais, proporcionando, desse modo, uma formação democrática, contemporânea e responsável.

Desenvolvendo e implementando um conjunto de Atuações Educativas de Êxito, baseado em modelo científico, almeja-se o ensino de qualidade, como também a efetiva melhora da convivência entre os membros da comunidade.

No Brasil, as Comunidades de Aprendizagem se iniciaram em 2002. Segundo a professora Dra. Roseli Rodrigues de Mello, o Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa (Niase), da Universidade Federal

de São Carlos, iniciou o trabalho de difusão das Comunidades de Aprendizagem.

A divulgação do projeto, segundo Roseli, foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação no município de São Carlos, devido à preocupação com as escolas municipais, que estavam desenvolvendo pesquisa de pós-doutorado.

A proposta da Comunidade de Aprendizagem foi apresentada no ano de 2007 no município de São Carlos e implementada no ano de 2008 nas escolas municipais do ensino fundamental.

As fases de transformação educacional e social foram atingidas em todas as unidades que desenvolveram o projeto e logo foram implementadas as atuações educativas de êxito, o que demonstrou relevante avanço na aprendizagem dos alunos e na convivência dos alunos, professores e comunidade.

Porém, com o passar da gestão, as ações foram se perdendo, ao longo de novas demandas curriculares. Hoje, pretende-se resgatar o legado das Comunidades de Aprendizagem, bem como ampliá-lo e implementá-lo na etapa da educação infantil no município de São Carlos, acreditando que, desde a mais tenra idade, desenvolve-se a educação integral no indivíduo de forma crítica, reflexiva e significativa; transformando o contexto da aprendizagem e preparando o futuro cidadão para atender às novas demandas sociais.

Desenvolvimento do trabalho

I. COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM – CARACTERIZAÇÃO

A Comunidade de Aprendizagem é um projeto implementado nas unidades escolares que tem como finalidade a superação das desigualdades sociais. Esse projeto tem como estratégia a implementação de ações denominadas Atuações Educativas de Êxito, as quais devem visar à participação, direta ou indireta, de todas as pessoas que influenciam no desenvolvimento do educando, seja a família, os profissionais da educação ou a comunidade em que está inserido.

2. ORIGEM DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A proposta de Comunidade de Aprendizagem originou-se nas escolas dos Estados Unidos e Espanha.

Nos anos de 1990, o Crea – Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades, da Universidade de Barcelona, fundamentado no conhecimento científico, acumulado pela comunidade científica internacional e em colaboração com os principais autores de diferentes disciplinas, promoveu a implementação de Comunidades de Aprendizagem, em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A sociedade atual apresenta demandas baseadas nas capacidades intelectuais, na seleção e processamento da informação, pois o não acompanhamento gera exclusão. Desse modo, a escola deve proporcionar a adaptação às necessidades sociais da sociedade contemporânea (GABASSA, 2009; MELLO, 2002).

Nesse contexto para que a escola atenda a essa demanda, se faz necessária a transformação, em sua maneira de atuar, saindo de uma perspectiva tradicional e tecnicista para uma perspectiva dialógica, com foco na qualidade de ensino, aproximação escola – família e na participação de diferentes agentes educacionais. Trata-se de uma proposta de transformação social, voltada para a formação para a diversidade, baseada no diálogo e na ampliação da democratização do espaço educativo (GABASSA, 2009; MELLO, 2002).

As Comunidades de Aprendizagem têm estrutura fundamentada em sólida base científica, ou seja, produto das conclusões do projeto INCLUD-ED –Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education, o qual fora realizado durante cinco anos (2006-2011), que contou com a maior equipe de cientistas, que analisaram as estratégias educativas que contribuem para superar as desigualdades e promover a coesão social, bem como aquelas que geram exclusão social.

3. AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO BRASIL

O Crea – Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades, da Universidade de Barcelona, apresentou a implementação de Comunidade de Aprendizagem em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No Brasil, a proposta da Comunidade de Aprendizagem vem sendo desenvolvida por meio do trabalho realizado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos, em ampla parceria com o Instituto Natura.

A Comunidade de Aprendizagem tem como objetivo a transformação social, voltada para a diversidade, baseada no diálogo igualitário e na ampliação da democratização de ensino (GABASSA, 2009).

A pesquisadora professora Dra. Roseli Rodrigues Mello (UFSCar) destacou o interesse do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) em participar das pesquisas de pós-doutorado e no acompanhamento do projeto Comunidade de Aprendizagem nas unidades escolares municipais de São Carlos, considerando as bases teóricas do projeto, como também do contexto de globalização e de sociedade da informação da época, vivido no Brasil e na cidade.

4. HISTÓRICO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM EM SÃO CARLOS

O trabalho de difusão de Comunidade de Aprendizagem na cidade de São Carlos iniciou-se no ano de 2003, sendo uma proposta em pesquisa de pós-doutorado junto ao Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa (Niase) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Primeiramente, foi realizada a divulgação da proposta da Comunidade de Aprendizagem na Secretaria Municipal de Educação, apresentando as bases teóricas do projeto e uma análise do atual contexto de globalização e de sociedade da informação, focalizando os processos vividos no Brasil e na cidade.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), desde meados de 2009, entendeu a proposta como uma política pública, buscando uma maior articulação entre o governo municipal e a proposta desenvolvida nas escolas.

No ano de 2010, o Programa Comunidade de Aprendizagem vinculou-se à Secretaria Municipal de Educação (SME), enquanto política pública do município; identificando no projeto meios de intensificar as práticas de gestão democrática, como a viabilização das ações de superação de preconceitos e melhoria na qualidade do ensino. Ao longo desse ano, manteve-se a parceria com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) – UFSCar, iniciando-se o processo de transformação, no segmento da EJA (Educação de Jovens e Adultos), totalizando quatro Comunidades de Aprendizagem

no segmento do Ensino Fundamental, de um total de oito escolas atendidas pelo município.

A Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) – UFSCar realizaram em conjunto algumas ações durante a implementação do projeto, como: acompanhamento semanal junto às escolas, encontro municipal de Comunidades de Aprendizagens, organização de um livro sobre Comunidade de Aprendizagem em São Carlos, elaboração de cartazes para divulgação, Formação Continuada de professores, Formação em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), entre outras.

Porém, em 2013, assume uma nova gestão na Prefeitura Municipal de São Carlos e, conseqüentemente, a mudança de secretário de Educação, com novos diretores de escolas; assim, houve um enfraquecimento das Comunidades de Aprendizagem nas unidades escolares, mas em 2015 o Instituto Natura (representado pelos profissionais Jonas e Priscila) e o Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa (Niase) procuram pela Secretaria Municipal de Educação para reatar a parceria.

5. NOVA PARCERIA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Em meados do ano de 2015 o Instituto Natura, juntamente como o Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa (Niase), procuraram a Secretaria Municipal de Educação para resgatar a implementação das Comunidades de Aprendizagem na rede pública municipal de ensino do município de São Carlos.

Diante dos resultados positivos vivenciados com as Comunidades de Aprendizagem na rede de ensino na cidade de São Carlos, houve grande interesse para retomar as ações nas unidades escolares, agora priorizando o trabalho na educação infantil.

Acredita-se que as Comunidades de Aprendizagem sugerem uma educação escolar significativa na construção da cidadania. Sendo assim, houve grande interesse por parte da gestão da Secretaria Municipal

de Educação para torná-la realidade, como também proposta de política pública, contribuindo no cumprimento da Lei Maior, ou seja, da Constituição Federativa do Brasil de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, como citado abaixo.

Art. 2º A educação, dever da família e dos Estados, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Acredita-se na gestão democrática, na formação de cidadãos críticos, autônomos, na igualdade de oportunidades acadêmica e social, na educação integral do educando, na responsabilidade do poder público em oferecer a educação escolar de qualidade; desse modo, há relevância nas Comunidades de Aprendizagem.

Tais comunidades permitem aos membros da comunidade escolar sonhar com uma escola melhor; favorecendo a todos no exercício da democracia, pois através da perspectiva dialógica da aprendizagem, todos participam e interagem de maneira igualitária, respeitando a inteligência cultural de cada um, de modo que a aprendizagem se torne significativa, propiciando relações solidárias.

Diante do exposto, surgem algumas inquietações para serem refletidas, como:

- Por que a proposta Comunidades de Aprendizagem, tão importante e vista como política pública de sucesso, com evidências já apontadas, não se consolida?
- Por que as Comunidades de Aprendizagem, proposta que viabiliza a qualidade do ensino, favorece a gestão democrática, propõe igualdade de condições acadêmica e social, como também propicia a inclusão da diversidade, não fazem parte do Projeto Político Pedagógico das escolas?

No dia 8 de março de 2016, aconteceu o primeiro encontro de sensibilização do Instituto Natura (representado pelos profissionais Jonas e Priscila) e Niase com todos os 56 diretores das escolas municipais, assessores e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Foi exposta com muita propriedade e conhecimento a proposta Comunidade de Aprendizagem para todos os presentes, e ficou decidido que seria implementada a proposta nas unidades escolares de educação infantil do município.

No período de 28 de março a 1º de abril de 2016, é realizado o I Encontro de Formação de Formadores em Comunidade de Aprendizagem em São Paulo, promovido pelo Instituto Natura, sendo os professores José Maria Loureiro Diniz, Sara Rebeca Bianchi Larocca e Osmair Benedito dos Santos indicados pelo município a participar da formação.

Nos dias 4 e 11 de junho de 2016, na forma de sensibilização, a Secretaria Municipal, o Instituto Natura e o Niase promoveram um encontro com as direções das nove escolas de educação infantil, que manifestaram interesse em conhecer mais a proposta.

De 27 de junho a 2 de julho de 2016, aconteceu em São Paulo o II Módulo sobre Formação de Formadores em Comunidade de Aprendizagem, promovido pelo Instituto Natura.

No dia 19 de setembro de 2016, durante o horário de HTPC, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, do Cemei Carmelita Rocha Ramalho ocorreu a mobilização sobre Comunidade de Aprendizagem, através do Instituto Natura, juntamente com os formadores locais do município, para todos os professores, funcionários e comunidade. Uma semana depois dessa mobilização, a direção, funcionários, professores e pais optaram pela tomada de decisão em transformar a escola em Comunidade de Aprendizagem.

No dia 20 de setembro de 2016, durante o horário de HTPC, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, do Cemei Dionísio da Silva,

situado no distrito de Santa Eudóxia, ocorreu a sensibilização sobre a Comunidade de Aprendizagem para todos os professores, funcionários e comunidade escolar com a profissional Priscila, representante do Instituto Natura, e os professores formadores locais.

Nos dias 25 e 26 de outubro de 2016, aconteceu em São Paulo, no Instituto Natura, o último módulo da Formação de Formadores em Comunidade de Aprendizagem, sendo certificados os formadores professores José Maria Loureiro Diniz, Osmair Benedito da Silva e Sara Rebeca Bianchi Larocca.

Assim, as unidades escolares estão desenvolvendo a implementação das Comunidades de Aprendizagem, pois sabemos o quanto essa proposta é eficaz nos diferentes contextos sociais e econômicos. São implementações possíveis de serem aplicadas, em diferentes contextos, garantindo o rendimento acadêmico do aluno e o desenvolvimento da sociedade.

Considerações finais

Considerando que a educação está presente em todos os momentos e lugares, propõe-se uma educação dialógica, na qual há participação de todos, interações igualitárias e relações solidárias.

Assim, propõe-se uma escola transformadora, entendendo que ela é um agente de mudança, uma vez que garante o padrão de qualidade, vinculado às práticas acadêmicas e demandas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação Complementar*: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atualizada até a lei n. 12.472, de 1º.9.2011). Supervisão editorial de Jair Lot Vieira. 5. ed. Bauru: Edipro, 2012.

GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. São Carlos: UFSCar, 2009.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>.

MARIGO, Adriana Fernandes. et al. Comunidades de Aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.74-89, 2010.

MELLO, R. R. de. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa, Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.



Comunidades de
Aprendizaje

Comunidades de aprendizaje: una oportunidad para el Fortalecimiento de la política pública educativa de la ciudad de barranquilla

Julio Cesar Rojas Serrano

Resumen

En el presente documento, se presenta el potencial aporte de Comunidades de Aprendizaje a la política pública educativa en la ciudad de Barranquilla, definida Plan Decenal de Educación 2016 - 2025. La filosofía y enfoque de Comunidades de Aprendizaje, brinda elementos que pueden fortalecer el plan diseñado, logrando complementar su propósito de impactar en mejores aprendizajes para los niños y jóvenes de Barranquilla.

OBJETIVO

Reconocer el potencial de Comunidades de Aprendizaje en el fortalecimiento de la política pública educativa de la ciudad de Barranquilla, en su apuesta de lograr una educación de calidad.

Introducción

La ciudad de Barranquilla, ha demostrado en los últimos años importantes avances en temas económicos y sociales, fruto de un continuo liderazgo político y un importante apoyo del gobierno nacional. En el sector educativo se evidencian importantes logros y a la vez, retos desafiantes que han conducido a desarrollar políticas educativas a mediano y largo plazo que permitan mejorar la calidad educativa.

En este sentido, se diseñó el Plan Decenal En Barranquilla la Educación está de Primera, el cual bajo un enfoque de derechos, busca brindar una educación de calidad. Este ejercicio de planeación a largo plazo, es una oportunidad para articular Comunidades de Aprendizaje a esta iniciativa de ciudad, aportando importantes elementos para que los estudiantes de Barranquilla logren mejores aprendizajes, de igual manera disminuir la deserción, reducir la repitencia y fortalecer la convivencia escolar; de esta manera se lograría una política educativa más integral y con mayores resultados e impactos.

Desarrollo

Barranquilla, es reconocida en Colombia como una ciudad que ha logrado una mejoría notable en los últimos años, ubicándose como la ciudad líder en la costa caribe colombiana.

Si bien es notable, el avance en temas económicos y sociales, el sector educativo ha presentado avances en la cobertura educativa, sin embargo continua el reto de mejorar la calidad.

Según el informe de calidad de vida 2015 de Barranquilla Cómo Vamos¹, en el eje educación se hace necesario lo siguiente:

- Mejorar el desempeño de las instituciones oficiales en las pruebas Saber; principalmente en matemáticas. Los resultados de las pruebas Saber de tercer grado mejoraron, sin embargo 5 y 9 aún no mejoran sustancialmente. Continúa el rezago en el desempeño de Barranquilla frente a otras ciudades del país
- Innovar en prácticas educativas que impacten el mejoramiento de la calidad y práctica docente.

1. Barranquilla Cómo Vamos -BqCV- es una iniciativa ciudadana que hace evaluación y monitoreo a la calidad de vida urbana a través del análisis de indicadores técnicos y de percepción.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de definir estrategias para mejorar los aprendizajes de los niños y jóvenes y de igual manera, definir planes a mediano y largo plazo que orienten las iniciativas que conduzcan a una educación de calidad.

Bajo este marco, en la ciudad de Barranquilla, se ha gestado desde el año 2016 una alianza entre la Alcaldía Distrital, la Fundación Promigas, la Fundación Empresarios por la Educación y la Universidad del Norte, con el propósito de diseñar un Plan Decenal de Educación, que oriente la política educativa de la ciudad en los próximos diez años.

El Plan Decenal, se construye y valida con la participación activa del estado, la sociedad civil y especialmente, actores representativos del

sector educativo local (padres de familia, estudiantes, rectores, docentes, entre otros).

Este Plan Decenal, se ha denominado En Barranquilla la Educación está de Primera y tiene como principal objetivo promover una educación desde la perspectiva de derechos, mediante el desarrollo de políticas integrales que propicien un mayor acceso, la permanencia y la calidad de la educación en el Distrito, en condiciones de equidad, inclusión y corresponsabilidad social.

La primera línea programática se denomina Mejores condiciones para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo desde preescolar hasta la educación superior. Siendo el acceso entendido como el ingreso de la población al sistema educativo, independientemente de la procedencia y la situación económica, social y cultural de las personas. Con el ingreso al sistema educativo, se busca que el estudiante permanezca vinculado al mismo hasta culminar el ciclo educativo, que va desde la educación inicial hasta la educación superior. Con esta perspectiva, es necesario superar los obstáculos para que un niño, niña o joven se matricule en una institución educativa, pueda asistir normalmente a las actividades escolares y concluya la totalidad del ciclo educativo.

2. La Fundación Empresarios por la Educación es una organización de la sociedad civil que conecta sueños, proyectos, actores y recursos para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

3. <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/el-proyecto>

Consultada el 17 de agosto de 2016

En Colombia, la Fundación Empresarios por la Educación², es el aliado del Instituto Natura para la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, el cual se desarrolla en los departamentos Antioquia, Atlántico, Cundinamarca y Valle del Cauca, con el apoyo de las Secretaría de Educación, Universidades y otros aliados.

Comunidades de Aprendizaje³, es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad. Es un proyecto que comienza en la escuela, pero que integra todo lo que está a su alrededor:

La estructura y el concepto de las Comunidades de Aprendizaje cuentan con una base científica muy sólida, desarrollada a lo largo de más de 30 años de investigación y que involucra hoy en día a un equipo de más de 70 especialistas de diferentes países y diversos campos del conocimiento.

Su fundamento conceptual está refrendado por las conclusiones del Proyecto INCLUD-ED, desarrollado por la Comisión Europea justamente para identificar y analizar estrategias educativas que ayuden a superar las desigualdades y mejoren los resultados de aprendizaje.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje tiene como objetivo, a largo aliento, la superación de desigualdades sociales a través de la transformación social y educativa cuyas bases teóricas se asientan en el aprendizaje dialógico destacando dos factores clave: las interacciones dialógicas y la participación de la comunidad. (Díez y Flecha, 2010).

Bajo este marco, Comunidades de Aprendizaje desde su filosofía y enfoque, brinda elementos que complementan y fortalecen el objetivo planteado en el plan decenal. Este proyecto va más allá del acceso y la permanencia de los estudiantes en la escuela. Las Comunidades de Aprendizaje crean un clima de altas expectativas por parte de todos los involucrados, transforman el contexto del aprendizaje y obtienen los siguientes resultados⁴:

- Mejora del desempeño académico de todos los alumnos. Mejora de los resultados escolares de los alumnos en todas las asignaturas. Un alto nivel de aprendizaje es fundamental para enfrentar los constantes retos de la sociedad del siglo 21.
- Disminución radical en los índices de repetición, abandono y fracaso escolar.
- Mejora del clima y de la convivencia; aumento de las actitudes solidarias.
- Aumento del sentido y de la calidad del aprendizaje para toda la comunidad.
- Aumento de la participación de todos: alumnado, familiares, docentes, equipos directivos, universidades, fundaciones, entidades y organismos públicos.
- Mejora de las condiciones de vida de la comunidad: mayores índices de inserción laboral, de niveles de salud, de vivienda digna.

4. <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/resultado> Consultada el 17 de agosto de 2016.

Articular Comunidades de Aprendizaje al Plan Decenal, brindaría la oportunidad de gestar una alianza en la que la Secretaría de Educación podría cualificar su equipo de calidad el cual acompaña a los establecimientos educativos, generando una mayor capacidad de apoyo a dichos establecimientos. De igual manera se vincularía las Universidades con facultades de educación, las cuales pueden apoyar el proyecto con practicantes voluntarios; de igual manera desarrollar iniciativas de investigación, entre otros.

Para lograr lo anterior, se recomienda la siguiente ruta:

FASE	PRINCIPALES ACTIVIDADES
1. Alistamiento	Gestión de alianza con la secretaría de educación y potenciales aliados.
2. Alineación	Revisión del plan decenal, inclusión de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje.
3. Formalización	Presentación para aprobación del concejo distrital.
4. Implementación	Desarrollo de las fases en las escuelas seleccionadas, acompañamiento
5. Evaluación y sistematización	Evaluación de la experiencia, medición de indicadores y publicación buenas prácticas.

Con lo anterior, se lograría una política educativa de excelencia. Según la Celac, una política pública de excelencia corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados. LAHERA, E.(2004).

Bajo esta premisa, Comunidades de Aprendizaje cuenta con los elementos necesarios para fortalecer la política pública proyectada en el Plan Decenal de Educación, la experiencia en la implementación y la voluntad del instituto natura por llegar a la ciudad de Barranquilla, son el punto de partida para unir esfuerzos por el mejoramiento de la educación que reciben miles de niños y jóvenes.

Conclusión

La apuesta de la ciudad de Barranquilla por construir una política educativa de largo plazo, demuestra el interés por proyectar la ciudad y priorizar la educación como factor clave de su desarrollo. La articulación de Comunidades de Aprendizaje a esta apuesta, a través de una alianza público privada, permitiría aprovechar la experiencia del instituto natura, de igual manera, se maximizarían recursos, se lograría ampliar los resultados y por ende mayores impactos.

Comunidades de Aprendizaje, fortalecería el Plan Decenal realizado y aportaría significativamente al propósito de lograr que Barranquilla cuente con una educación de primera.

BIBLIOGRAFÍA

LAHERA, E.(2004) Política y políticas públicas. Editorial: Cepal, Naciones Unidas.

Informe de Calidad de Vida Barranquilla Cómo Vamos.

WEBGRAFÍA

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

<http://fundacionexe.org.co/>



Comunidades de
Aprendizaje

La Construcción de las “Condiciones de posibilidad” para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el contexto educacional chileno.

Sebastián Correa Duval

Resumen

Las comunidades de aprendizaje, como muchas otras intervenciones educativas, requieren de cierta reflexión preexistente desde los contextos específicos para que se logren implementar de buena manera. Esta reflexión consiste en hacer una lectura sobre la realidad social en la cual las escuelas chilenas están insertas, la cual debe ser considerada debido a que las Comunidades de Aprendizaje, desde lo dialógico, resultan ser una práctica contracultural, por lo que hay que anticiparse a las resistencias y plantear la implementación como un proceso gradual para aumentar las posibilidades de éxito. Y en este contexto, revisar con que “Actuación educativa de éxito” conviene comenzar para facilitar este proceso de cambio.

OBJETIVO

Reflexionar sobre las condiciones de posibilidad o bases necesarias para que las comunidades de aprendizaje se desarrollen de buena manera en el contexto escolar chileno.

Introducción

Para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el contexto chileno es importante considerar algunos aspectos para afinar de buena manera su puesta en marcha. En esta reflexión nos centraremos en dos lecturas sociales que hay que considerar:

I. SISTEMA PATRIARCAL:

En Chile, y en varios países latinoamericanos, se vienen sucediendo desde el año 2006 algunos fenómenos sociales que evidencian la crisis de un modo relacional instaurado en nuestra sociedad como lo es el modo patriarcal, que determina (y explica) cómo se distribuye el poder. Es importante considerar que Chile tiene una tradición fuertemente patriarcal y donde el poder y la toma de decisiones siempre han estado concentradas en pequeñas elite. Las razones de esto escapan a esta reflexión pero es claro que son modos de relación que vienen desde la colonia y el sistema de patronazgo, lo cual ha permeado los tipos de relación de poder en diversas áreas e instituciones hasta el día de hoy (Gobierno, Iglesia, Empresas, Colegios, Familia, etc.).

Si bien el sistema patriarcal está muy enraizado en la identidad de los chilenos, también es cierto que en los últimos 10 años ha venido desarrollándose un proceso hacia la democratización en la toma de decisiones muy significativa. Las nuevas generaciones no aguantan tan fácilmente sistemas autoritarios como si lo han hecho las generaciones anteriores, por lo tanto se vienen sucediendo diversos fenómenos en todas las áreas e instituciones de tradición autoritarias (Crisis del sistema presidencial, Crisis de credibilidad de los políticos, Cuestionamiento al empresariado, Falta de confianza en los obispos, etc.). La Sociedad civil más empoderada ha comenzado cuestionar fuertemente lo vertical y a exigir sistemas más democráticos en todos los sectores, demandando instituciones donde la toma de decisiones y

el poder sea distribuido de manera más equitativa entre los diversos estamentos.

En este contexto, el sistema escolar ha sido protagonista de esta concientización, la crisis generada el 2006 con el “Pingüinazo” donde los estudiantes secundarios fueron los impulsores, así como las marchas del 2011 donde esta vez fueron los estudiantes universitarios quienes lideraron el cuestionamiento social, el cual se ha mantenido activo hasta el día de hoy. Una parte importante de este cuestionamiento tiene que ver con la distribución del poder y la demanda de que el protagonismo sea compartido, lo cual ha permeado en el quehacer cotidiano de casi todos los establecimientos educacionales de Chile, los que se han tenido que abrir al diálogo entre los distintos estamentos, dialogo generalmente exigido por los estudiantes apoyados por el profesorado.

2. CRISIS DE SENTIDO:

Pareciera ser que el agotamiento y cansancio es síntoma en diversos contextos educativos y la sociedad del siglo XXI está pasando por una compleja crisis de sentido. Todas las sociedades experimentan nuevas realidades donde el exceso de trabajo comienza a ser una característica común. Obviamente este malestar o crisis de sentido sobrepasa el sistema educativo. Creo que una reflexión interesante sobre la sociedad actual, y que pueda enriquecer la lectura sobre el momento actual, es la que hace Byung Chul Han en su libro “Sociedad del cansancio” (2012), donde plantea que estamos en tiempos de cambio, pasando de una “sociedad disciplinaria” (como la planteada por Foucault) donde el control sobre el rendimiento de cada persona era determinado externamente, a una “sociedad de rendimiento”, donde el control o rendimiento ya no viene desde fuera sino que se lo autoimpone cada persona al alienarse a una sociedad que vive a un ritmo agitado, lleno de ocupaciones, apurada y que su máxima es “todo es posible”. Plantea que esta sobre saturación afecta el sistema neuronal colapsándolo de vivir a un ritmo que no es digerible neuronalmente. Esto ha hecho que la gran enfermedad del siglo XXI sea la depresión, pues justamente, una persona depresiva internaliza la máxima “nada es posible”, frase

que solo puede aparecer como contrapunto a una sociedad que plantea que “todo es posible”. En este contexto la sociedad pareciera vivir agotada, todos estamos cansados, y lo preocupante es que existe una vanagloria del cansancio. De alguna manera es un signo positivo estar cansado, en general todos lo estamos y nos lo comunicamos unos a otros como síntoma de ser una persona que vive a un ritmo de alto rendimiento, desde la dicotomía de la queja pero orgullosos de ello. Si alguien plantea que no está cansado, puede ser tildado de flojo o fracasado, por lo que no nos damos permiso para no estarlo. Finalmente, Byung Chul Han plantea que una persona cansada pierde la reflexión, el vivir alienado en el rendimiento no da tiempo de detenerse y reflexionar; y sin reflexión la persona (y la sociedad) se encaminan a estados de estrés crónicos incapaces de generar un cambio positivo.

De alguna manera el ritmo laboral propio de los contextos educativos está generando una ola de problemas de salud mental en los educadores, lo cual se ve reflejado en el alarmante aumento de las licencias médicas que presentan los profesores. Siguiendo lo planteado por la “Sociedad del cansancio”, el vivir “corriendo” no permite estar plenamente presente en las situaciones, llevando a la despersonalización, cansancio emocional y crisis de sentido de los educadores.

Desarrollo

TEORÍA DEL CAMBIO Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD

Luego de este análisis contextual, ¿desde qué perspectiva analizar estos fenómenos que afectan al sistema escolar y su rol en el cambio que generan las comunidades de aprendizaje en una escuela?

Creo que para contestar esta pregunta puede ayudar la teoría del cambio propuesta por Richard R. Beckhard y David Gleicher; la cual se resume en la siguiente fórmula:

$$C = V \times D \times P > R$$

Cambio = Visión × Descontento × Primeros pasos > Resistencia.

Es decir, las Comunidades de aprendizaje obviamente suponen un gran cambio en una escuela (Y desde el análisis anterior podríamos decir que son una propuesta contracultural), ofreciendo una visión clara de lo que se quiere aspirar y con las “actuaciones educativas de éxito” ofrece primeros pasos muy concretos de este cambio. Pero también hay que ponderar y recoger el descontento que lleva a la escuela a plantearse un cambio tan profundo como lo son las Comunidades de aprendizaje, ¿Por qué un cambio así en este contexto? ¿Qué nos incomoda de la situación actual de la escuela que queremos llevar a cabo este cambio? El contestar estas preguntas, más la visión y claridad en los primeros pasos serían los fundamentos para sostener un cambio en la escuela. Pero también es importante tener claras cuáles son las resistencias al cambio. En este sentido, creo que el análisis de la “Sociedad Patriarcal” y la “Sociedad agotada y crisis de sentido” pueden ayudar; debido a que gran parte de las resistencias que se encuentran en las escuelas tienen que ver con el poder, con una desesperanza aprendida o con un agotamiento que hace que cualquier cambio se visualice como un gran abismo.

En esta línea, lo que se propone en esta reflexión es que previo a la implementación de una Comunidad de Aprendizaje se pregunte por las relaciones de poder en la escuela, por cómo se distribuye el poder o cómo se han tomado decisiones históricamente, también por el nivel de empoderamiento de los distintos actores del colegio (Educadores, estudiantes, Apoderados) y sus sentido de pertenencia a la escuela. Desde el agotamiento preguntar sobre el ritmo de trabajo, sobre el cansancio existente, por las licencias médicas y sus razones, por la relación entre tiempos lectivos y no lectivos y también por la profundidad de la reflexión entre los educadores (Lo cual podría ser un síntoma de agotamiento).

Por lo tanto, para que la Visión, Descontento y Primeros pasos sean mayor que la resistencia, es clave abordar la resistencia directamente, idealmente visibilizándola, tematizándola, porque puede suceder que al no hacerlo, sea ésta, de manera implícita, la que haga que la implementación de la Comunidad de Aprendizaje no siga su curso como está planteada en su diseño. Es decir, abordar las resistencias tiene que ver con asegurar que existan las “Condiciones de posibilidad” para que la Comunidad de Aprendizaje funcione, y que no suceda, que al no funcionar, recién ahí se haga una lectura de las resistencias las cuales explicarían el fracaso del proyecto.

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las Comunidades de aprendizaje, de alguna manera, abordan directamente las problemáticas que venimos planteando. Por una parte promueven el empoderamiento de la comunidad educativa desde la perspectiva del diálogo igualitario, es decir, hacen frente al sistema autoritario y vertical, y por otro lado, al promover el protagonismo de todos (Desde la toma de decisión, el sueño, comisiones mixtas, etc.) hace que se enfrente directamente la falta de sentido, sabiendo que una de las causas de ellos es el no poseer sentido de pertenencia, el cual está íntimamente ligado al no sentirse protagonista. Las Comunidades de aprendizaje permiten una construcción de sentido compartida, un

concretar sueños colectivos donde todos son escuchados, lo cual tiene una gran potencia transformadora de la realidad de cada escuela.

Pero tomando en cuenta lo que venimos planteando de las resistencias y “las condiciones de posibilidad” ¿cuál será un modo apropiado de ir instalando la lógica de lo dialógico en escuelas acostumbradas a los patriarcal? ¿Qué proceso será el adecuado para no potenciar las resistencias? Obviamente estas respuestas dependerán de cada contexto y del análisis particular que se haga, pero creo que podemos plantear la hipótesis que dentro de las “Actuaciones educativas de éxito” algunas de ellas pueden ser un buen modo de ir construyendo las “condiciones de posibilidad” en las escuelas, sobre todo donde se diagnostique que no existan, y pueden aportar a ir procesualmente cambiando la cultura de esa comunidad educativa, pasando de una vertical-autoritaria a una horizontal-dialógica.

De este modo, para el cambio cultural necesario, es clave que los educadores crean en lo dialógico y lo incorporen en sus propias prácticas. Si esto no sucede, podríamos afirmar con bastante certeza que la Comunidad de aprendizaje no resultará. Por lo tanto una estrategia válida puede ser comenzar con los educadores, por lo que la “Formación pedagógica dialógica” asoma como una excelente manera de iniciar el proceso, pues refuerzan o ayudan a construir lo que podíamos llamar las bases de las Comunidades de aprendizaje, que son la reflexión-pensamiento crítico y el diálogo igualitario. Como plantea Paulo Freire (1997) el diálogo igualitario contribuye a la democratización de la organización del centro educativo al permitir la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en igualdad de condiciones.

Como modo de potenciar la reflexión-pensamiento crítico, se plantea en el cuadernillo de formación de esta actuación “Las Tertulias Pedagógicas potencian las interacciones entre los profesores y fomentan procesos esenciales para la mejora de la práctica pedagógica, como la reflexión y el pensamiento crítico. Durante esta actividad de estudio, los profesores buscan conjuntamente soluciones para los problemas del día a día de la escuela y reflexionan sobre la práctica con Actuaciones Educativas de Éxito”.

Y en cuanto a que los educadores deben aprender a dialogar igualitariamente, también encontramos en el cuadernillo de CREA sobre esta Actuación la siguiente cita “Uno de los principios del Aprendizaje Dialógico, el diálogo igualitario, debe tener un destaque especial en la formación de los profesores que actúan en escuelas que son Comunidades de Aprendizaje o que ponen en práctica una o más Actuaciones Educativas de Éxito. El rigor profesional y el objetivo de mejorar la educación requieren un diálogo más igualitario, no con actos comunicativos de poder; sino en base a argumentos, con actos comunicativos dialógicos (Soler & Flecha, 2010) con las familias, con los demás profesores y con el alumnado. Esta es una forma en la que los profesores pueden experimentar los valores que están enseñando.” Es decir; también se potencia la idea de que el diálogo igualitario centrado en los argumentos es lo que hay que instalar en las escuelas para hacer frente a los actos autoritarios de uso del poder. Por su parte Habermas (2001) plantea que “no hay interacciones totalmente dialógicas, porque siempre se producen relaciones de poder debido a las desigualdades existentes en la estructura social más profunda. Por eso, es importante tener consciencia de esas desigualdades y buscar las condiciones más adecuadas para reducir al mínimo su influencia”.

Recogiendo estos planteamientos, las Comunidades de aprendizaje promueven y dependen del empoderamiento de los educadores (diálogo igualitario, pensamiento crítico, uso democrático del poder; toma de decisiones horizontales, saberse expertos en ese contexto, etc.), sin ello no sería posible su implementación. Y es claro que la “Formación pedagógica dialógica” promueve estas competencias desde el ejercicio compartido entre los educadores, por lo tanto deja de ser algo teórico y comienza a ser algo vivencial y posible en ese contexto específico, es decir forma, además de en lo “académico, en el modo relacional de cómo se debe usar el poder en una Comunidad de Aprendizaje, por lo que se convierte en una “Actuación educativa de éxito” propicia para ser el “primer paso” de un proceso de transformación.

Conclusión

En conclusión, para instalar Comunidades de aprendizaje, debemos considerar que la cultura patriarcal y falta de sentido atraviesa la cultura escolar de las instituciones educativas chilenas, por lo tanto, para que existan “Condiciones de posibilidad” para su implementación, sabiendo que en muchos contextos implican un cambio importante, es necesario construir una cultura dialógica (la cual se debe formar) por lo que comenzar con la “Formación pedagógica dialógica” puede ser una excelente forma de ir transformando la escuela, porque es desde los educadores y el cambio de lógica en sus interacciones por donde debería comenzar el cambio en la escuela hacia lo dialógico, pues serán ellos los encargados de dinamizar la implementación de Comunidades de Aprendizaje. Si los educadores ponen en práctica el aprendizaje dialógico en sí mismos y vivencian el cambio en sus relaciones, seguro que querrán que esa lógica permee otras instancias de la comunidad educativa, transformándose esta en una Comunidad de Aprendizaje arraigada en lo dialógico.

BIBLIOGRAFÍA

Chul Han, B. (2012) *Sociedad del Cansancio*. Barcelona, España: Herder.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. *Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA*. *Revista Signos*, 43(2), 363-375.

Cuadernillo “Formación pedagógica dialógica”. CREA. Instituto Natura. En <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/111/a85fe2133a257c3c7a45a76064977e3b.pdf>

Cuadernillo “Aprendizaje dialógico” CREA. Instituto Natura. En <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/104/343db30ceba56dc67413921a22790c2a.pdf>



La implementación de comunidades de aprendizaje. Un paso a la transformación de las escuelas, desde la función de Jefa de Sector, como puente para la formación continua, actualización y desarrollo profesional de supervisores, directivos y docentes. Caso de escuelas primarias de Nuevo León, México.

Resumen

Se documenta el desafío de superar limitantes en lo referente a las problemáticas sociales que impactan en el entorno de los estudiantes, teniendo como referente el diagnóstico que evidencia diversas áreas de oportunidad; de actualización y desarrollo profesional de supervisores y del modelaje vicario al personal directivo y docente, dando paso a la transición con mejores niveles de logro educativo y la transformación de ambientes escolares para favorecer habilidades complejas y empoderamiento de los estudiantes y las familias; derivado del Plan de Trabajo realizado del Sector Escolar No. 17 con apoyo de la implementación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje –sus actuaciones de éxito y fases de transformación en las instituciones- en planteles de 6 zonas escolares ubicadas en los municipios de San Pedro y Santa Catarina, Nuevo León, México

Los testimonios vinculados a las referencias teóricas evidencian la incidencia de la formación continua de los implicados para garantizar los aprendizajes de los alumnos y favorecer una nueva cultura pedagógica que atienda la inclusión, equidad y fomente la calidad educativa mediante prácticas innovadoras que impacten en la construcción del conocimiento y la formación con sentido, dando respuesta a problemáticas del contexto externo, lo que prevalece en el sistema educativo y lo que promueve la política educativa en el país.

Desde la función de Jefa de Sector del nivel de Primaria se promueve la transformación de las escuelas para impactar en nuevos perfiles de egreso de estudiantes en este nivel, que permitan una plataforma sólida hacia la incursión de otros niveles educativos y simultáneamente que posean mejores herramientas para enfrentar la vida cotidiana y el momento histórico que les ha tocado vivir; y así pasar directo a un trayecto futuro con mejores posibilidades en su desarrollo educativo, personal, social y cultural con soporte en el aprendizaje dialógico y sus principios, una aproximación a la convivencia democrática y comunitaria que trasciende más allá de lo instrumental, en un entorno humanístico.

Introducción

La calidad del trabajo docente influye en el desempeño de los estudiantes (SEP, 2012), esa incidencia es la variable escolar de mayor peso, ya que los profesionales de la educación son considerados como la fuerza laboral del país para mejorar resultados educativos (Brunner, 2003; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2009). Sin embargo, se documenta que el modelo educativo se agotó, no respondió al presente y futuro de México (SEP, 2011). Los jóvenes que egresan no poseen los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse al mundo del siglo XXI (INEE, 2004), porque coexisten diversas problemáticas sociales, educativas, culturales, que limitan responder asertivamente para lograr una economía centrada en el conocimiento y en la formación humanística para fortalecer la capacidad del sistema educativo nacional.

Debido a lo anterior; es una necesidad imperante propiciar la formación continua de docentes, directivos y supervisores que permita ofrecer alternativas a las problemáticas internas y externas de las comunidades educativas que impactan en los estudiantes; garantizar los aprendizajes y favorecer una nueva cultura pedagógica docente que atienda la inclusión, equidad y fomente la calidad educativa mediante prácticas innovadoras que impacten en la construcción del conocimiento, la formación con sentido, y la postura crítica y reflexiva ante las problemáticas sociales del entorno en que viven las familias y los alumnos.

Desde la posición de la función de Jefa de Sector del nivel de Primaria y la implementación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje se documenta el diagnóstico, el contexto interno y externo, la necesidad de formación, la cobertura, los objetivos, el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje y su incidencia en la formación continua y la gestión eficaz; las acciones, los testimonios de diversos implicados, los beneficios o contribuciones de las escuelas que participan y los desafíos de la formación en el marco de la política educativa; asimismo, la experiencia como asesor y coordinador de escuelas, las reflexiones en asociación con las referencias teóricas, desafíos, implicaciones, consideraciones y conclusiones.

LA POLÍTICA EDUCATIVA

Para atender las problemáticas educativas, las autoridades educativas, federales y locales, desarrollaron una política pública integral considerando las “transformaciones, responsabilidades, necesidades y aspiraciones” (SEP, 2011, p. 13) de maestros y estudiantes en los diferentes niveles educativos. Derivado de lo anterior, se buscó incrementar la calidad de la educación mediante la tercera meta del *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018: México con Educación de Calidad* para proporcionar la plataforma que favorezca habilidades, garantizando el desarrollo integral de todos los mexicanos, mediante recursos humanos preparados, que sean fuente de innovación y lleven a todos los estudiantes a su mayor potencial, como lo indica el Objetivo 3.1 “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”

También el acuerdo 717 asociado a la autonomía de gestión, vinculado al Programa Sectorial de Educación 2013-2018, establece crear condiciones para que las escuelas sean la prioridad; evitar que incrementen las desigualdades y la exclusión; la Secretaría de Educación Pública diseñó el Sistema Básico de Mejora, el programa de Alerta Temprana y emitió los documentos Estrategias Globales de Mejora Escolar, las Orientaciones para Establecer la Ruta de Mejora Escolar con base a las prioridades educativas y el Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública, elementos que apoyan la política educativa que considera “La Escuela al Centro” en el sistema educativo nacional.

El programa de Comunidades de Aprendizaje es eje vertebral para contribuir con la política educativa y dar respuesta a las prioridades de normalidad mínima, rezago, abandono escolar, mejora de los aprendizajes, convivencia escolar, blindaje de ambientes favorables ante el contexto externo difícil, incorporación de las familias para trabajar normas y consensuar mejores espacios de fortalecimiento y modelaje de valores; el Sistema básico de mejora en la administración y el uso del tiempo eficaz; la evaluación del desempeño profesional docente y directivo con enfoque en las actuaciones de éxito como parte de la estrategia global de la Ruta de Mejora y buen nivel de logro de avance en los resultados de los alumnos.

Mediante el Plan de intervención del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje que incorpora los principios del aprendizaje dialógico y la responsabilidad basada en objetivos compartidos, se apoya lo establecido en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en sus líneas de acción, con relación al aseguramiento de la calidad de los aprendizajes en la educación básica, el impulso a la operación adecuada de los consejos técnicos escolares para la buena planeación, el seguimiento de los procesos educativos, el fomento del trabajo colaborativo y como espacio idóneo para el aprendizaje docente, mismo que se aprovecha para realizar la formación continua, igualmente se orienta en las visitas a las aulas y a las escuelas; en acciones de involucramiento de las familias para formarlas y poseer mejores herramientas para que a la vez apoyen de manera informada a sus hijos.

EL CONTEXTO DEL SECTOR ESCOLAR, EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN

Una alternativa para potenciar los recursos humanos en el sistema educativo lo constituye la implementación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, ya que prevalecen algunas insuficiencias en la formación, actualización y desarrollo profesional directivo y docente; el apoyo de formación durante el servicio que ofrece el Sector 17 de Primarias transferidas del estado de Nuevo León, a cargo de una servidora como Jefa del mismo es medio para avanzar hacia el cambio, consolidado por la formación teórico y práctica recibida de manera personal en el proceso de certificación en la ciudad de Santiago de Chile. Desde dos posiciones se hace la formación a otros, a través de mi función, en convergencia con el trabajo que hace el equipo de “Vía Educación” como alternativa externa en las escuelas.

El contexto donde se desarrolla el proyecto, es el lugar de adscripción como Jefa de Sector de Primarias Transferidas del estado de Nuevo León, en la Región 4, que comprende 6 zonas escolares: 6, 12, 55, 84, 108 y 115, situadas en los municipios de San Pedro y Santa Catarina, Nuevo León. Como parte del diagnóstico relacionado con la función que realizo, se aplicó una encuesta a los seis supervisores que

conforman las zonas escolares del Sector y se identificaron prioridades de atención. Aún y que el énfasis es en el trabajo sustantivo relacionado con el aspecto técnico pedagógico como elemento prioritario; 5 de los 6 supervisores manifestaron que los elementos que conviene favorecer son: Promover su desarrollo profesional, Gestionar asesoría pedagógica para las zonas escolares y Apoyar para mejorar las prácticas de enseñanza. El Proyecto de Comunidades de aprendizaje es el medio para posibilitar acciones de transformación. La trayectoria va más allá del plano académico, incorpora a las familias para orientarlas en su formación e involucramiento hacia mejores ambientes de convivencia familiares y escolares.

OBJETIVO GENERAL

Contribuir en el mejoramiento del hecho educativo con la difusión la experiencia del caso de las escuelas de Nuevo León, al asesorar e innovar posibilitando la formación continua, actualización y desarrollo profesional de supervisores, directivos y docentes pertenecientes al Sector Escolar No. 17 de Primarias transferidas del Estado, desde la función de Jefa de Sector mediante la implementación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje para garantizar el aprendizaje de los alumnos y la transformación de las escuelas participantes.

EL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

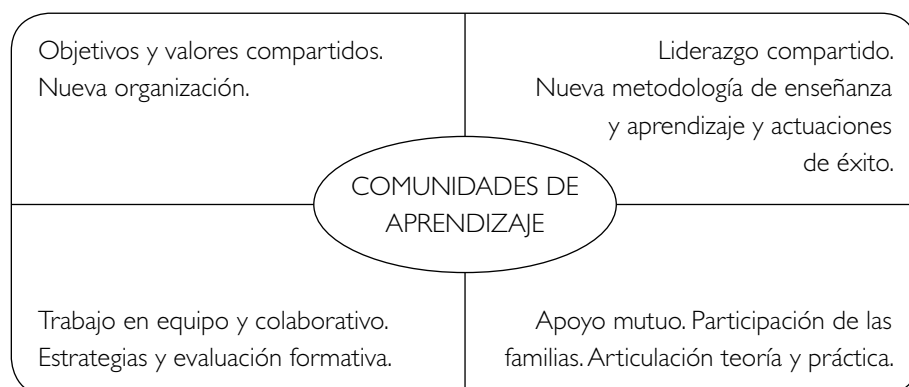
Al considerar que una Comunidad de Aprendizaje se define como un proyecto o propuesta de transformación social y cultural que tienen inicio en la escuela, pero que se expande con la participación de todos los implicados se puede enunciar un ejemplo de organización, desarrollo y resultados de una Comunidad de Aprendizaje en el Sector escolar 17, tanto en comunidades de práctica profesionales como de comunidades de aprendizaje escolares con involucramiento de las familias.

Figura 1. La escuela al centro y sus vínculos de apoyo para ser promotora de transformación social.



La formación continua, actualización y mejora del desempeño profesional requiere la organización y liderazgo del director; aprovechamiento de los espacios y tareas derivadas de las sesiones de Consejo Técnico en las diversas instancias, ya sea de escuela, zona, sector; asimismo del apoyo, acompañamiento y asesoría del supervisor y Jefe de Sector y en su caso de otros elementos que permitan a la escuela pública organizarse en torno a su quehacer fundamental para ayudar a fortalecer su compromiso con los aprendizajes de los alumnos, y ser promotora de cambio y de transformación social con apoyo de las familias. El impacto de las Comunidades de aprendizaje trasciende en esos ámbitos: El colegiado del Sector escolar; Zona escolar; Escuela; Interacción entre colegas; En el grupo/ Aula; En la comunidad educativa y el Entorno virtual.

Figura 2. Elementos en los que incide el proyecto de Comunidades de Aprendizaje



Con ello se apuntala para avanzar desde la escuela como unidad de cambio en lo que se pretende la política educativa nacional en el Objetivo 1. “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población”, con la Estrategia 1.4. relacionada con el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno”.

Comunidades de Aprendizaje favorece ese cambio proyectado en la Reforma educativa, asociado a la escuela como unidad y ente autónoma, ya que a través de la evaluación interna en el Sector al identificar necesidades propias relacionadas con el trabajo en el aula, los perfiles docentes y la tutoría. La información derivada de resultados de ejercicios de investigación exploratorios descriptivos, la gestión escolar y la información de evaluación externa de resultados de los alumnos, del desempeño docente e institucional, de las problemáticas del contexto externo; permite identificar necesidades que lleven a la toma de decisiones con apoyo del Programa.

Derivado de lo anterior; la formación continua del personal conlleva la mejora permanente de la actividad profesional, y para ello, se ofrece una ventana de posibilidades para realizar investigación aplicada, conformar redes de colaboración, poseer servicios, recursos y materiales educativos con soporte en evidencias de la comunidad científica internacional; con actuaciones de éxito probadas con los mejores resultados; artículos especializados; libros de autores fundamentales en las teorías educativas y en temas de equidad, inclusión educativa, formación dialógica del profesorado y de las familias, ambientes de aprendizaje, uso educativo de Tics, enfoque intercultural, derechos humanos, entre otros.

Las acciones de difundir, compartir, crear conocimiento y sentido a través de la implicación de las familias; establecer acuerdos y compromisos con base en argumentos; el rescate de lo conveniente, las ideas afines en beneficio del cumplimiento de las metas y objetivos establecidos; un contexto de trabajo que involucre una posición ética e ideológica que valore la diversidad, empatía, comprensión, entendimiento, satisfacción, respeto, tolerancia y colaboración; engloba una diversidad de estrategias sustentadas en la confianza y la corresponsabilidad para la consecución de logros.

Asimismo permite una mejor relación entre pares de profesionales, alumnos y las familias con ayuda mutua; modela valores, genera sentido, trabajo en equipo, pertenencia y escucha. Un andamiaje cognitivo y social mediante el conocimiento compartido y construido conjuntamente relacionado con el trabajo que se propone en la Dimensión dos y que posibilita mejor trabajo de supervisores y directores: Una Gestión eficaz, enmarcada en los Perfiles, Parámetros e Indicadores, articulados en cuatro ejes rectores: el Liderazgo compartido y dialógico, el trabajo colaborativo, la Ruta de Mejora y la rendición de cuentas; enfatizando el trabajo en redes de colaboración, el apoyo externo y el Uso de las Tecnologías de la información.

Los ejemplos de indicadores en los que se impacta son: Ejerce el liderazgo directivo para propiciar la autonomía de gestión de la escuela con apoyo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje; Determina acciones para promover la Mejora escolar con sustento de las fases de transformación de la escuela y las estrategias globales y las actuaciones de éxito y la formación dialógica de las familias; Identifica estrategias para promover el trabajo colaborativo en la escuela; Determina estrategias para la gestión, administración y uso de los recursos, espacios físicos y materiales educativos que apoyen el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

LOGROS Y RETOS RELACIONADOS CON LA FUNCIÓN DE JEFA DE SECTOR Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

Un contexto de trabajo que encuadra las condiciones adecuadas para realizar la tarea educativa resulta mejor para propiciar ambientes favorables de aprendizaje. El desafío mayor es empoderar a las familias y a los estudiantes ante problemáticas sociales relacionadas con violencia, malos hábitos, desintegración familiar; falta de herramientas para conducir la formación de sus hijos, contextos vulnerables, situaciones que deben considerarse para atender desde la raíz lo que se manifiesta en la conducta de los estudiantes.

En agosto de 2014 inicié la formación en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en dos semanas de trabajo intensivo

previo al ingreso del ciclo escolar con personal de Vía Educación y con personal de Centro de Investigación del CREA (Community of Researchers on Excellence for All). Desde ese momento empecé la sensibilización con el personal de supervisión, directores y docentes. En reuniones de Consejo Técnico de Sector se motivó a los supervisores a conocer el proyecto, con invitación a directores de cada zona escolar para que voluntariamente eligieran participar y se inició la formación del personal de sus escuelas, posteriormente en las visitas a los Consejos técnicos de las Zonas Escolares, posteriormente, se difundió el proyecto con testimonios de logros en el Sector; dando a conocer cómo las actuaciones de éxito y las fases de transformación de la escuela, daban respuestas a las problemáticas y se podían considerar dentro de las acciones de la estrategia global de la Ruta de Mejora para atender el rezago, la deserción, la violencia y acoso escolar.

Para contribuir se trabajó en la formación de los supervisores, no obstante que alguno denotaba la resistencia, fue satisfactorio que él daba testimonio positivo de resultado; de manera general, la figura podía cumplir mejor su función de asesoría, pues quedaba un vacío entre el trabajo que realizaba el equipo de Vía educación en las escuelas y estas autoridades. De esta forma se desarrolló un Plan de trabajo con el Proyecto al involucrar a los supervisores en la formación teórica del nuevo modelo educativo, asimismo en el trabajo como colegiado con el desarrollo de tertulias pedagógicas con sustento en el texto del Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información, revistas y artículos científicos; también se modeló con directores de zona escolar y docentes de planteles educativos.

En el aula se hicieron visitas técnico pedagógicas y de dirección y de supervisión y se mostraron evidencias video grabadas de opiniones sobre el trabajo del Proyecto, con las voces de alumnos, padres de familia, docentes, directivos y supervisores. Las recomendaciones se hicieron partiendo del análisis de problemáticas del proyecto con las contribuciones del mismo que ya habían dado resultados en las escuelas. Se documentó en el orden del día de las reuniones colegiadas de Sector con supervisores y las actas de sesión, considerando los objetivos, estrategias, acciones; determinando la

incidencia del desarrollo del proyecto en escuelas que mejoraron sus resultados aún y que el contexto externo no les favorecía. La incorporación de las familias, su formación dialógica y el trabajo en comisiones dio respuesta en algunas escuelas a movimientos violentos de la comunidad que atentaron contra la estabilidad del plantel ante un hecho sucedido.

En reuniones con autoridades y comunidad educativas, jefes de proyectos, al solicitar formas para hacer propuestas, hubo insistencia de parte de una servidora, ante los espacios que a futuro están pendientes para que los colectivos docentes incorporen acciones de acuerdo a las necesidades de las escuelas con el Nuevo Modelo Educativo como soporte ante la Reforma; un aliciente asertivo a considerar es trabajar con el Proyecto.

La participación sobre la incidencia del Proyecto en conversatorios con docentes; autoridades regionales, estatales y nacionales; padres de familia, asociaciones externas, foros, consejos técnicos de escuela, zona, sector, sectores, estatales, igualmente en reuniones nacionales de supervisores escolares, de capacitaciones en el país, con formadores de Vía Educación, foros internacionales de Comunidades de Aprendizaje, entre otros, ha sido oportunidad para compartir la importancia del proyecto.

Propiciar redes de colaboración en el esquema de estructura ha sido un avance porque la figura del Jefe de Sector es vista desde la perspectiva de asesoría, acompañamiento y facilitador del proyecto, en un trabajo de diálogo profesional interactivo que promueve el cambio en la cultura pedagógica y favorece la formación continua. La estructura del Sector Escolar con el Jefe de Sector, supervisor, directivos y docentes, se vio representada en el Tercer Foro Internacional de Comunidades de Aprendizaje Ciudad de México, la experiencia fue difundida en reuniones colegiadas, asimismo se diseñaron actividades donde los supervisores, directores y maestros acudían a una aula para observar el trabajo con tertulias literarias *in situ*, acción modelada por un maestro ya capacitado. Igualmente el diseño de capacitación masiva para algunos docentes de las escuelas en las fases intensiva de trabajo en el inicio del ciclo escolar, con fundamentos teóricos y tertulias pedagógicas, ayuda a

empoderar a las escuelas en la transformación de las mismas. Además de casos especiales para formar a las familias ante problemáticas que obstruían la estabilidad del plantel, con origen en la violencia y malos hábitos que permea en algunos hogares.

La Certificación en el Proyecto de Comunidades de aprendizaje por una servidora en el país de Chile, deja patente que en el intercambio de experiencias durante la formación, se detectó que las problemáticas en los países latinoamericanos son similares y los testimonios que posteriormente se han documentado derivados del Proyecto, dejan evidencia de pasos de avance en los sistemas educativos. En el contexto del Sector escolar de origen, de las 43 escuelas adscritas, más de la mitad de ellas se han incorporado voluntariamente. La página web del Sector, como entorno virtual, sirve de marco para incorporar documentos relacionados con la propuesta y compartir la experiencia con imágenes y videos de testimonios. Las videograbaciones de la satisfactoriedad de llevarlo a cabo se reflejan en las siguientes transcripciones:

Una alumna de sexto grado opina sobre las tertulias literarias “Es algo que no conocía hasta ahora que lo retomamos aquí en el grupo... una actividad en la que convivimos todos juntos, no parecemos compañeros o amigos como nos dice nuestro profe, nos vemos como una familia expresándonos temas que sacamos, en los que a veces lloramos, reímos, compartimos, son cosas que nos han pasado tristes, alegres, divertidas y a veces misteriosas” Lo anterior se relaciona con lo que señala Mead, “Los estímulos organizados responden a las reacciones organizadas” ya que el maestro provoca que a través de la selección de una idea de la lectura de los clásicos, el alumno identifique los elementos que responden a sus significaciones y las de los otros, tiene a la otra persona dentro suyo, el otro generalizado. Son esas cosas misteriosas que señala la alumna en que todos construyen para sí sus significaciones en un diálogo igualitario respetuoso. Habermas 2001 en Aubert, et al, 2008, expone que en la acción comunicativa, se identifican interacciones en relaciones interpersonales con el uso del lenguaje para entenderse con soporte en los argumentos de los compañeros, lo que genera aprendizaje. Un diálogo igualitario y con pretensiones de validez. “Un símbolo que responde a un significado en la experiencia del primer

individuo y que también evoca ese significado en el segundo individuo. Cuando el gesto llega a esa situación, se ha convertido en lo que llamamos —lenguaje—. Es ahora un símbolo significante y representa cierto significado” (Mead, p. 65).

Un padre de familia que es voluntario en grupos interactivos manifiesta “Los felicito a todos porque trabajan muy bien en equipo, es bonito que entre ustedes no haya división sino que se vean como compañeros porque hay resultados, por eso dicen que la unidad hace la fuerza, entonces son un grupo como lo demostraron ahorita, unidos, entre ustedes comparten y enseñan, eso quiere decir que son solidarios, que está enseñando a su amigo que sabe menos que usted a ponerse al nivel tuyo” Con comunidades de aprendizaje se genera apertura para la participación de diversos agentes, tal es el caso del padre de familia, lo que promueve el apoyo en el desarrollo del proyecto educativo, como manifiesta Puigdemívol 2001, en Aubert, et al, 2008, que la inclusión implica la vinculación de los planteles escolares con las familias. En grupos interactivos las interacciones heterogéneas favorecen el máximo aprendizaje, (Vygotsky, Bruner, 1988, 2000; Roggof, 1993; Wells, 2001, en Aubert, et al, 2008). Ya que al manifestarse diversas formas de aprender, estilos y ritmos de aprendizaje, cultura, género, entre otros, se potencia el aprendizaje dialógico; los niveles de partida de los alumnos aumentan su nivel de logro, al argumentar y explicar a otros favorece consolidar el aprendizaje con mayor significado y sentido. Le explica a la otra persona y se pone en su lugar es su yo dentro del otro colectivo, como lo indica Mead. También en esa opinión se hace manifiesto el principio de solidaridad.

En comentario de un maestro, se denota la potencialidad de trabajar las tertulias literarias en un grupo de tercer grado de primaria “Ayuda a los niños a exponer sus ideas, a que tengan el espacio y la oportunidad de comentar junto con los padres de familia, y su participación con la forma de trabajar las tertulias aquí en esta escuela. De alguna manera en que el niño se exprese, comente y hable, que tengan este espacio (los padres de familia), para conocerlos mejor y ver la importancia de la comunicación entre ellos con sus hijos. El programa tiene muchas riquezas, una de ellas, en cierto modo los niños encuentran esas ideas y las comparten; tenemos también que ayudan en su aprendizaje

en la lectura comprensiva, en su entendimiento de algunos temas; el niño se esfuerza en reflexionar y sobre todo adquiere valores universales, de alguna manera también se acerca más con los padres... que el niño desarrolle esa habilidad de expresión, de comunicar sus pensamientos y sus ideas con otros compañeros, y con los padres” Es así como la comprensión individual se favorece porque se realiza una transformación con soporte en el pensamiento colectivo (Roggof, 1993, Aubert, et al, 2008) y que mejor que se genere en el marco de un sistema de valores, como lo manifiesta el docente en igualdad de oportunidades; como lo expresa Chomsky, 1995 en Aubert, et al, 2008, dando acceso a la información y la toma de decisiones en cualquier momento de la vida del ser humano.

Una directora de escuela señala “Con base en textos clásicos, los alumnos tienen oportunidad de aprender con recursos que sus familias no pueden ofrecer; y que el dialogo igualitario que se genera al realizar actuaciones de éxito permite aprovechar la inteligencia cultural de los estudiantes; los empodera a ellos y a sus familias, cuando se unen para vivir el sueño de transformación de la escuela y las fases del proceso. De tal forma que invita a unir esfuerzos para lograr lo que se pretende”. Es aquí donde se supera el programa académico, lo que hace que funcione la escuela de una forma más democrática y comunitaria como se señala en el principio de creación de sentido (Aubert, et al, 2008).

Un supervisor; expone “Uno de los factores favorables para obtener buenos resultados en la escuela destacada en la zona, fue la implementación de Comunidades de Aprendizaje, mismas que contribuyeron ofrecer a los alumnos una forma de trabajo que los motivara a su permanencia en esta escuela de tiempo completo, ante las dificultades que enfrenta la escuela; el trabajo constante del personal y la directora, quienes con pocos recursos lograron buenos resultados” El dar sentido a lo que acontece al aprender y generar interés y pertenencia de grupo, al sentirse miembro protagonista del mismo, anima a que escuelas vulnerables estén en un entorno agradable que los invite a asistir; la incidencia del programa desde la opinión del supervisor y por las evidencias de las actividades y productos obtenidos, se nota que esa escuela ha destacado con mejores resultados en contraste con otras escuelas con las mismas problemáticas.

IMPLICACIONES

Estos testimonios dan cuenta de las aportaciones y la mejora de los aprendizajes que se promueven con el proyecto de Comunidades de aprendizaje en el Sector escolar de referencia. Hasta antes de finalizar el ciclo escolar 2016-2017 la siguiente tabla muestra las escuelas 19 escuelas participantes; la fase de transformación y las actuaciones de éxito que trabajaron.

Tabla 1. Escuelas incorporadas al proyecto

Zona	Escuela	Fase de Transformación	Actuaciones Educativas de Éxito
84	IGNACIO ZARAGOZA	Toma Decisión	Tertulia Literaria Dialógica
	PRIMERO DE MAYO	Sueño	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	LEONA VICARIO	Selección de Prioridades	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	EMMA VÁZQUEZ GARCÍA	Sensibilización	Grupos Interactivos
	GUSTAVO DÍAZ ORDAZ	Toma Decisión	
108	MÁRTIRES DE CANANEA	Sueño	Tertulia Literaria Dialógica
	CLUB DE LEONES No. 1 SANTA CATARINA	Sueño	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	FRANCISCO VILLA	Sueño	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
115	JUÁREZ 1864	Sueño	Tertulia Literaria Dialógica
55	RICARDO FLORES MAGON	Toma Decisión	Tertulia Literaria Dialógica
12	GRAL. PEDRO J. MÉNDEZ (M)	Selección de Prioridades	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	GRAL. PEDRO J. MÉNDEZ (V)	Sueño	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	NIÑOS HÉROES	Sueño	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	DOLORES CORREA Y ZAPATA	Sueño	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	GREGORIO DE GANTE	Sueño	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	ALFONSO REYES	Selección de Prioridades	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
	DÁMASO PÉREZ RUIZ	Sensibilización	Tertulia Lit. Dial., Grupos Interactivos
6	DON LUIS ELIZONDO	Toma Decisión	Tertulia Literaria Dialógica
	JOSÉ CALDERÓN	Toma Decisión	Grupos Interactivos

Al inicio del ciclo escolar 2016 y 2017 se han incorporado más escuelas, siendo el único sector escolar en el estado que ha logrado tal avance. En este año la meta es consolidar el trabajo realizado y sistematizar y difundir los resultados. Del total de escuelas que llevan el programa en la entidad, dos terceras partes de ellas pertenecen al Sector. El proyecto ha permitido realizar actuaciones educativas de éxito y fases de transformación de las escuela, con la implicación de supervisores, directivos, docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes, entre otros; un contexto que posibilita las condiciones adecuadas para realizar la tarea educativa con mayor calidad y eficacia.

Un caso especial fue el empoderar a los estudiantes y las familias hacia mejores climas de convivencia aún en condiciones vulnerables externas; fue aliciente en momentos de problemáticas de acoso escolar, donde los padres estaban molestos cuando simultáneamente se hacían procesos de indagación al no haber evidencia del caso real o de los culpables, movilizados por otros demandaban resultados, antes de conocer si el caso existió: se dio respuesta al llevar esa energía enfocada a planes de trabajo con formación de familiares para saber el origen; la puesta en común de la comunidad educativa para apoyar a las familias de manera informada y manejando la solución del conflicto mediante incorporación de ellas a comisiones, el involucramiento favoreció enfrentar con mejores estrategias en coyuntura con otras áreas de atención y un plan de trabajo integral.

Conclusión

Un aula, escuela, zona, sector, comunidad educativa como Comunidad de Aprendizaje que modela la formación continua del profesorado, las familias y los estudiantes posibilita la transformación en el marco de los principios de aprendizaje dialógico, basado en el diálogo igualitario, con relaciones horizontales, sin menoscabo de las responsabilidades; la Transformación de la escuela en el plano individual y comunitario; con Creación de sentido para establecer prioridades para toda la comunidad educativa mediante la Solidaridad, la apreciación de la Inteligencia cultural considerando las diferencias como complementariedad, promoviendo buenas prácticas en la Dimensión instrumental con de igualdad de oportunidades y mejora de resultados.

Con lo anterior se accede a nuevos conocimientos, como principio básico de formación de calidad, ya que aprendemos con otros, la toma de conciencia de cómo impactar en el logro mediante el trabajo cooperativo, rompiendo límites y paradigmas, apuntalando al impacto emocional con sentido y significado, considerando todas las voces; el liderazgo compartido, la articulación teoría y práctica e investigación acción.

Al evaluar y hacer un recuento de acciones, después de sensibilizar e incorporar voluntariamente al programa y viendo la contribución de atender con mejores estrategias los contextos donde están viviendo su infancia los alumnos tanto en el seno familiar, como en el entorno escolar y lo que prevalece en las aulas, el proyecto de comunidades es un aliciente ante las problemáticas sociales, la falta de atención de las familias para llevarlas a metacognición para hacer la formación dialógica con ellas, los profesores, los estudiantes, los directivos para hacer una coyuntura de esfuerzos compartidos movilizandando la sinergia de la comunidad educativa hacia mejores horizontes, superando la vulnerabilidad de los contextos externos.

A través de objetivos y compromisos comunes, adaptación consciente a la colectividad, sostenimiento compartido, coconstruir con el otro;

considerando los agentes educativos, los escenarios y las finalidades de la educación; la inclusión y la cohesión social; la postura reflexiva, sustento en bases científicas, sistematización y documentación del trabajo de las interacciones dialógicas y contribuciones de la intervención, hay una intención consciente; la orientación formativa y evaluadora está implícita dando importancia a la prevención y al efecto pedagógico; permite superar los perfiles de egreso, hacer uso efectivo del tiempo, mejorar prácticas pedagógicas y de ambiente de convivencia en el aula y escuela.

Igualmente en mi tarea como Jefa de Sector y como supervisora general, se favorece el sentido profundo del quehacer, relacionado con la asesoría acompañamiento y orientación de los seis supervisores, 25 directivos y 300 maestros que participan en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el Sector 17 de primarias transferidas en el estado de Nuevo León para dar respuesta a las necesidades de formación continua, actualización y desarrollo profesional, fortalecer lo técnico pedagógico e impactar favorablemente en el mejor logro de los aprendizajes de 6000 estudiantes. La formación con el proyecto favorece la actualización y capacitación humanística y pedagógica del personal directivo y docente con sustento en actuaciones de éxito probadas de manera científica y a través de la formación dialógica del profesorado y de las familias que por ende impacta en mejores formas de educar con sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. & Racionero, S. (2008). Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información, Ed. Hipatia.

Brunner, J. J. (2003). Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. En *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 67-84). Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2004). *La calidad de la educación básica en México. Resultados de Evaluación Educativa 2004*. México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2009). *Panorama educativo en México, Indicadores del sistema educativo mexicano*. México: Autor.

Mead, G, (s/f). *Espíritu, persona y sociedad*, Ed. Paidós Básica.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica* (1ª. ed.). México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012. Transformación de la práctica docente* (1ª. ed.). México: Autor.



Comunidades de
Aprendizaje

El servicio de asistencia técnica a la escuela sustentado en comunidades de aprendizaje

Sofialeticia Morales Garza

Resumen

OBJETIVO

1. La Ley del Servicio Profesional Docente define el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) como el conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializado al personal docente y directivo para mejorar la práctica profesional y el funcionamiento de la escuela (Art.17 LSPD). Este Servicio recae en la figura del Supervisor o Supervisora con el apoyo de al menos un Asesor Técnico Pedagógico y en coordinación con el Director o Directora de la Escuela.

2. R. Flecha (2015) Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe. Springer Briefs in Education. P 1-7

En el marco de la Reforma Educativa mexicana, sustentar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)¹ con los principios y la estrategia metodológica de Comunidades de Aprendizaje² para empoderar a los Supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos y reducir la brecha social y educativa en las escuelas más vulnerables de la Ciudad de México.

Introducción

La implementación de una Reforma Educativa en cualquier país, conlleva al menos cinco retos fundamentales: (1) Sustentar los enunciados de la ley en evidencias de investigación que han probado su efectividad en revertir las condiciones sociales y educativas de exclusión.³ (2) Proporcionar marcos conceptuales claros y estrategias metodológicas operables que le permitan a quien implementa la Reforma saber cuáles son los principios que la animan y cuál la estrategia operativa para llevarla a cabo. (3) Diseñar estrategias de investigación-acción que permitan sistematizar los procesos y medir su impacto. (4) Identificar con claridad cuáles son los actores claves de esas reformas los llamados “*Stake Holders*” y (5) Diseñar un plan de implementación coherente con los puntos antes mencionados a corto y mediano plazo.

Este trabajo intentará analizar y proponer de una manera sucinta y prospectiva de qué manera se enfrentarán estos cinco retos en el caso de la Reforma Educativa mexicana en lo que se refiere al Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y de qué manera cada uno de ellos, contribuye a desarrollar en las escuelas primarias de la Ciudad de México, Comunidades de Aprendizaje.

Primero, se tratará de identificar y retomar las “*Successful Educational Actions*” (AEE) que han probado revertir la exclusión social y educativa en otros países (USA, Europa, América Latina, etc.) para, tomándolas como base, ejemplificar la implementación de la Reforma Educativa en México en lo que se refiere a las intervenciones en las escuelas de educación básica. **Segundo**, se tratará de sustentar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) que menciona la Ley del Servicio Profesional Docente, con el marco conceptual, los principios y la estrategia metodológica de Comunidades de Aprendizaje y señalar las áreas de oportunidad que nos abre el nuevo modelo educativo. **Tercero**, se identificará quiénes son los actores clave de la Reforma Educativa en México, los “*stake holders*” del proceso de implementación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela. **Cuarto**, se planteará el

desarrollo de una investigación cualitativa y cuantitativa, tomando como muestra una escuela por cada una de las 16 delegaciones-territoriales de la Ciudad de México para determinar el impacto en la mejora de los aprendizajes y en la reducción de la brecha de inequidad, comparando los datos de PLANEA 2014-2015 (línea de base) de esas 16 escuelas con los resultados de PLANEA 2016-2017 y 2017-2018 en las mismas escuelas, aunado a un proceso de investigación-acción sobre el papel del SATE con los actores clave, desarrollando Actuaciones Educativas de Éxito, esto proporcionará evidencias sobre el impacto de esta política pública y de Comunidades de Aprendizaje en estas escuelas.⁴ **Quinto** y último se planteará una estrategia de sensibilización y formación en línea y acompañamiento a 100 Supervisores de primaria y 100 Asesores Técnico pedagógicos (ATP) del mismo nivel que trabajan en las escuelas más vulnerables, tanto desde el punto de vista socio-económico, como desde el punto de vista de sus resultados de aprendizaje. Estos hallazgos nos permitirán crear las condiciones para impulsar la construcción paulatina de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas de educación básica en la Ciudad de México, siempre bajo el principio de voluntariedad y compromiso.

4. R. Flecha García, S Molina Roldán. (2015) "Actuaciones Educativas de Éxito como base de una Política Educativa basada en evidencias". Revista. Avances en Supervisión Educativa. No 23

Desarrollo

5. Grupos Interactivos: estrategia de educación inclusiva que permite fortalecer los valores de solidaridad y apoyo entre los alumnos al tiempo que se fomentan interacciones sustentadas en el diálogo igualitario entre todos los alumnos. Se busca valorar la diversidad respetando la diferencia.

Mediante los grupos heterogéneos se fortalece la equidad de género. La diversidad lingüística y cultural y la inclusión de los niños y niñas con alguna discapacidad.

Al organizar el aula en pequeños grupos heterogéneos y asignar a un adulto o dos voluntarios (padre, madre o miembro de la comunidad) a cada grupo se trabajan varias actividades de contenido instrumental y se va rotando cada 20 minutos hasta que todos los alumnos pasan por todos los grupos de actividad. Los alumnos son expuestos a diferentes modelos de enseñanza y a una diversidad y cantidad de recursos que la escuela por sí sola no tiene, todo con el objetivo de maximizar los aprendizajes.

6. Extensión del Tiempo de Aprendizaje, consiste en ofrecer actividades de aprendizaje y apoyo escolar fuera del horario escolar. Es una medida especialmente importante para el alumnado con más dificultades porque permite que puedan recibir el apoyo que necesitan sin separarlo del grupo. Estas funcionan con el apoyo de voluntarios de la comunidad ofreciéndoles la oportunidad de diversificar sus interacciones de aprendizaje (Tellado & Sava 2010) En todas estas prácticas los alumnos encuentran oportunidades para acelerar el aprendizaje, alcanzar el nivel de la clase y mejorar su participación en el aula.

7. Finlandia tiene la experiencia del homework club que se abre después del aprendizaje escolar para que pueda voluntariamente los alumnos puedan recibir apoyo de un maestro o miembro de la comunidad o asistente educativo de una manera colectiva ayudándose unos a otros.

8. En Malta el after-school writing club que se abre a la participación conjunta de alumnos y padres de familia para trabajar la lectoescritura con el apoyo de un educador o educadora.

9. En España la biblioteca tutorizada, que se organiza también después de horario escolar para ayudar al alumnado con actividades de aprendizaje (lengua y matemáticas)

Este documento retomará cada uno de los cinco apartados anteriormente descritos que perfilan retos para implementar la reforma educativa vinculados al impulso y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas primarias de la Ciudad de México.

Para el primer punto, tomaremos las “Actuaciones Educativas de Éxito” (AEE) para sustentar la implementación de la Reforma Educativa mexicana. Partimos de la convicción, sustentada en evidencias, que el fracaso escolar no se explica sólo por las características del contexto sino por el tipo de intervenciones que se llevan a cabo. Por esta razón hemos analizado los hallazgos de INCLUD-ED que identifica las AEE en dos categorías: **(1) las que se basan en formas efectivas de agrupación del alumnado para promover los aprendizajes tanto fuera como dentro del aula:** como los Grupos Interactivos (Valls & Kyrikiades, 2013)⁵; las Tertulias Literarias, la Extensión del Tiempo de Aprendizaje,⁶ “homework club” de Finlandia⁷; el “after-school writing club”⁸ de Malta; la Biblioteca Tutorizada de España⁹ (Tellado & Sava 2010); la Lectura Dialógica¹⁰; la Tertulia Pedagógica, entre otras. En todas estas prácticas los alumnos encuentran oportunidades para acelerar el aprendizaje, alcanzar el nivel de la clase y mejorar su participación en el aula. **(2) Las que se sustentan en la participación de las familias y la comunidad:** El Programa de Familias Lectoras¹¹; Los Padrinos de Lectura¹²; (Pulido & Zepa 2010; Serrano et al. 2010); la Participación de los padres en actividades de aprendizaje y la participación de los padres en la evaluación y en la toma de decisiones.¹³ En todas estas prácticas los alumnos encuentran oportunidades para acelerar el aprendizaje¹⁴, alcanzar el nivel de la clase y mejorar su participación en el aula. (El Anexo No 1 sintetiza la descripción de cada una de estas Actuaciones Educativas de Éxito).

Para el segundo punto, retomaremos los enunciados del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y del Nuevo Modelo Educativo y los explicaremos fundamentándolos en los principios del

10. Lectura Dialógica, se sustenta en la posibilidad de ampliar de lectura a más contextos diferentes, con más personas y con una diversidad de estilos de lectura, mediante esta intervención se generan más oportunidades de interacción alrededor de la lectura tanto entre los alumnos como entre los alumnos y los adultos (docente, voluntario, padre o madre de familia) esto acelera el aprendizaje de la lectura y motiva a fortalecer la escritura. El alumna explica lo que ha leído, reflexiona y argumenta sobre lo que leyó y pregunta sobre lo que no ha entendido lo que beneficia su aprendizaje y desarrolla su capacidad de reflexión crítica.

11. El Programa de familias lectoras, ofrece un espacio en la escuela para que los niños en sus primeros años de escolaridad compartan con sus familias actividades de lectura.

12. Los Padrinos de lectura, consiste en formar parejas entre los niños de sexto y de primero y segundo de primaria de manera que el mayor apadrina al mayor, padrino y ahijado leen conjuntamente en momentos y espacios destinados a ello beneficiando a ambos en su proceso de aprendizaje, y las tertulias literarias dialógicas

13. La participación en actividades de aprendizaje, se involucra a los padres en la planeación educativa de la escuela y en las metas para mejorar los aprendizajes. En el caso de las escuelas mexicanas sería involucrar a los padres que forman el Consejo Escolar de Participación Social en la planeación y seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar. La participación en la evaluación y toma de decisiones. En esta AEE es importante que los padres y las madres sean co-participes de los problemas, de los desafíos y de los avances o retrocesos que la escuela presenta en su Ruta de Mejora. Los lineamientos de la reforma Educativa Mexicana, estipulan que los padres de familia son un actor más del sistema educativo nacional y como tal deben de ser involucrados en la planeación y seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar; impulsando con esto la corresponsabilidad de los padres en la tarea educativa de sus hijos.

14. Henry M. Levin. Accelerated Schools Transform Education Oct 16, 2014

diálogo igualitario. La Ley del Servicio Profesional Docente describe el SATE como “el conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializado que se otorga al personal docente y al personal directivo para mejorar la práctica profesional y el funcionamiento de la Escuela”. (Art. 17 LSPD). Este proceso de asesoría, apoyo y acompañamiento es compatible con los principios de comunidades de aprendizaje: El **dialogo igualitario** permitirá establecer una relación de acompañamiento y apoyo desprovisto de jerarquías autoritarias buscando generar condiciones equitativas entre el colectivo docente y la comunidad educativa. **La inteligencia cultural** permitirá partir de la cosmovisión y el conocimiento previo de los docentes y alumnos e impulsar las habilidades académicas a partir de las prácticas cotidianas y los conocimientos previos, valorando la cultura indígena y subrayando nuestra herencia mestiza. **La Solidaridad** permitirá no sólo la empatía con el docente, los alumnos y las familias sino desarrollar prácticas igualitarias para ofrecer las mismas oportunidades para todos; **la igualdad en la diferencia**, permitirá con el modelo de educación inclusiva, reducir las barreras que enfrentan los alumnos para el aprendizaje y la participación ya sea por su condición física o situación social (migrante, indígena, trabajador de calle etc.) **la creación de sentido** es uno de los principios fundamentales de comunidades de aprendizaje, refleja el fin de la educación: darle sentido y significado relevante a los aprendizajes en función de referentes personales y comunitarios. Es el “eureka” que permitirá que los alumnos, docentes y padres de familia identifiquen el aprendizaje como relevante para mejorar su vida. Este principio aunado al de **transformación**, completan los pilares ideológicos de Comunidades de Aprendizaje y nos ayudan a definir el significado de apoyar, asesorar y acompañar a las escuelas. Llevan bajo el brazo el **componente instrumental**, las Actuaciones Educativas de Éxito que les permitirán tener a su alcance contenidos y herramientas para el dialogo permanente e igualitario. Es importante enfatizar también que en el Artículo 17 de la Ley del Servicio Profesional Docente se detalla que el SATE, mediante el trabajo de los Supervisores y los Asesores Técnico Pedagógicos, apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas. Asimismo, mediante la instrumentación de Actuaciones Educativas de Éxito se podrá apoyar a la escuela a medir el impacto de éstas en el mejoramiento del aprendizaje en la escuela.

Para el tercer punto, identificamos en el Artículo 18 de *la Ley del Servicio Profesional Docente* que el SATE será brindado por Supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos mediados por el Director o Directora de la Escuela. Estas son las figuras claves y los “Stake Holders” de este proceso de intervención mediante el apoyo y la planificación de la Ruta de Mejora Escolar y de la Ruta de Mejora de la Zona Escolar; estos actores, conjuntamente con el colectivo escolar, diseñan intervención técnico pedagógicas que hayan demostrado su efectividad en revertir las condiciones sociales y educativas de exclusión. Es aquí donde las AEE tienen cabida como el arsenal instrumental del SATE sustentado en las evidencias de su efectividad desarrolladas por INCLUD-ED en 14 países y sistematizadas por el CREA, probando que son transferibles a otros contextos.

15. Cada escuela al inicio del ciclo escolar lleva a cabo una semana de fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE) en la cual construye su

Ruta de Mejora Escolar.

16. R Flecha Garcia, S. Molina Roldán
ídem p 6

17. El Modelo Educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. SEP 2016. p59

De la misma manera el SATE tiene una función clave para favorecer la convivencia y la participación de la comunidad mediante el desarrollo de estrategias que permitan revitalizar *los Consejos Escolares de Participación Social*. (CEPS). También aquí, comunidades de aprendizaje posee, como se explicó antes, las AEE que se sustentan en la participación de la familia y la comunidad que serán detonadoras de procesos de transformación escolar mediante los CEPS en alianza con el colectivo docente en los Consejos Técnicos Escolares (CTE)¹⁵. Estamos conscientes de que el impacto político tiene lugar cuando el conocimiento científico sirve para el sustento o desarrollo de las políticas ya sea a nivel nacional o local”¹⁶.

Por otro lado, el nuevo modelo educativo define el SATE como “un mecanismo centrado en identificar las necesidades de formación de las escuelas para apoyarlas en su propio ámbito, con el concurso de los centros de maestros y de las supervisiones”¹⁷. En este contexto afirma que la formación continua del docente deberá impartirse mediante dos mecanismos complementarios: Por un lado, el que se deriva directamente de las escuelas y, por otro, el aprovechamiento de la oferta con que cuentan actores e instancias nacionales, estatales y locales para generar propuestas formativas relevantes y pertinentes que atiendan los problemas específicos de las escuelas. En la primera modalidad impulsa el trabajo colaborativo como una vía adicional para que sus estudiantes tomen consciencia de sus propios procesos cognitivos y emocionales.

Los planteamientos revalorizan la función del docente quien, lejos de ser un trasmisor del conocimiento, debe transformarse en un mediador que guíe la actividad constructiva de los alumnos y propicie las condiciones para que cada uno de ellos aprenda.¹⁸

El elemento más importante al centrar la atención en el papel de los Supervisores, Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y Directores es que más allá de ser los “*stake holders*” de esta propuesta de intervención se convierten en los “*intelectuales transformadores*” como los llama Henry Giroux¹⁹, con coherencia entre el discurso y la práctica, se convierten en agentes educativos comprometidos con su tiempo y con las situaciones de inequidad que se producen en las escuelas, enfatizando no sólo la crítica sino adoptando una posición radical que consiste en proponer alternativas acompañadas del “lenguaje de la posibilidad” como los describe Macedo (1989, 1994)²⁰ se enfatiza también su papel para llevar a cabo una lectura de la realidad, describiendo el compromiso de los educadores con el mundo que les rodea para llevar acciones de mejora educativa y social. Para ellos, al igual que para Paulo Freire la dimensión transformadores del contexto se da, al trabajar con la comunidad dialógica, con las familias, “es la única forma en que la educación se acerque a sus vidas”.²¹

Para el cuarto punto, con el objetivo de contribuir a generar evidencia sobre el impacto de Comunidades de Aprendizaje y de las AEE en la mejora de los aprendizajes y en la reducción de la brecha de inequidad, se ha diseñado una intervención en 16 escuelas primarias (de 1º a 6º grado) involucrando a los Supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos en el proceso. En cada delegación se seleccionará una escuela con bajo puntaje en PLANEA²² y se trabajará con los Supervisores y los Asesores Técnico Pedagógicos involucrándolos directamente en el proceso de apoyar a las escuelas²³ en la construcción de comunidades de aprendizaje. Se buscará medir el impacto en esas 16 escuelas tomando como línea de base, sus resultados en la prueba estandarizada PLANEA 2014-2015 y comparándolo con los resultados que se obtengan en esa misma prueba en 2016-2017 y 2017-2018, aunado a un proceso de investigación cualitativa sobre las intervenciones realizadas, esto proporcionará evidencias sobre el impacto de esta política pública

18. El Modelo Educativo 2016. Sep. 2016 p. 53

19. Henry Giroux Los Profesores como Intelectuales transformativos (2001)

20. D. Macedo Literacy Reding the Word and the World, South Hardle, Massachusetts, Bergin and Garrey. 1987

21. A. Aubert; A. Flecha; C. García, R. Flecha; S. Racionero. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Hipatia (2008) pp 11-23

22. PLANEA es la prueba estandarizada, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa que mide el desarrollo de la escuela en matemáticas, lenguaje y comunicación y convivencia. Esta prueba se llevó a cabo por primera vez al finalizar el ciclo escolar 2014-2015 y estos resultados nos han servido para identificar a las escuelas y sus resultados tomarlos como línea de base. Asimismo podremos medir el impacto en los aprendizajes con los resultados de la misma prueba al finalizar el ciclo escolar 2016-2017.

23. Con el apoyo y la supervisión de Vía Educación que es la organización mediadora en la Ciudad de México.

al sustentarse en los principios del aprendizaje dialógico y de las Actuaciones Educativas de Éxito.²⁴

Para el quinto punto, se trabajará un modelo de sensibilización y formación en línea que se ofrecerá a 100 Supervisores y 100 Asesores Técnico Pedagógicos de primaria con el objetivo de sensibilizarlos y capacitarlos en los principios del *Aprendizaje Dialógico*, en la estrategia metodológica y en las fases de implementación y herramientas que sustentan la construcción de *Comunidades de Aprendizaje*. Las temáticas que se abordarían serían las siguientes: ¿De qué manera el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela se sustenta y enriquece en los principios y la metodología de Comunidades de Aprendizaje? ¿Qué entendemos por Comunidades de Aprendizaje? ¿Cuáles son sus principios? ¿Cuáles son las fases de transformación? ¿En qué marco conceptual se sustenta? ¿Cuál es la evidencia de su efectividad? ¿Cuáles son y cómo se llevan a cabo las AEE? ¿Cómo se implementan las *Tertulias Pedagógicas* y los *Grupos Interactivos*? ¿Cuáles son las Experiencias Exitosas de inclusión y Cohesión Social en Europa que nos pueden servir de referencia? ¿Cuáles es el contenido transformador del Aprendizaje Dialógico? ¿Cómo entendemos una Escuela de transformación? ¿Cuáles son los valores implícitos en Comunidades de Aprendizaje?

Esta estrategia formativa se llevará a cabo de forma presencial y en línea, se contará con servidor de la Secretaría de Educación para la Ciudad de México²⁵ y con monitores-tutores de la organización mediadora para comunidades de aprendizaje en México que acompañarán este proceso de formación.

La formación a mediano plazo implicará desarrollar *Tertulias Pedagógicas* sabatinas cada 15 días o cada mes en los Centros de Maestros distribuidos en las 16 delegaciones políticas-territoriales y se invitará a los Supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos a formar parte de ellas. Para hacer esto viable se capacitará previamente en la AEE de Tertulias Pedagógicas a dos personas de cada Centro de Maestros que serán los moderadores de las tertulias sabatinas. Para que esto suceda se buscará dotar a cada Centro de Maestros de un acervo de libros y materiales que sustentan el marco conceptual y operativo de las comunidades de aprendizaje y organizar virtualmente Webinars²⁶.

24. R. Flecha García, S Molina Roldán. (2015) "Actuaciones Educativas de Éxito como base de una Política Educativa basada en evidencias". Revista. Avances en Supervisión Educativa. No 23

25. Contaríamos con el apoyo de tutores del Insituto de Natura y de Vía Educación y con el material en línea desarrollado en España.

26. Se buscará contar con el apoyo de Natura, del Instituto Natura y del CREA para llevar a cabo estos WEBinars.

Conclusión

Un documento como éste que, muy pretenciosamente, intenta en unas cuantas páginas perfilar un curso de acción para sustentar dos aspectos de la Reforma Educativa mexicana: el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y algunos aspectos de la propuesta del Modelo Educativo 2016, con las experiencias desarrollada en los últimos 20 años en Comunidades de Aprendizaje, que han sido científicamente sistematizadas y evaluadas para probar que pueden ser transferidas a distintos contextos sin perder su efectividad, requiere analizar dialécticamente las posibles contradicciones implícitas:

1) Cómo lograr facilitar sin imponer.

El espíritu de las Escuelas que construyen Comunidades de Aprendizaje tiene que partir de una sólida convicción de que, es a través de esta metodología como se pueden reducir las brechas de inequidad, esto requiere un posicionamiento ideológico de parte de los involucrados en pro de la equidad y la transformación de la dinámica de la escuela. Este proceso no se puede imponer tiene que venir de abajo y el desafío es generar las condiciones para sensibilizar a los actores claves “*Stake Holders*” sobre la capacidad de transformar a las escuelas con una acción horizontal desprovista de jerarquía y autoritarismo y estando siempre dispuestos a transformarse en el proceso.

2) Cómo aprovechar el planteamiento de la Reforma Educativa mexicana para impulsar Comunidades de Aprendizaje conservando como elemento esencial la decisión del colectivo escolar.

27. Herbert José de Souza, IBASE-
Editora Vozes, San Pablo. Brasil.

El análisis de coyuntura²⁷ nos permite ir creando escenarios donde se identifiquen los actores y la relación de fuerzas a favor y en pugna para llevar a cabo intervenciones que nos permitan avanzar en la implementación de las acciones deseadas. En este caso, bajo

el escenario de la implementación de la Reforma una fuerza a favor que identificamos es la mención del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) que no se ha definido todavía con propiedad y por otro lado, la consulta abierta al modelo educativo que nos permitirá incluir la construcción de Comunidades de Aprendizaje como las fuerzas a favor para la mejora de los aprendizajes. Estas fuerzas a favor, le dan relevancia a la propuesta de sensibilizar y capacitar a 100 supervisores de primaria y a 100 Asesores Técnico Pedagógicos en Comunidades de Aprendizaje sin que por ello estemos violentando o forzando la implementación de comunidades de aprendizaje en las escuelas, sino más bien creando las condiciones para que sean las propias escuelas las que soliciten convertirse en Comunidades de Aprendizaje.

3) Cómo evaluar el impacto de las comunidades de aprendizaje sin que el esfuerzo central se concentre en un proceso de investigación y evaluación.

Contar con pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional a todas las escuelas y que miden la mejora de los aprendizajes de razonamiento matemático, lenguaje y comunicación y convivencia nos permite, sin invertir mucho en ellos, tomar como línea de base los resultados de cada escuelas en el ciclo escolar 2014-2015 y compararlos con los resultados al final del ciclo escolar 2016-2017 y 2017-2018 después de las intervenciones en 16 escuelas en donde a partir de la etapa de sensibilización se ha construido el sueño de la escuelas deseada y se han formado las comisiones para ir transformando la escuela, sumándole a estas propuestas la puesta en marcha de las Actuaciones Educativas de Éxito.

Los cinco puntos desarrollados en este documento reflejan acciones factibles desde la Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México para enfrentar los cinco retos de la implementación de la Reforma Educativa Mexicana. Entendemos que el número de escuelas, de Supervisores y de Asesores Técnico Pedagógicos pueden parecer en una primera lectura demasiados pero es sólo el 10% de los que se debiera atender. Proponer trabajar sólo en una o dos escuelas y con un colectivo docente

estaría en contra de mi responsabilidad pública de ofrecer opciones de mejora educativa a 4,200 escuelas públicas y a 4,000 escuelas particulares. Esta dimensión en la ciudad de México tiene que ser tomada en cuenta al analizar la pertinencia de esta propuesta de implementación de la Reforma Educativa.

BIBLOGRAFIA

Arostegui, Igone; Beloki, Nekane; Darretxe, Leire, "La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas" *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6.2 (2013): 187-200

D. Macedo *Literacy Reding the Word and the World*, South Hardle, Massachusetts, Bergin and Garrey. 1987

Herbert José de Souza, IBASE-Editora Vozes, San Pablo. Brazil.

Henry Giroux *Los Profesores como Intelectuales transformativos* (2001)

Henry M. Levin. *Accelerated Schools Transform Education* Oct 16, 2014

Jürgen Habermas *The Theory of Communicative Action*, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society Paperback – March 1, 1985

Luis C- Moll. *L.S. Vygotsky and Education*. Routledge, NY 2014

Pulido. y Zepa, B. (2010) La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos* 43 (2), 279-294.

Rocío García Carrión, Silvia Molina, Luis Antonio Grande y Nataly Buslón. "Análisis de las Interacciones entre Alumnos y Diversas Personas Adultas en acciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de todos y Todas".

R. Flecha García, S Molina Roldán.(2015) “Actuaciones Educativas de Éxito como base de una Política Educativa basada en evidencias”. Revista. Avances en Supervisión Educativa. No 23

R. Flecha (2015) Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe.Springer Briefs in Education. P 1-7

Silvia Molina Roldán & Javier Diez Palomar y Joan Cabré Olivé. Conference Paper: “Communicative Methodology of Research Contributing to Educational Change”.

Silvia Molina Roldan, Carmen García y Laura Ruiz. Conference Paper “EDU-FAM: Impacto en el alumnado de la formación de familiares de grupos vulnerables”.

Bibliografía de la Reforma Educativa Mexicana

Ley del Servicio Profesional Docente SEP 2013, Art 17

Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. SEP, 2013

Ley general de Educación. SEP, 2013

Modelo Educativo 2016. SEP julio 2016

Planteamientos Curriculares. SEP, julio, 2016

Notas tomadas en el Módulo 1 y Módulo 2

¿Qué son las comunidades de aprendizaje? ¿Cómo superar las desigualdades y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes? Una escuela como comunidad de Aprendizaje. Principios del Aprendizaje Dialógico, Fases de Transformación. Evidencias de INCLUD-ED



SOCIEDADE DA
INFORMAÇÃO E
COMUNIDADE DE
APRENDIZAGEM

SOCIEDAD DE LA
INFORMACIÓN Y
COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE



Comunidades de
Aprendizaje

Entre inquietudes y desafíos – El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información – Respuestas a partir de una experiencia de Sensibilización

Manuela C. S. Ferreira

Resumen

“El aprendizaje dialógico tiene uno de sus cimientos en las investigaciones con más relevancia internacional que se están haciendo actualmente sobre la educación, incluyendo las principales teorías y las mejores prácticas. Pero otro de sus cimientos está en unos valores realmente solidarios, no de los que se habla mientras se practica lo contrario, sino de los que vertebran la práctica cotidiana de los centros. Para mejorar nuestra educación se necesita mucha buena voluntad, pero no basta con ella; se requiere que las propuestas que se hagan no sólo sean producto de la buena intención, sino también de una intención suficientemente buena que incluya el esfuerzo por buscar las actuaciones que dan mejores resultados.”¹

Resumen

La Escuela Secundaria n°27 – Los Polvorines es la primera escuela de la provincia de Buenos Aires a pasar por la etapa de sensibilización, en el marco del programa de Comunidades de Aprendizaje. En este trabajo se presenta una sistematización de las intervenciones hechas por los profesores de la escuela durante la sensibilización y las pone en diálogo con las bases del aprendizaje dialógico. La etapa de sensibilización en la ES27 funcionó como una instancia en que se pudo presentar a los profesores las herramientas teóricas y científicas que aseguran el programa CdeA como una respuesta bien fundamentada a los desafíos que ellos enfrentan. Al mismo tiempo, se constata que la mayoría de las inquietudes de los profesores de esta escuela no son exclusivas de esta comunidad en particular; sino que corresponden a los desafíos de educar en un contexto mucho más amplio, el de la sociedad de la información.

1. Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información (Barcelona: Hipatia Editorial, 2008), 235.

OBJETIVOS

- Problematizar y profundizar aspectos de la etapa de Sensibilización;
- Relacionar la experiencia de sensibilización en la escuela ES n°27- Los Polvorines, provincia de Buenos Aires, con las claves teóricas del programa de Comunidades de Aprendizaje;
- A partir de los cuestionamientos de los profesores que formaron parte de la sensibilización, exponer y profundizar aspectos clave del aprendizaje dialógico en la sociedad de la información en el marco del programa de Comunidades de Aprendizaje.

Introducción

La Escuela Secundaria n°27 – Los Polvorines es la primera escuela de la provincia de Buenos Aires a pasar por la etapa de sensibilización, en el marco del programa de Comunidades de Aprendizaje. En rasgos generales, se trata de una escuela que cuenta con aspectos muy favorables a la transformación en Comunidad de Aprendizaje: las familias son bastante presentes (por ejemplo, ya participaron, hace pocos años, en el esfuerzo de construcción de aulas extras para poder acomodar a los alumnos de la secundaria), su director conoce y defiende el proyecto y el equipo de profesores es bien formado y crítico. Luego de entrada se pudo constatar la coincidencia entre los objetivos del programa de Comunidades y la preocupación de los profesores con la mejora de la calidad educativa, entendida como vía esencial para la transformación de la realidad de todos los alumnos y de su entorno.

Sin embargo, por el hecho de tratarse de una escuela secundaria, los profesores no son exclusivos de la institución y por lo tanto, no están tan disponibles como suelen estar los profesores de la primaria. Por esta razón, la primera dificultad encontrada para que se diera la sensibilización fue la de reunir a todo el equipo de profesores para la primera etapa de 16 horas de la Sensibilización. La solución encontrada fue dividir las 16 horas en cuatro jornadas de 4 horas, una vez por semana, en días distintos, a lo largo del mes de junio de 2016 (antes de las vacaciones de invierno). En el transcurrir del mes, los profesores tuvieron tiempo para absorber los contenidos de cada jornada y presentar sus inquietudes y cuestionamientos a las formadoras que llevaron a cabo la sensibilización.

1. Concepto extraído de La Función del Pasear, de R. Rodolfo.

2. El príncipe feliz, de o. Wilde, Las mil y una noches.

En este trabajo se presenta una sistematización de las principales intervenciones hechas por los profesores de la escuela durante la sensibilización y las pone en diálogo con las bases del aprendizaje dialógico. De esta manera, se puede evidenciar la potencia del programa de Comunidades de Aprendizaje como respuesta a los desafíos que se

presentan a la educación en la sociedad de la información. Al mismo tiempo, se constata que la mayoría de las inquietudes de los profesores de esta escuela no son exclusivas de esta comunidad en particular; sino que corresponden a los desafíos de educar en un contexto mucho más amplio.

Teniendo en cuenta que: “las Comunidades de Aprendizaje incorporan los principios del Aprendizaje Dialógico en su día a día respondiendo así a las necesidades de la sociedad de la información, al mismo tiempo que aumentan la cantidad y calidad de las interacciones entre los estudiantes y otras personas de la comunidad educativa durante el proceso de aprendizaje”², la etapa de sensibilización en la ES27 funcionó como una instancia en que se pudo presentar a los profesores las herramientas teóricas y científicas que aseguran el programa CdeA como una respuesta bien fundamentada a los desafíos que ellos enfrentan, que a la larga, son los desafíos de la educación en la sociedad de la información.

2. Cuaderno Fases de la Transformación, p.3.

Desarrollo

INQUIETUDES Y DESAFÍOS

La Sensibilización de los profesores transcurrió en 4 jornadas en que el diálogo con y entre los profesores abrió espacio para cuestionamientos, confesiones, testimonios e inquietudes. A seguir, se presenta una selección de las aportaciones más significativas e insistentes (hechas a lo largo de las 4 jornadas) organizadas por grupos y también las respuestas ofrecidas por el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Las preguntas e inquietudes de los profesores fueron agrupadas según el criterio de correspondencia a los principios y las bases teóricas de CdeA. De esta manera, cada principio o base teórica nuclea un conjunto de aportaciones de los profesores durante la sensibilización y su respuesta correspondiente. Las respuestas fueron tomadas del libro *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*³ y también de los Cuadernos de Apoyo a la Formación, disponibles públicamente en el portal de Comunidades de Aprendizaje⁴.

I. Dicen los profesores:

“Estamos muy solos”

“Los profesores estamos agotados. Nuestra urgencia es por mejores condiciones de trabajo, más respaldo institucional, estamos muy solos en el aula.”

“El profesor pierde autoridad a cada día, pero si es él el que sabe más, ¿no debería ser el más respetado y el más escuchado? Los alumnos no escuchan.”

Respuesta:

3. Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información* (Barcelona: Hipatia Editorial, 2008).

4. En: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca>

“En la actual sociedad de la información, una profesión muy homogénea con un alumnado cada vez más diverso, sólo tiene dos posibles salidas: o cada vez más conflicto, desmotivación y pérdida de sentido, o el reconocimiento de que ‘solos y solas no podemos’ y hacer un trabajo conjunto y serio con familiares y otros agentes educativos que, entre otras aportaciones, nos proveen de una mayor diversidad. El profesorado no tenemos todos los recursos para conectar con niños y niñas de otras culturas, lenguas y entornos socioculturales.”⁵

Las transformaciones sociales contemporáneas se conectan a una crisis de la autoridad en todos los ámbitos, en las familias, en la política, en la religión, por ejemplo. Esta crisis del poder establecido tradicionalmente es bienvenida si se toma como referencia las manifestaciones populares democráticas, los movimientos de las minorías, las luchas la violencia a las mujeres, entre otras⁶.

Al mismo tiempo, en el campo de la educación, el giro dialógico es inevitable. Los procesos de aprendizaje y enseñanza, bien como las reglas de convivencia, también deben ser negociados dialógicamente entre profesores y alumnado. Si, en una familia, un padre autoritario recibe como respuesta el comportamiento rebelde de sus hijos (y este comportamiento es comprensible), del mismo modo reaccionan los jóvenes si en la escuela se ven obligados a respetar una regla que a su vez no hace sentido, como el uso de la gorra en el aula, por ejemplo.

5. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, 230.
6. De la misma manera, se entiende que las relaciones familiares están pasando por la misma “crisis” y que actualmente, la mujer no está subordinada al marido o que el trabajo doméstico es tarea de exclusivamente femenina. En este sentido, la autoridad del jefe de la familia se ve cuestionada, ya no se acepta que el “hombre de la casa” tome todas las decisiones de manera unilateral, sino que el diálogo y la negociación estén cada vez más presentes en las relaciones familiares.
7. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, 30.

“(…) Las transformaciones sociales que están afectando la vida personal son tan profundas, que podemos afirmar que el pasado ya no va a volver. Las ciencias sociales contemporáneas (Habermas, 2001; Giddens, 1995; Beck, 1998; Flecha et al., 2001) describen cómo en las sociedades actuales las antiguas relaciones de poder basadas en autoridad están siendo cuestionadas en un proceso que exige el aumento del diálogo en la toma de decisiones que afectan a nuestras vidas como individuos y como grupo.”⁷

Por otra parte, el acceso al conocimiento es cada vez más democrático. Tanto en las ciencias como en todas las áreas del conocimiento, la buena crisis de la autoridad del experto se ve cada vez más manifiesta. El conocimiento se produce en red, y también se difunde así, y a cada

día las herramientas para acceder directamente a este conocimiento están más democratizadas. No se discute que la internet puede ser altamente alienante y que hay que enseñar a los chicos a distinguir la buena información de la mala, bien como que saber analizar una buena información es una habilidad que debe ser adquirida en la escuela, pero el saber del profesor puede ser indagado y confrontado con otras fuentes de calidad. Como resultado, la postura dialógica del profesor es esencial si se quiere enseñar en la sociedad de la información. En pocas palabras, si se quiere asegurar la buena convivencia y la calidad educativa en las escuelas, hay que aceptar la transformación de las relaciones de poder tradicionales y pasar a relaciones más dialógicas con los alumnos y con la comunidad.

2. Dicen los profesores:

“Solo el aprendizaje instrumental no alcanza, ¿cómo conseguir que el chico quiera aprender?”

“El problema es que nuestros alumnos no encuentran sentido en la escuela, no quieren aprender más, si ni estudian para los exámenes...”

“Nuestros alumnos tampoco tienen ambiciones y sueños para el futuro. Me preocupa la pregunta que me hacen: ¿para qué sirve estudiar?”

“Los alumnos no creen en sí mismos.”

Respuesta:

Según la concepción comunicativa del aprendizaje los significados y el sentido solo pueden ser creados en interacción comunicativa, en diálogo. Por lo tanto, el sentido hacia la educación aumenta si la escuela incorpora dialógicamente los aportes de la comunidad y de su entorno.

Muchas familias, que por manejar códigos culturales distintos al de la escuela, no se sienten identificadas con la cultura escolar que privilegia habilidades académicas y sólo reconoce la cultura mayoritaria y la

lengua oficial. Esta distancia cultural existente entre la escuela y las familias contribuye a la pérdida de sentido porque el currículum transmite, de manera expresa o no, la superioridad de la cultura mayoritaria a la que estas familias no pertenecen. La salida propuesta en CdeA es que la escuela pueda efectivamente incorporar las diferencias (culturales y lingüísticas) como igualmente válidas, aumentando el sentido hacia la educación.

En CdeA se propone que la escuela se convierta en un lugar de integración entre los deseos de la comunidad y la realidad, esa integración solo puede ocurrir si en el espacio de la escuela se ofrece oportunidades de diálogo entre todas las personas implicadas en la educación de los chicos y chicas y que puedan manifestar sus deseos para la educación. La clave del sentido es la comunicación y el diálogo igualitario.

“A través del diálogo y del lenguaje se dan significado y sentido a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad (Freire y Macedo, 1989; Freire, 2003). Mead (1973), desde el interaccionismo simbólico, también señala que el sentido emerge en la internalización del proceso social de comunicación. De esta forma, cuando los centros educativos aumentan los espacios de interacción dialógica desburocratizando los procesos comunicativos con la comunidad, se amplía el horizonte para la creación de un sentido que no sólo influye en el rendimiento del alumnado sino que traspasa los muros del centro e impacta en la vida de cada persona y en su entorno sociocultural.”⁸

3. Dicen los profesores:

“Los chicos tienen muchas falencias, llegan a la escuela mal alimentados y mal vestidos.”

8. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, 222.

“Nuestros alumnos llegan con muchas deficiencias, problemas en la casa, poco interés por la escuela y por aprender, muchas dificultades de aprendizaje. Tener que lidiar con todo eso ya es bastante trabajo para el profesor. ¿Cómo mejorar los aprendizajes en estas condiciones?”

Respuesta:

“En el aprendizaje dialógico nos centramos en las capacidades prácticas, comunicativas y académicas con las que cuentan todos los niños y niñas. Si partimos de los déficits enseñaremos de forma compensadora, mientras que si partimos de las capacidades enseñaremos de forma aceleradora. Centrarse en las capacidades y no en los déficits es uno de los principios de enseñanza en los centros educativos que tienen por objetivo los máximos aprendizajes para todos los niños y todas las niñas (Elboj et al., 2002; Jaussi, 2002).”⁹

Ya se sabe que la tendencia general es que los alumnos que vienen de barrios desfavorecidos obtienen peores resultados en educación que los que vienen de entornos privilegiados. Todavía, la desigualdad de resultados no puede ser razón para rebajar el nivel de exigencia y de aprendizaje instrumental de los alumnos más necesitados. La adaptación de los currículos a las dificultades encontradas en contextos desfavorecidos no contribuye a la transformación de las condiciones del alumnado, al contrario, reproduce y aumenta las desigualdades.

“Lo que la realidad nos muestra es que precisamente aquello que más necesitan las niñas y los niños de entornos desfavorecidos para superar la exclusión social o minimizar el riesgo de estar excluidos es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje. Esto no lo dicen sólo los análisis que realizan los y las expertas, sino que es lo que están pidiendo las familias, independientemente de su origen cultural o su nivel económico, siempre tienen sueños muy altos en relación a la educación de sus hijos e hijas. Familias inmigrantes, gitanas o sin estudios sueñan que sus hijos e hijas al acabar la educación primaria “sepan leer y escribir muy bien”, “sepan mucha informática”, “hablen muy bien inglés” o “que vayan muy bien preparados al instituto””.¹⁰

9. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, 185.

10. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, 203.

4. Dicen los profesores:

“El Estado no está interesado en la mejora educativa, ni en formar

mejor a los chicos.”

“Decir que todos, la comunidad y los profesores, somos responsables por la educación de los chicos es otra forma de decir que vamos a hacer el trabajo que el Estado debería estar haciendo y no lo hace. Tenemos un estado que no se responsabiliza por la educación de los chicos ¿y ahora nos dicen que debemos hacerlo nosotros?”

“¿El proyecto no viene a llenar las deficiencias del Estado?”

Respuesta:

La mejor manera de oponerse a un Estado omiso es justamente demostrar en la práctica los resultados positivos de una educación transformadora. Partiendo de la premisa, científicamente avalada, de que la educación es un factor esencial en la superación de las desigualdades sociales, se puede transformar la realidad de los alumnos y de su entorno. Además, según los autores de Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información, al orientar nuestras acciones a la transformación, se supera la “cultura de la queja”, entendida como un obstáculo al aprendizaje de calidad e igualitario.

En ese sentido, “Freire (1997), por su parte, identificaba estas acciones de crítica sin alternativa como acción anti-dialógica, ya que al apelar a las múltiples dificultades del sistema social y económico reproducían el poder. En lugar de sólo denunciar las estructuras de poder en los centros educativos y en la sociedad, Freire siempre optó por exponer acciones transformadoras de esas estructuras.”¹¹

11. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, 196.

5. Dicen los profesores:

“Ya pasamos por muchas “reformas” educativas y todo sigue igual o peor. ¿Esta no es una más?”

Respuesta:

“El aprendizaje dialógico, situado en una concepción comunicativa de la educación, da un paso más respecto a anteriores concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, como la concepción tradicional y la constructivista, que fueron desarrolladas en y para la sociedad industrial. Los conceptos y teorías en la base del aprendizaje dialógico son coherentes con la actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro dialógico de las sociedades (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001). Desde la pedagogía (Freire), la psicología (el interaccionismo simbólico de Mead o la psicología sociohistórica de Vygotsky), la filosofía (Habermas), la economía (Sen), la sociología (Beck), y la política (Chomsky) se coincide en señalar la mayor presencia del diálogo en diferentes ámbitos de la vida social y en las relaciones interpersonales. Esa es la principal característica del aprendizaje dialógico, la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje.”¹²

El programa de CdeA, basado en el aprendizaje dialógico para la sociedad de la información, adopta un enfoque interdisciplinar de comprensión de los problemas en la educación, sin cerrarse a las contribuciones de las más diversas áreas del conocimiento. Ver p. 25 De ese modo, el aprendizaje dialógico supera antiguas divergencias fundamentalistas acerca del aprendizaje, englobando diferentes aportaciones derivadas tanto de concepciones más tradicionales de la educación, como también desde el aprendizaje significativo y cooperativo.

12. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, 24.

6. Dicen los profesores:

“¿Por qué CdeA?”

“¿Hay medios de asegurar que CdeA puede mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos?”

Respuesta:

La concepción del aprendizaje dialógico es también fruto del análisis científico de las actuaciones educativas que están teniendo más éxito en

conseguir la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia en la sociedad actual. “En la sociedad de la información la superstición se ha acabado. En el siglo XXI contamos con recursos informacionales que nos permiten estar en continuo contacto con la comunidad científica internacional y conocer las investigaciones sociales y educativas que en la actualidad están ofreciendo un marco de referencia efectivo para el desarrollo de prácticas que superan el fracaso escolar y mejoran la convivencia.”¹³

Eso quiere decir que los cambios educativos que el programa de CdeA propone están reconocidos científicamente y ya se han realizado exitosamente en muchos lugares distintos. No se trata de moda, ni de nombres bonitos, o de buenas intenciones no avaladas empíricamente.

7. Dicen los profesores:

“¿Los resultados del Includ-ed son transferibles a la realidad latinoamericana? El hecho de que haya funcionado en Europa no quiere decir que funcionará acá.”

“¿Cómo se mide la mejora de los alumnos?”

Respuesta:

El proyecto INCLUD-ED fue financiado por la Comisión Europea y su trabajo de investigación se desarrolló entre los años de 2006 hasta 2011. Fue reconocido como la investigación de mayores dimensiones y con más relevancia que se ha hecho sobre la educación en Europa.

Básicamente, “el proyecto de investigación INCLUD-ED identificó aquellas prácticas que efectivamente aumentaban el desempeño académico del alumnado y mejoraban la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas analizadas. Son esas prácticas, llamadas Actuaciones Educativas de Éxito, las que se implementan en las Comunidades de Aprendizaje, una vez que han sido comprobadas como las más eficaces en diferentes contextos sociales y económicos.”¹⁴

13. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, 19.

14. Cuaderno Comunidades de Aprendizaje, p. 9.

Existen CdeAs en España, Brasil, Chile, Colombia, Perú, México y Argentina. Las escuelas que adoptan al programa se integran a una extensa red de colaboración y producción de conocimiento. Las escuelas que ponen en práctica esas teorías y actuaciones comprueban el suceso del programa en cualquier contexto sociocultural.

8. Dicen los profesores:

“¿Cómo evaluar la solidaridad?”

“Tenemos muchos alumnos que provienen de otros países limítrofes, y ellos son muy discriminados por su manera de hablar, por las viandas que traen a la escuela, etc. ¿Cómo integrarlos?”

Respuesta:

Las prácticas educativas más exitosas son las que ponen en interacción los diferentes actores involucrados en la educación de los chicos y chicas, aumentando así el aprendizaje instrumental y la solidaridad. La clave para la transformación de la calidad de la educación es incorporar la inteligencia cultural de los voluntarios involucrados en la educación de los chicos y chicas, estableciendo vínculos entre los contenidos escolares y las experiencias culturales de los alumnos. Por esta razón, el aumento y la diversificación de la presencia de personas adultas en las escuelas contribuyen significativamente para la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos .¹⁵

“La mejor forma para acabar con los prejuicios racistas en los centros educativos y en el aula es a través de las interacciones con personas de otras culturas en espacios de diálogo que mejoran el aprendizaje de todos y todas. El aula puede convertirse en uno de esos espacios cuando (...) en ella participan personas de otras culturas, lenguas, entornos socioeconómicos, etc. A través de la interacción con estas personas los niños y niñas conocen directamente otras culturas diferentes a la propia, porque hacen preguntas, ponen en duda antiguos estereotipos, y cambian imágenes a veces distorsionadas sobre esas

culturas, que se han creado en otras interacciones.”¹⁶

Por otro lado, el principio de solidaridad enmarca el objetivo de la superación de las desigualdades, porque hace contrapeso a los comportamientos individualistas. Una postura solidaria por parte de los profesores sirve de ejemplo a los alumnos y a toda la comunidad. Asimismo, por solidaridad, sería natural esperar que si un profesor busca para sus hijos e hijas una educación de calidad (en escuelas que ofrezcan la mejor preparación para la universidad, con cursos de idiomas, buena convivencia, etc.), no podría desear nada menos que eso para sus propios alumnos y alumnas, en las escuelas en que ellos trabajan. La idea es que, a pesar de las diferencias, todos los estudiantes tengan acceso a una educación de máxima calidad.

9. Dicen los profesores:

“Los aulas están llenos, ¿cómo atender a las necesidades individuales de cada chico?”

“La estructura escolar no permite que los alumnos aprendan bien un segundo idioma, hay muchos chicos en el aula.”

Respuesta:

“En el campo de la educación, las familias y las comunidades quieren participar en el diseño y desarrollo del centro y la educación que quieren para sus hijos e hijas. En este sentido, y aunque a un ritmo lento, la educación está pasando de acciones llevadas a cabo de forma unilateral por los y las ‘expertas’ a ser cada vez más definida por el consenso y el diálogo entre toda la comunidad educativa. Este paso es ya esencial para la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia en la sociedad de la información.”¹⁷

La presencia de los voluntarios en las clases, en el marco de las actuaciones educativas de éxito, es un factor clave para la mejora de la calidad de la enseñanza. Los profesores pueden en ese contexto, cuidar

y poner toda su energía a los contenidos específicos, mientras que los voluntarios aseguran las interacciones dialógicas y la colaboración entre el alumnado. Se potencializa la enseñanza y el tiempo de todos los involucrados en el proceso es más bien aprovechado.

En este sentido, dicen los autores: “En ocasiones un profesor puede no querer que en su clase entren personas adultas voluntarias de la comunidad para ayudarle a trabajar en grupos reducidos de estudiantes como, por ejemplo, la presidenta de la asociación de vecinos. Sin embargo, cuando ve a la compañera del curso paralelo que está avanzando más rápido con el programa, que los niños y niñas traen los deberes terminados, que van más contentas a clase y que ha mejorado la convivencia, entonces se anima a organizar también el aula de esa forma e invita a una madre magrebí a colaborar con él.”¹⁸ P. 227

10. Dicen los profesores:

“Los padres no quieren venir a la escuela.”

Respuesta:

“Lo que ocurre es que muchas familias que no sólo no vienen a las asambleas, sino tampoco cuando se les llama a hablar de sus hijas e hijos están diciendo ‘¡no, hablar no!’ a nuestros actos de habla coactivos o estratégicos. Una madre nos explicaba: ‘Si en el mercadillo hablan mal de mi hija la estiro de los pelos, pero cuando me llama la profesora, si voy, le tengo que decir que sí (aunque luego no lo hago), pues no voy.’”¹⁹

Los actos de habla coactivos o estratégicos son entendidos por los autores de aprendizaje dialógico como aquellos que no promueven la igualdad, porque imponen una opinión o una acción que ya se ha decidido anteriormente. Por ejemplo, cuando se llama a las familias para entregar las notas del final del periodo y explicar a las familias las razones del bajo nivel de aprendizaje de sus hijos, sin preguntarles por qué ellos creen que pasa eso. Por otro lado, si queremos la colaboración de las familias y que estén verdaderamente involucrados con la mejora

del aprendizaje de sus hijos, es necesario establecer relaciones más dialógicas con las familias, abrirse a la escucha de las familias también en lo que se refiere a los temas vistos como de la autoridad del experto. De esa manera se puede lograr la mejora de los resultados académicos y de la convivencia en un esfuerzo conjunto de familias y profesores.

“Los centros educativos deberían ser espacios de puertas abiertas en los que las familias no fueran juzgadas por cómo educan a sus hijos e hijas sino donde pudieran discutir abiertamente sobre su forma de entender la educación y contrastarla con las prácticas escolares.”²⁰

11. Dicen los profesores:

“¿La autonomía de los docentes no se pierde si se permite la entrada de la comunidad en el aula?”

“¿Es legal, o sea, está autorizado, que la escuela reciba voluntarios para trabajar en la escuela?”

“Después, ¿vamos a tener la escuela llena de padres? ¿Cómo vamos a administrar eso? ¿No será demasiada interferencia?”

Respuesta:

“Este proceso de crisis de las y los expertos vinculado a la sociedad del riesgo, informacional y dialógica significa también un cambio de orientación en la función de las y los profesionales de la educación (Sáenz y Molina, 2006), lo que incluye la alteración del rol del profesorado. El cambio de escenario social, la aparición de nuevas formas de relacionarse y de exclusión implica la recreación del profesorado más como participante en un diálogo con las familias, los y las estudiantes y toda comunidad, que como el experto en conocimiento curricular limitado al contexto del aula. Este cambio de rol también debería ir acompañado de un cambio de actitud que facilitara la apertura de los centros al entorno.”²¹

La respuesta para el sentimiento de que “estamos solos en el aula” es la apertura de sus puertas a la entrada de voluntarios tan comprometidos con la calidad educativa y las altas expectativas cuanto el profesor. Una vez que se entiende el rol de cada uno, todos los miembros de la comunidad educativa pueden unir sus esfuerzos hacia un sentido común, en que el peso del trabajo y de la responsabilidad con la educación es compartido. La escuela que se abre al diálogo y a la participación de la comunidad tiene más puntos de estabilidad y apoyo porque cuenta con más personas comprometidas con la mejora educativa.

12. Dicen los profesores:

“No puedo trabajar más”

“¿Decir que todos somos responsables quiere decir que voy a trabajar más y voluntariamente?”

“Los profesores de la secundaria trabajan en varias escuelas al mismo tiempo. ¿El trabajo en CdeA no les va a poner una carga extra a su trabajo que ya es enorme? No tenemos tiempo para estar más tiempo en la escuela, y además, sin recibir nada.”

“¿Quién se encarga de preparar a los voluntarios? ¿Tendré que trabajar más?”

“¿Cuánto tiempo más tendré que ofrecer a la escuela si nos convertimos en CdeA? ¿Hay muchas reuniones? No puedo trabajar más.”

Respuesta:

La participación educativa de la comunidad ocurre en el sentido de transformar la educación de todos los involucrados. En ese sentido, aunque en el inicio, cueste algo de trabajo organizarse de otro modo, a mediano y largo plazo, la cantidad de trabajo del profesor no sufre

grandes alteraciones. Por lado, las alteraciones van hacia la calidad y la productividad de este trabajo, que se ven potencializados en las CdeA.

Por ejemplo, citamos las comisiones mixtas. Las Comisiones Mixtas son la “forma de organizar la gestión de la escuela que asegura la participación del equipo docente y de otras personas de la comunidad a través del diálogo igualitario. Las Comisiones, formadas por alumnos, profesores, otros profesionales de la escuela, familiares y miembros de la comunidad se encargan de hacer realidad las prioridades detectadas en la fase de los sueños. En lo concreto, supervisan las Actuaciones Educativas de Éxito y organizan, coordinan, evalúan, de manera constante, algún aspecto o actividad concreta. En definitiva, cuando se produce la transformación de la escuela, las Comisiones Mixtas tienen el rol de convertir los sueños de la comunidad en realidad.”²²

En lo que se refiere específicamente al tiempo empleado por los participantes de CdeA, es importante señalar que la disponibilidad de todos los participantes debe ser considerada para asegurar la mayor participación posible de todos los interesados. Cada escuela encuentra soluciones propias adecuadas a su contexto y al de los miembros de las comisiones, sean familiares, voluntarios, profesores o alumnos. El acceso del mayor número posible de personas interesadas en la educación de calidad debe ser tomado como prioridad para la organización de las reuniones y asambleas de la escuela.

De la misma forma, cada escuela y cada comisión van encontrando maneras de hacer un buen uso del tiempo en sus encuentros, asegurando el espacio para el diálogo y la argumentación de todos, sin perder de vista el foco y la productividad de cada encuentro. Valorar el tiempo de los participantes, dar oportunidad de participación a todos y puntualidad son factores importantes en ese proceso.

22. Cuaderno Participación Educativa de la Comunidad, pp. 6 a 9.

13. Dicen los profesores:

“Nuestra biblioteca no tiene bibliotecaria desde que la anterior se jubiló. Aunque estaría buenísimo reabrir la biblioteca, ¿traer un voluntario para

trabajar ahí no sería cubrir un vacío institucional con una persona no calificada?”

Respuesta:

Es importante no confundir la función primaria de la biblioteca, que necesita de una persona técnica para administrarla, con la propuesta de la biblioteca tutorada, que es una de las actuaciones educativas de éxito. La biblioteca tutorada no se caracteriza por la totalidad del uso de la biblioteca, sino que es una opción más de utilización de ese espacio:

“La biblioteca tutorada puede tener el formato más adecuado a las demandas de cada escuela y comunidad: los alumnos pueden ser invitados a participar o participar por adhesión voluntaria; las actividades pueden ser preparadas por el profesor o a través de la comisión mixta de biblioteca y es posible la convivencia entre alumnos de diferentes edades. Lo importante es garantizar la ampliación del tiempo de aprendizaje fuera del periodo regular de clase y tener más adultos para ayudar.”²³

23. Cuaderno Biblioteca
Tutorada, p. 11.

Conclusión

Las preguntas e intervenciones de los profesores revelan inquietudes compartidas con toda la comunidad educativa. Además, esas cuestiones son también objeto de estudio de las ciencias de la educación y de muchas otras. En ese sentido, el diagnóstico de la sociedad de la información y la constatación del giro dialógico como estructurantes de las sociedades actuales, inserta las preocupaciones del grupo de profesores de la ES27, en Los Polvorines, en un mapa global.

La respuesta singular a estas cuestiones, tan igualmente distribuidas geográficamente, puede ser la decisión de transformarse en una CdeA. Si este es el camino elegido por toda la comunidad de la escuela, entonces, la ES27 será parte de una red de escuelas que se apoya mutuamente por varias partes de América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

- Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero. 2008. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Comunidades de Aprendizaje. Cuadernos de apoyo a la formación. Disponible en: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca> (acceso el 13 de agosto de 2016).

Comentarios Trabajo Manuela:
Experiencia de sensibilización

Dialogo entre intervenciones de los profesores y bases del Ap. Dialog.

Inquietudes/ resistencia- responde CA
Básicamente dificultad del trabajo en la sociedad de la información

Va desarrollando las inquietudes con base en los principios: recuperar el sentido en la escuela

con creación de sentido.

Foco en las falencias de los alumnos. ¿cómo exige calidad educativa si no tienen lo básico estructura?

Dimensión instrumental: centrar en las capacidades y no en los déficits

Problematización de las responsabilidades del Estado.

Como exigimos eso?

Salir de la cultura de la queja. Solidaridad

Comentarios iN:

Argumentaciones basadas en CA sirve para todas

Romi: como generar el sentido de pertenencia.



Comunidades de
Aprendizaje

CdA, la transformación
a un modelo de escuela
alternativa.

Desde la gestión a un
proyecto de escuela nueva.

José Miguel Valenzuela Córdova

Resumen

La escuela de hoy la sentimos en crisis, proceso que es fruto, del cambio en el tipo de sociedad, como en el modelo de desarrollo planteado. Las alternativas de solución se han buscado en métodos, técnicas, teorías, que no representan del todo una alternativa que supere las dificultades que hoy existen, ni tampoco satisfacen las necesidades de las sociedades. Hoy el desafío es la fundación de una escuela nueva, que supere varias de las características de la escuela tradicional, pero que además proponga un modelo que se proyecte hacia la sociedad en su conjunto. CdA se presenta entonces, como una propuesta alternativa de escuela, que supera las características de modelo teórico y se posiciona como una transformación de los sentidos y relaciones dentro de ella, a partir del diálogo y la construcción colectiva de la comunidad educativa. Este ensayo hace una reflexión sobre las características de las comunidades educativas y como CdA constituye un ejemplo alternativo para la creación de esa nueva escuela que buscamos.

OBJETIVO

1. Reflexionar fundadamente sobre la oportunidad de transformación que tiene la escuela, desde la propuesta de constituirse como una comunidad de aprendizaje, lo que implica contar con una escuela para hoy.
2. Evidenciar la propuesta de escuela alternativa que implica CdA, a partir de la constitución en comunidad, definiendo los cambios que se encuentran en directa sintonía con los principios y actuaciones educativas de una CdA.

Introducción

“Comunidad de aprendizaje es una nueva forma de pensar y hacer política a partir de la escuela, desarrollando una comunidad, viviendo la democracia en el día a día, no como algo distante, que ocurre cada dos o cuatro años. Es una ciudadanía activa”.

*III Foro Latinoamericano de Comunidad de Aprendizaje.
Agosto 2016*

Hace ya tiempo que existe la sensación de la escuela como una institución en crisis. Los estados y gobiernos asumen que el problema radica en la gestión (¿política o de los aprendizajes?), aunque creo que el problema es aún más complejo de abordar; más de sentido.

La escuela moderna tiene poco más de 200 años de vida, y su nacimiento se enmarca en el profundo cambio social y cultural de la Revolución Industrial. Surge como la gran invención moderna, para llevar a cabo el urgente y acelerado proceso de “formar” y “enseñar” para la nueva sociedad que exigía la máquina para su funcionamiento. Así la lectura y la escritura, otrora un privilegio de las élites y vinculada al poder, pasó a ser una necesidad para “hacer funcionar las máquinas día y noche sin parar” y así generar la riqueza y el confort que la sociedad industrial prometía a todo el planeta. Pero no solo eso, también ofrecía educar en la tarea, la responsabilidad, la honradez y el respeto necesarios para someter a grandes masas de hombres y mujeres al servicio de la producción.

¿Pero de qué sirve ese proceso hoy? Actualmente el mundo posindustrial tecnológico y de la información, demanda otras competencias de mayor complejidad. Hoy “el libro” y el conocimiento están en todos lados, al alcance de todos o casi todos; la demanda social se ha orientado al desarrollo de otras competencias: toma de decisiones, comunicar y razonar de forma situada (según el contexto), entre otras, básicas para “con-vivir”, pensar y administrar la información

al alcance de las personas. En cambio, la escuela común sigue depositando sus conocimientos en la cabeza de cada niño (diría Freire), reproduciendo mecánicamente procesos que, más que preparar para un mundo global, adiestran, sin saber exactamente para qué.

Este ensayo trata de hacer una reflexión fundada sobre la oportunidad de transformación que tiene la escuela a la luz de la propuesta de constituirse como una comunidad de aprendizaje, lo que apunta precisamente en el camino de contar con una escuela para hoy. El objetivo principal, por tanto, consiste en mostrar a CdA como una propuesta de escuela alternativa, a partir de la constitución en comunidad, definiendo los cambios que debe precisar esta nueva escuela, y que se encuentran en directa sintonía con los principios y actuaciones educativas de una CdA.

Entonces ¿Qué de transformador tiene la propuesta de CdA y que tipo de propuesta alternativa es en sí misma?

Se espera poner sobre la mesa diferentes ideas que permitan dialogar sobre los sentidos y significados de una escuela constituida, más que como un ente de reproducción, en una propuesta política de desarrollo humano (lo crítico-transformador de la propuesta).

Desarrollo

TAXONOMÍA DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo.

(Freire, 1972)

1. Las obras más importantes en las que HABERMAS explora la teoría de los intereses cognitivos son: Knowledge and Human Interests (1972) y Theory and Practice (1974)*. En Towards a Rational Society (1971) puede contemplarse un análisis de la acción humana, importante para comprender los intereses cognitivos. Las fechas de publicación citadas se refieren a las traducciones inglesas; la publicación alemana de estas obras se realizó unos cuantos años antes que las traducciones al inglés.

2. Grundy, S. Producto o Praxis del Curriculum, Editorial Morata, 2001. Pag. 23.

3. Op. cit. Pág. 36.

De acuerdo a nuestros contextos educativo-sociales y demandas a la escuela, surgen las condiciones para hacer un análisis mayor sobre lo que es una comunidad educativa, su sentido y prácticas, para ver donde ubicamos la propuesta transformadora de la CdA. Se considera como base teórica del análisis las categorías propuestas por Jürgen Habermas acerca de los Intereses del Conocimiento¹. Entonces hablar de escuela como comunidad educativa implica desarrollar cierto tipo de prácticas y concepciones que la caracterizan, no obstante, dichas prácticas educativas pueden ser muy diversas, clasificándose en diferentes niveles de acuerdo a las categorías propuestas por Habermas. Shyrley Grundie en su libro Producto o Praxis del Curriculum², hace referencia a la teoría de Habermas y su aplicación al plano educativo, como sigue:

La teoría de los «intereses constitutivos del conocimiento», propuesta por el filósofo alemán Jürgen HABERMAS, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de «constituir» o construir el conocimiento. Incluso esta breve explicación de las premisas del presente trabajo revela un «concepto del hombre y del mundo» subyacente. Nuestro punto de vista no consiste en la consideración de que el saber existe como algo aparte de las personas, siendo «descubierto» por ellas. Mantenemos, en cambio, que el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto”³.

Continúa diciendo:

“Estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo. Richard BERNSTEIN (1979, pág. 192) explica: «estos intereses u orientaciones son constitutivos del conocimiento porque configuran y determinan lo que se consideran objetos y tipos de conocimiento» (las comillas son mía). Los intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos que constituye el conocimiento y determinan las categorías mediante las que lo organizamos”⁴.

4. Ídem.

5. Habermas, Jürgen, “Knowledge and Human Interests” Londres, (1972, pág. 74, en Grundy, óp. cit. Pág. 34

Habermas establece 3 categorías sobre los intereses del conocimiento humano. Éste no es neutro, sino que se presenta construido con sentidos diferentes, dependiendo de la epistemología desde donde lo construimos y el para qué lo desarrollamos. Habermas plantea la existencia de tres niveles: Técnico, Práctico y Emancipador, que varían en sus sentidos y alcances, y son los que son necesarios explicar, a fin de hacer la transposición al plano de las definiciones de las diferentes formas de hacer comunidad.

RESPECTO DEL CONOCIMIENTO DE FINES TÉCNICOS DICE:

“las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. [...] se da por supuesto que existe una relación entre conocimiento y poder, así como entre ciencia y técnica. Es decir, que saber es poder. No obstante, HABERMAS hace una afirmación más fuerte todavía que la de la posible relación entre predicción y control. Según HABERMAS, el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico). [...] el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento empírico...”⁵

Por su parte se refiere al conocimiento e interés práctico como:

“Se trata, en cambio, de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir.”⁶

Sigue explicando:

“El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Podemos definir este interés del siguiente modo: el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.”⁷

Finalmente sobre el interés del conocimiento desde la emancipación:

“Para HABERMAS, emancipación significa «independencia de todo lo que está fuera del individuo» y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por tanto, HABERMAS identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad (Mündigkeit). La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Aunque en último término la emancipación es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye sólo una cuestión individual. A causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás. De ahí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad”.⁸

6. Óp. cit. Pág. 47.

7. Ídem.

8. Óp. cit. Pág. 56.

9. Ídem.

Continúa más adelante:

Cuando HABERMAS habla del interés emancipador como interés humano fundamental, no hace un juicio de valor basado en una determinada visión de la naturaleza humana como algo «dado» a las personas u «ordenado». Por el contrario, considera la emancipación como un principio evolutivo implícito en el auténtico acto de habla que separa a las personas de otras formas de vida.⁹

Finalmente aporta:

10. Ídem.

Mientras los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.¹⁰

Teniendo como base esta caracterización es que se podría hacer una clasificación de las comunidades educativas, que describiría tres formas de hacer comunidad en educación con diferencias claras y sustanciales y dejando de manifiesto el sentido, significado y profundidad de la propuesta educativo-pedagógica de CdA.

En primer lugar; una comunidad de nivel técnico, es aquella que asume las relaciones a su interior y sus prácticas educativas desde una perspectiva tradicional y normalizadora de sus estudiantes. Son comunidad, en cuanto esta propuesta les permite generar un compromiso de los diferentes actores para la consecución de sus propios intereses educativos, que pueden o no, distar de los intereses de aprendizaje de los estudiantes y mucho más de los intereses, compromisos, y transformaciones que la sociedad en que se encuentra incluida, necesita. Se trata entonces, de una comunidad que ordena y normaliza, pero que no centra necesariamente en la generación de aprendizajes superiores en los estudiantes.

La innovación y la metodología de trabajo no se ven mayormente cuestionadas ni comprometidas, pues se presenta funcional a los intereses y objetivos de la misma escuela y no de la comunidad. Por tanto, su esfera de impacto se presenta más bien centrada en la ejecución de un programa de estudios que se presume como garantía de éxito de los estudiantes, lo que la limita a corto plazo.

Dentro de esta comunidad, existen actores primarios y secundarios

de acuerdo al rol e impacto en los resultados. Estudiantes y profesores son centrales, mientras que los apoderados son remitidos a un plano secundario, siendo considerados más bien como responsables externos al proceso, a los que la escuela da cuenta de éste, pero no compromete.

La comunidad de nivel Técnico, se orienta a los resultados principalmente en función de su posicionamiento y validación en el sistema. Por lo tanto, tiende a funcionar como comunidad cuando el discurso así lo requiere, o cuando es necesario el compromiso de otros actores para dar respuestas a las necesidades funcionales de la propia escuela, que frecuentemente no tienen que ver con aspectos educativos y de aprendizaje, sino más bien se orientan a la búsqueda de la convivencia y del posicionamiento dentro de un mercado educativo.

La premisa fundamental, en este orden de comunidades, es movilizar sus esfuerzos hacia sus intereses particulares, por ende se guían por principios como el orden, respeto, el compromiso y lealtad de las familias con los ideales de la escuela, a los que deben adscribir ineludiblemente, de lo contrario atentan contra la estabilidad del modelo. Su rigidez y su participación restringida dan estabilidad a la propuesta y garantizan su éxito.

En segundo término, una Comunidad Educativa de tipo Práctica, correspondería a aquella que es capaz de desarrollar una propuesta que incorpora cambios metodológicos y concepciones pedagógicas que buscan dar nuevo sentido a la propuesta de escuela, venciendo el umbral de los resultados.

En estas comunidades se reconoce e incorpora a otros actores en el trabajo educativo, a quienes se les compromete en función de ideales y principios. Dichos actores adquieren roles “activos” en la construcción de la escuela y son capaces de levantar en conjunto, pero no necesariamente como fruto de los consensos, una propuesta educativo-pedagógica de formación humanista y orientada al cambio, que es reconocido como el motor que moviliza las diferentes energías existentes en la escuela.

El proyecto educativo e ideario de la escuela, se construye

considerando la participación para validar que dicha propuesta se sustenta en la comunidad. Alumnos y docentes se organizan y participan desde lo formal en el desarrollo y ejecución de un plan formativo, que contiene altos niveles de adhesión entre los integrantes de la comunidad (adhesión en el plano de la oferta educativa novedosa y no desde la convergencia). Si bien, uno de los componentes centrales de esta propuesta de comunidad es la participación, los espacios son limitados y con cierta programación en su funcionamiento. Conceptos como inclusión, participación, democracia, proyecto formativo consensuado, compromiso formativo, compromiso valórico e ideas movilizadoras componen parte del discurso presente, pero con poca presencia en la práctica educativa de la misma escuela.

Dicho proyecto es capaz de ver los grandes desafíos de la sociedad, se hace cargo de abordarlos y levanta una propuesta formativa que permita a los integrantes de la comunidad, especialmente a los alumnos, afrontar esos desafíos. La propuesta está construida a partir de la comunión de ideas y la participación activa, centrada en los alumnos y su proyecto de vida, en que deben abordar principios y valores universalmente aceptados.

La propuesta pedagógica esta soportada por modelos teóricos y propuestas metodológicas validadas en el mundo científico pero que, generalmente no dialogan entre prácticas, principios y valores del centro educativo, más bien, se construye el proyecto educativo de la escuela desde la adopción de dicha propuesta metodológica y teórica, lo que potencia su discurso y nutre su hacer, convirtiéndolo en una propuesta atractiva para padres y familias que ven en este proyecto una propuesta alternativa diferenciadora y aportadora en la formación integral de los estudiantes, pero que su proyección no es más allá de los muros de la misma escuela

Una propuesta de estas características entrega ciertos niveles de éxito en el plano personal y de la unidad educativa como institución educativa, sin embargo, la preocupación mayor por situar histórica y socialmente el proyecto no queda el alcance de la comunidad. Su función primordial es brindar una alternativa formativa con altas dosis de innovación, modernidad y de sólida formación teórica, diferenciadora

de propuestas más tradicionales.

Finalmente, una Comunidad Educativa Emancipadora dice relación con relaciones complejas (¡no complicadas!) y de alto valor social y político detrás del modelo alternativo de escuela que se construye. La escuela retoma el principio básico de la educación como motor de cambio social, pero con un sentido profundo y trascendente.

La propuesta educativa, desde esta concepción, no se queda en el aprendizaje de un modelo teórico o de la aplicación de una propuesta metodológica, más bien se entrega al gran desafío de de-construcción de la escuela en sus formas tradicionales y de construcción como parte de un proyecto político-ciudadano mayor; donde la formación del estudiante no se circunscribe exclusivamente al desarrollo de un plan de formación (currículum), sino que se abre a la vivencia diaria de un proyecto formativo de construcción colectiva del conocimiento, al desarrollo de la capacidad de situarse en un tiempo y espacio, y al establecimiento de nuevas relaciones entre el conocimiento y la mente. La escuela asume el valor ético de formar para el mundo, preparando al alumno como miembro de la comunidad humana con juicio de valor y propuesta política (toma de decisión) consciente de los destinos del ser humano, el uso del conocimiento y el sentido detrás de las acciones que emprende.

Así, la comunidad emancipadora se hace a sí misma, vivencia, consensua y negocia permanentemente, dada la forma de cómo se construye el conocimiento y funda en el diálogo las tareas propias de su hacer pedagógico. Dicha propuesta va más allá de la adopción de un modelo teórico, el que es evidentemente necesario, es una comunidad en cambio permanente, que se piensa permanentemente, se cuestiona habitualmente y da sentido a su hacer en relación directa con el contexto en el que se desarrolla. La escuela no es un frasco cerrado, que mira al entono y pone como ejemplo para el aprendizaje lo que en él ocurre.

El docente y el alumno se conciben como actores dentro de un proceso colectivo y de reflexión como base del aprendizaje, ofreciendo relaciones de alto nivel de significación para comprender el mundo

11. Al respecto ver Giroux, H, "Los profesores como Intelectuales", Paidós, Barcelona 1990.

y sus complejidades¹¹. Esta concepción permite una democratización de las relaciones sociales al interior de la escuela, el docente asume un rol de facilitador y mediatizador del mundo y no la fuente unívoca del conocimiento. El estudiante desarrolla roles protagónicos en sus aprendizajes, aprende en su contacto constante con la realidad, la cuestiona, se cuestiona y articula sentido en la comprensión de ella.

¿Esto quiere decir entonces, que requiere un modelo teórico y metodológico definido? No necesariamente, un modelo teórico crítico resulta más cercano en sus principios a la propuesta, sin embargo el éxito como comunidad emancipadora no dice relación con la teoría, sino con la búsqueda de una "construcción" diferente de la escuela (diversidad de actores, ampliación de los espacios, multiplicidad de interacciones, apertura para que ingrese la comunidad, etc.), donde la vivencia es más que un método, y el aprendizaje tiene valor en la medida que se construye con otros y para el mundo (en palabras de Freire).

El desarrollo de aprendizajes y habilidades, son parte del proceso educativo, pero no desde la visión de ser humano pasivo, sino desde una perspectiva de ser social donde se aprende "de" y "con" los otros, y las habilidades se desarrollan espontáneamente a partir de las relaciones dialógicas, pero con sentido.

Transitamos así, a una escuela preocupada y ocupada de los asuntos de la realidad social y cultural, donde el conocimiento es un medio para descubrir la realidad, asumirla y cambiarla.

CDA COMO OPORTUNIDAD DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA. (COMO COMUNIDAD EDUCATIVA EMANCIPADORA)

A partir del contexto descrito y hecha la descripción de los diferentes tipos de comunidades, ahora se podría hacer un análisis del sentido y significado que tiene una escuela en Comunidad de Aprendizaje.

Creo importante decir que CdA se hace depositaria de una vieja, pero sólida y potente tradición pedagógica mundial, que se viene proyectando desde principios del siglo XX que se denominó escuela nueva. Pestalozzi, Makarenko, Freire, Dewey, Montessori, Freinet, Stenhouse, Neil y otros¹², son parte del cúmulo de pensadores y pedagogos que generaron propuestas para sobreponer (diría mejor, superar) la escuela tradicional y generar una propuesta que permitiera el desarrollo humano, más allá de la exigencias del mundo industrial dominante. Una escuela democrática, dialógica, crítica e inclusiva, es curioso pues estas banderas tienen más de 100 años.

Son seis los aspectos fundamentales que definen a una comunidad de aprendizaje y posibilitan el éxito, y que contiene dentro de sí las características de una propuesta emancipadora, que para efectos de este ensayo son relevantes citar:

12. Al respecto recomiendo la lectura del texto sobre los pedagogos del Siglo XX y su aporte a la educación, pues constituye un panorama primario interesante de tener para cual es el origen y sentido de las diferentes propuestas que hoy se implementan en las escuelas. Ver Trilla, J. y otros, "Pedagogías del Siglo XX", Editorial CISS PRAXIS, España, 2005

13. Cuaderno de Comunidades de Aprendizaje, Creative Commons, CREA, Centro de Investigación en Teoría y Práctica de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. Editado en Chile por Natura/Ministerio de Educación, Santiago. 2016. Pág. 4.

1.-El sueño como acción para la transformación de la estructura y cultura escolar.

Las diferentes etapas del proceso apuntan a construir una mejor escuela para la comunidad. Dicha acción parte de la idea de "creer que las personas y las sociedad pueden cambiar; entender que la escuela es un gran agente de cambio no de reproducción, tener altas expectativas considera que es la transformación del entorno, y no su adaptación, lo que promueve el aprendizaje"¹³.

Esta transformación se materializa en la acción a través del sueño, que representa los sentimientos y anhelos de la comunidad (de todos) y que los moviliza en torno a una idea de escuela nueva. Es importante destacar, que más allá de los sueños concretos que cada escuela se plantee, es lo que significa para una comunidad soñar y buscar concretar ese sueño. Es decir no es el sueño el que hace comunidad, sino la capacidad de soñar de todos la que lo hace.

Por otro lado, la propuesta transformadora de la escuela se construye a partir de la adhesión los 7 principios de base (Diálogo igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Creación de sentido, Solidaridad, Dimensión Instrumental e Igualdad de la diferencia), que invitan a la

escuela a replantearse desde sus raíces en cada una de sus prácticas pedagógicas, como también la relación entre los actores que hacen dicha comunidad. Este cambio profundo permite que la escuela tome la opción de una propuesta pedagógica que va más allá de la instrumentalización del conocimiento y la ejecución del currículum, y se posea en la tarea de la construcción de un nuevo sujeto para una transformación social. Así, el desafío es que la escuela genere un proyecto educativo propio, construido desde las bases, que va más allá de la formación de los estudiantes y se proponga el cambio social. Este eje, por sí solo, es muy radical, pues obliga a la escuela a replantearse profundamente sus prácticas y resignificarlas desde los principios permanentemente¹⁴. Subyace entonces el desafío que la transformación requiere la permanente reflexión y “vigilancia epistemológica” presentes en el hacer en forma contextualizada.

2.- Actuaciones Educativas de Éxito para el desarrollo de un pensamiento situado,

al respecto es importante considerar que “

14. Se sugiere Ver: Morin E. Los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI. 2000 y Delors, J. La Educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la educación. Cap. 4. Informe de la UNESCO. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors

...las escuelas tienen que diversificar cada vez más sus propuestas y actividades para garantizar que nadie quede excluido de la sociedad de la información”¹⁵.

15. CRAE, Ibídem. Pág. 4.

El cambio educativo dice relación también con asumir prácticas educativas que garanticen el ejercicio permanente de los principios y que pongan en práctica el diálogo como medio para el aprendizaje. De esta manera llegamos a las 7 actuaciones educativas exitosas (Tertulias Pedagógicas Dialógicas, Grupos Interactivos, Modelo Resolución Dialógica de Conflictos, Tertulia Literarias, Formación de Familiares, Participación Educativa de la Familias y Biblioteca Tutorizada), que no son un método o sumatoria de técnicas de trabajo en el aula y con la familia, sino que corresponden a prácticas pedagógicas basadas en la construcción permanente y práctica de comunidad en diferentes dimensiones del trabajo educativo de la escuela. Dicho esto, lo pedagógico se pone al servicio del desarrollo de un proyecto educativo que se hace en, para y desde la comunidad que compone la escuela. Aquí radica el principal valor de la propuesta de las AEE, desarrollar una práctica pedagógica que va más allá del contenido y del desarrollo

de la habilidad, focalizando el desarrollo del aprendizaje en torno a las relaciones sociales y colaborativas de los integrantes de la escuela. Pero más importante aún, las sitúa en cada integrante de la comunidad, desarrollando pensamiento crítico, permitiendo la construcción de un sujeto con amplias capacidades para continuar el cambio más allá de la sala de clases, con efectos sinérgicos claros.

3.-La Perspectiva dialógica del aprendizaje fuente de relaciones e interacciones virtuosas,

“en el cual todos participan de manera igualitaria, respetando la inteligencia cultural de todas las personas, creando sentido para el aprendizaje y fomentando relaciones más solidarias”. [...] significa reconocer que el profesor, solo, no puede atender la demanda de una educación de calidad para todos los alumnos; es necesario establecer una colaboración más cercana con las familias y demás miembros de la comunidad para que todos puedan mejorar resultados. Significa también creer que aprendemos por medio de la interacción”¹⁶

16. Ídem.

17. Freire, P.' Pedagogía de la Esperanza”, Editorial Siglo XXI, México, Pág. 45.

A mi parecer, el elemento que amalgama las otras dos dimensiones (la “ideológica” del sueño transformador y la “instrumental” de las AEE) dice relación con una concepción educativa y del aprendizaje que se construye desde el Diálogo, haciendo suya una fuerte tradición teórica que tiene sus antecedentes en Vygotsky, como en Freire y otros. En el fenómeno educativo se encuentra presente una concepción del “aprender en y con otros” (Freire, 1995), donde las interacciones sociales y comunicativas son la base del desarrollo de un pensamiento crítico, en que sitúa al individuo, ya no solo desde la perspectiva de apropiarse y utilizar el conocimiento para su desarrollo personal, sino también asume que dicho individuo genera, complejiza y proyecta una infinidad de relaciones con los otros, que constituyen comunidad (estar, sentir, compartir, comulgar con otros).

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”¹⁷.

4.-Una reflexión sobre los sentidos y fines que esta persigue permanentemente.

Claramente el compromiso de CdA está por la construcción de una nueva sociedad a partir del desarrollo de las relaciones virtuosas que el diálogo construye dentro de la comunidad, y de la forma democrática (sustantiva y no formal) en que se apropia cada integrante del conocimiento. El compromiso de la comunidad va más allá del ámbito escolar, desarrollando un sentido de compromiso de cada integrante no solo con los niños, sino con los destinos de la comunidad.

El espacio de diálogo y participación sustantiva no concluye en la escuela y, por el contrario, se proyecta especialmente fuera de ella en cada integrante. Se prolonga en el tiempo una vez que los actores continúan su formación escolar en otros sistemas, incluso en otras esferas de sus propias comunidades de origen (familia, barrio, ciudad, etc.). La transformación de los integrantes en agentes de cambio, por tanto, constituye un fin en sí mismo. Tal vez acá radica el sentido más político de la propuesta.

5.-Se define como proyecto en construcción,

una comunidad que permanentemente se piensa, desde diferentes ángulos y en función de sus demandas y necesidades de cada momento. La Comunidad Educativa se define a sí misma como en un estado permanente de vigilancia, proceso que permite tener actualizada su visión de la realidad y los fines hacia los que se proyecta dentro de la sociedad. Es la reflexión permanente de sus prácticas y la tensión diaria de su fines, roles y funciones lo que permite desarrollar una praxis educativa única en sus resultados, pero común con otras comunidades que desarrollan similares ejercicios de manera permanente y consciente.

6.-Su sentido político y de reflexión permanente

(como sumatoria de las dos anteriores), su sentido político y de reflexión permanente, es que esta comunidad trasciende el mero ejercicio de la práctica pedagógica y mediante la "praxis", es capaz de construir conocimiento propio. No es un reproductor pasivo de la teoría pedagógica, sino que genera el conocimiento desde abajo, validado en función de sus demandas y que refuerza y fundamenta su

accionar en bases sólidas¹⁸. La capacidad de reflexión y construcción de conocimiento no es aislada, ni restringida a la participación de unos pocos, sino más bien es un proceso amplio, colectivo, democrático y ciudadano, que a su vez enseña a sus integrantes al ejercicio metacognitivo de hacer, pensar y generar conocimiento para la acción.

18. Al respecto Zeichner revela la importancia de la reflexión docente en la escuela. Zeichner K, Los profesores Reflexivos, En: Revista Docencia N° 25, Año X, Santiago de Chile, Mayo 2005. Sin embargo, CdA van más allá incorporando en este ejercicio intelectual y político a toda la comunidad

Conclusión

Quiero volver finalmente sobre la pregunta generadora de este documento: ¿Qué de transformador tiene la propuesta de CdA y que tipo de propuesta alternativa es en sí misma?

Claramente la propuesta de transformación de CdA es un modelo de comunidad emancipadora, cuyo impacto es predecible más allá de los límites de la escuela, por eso es que recalco su valor como propuesta política de la escuela, donde se vivencia un hacer democrático y ciudadano (comprometido con los otros). Lo interesante de este aspecto es que no existe sólo un discurso de la ciudadanía y del hacer político, sino que son las prácticas diarias las que involucran a cada participante con la toma de decisiones y el ejercicio permanente de verse con los otros en dichos procesos. La escuela muda sus prácticas hacia el ejercicio permanente de construcción de ella.

Entonces, es en este punto en particular donde surge lo alternativo de la propuesta de CdA y al respecto es importante reflexionar acerca de que la condición de propuesta educativo-pedagógica alternativa, no está en abrazar cierto constructo teórico ni metodológico diferente de la escuela tradicional, sino que está en su sello político transformador; donde por sobre los aprendizajes curriculares y la convivencia, está presente el vínculo ético que los integrantes de la comunidad desarrollan con el presente y el futuro. Soñar, hacer realidad el sueño es una transformación de movilizar generando la posibilidad de concebir nuevas transformaciones sucesivas, que involucran nuevos sueños. Así cada actor de la comunidad se convierte en protagonista principal de su destino.

BIBLIOGRAFÍA

Delors, J. La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

Freire, P. Pedagogía de la Esperanza, Editorial Siglo XXI, México, 1994.

Freire, Paulo. A la sombra de este árbol. El Raure Editorial, Barcelona 1997.

Giroux, Henry. Los profesores como Intelectuales. Paidós, Barcelona 1990.

Grundy, Sherley. Producto o Praxis del Curriculum, Editorial Morata, 2001.

Morin, Edgard. Los siete saberes necesarios para la educación del Siglo XXI, Unesco Paris 2000.

S/A, Cuaderno de Comunidades de Aprendizaje, Creative Commons, CREA, Centro de Investigación en Teoría y Práctica de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. Editado en Chile por Natura/Ministerio de Educación, Santiago. 2016

Trilla, Jaume y otros, Pedagogías del Siglo XX, Editorial CISS PRAXIS, Barcelona, 2005.

Zeichner Kennet, Los profesores Reflexivos, En: Revista Docencia N° 25, Año X, Santiago de Chile, Mayo 2005.



RELATO DE EXPERIÊNCIA -
PROCESSOS DE
IMPLEMENTAÇÃO

RELATO DE EXPERIENCIA -
PROCESOS DE
IMPLEMENTACIÓN



Comunidade de
Aprendizagem

Serra do Salitre: de ponto a ponto costurando a educação com retalhos de qualidade

Luciene de Souza Borges

Resumo

Todas as pessoas ensinam e aprendem

Paulo Freire

O artigo apresentado vem “tecer” fatos sobre o Plano de Implementação do Projeto Comunidade de Aprendizagem no município de Serra do Salitre, desde a primeira aproximação ao projeto até a narrativa de algumas histórias de transformação já vividas nesses poucos meses de implementação.

Nesse contexto, este trabalho será voltado para as escolas do município, as quais fizeram a adesão na implantação do Projeto Comunidade de Aprendizagem.

Introdução

ESCOLHA DOS RETALHOS

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observada a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.¹

Paulo Freire

Paulo Freire em “Carta de Paulo Freire aos professores” vem corroborar com o projeto Comunidade de Aprendizagem – nesse ensejo o projeto viabiliza que não existe ensinar sem aprender. É condizente e análogo que um precisa do outro. Consequentemente, a colcha de retalhos vai tomando forma, por meio do “tecer” da implementação do projeto Comunidade de Aprendizagem vai se construindo ponto a ponto e, através de cada ponto, as costuras vão se formando entre Princípios da Aprendizagem Dialógica, por meio do Diálogo Igualitário, abrangendo o saber acadêmico com inteligência cultural. Assim vem a transformação, partindo da necessidade da criação de sentido e envolvimento da solidariedade com instrumentos fundamentais à dimensão instrumental e à inserção na sociedade atual à qual se aplica a igualdade de diferenças, dando oportunidades igualitárias para todas as pessoas.

O que gera fracasso ou sucesso são as práticas que estão inseridas na escola. E nós, educadores, o que temos feito para que esse sucesso possa adentrar os muros da escola? Apesar de nosso Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ter uma expressão significativa, é elementar que relutemos por uma educação de qualidade.

E o que vem a ser uma educação de qualidade? Considero que há várias respostas para essa indagação que tanto dilacera a educação.

Moacir Gadotti (2013) afirma que

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) ao assumir por lema 'Em defesa da educação pública com qualidade social', nos está indicando uma nova abordagem do tema da qualidade da educação. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.

E assim continua: “Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola”, e com eficiência o projeto Comunidade de Aprendizagem vem abordar cientificamente e com evidências questões relativas à participação da comunidade na escola, e com garantia de que a ação coletiva está interligada à melhoria da qualidade da educação das escolas públicas.

“Só aprende quem participa ativamente do que está aprendendo”, diz Gadotti. E, para que isso aconteça, há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares.

Gadotti relata que a qualificação do professor é estratégica quando se fala de educação de qualidade. E, assim, o projeto Comunidade de Aprendizagem vem abordar diretamente a formação do professor de forma sistemática e profunda, fazendo uso de diálogo igualitário na Atuação Educativa de Êxito chamada Formação Pedagógica Dialógica, em que o professor se conscientiza da importância de estar aperfeiçoando seus conhecimentos. Muitos de nós professores nos consideramos “pobres” de conhecimento. Ser professor é estar além da sala de aula, é sempre estar em busca do aperfeiçoamento, monitorar a nós mesmos a respeito de o quanto ensino e aprendo.

Aqui deixo um pedacinho da colcha que venho ajudando a tecer...

Desenvolvimento do trabalho

OS RETALHOS – FUNCIONÁRIOS E PROFESSOR

Os educadores que implementam as Atuações Educativas de Êxito passam por um processo rigoroso e ético de desenvolvimento profissional, atualizam-se e debatem seus conhecimentos em relação às teorias e pesquisas educacionais mais relevantes no cenário atual, o que permite que os mesmos construam argumentos a partir das evidências científicas. Favorecendo o desenvolvimento do diálogo igualitário com as famílias, professores, comunidade escolar e seu entorno, ampliando assim as relações e os diferentes pontos de vistas nas reflexões coletivas.

Ao indagar professores e supervisores sobre sua visão do projeto Comunidade de Aprendizagem, alguns relatam:

“Algo inovador; uma experiência nova para a escola, método diferenciado que de uma forma ou outra vincula as famílias ao ambiente escolar”, diz a professora do primeiro ano Suely Ribeiro.

Outros já declaram ser o projeto:

“Uma filosofia nova de ver a escola.” Fala da diretora e coordenadora pedagógica Silvana Maria.

Alguns garantem que:

“Com a participação da família agregada ao conhecimento do professor, as dificuldades serão mais amenas.” Fala da agente local do Instituto Lina Galvani e da formadora local do Projeto Comunidade de Aprendizagem Cristina Cardoso.

Em uma visita em uma escola de zona rural, a coordenadora me disse: “Já trabalhei muito com os clássicos literários, mas nunca dei

oportunidade a meus alunos de dizerem o que eles achavam do texto. Apenas trabalhava a interpretação escrita, estou encantada!”.

Outro retalho assistencial no projeto Comunidade de Aprendizagem são os funcionários: muitos deles participam e auxiliam nas comissões mistas e nos grupos interativos. Um caso que nos clamou atenção foi quando uma auxiliar de serviços gerais (cantineira) foi convidada a participar do grupo interativo em uma turma do quinto ano. Ao terminarmos as atividades, realizamos um trabalho de autoavaliação com os alunos e com os voluntários; foi quando a Sonia, a cantineira da escola, relatou que adorou participar do grupo interativo, expôs seus conhecimentos, e muitos alunos ficaram admirados: “Tia, ela é cantineira, como ela sabe das coisas?”.

Ressaltamos a importância dos princípios da Aprendizagem Dialógica diante desse acontecimento, ao certo todos ensinamos e todos aprendemos e inteligência cultural se expressa nesse relato.

O projeto Comunidade de Aprendizagem é assim, vem garantir a educação de qualidade formando pessoas para pensar e agir com autonomia, confiança. Direta ou indiretamente a qualidade revigora e, para ter qualidade, uma escola não precisa de muito, mas necessita de professores bem formados e informados, boas condições de trabalho e um projeto que desperta o interesse de todos, onde todos participam com igualdade e a aprendizagem acontece de fato.

O professor, elo norteador, protagonista inerente a suas ações, precisa ter paixão de ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo sempre; precisa ter domínio técnico-pedagógico e, além de tudo, saber contar histórias, construir narrativas sedutoras, gerenciar a sala de aula, mediar conflitos, saber pesquisar. Precisa ainda ser humilde, ouvir os alunos, trabalhar em equipe, ser solidário e trabalhar com diálogo aberto e igualitário.

A qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor, e com a Comunidade de Aprendizagem gerada pelas Atuações Educativas de Êxito as atividades vão se deslanchando: leitura e discussão sobre um clássico da literatura universal, o professor

mediador das interações, os alunos lendo em casa e trocando deslumbramentos sobre o livro envolvendo assuntos atuais e pessoais. E, assim, vai-se tecendo nossa colcha de retalhos, bordando sonhos, anseios, e o projeto Comunidade de Aprendizagem vem dar uma nova visão de qualidade.

Ao visitar as escolas, percebo o quanto são carentes, carentes não de bens físicos, mas de afeto, de alguém para escutá-los, dialogar.

OUTRO RETALHO – O ALUNO

Perguntei a um aluno do quinto ano do ensino fundamental o que ele via de bom nas Tertúlias e me alegrei ao ver sua resposta: “Tia, você fez minha imaginação sair...” retratou Pablo, aluno da professora Rozemeire Dias Pelosi.

Outra me disse que as Tertúlias Literárias fizeram que ela tirasse sua timidez. E que hoje percebe o quanto o projeto vem contribuir na imaginação de todos nós.

Encantei-me também em ver o resultado do trabalho com as Tertúlias Plásticas Dialógicas. Em vinte anos de profissão nunca tinha percebido o quanto uma imagem poderia render frutos, ideias e, acima de tudo, conhecimento sobre o autor e a época em que foi realizada a obra. Elas me fizeram sentir a emoção de relatar algo que sinto, sem cobrança, sem ser certo ou errado. Posso falar de meus sentimentos, anseios, de algo que me permite articular e descrever minha opinião.

Durante a realização das Tertúlias Dialógicas Literárias, na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, fiquei muito impressionada quando me deparei com um aluno portador de tetraparesia e hidrocefalia comunicante moderada com sinais de hipertensão intracraniana, muita dificuldade motora, aluno cadeirante e que necessita de professor de apoio e que, ao participar da tertúlia com os textos “O Ratinho, o Gato e o Galo” (Monteiro Lobato) e “A porta” (Vinicius de Moraes), vi o quanto sua participação foi assídua, a todo

momento levantava a mão para fazer comentários, foi um momento articulador voltado para os sete princípios da Aprendizagem Dialógica. Perguntando o que mais tinha gostado no texto, o aluno Bruno falou sem nenhuma dificuldade: “Tia, gostei da porta porque ela abre devagarinho. E depois disso queria participar a todo o momento”.

Venho aqui ressaltar que durante a realização das Atuações em sala de aula, aquele aluno, que por muitas vezes fica no “canto” ou no fundo da sala e apresenta um déficit de aprendizagem, que tem dificuldade na leitura e escrita, nos momentos da Tertúlia Literária participa interagindo, compartilhando ativamente e se expressando dialogicamente. Considero que as Tertúlias Dialógicas Literárias deveriam fazer parte da grade curricular como parte diversificada, como forma de promover a aprendizagem dialógica permitindo aos alunos que, muitas vezes, no decorrer escolar do dia a dia, pouco se expressa ou tem oportunidade de falar. Falar sem medo de errar de acordo com sua capacidade.

As Tertúlias Dialógicas nos instigam a pensar: será que nós educadores estamos dando oportunidade aos nossos alunos de realizar um trabalho voltado para o diálogo, um diálogo igualitário, condizente a um processo democrático, solidário e igualitário? Será que estamos oferecendo uma educação de qualidade para todos?

OUTRO RETALHO – O ENTENDIMENTO DA PROPOSTA

O município de Serra do Salitre vem apostar na educação de qualidade, de um ensino onde haja participação dos diferentes seguimentos do processo educativo. Como o nome do projeto diz, trazer a comunidade para dentro da escola, expondo os anseios de todos e na busca de uma educação com eficácia, equidade e coesão social, aspectos que objetivam e orientam as ações e o dia a dia de uma Comunidade de Aprendizagem.

A interação é parte norteadora desse projeto, e para chegar até aqui, passamos por etapas as quais se embasam em ações nos princípios da Aprendizagem Dialógica.

Em meados de novembro de 2015, tivemos um encontro com o professor e educador Ricardo Pain, ditando relatos do projeto Comunidade de Aprendizagem, dando a oportunidade de conhecermos mais de perto o que seria a ser esse projeto. Expôs sobre o curso de formadores, a certificação e os cursos a distância oferecidos na plataforma, e conduziu em seu falar sobre o poder de transformação da aprendizagem dialógica e a finalidade, ou seja, a sociedade. Em seus dizeres: “Um mundo melhor construído por todos”.

Em 2016, no início do ano letivo, tivemos a presença das formadoras do Instituto Natura, que realizaram a sensibilização com educadores, gestores e coordenadores pedagógicos.

O que o projeto Comunidade de Aprendizagem tem de diferente dos outros projetos já vivenciados? Considero que a Comunidade de Aprendizagem é uma proposta para se realizar em longo prazo, não é algo autoritário, ou seja, não é imposto, oferece a possibilidade de um trabalho em conjunto com a família e o voluntariado e, depois de conhecer a proposta, a escola opta em ser ou não uma Comunidade de Aprendizagem. E conseqüentemente, quanto mais atuações educativas de êxito forem implantadas e trabalhadas, melhores serão os resultados.

Considerações finais

COSTURANDO OS RETALHOS

Aqui entrego o tecer de uma aventura que de ponto a ponto vem sendo construída e realizada, evidenciando os caminhos percorridos e meios que nos levaram a propiciar todas as fases que norteiam a implementação do projeto Comunidade de Aprendizagem.

As escolas municipais de Serra do Salitre aceitaram o desafio e, hoje, pode-se dizer que estamos a caminho de uma maior qualidade, pois as escolas municipais estão trabalhando para favorecer a vivência dos princípios da Aprendizagem Dialógica. Por meio do Diálogo Igualitário, os argumentos são colocados sem hierarquia, considerando que na inteligência cultural todas as pessoas têm capacidade de ensinar e aprender algo. Passando pela transformação, nos modificamos de acordo com nossas necessidades e isso dá sentido e a importância de aprendermos ou não algo, ou seja, a solidariedade se dá no envolvimento solidário de todas as pessoas da comunidade no projeto educativo, através da aprendizagem dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade atual como forma de dimensão instrumental. Ao meu ver, esse último princípio se fundamenta como marca registrada do projeto igualdade de diferenças, o espaço escolar dando oportunidade para que todas as pessoas de forma igualitária e equânime possam aprender:

Ponderando sobre esses princípios, o projeto Comunidade de Aprendizagem vem abolir uma estrutura tradicional de educação e trazer para dentro da escola a ideia de que todos somos corresponsáveis pela educação, uma educação em que o bate-papo na sala de aula possa ir além do aprender, além dos muros da escola, do seu entorno e do contexto familiar.

Com carinho, deixo aqui que de ponto a ponto os retalhos foram se transformando e, hoje, após tecer uma conjuntura de conhecimentos,

a colcha está se formando. Foram sensibilizações, tomadas de decisão, sonhos, seleções de prioridades e planejamentos. Planejamos ser uma Comunidade de Aprendizagem, em que as Atuações Educativas de Êxito seriam integradas de forma gradativa, de ponto a ponto feitas pela agulha e linha, pois não há precisão de realizar todas as Atuações, mas se sabe que, quanto mais e ao mesmo tempo delas fizermos, melhores e mais rápidos serão os resultados. Com o decorrer dos dias, meses e anos, as escolas de nosso município se tornariam escolas que difundem o projeto Comunidade de Aprendizagem a outras escolas e municípios vizinhos interessados em transformar sua educação numa educação de qualidade para todos.

PONTOS QUE FICAM EM MIM

Aqui fica prescrito o quanto este trabalho veio contribuir para o engrandecimento pessoal, profissional e de estudar e conhecer a base conceitual e científica do projeto.

Nas visitas de acompanhamento que tenho feito às escolas tenho ouvido muito, escutado muito e percebido o quanto o projeto tem esse papel de elevar o diálogo.

Desde a sensibilização, venho percebendo o quanto a participação da comunidade escolar dentro da escola é necessária, sejam pais, voluntários, estagiários, membros da comunidade ou mesmo aquele aluno estudante e integrante da escola.

Uma educação igualitária pode transformar a sociedade e ajudar a superar as desigualdades sociais. Como diz Paulo Freire, “todas as pessoas ensinam e aprendem”. Todo educador deve ter em mente que devemos ser verdadeiramente democráticos e a principal evidência de que estamos conseguindo isso é ver o quanto somos dialógicos. Nesse contexto, aprendi muitas das vezes a ouvir mais, ouvir mais o outro para me tornar um ser dialógico.

Fui indagada sobre os desafios e os problemas... Claro que os desafios foram grandes, os problemas surgiram a todo o momento. Mas, felizmente, todos foram superados, sabe por quê? O diálogo sempre esteve presente e as expectativas de o projeto dar certo foram ainda maiores. É a certeza de ter alguém que nos apoia, ampara e nos orienta faz valer a pena. O Instituto Natura, com sua equipe, através de seus formadores líderes, regada aos conhecimentos técnicos e científicos, faz esses desafios virarem alinhavos, para que na retomada os pontos fortes se tornem sonhos. Sonhos que são possíveis de serem costurados e, como diz o educador ilustre e brasileiro Paulo Freire (1997), “a educação, na verdade, precisa de formação técnica e científica como sonhos e utopias.” Consequentemente, precisamos nos aprimorar; rever nossos conceitos e interagir no mundo do conhecimento, um conhecimento verdadeiro, embasado em teorias científicas evidenciadas ao estudo, na busca transformadora de nossas ações, ajudando a superar a cultura da queixa. Trata-se de converter as dificuldades em sonhos e quem sonha pode transformar o mundo, trazer as dificuldades para o mundo das possibilidades. Nosso sonho só será possível se formos agentes transformadores. Para garantir uma educação de qualidade precisamos de todos, direta ou indiretamente, voltados a essa busca e sendo corresponsáveis pelas ações transformadoras na escola. Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola.

De ponto a ponto, os envolvidos se alinhavam, fortalecendo esses retalhos, e na simplicidade essa colcha vem sendo costurada, ainda que os pontos inermes possam perecer e os pontos fortes se sobressaem. Tudo isso refere-se à criação em escala artesanal de modelos exclusivos através das AEEs, frequentemente implantados na escola. Tertúlias Literárias costuram o tecer das atividades em sala de aula com bordados exclusivos de clássicos literários, e professores envolvidos com pedrarias e metais preciosos delineiam a formação continuada em leituras de livros com autores renomados nas tertúlias pedagógicas, os grupos interativos vêm sendo distribuídos por altos preços para nossos clientes (alunos e alunas), os quais serão abastados de grandes conhecimentos, socialização, troca de experiências, diálogo igualitário.

Aqui fica um pedaço de nossa colcha de retalhos, que ainda está sendo construída; com uma grande dose de inquietude, pretendemos mudar

o rumo da educação municipal de Serra do Salitre, incorporando os princípios da Aprendizagem Dialógica, buscando ser uma verdadeira Comunidade de Aprendizagem.

Você ao ler, folhear ou dar uma vista d'olhos neste artigo, passa conseqüentemente a fazer parte desta História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORJA, Gláucia Lara. A escola em transformação e sua trajetória. In: *Formação de Formadores em Comunidade de Aprendizagem: reflexões do percurso formativo*, 2015. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/358/713ff8132a2db318705970f7aefbe2a0.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 12. ed. [S.l.]: Olho D'Água, 2002.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: *Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem*, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em: nov. 2016.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.



Comunidade de
Aprendizagem

Relação da proposta pedagógica do município de Cajamar com o projeto Comunidade de Aprendizagem, a partir de uma experiência na Emeb Antônio Pinto de Campos

Maria Claudinez da Silva Strublic

Resumo

Os princípios que estruturam o projeto Comunidade de Aprendizagem estão diretamente articulados com a proposta pedagógica do município de Cajamar. O projeto Comunidade de Aprendizagem vinculado ao Instituto Natura traz os mesmos princípios que norteiam a concepção referendada nos documentos desde o ano letivo de 2011.

Destaca-se a experiência da Emeb Antônio Pinto e de como a gestão escolar relaciona a prática pedagógica com os princípios teóricos realizando atividades que fazem a diferença.

OBJETIVOS

PALAVRAS-CHAVE:

Sensibilização;
Aprendizagem Dialógica;
interação

Demonstrar a importância da Fase de Sensibilização na adesão ao projeto Comunidade de Aprendizagem e do compromisso do gestor com o Diálogo Igualitário.

Apresentar como os Princípios da Comunidade de Aprendizagem perpassam os princípios da Proposta Pedagógica de Cajamar, a partir da experiência da Emeb Antônio Pinto.

Introdução

FASE DA SENSIBILIZAÇÃO – A BUSCA DA COERÊNCIA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

A construção do currículo no ano de 2011 realizada pela Diretoria de Educação de Cajamar se fez a partir dos princípios, que são os mesmos apresentados em 2014 quando o projeto Comunidade de Aprendizagem iniciou na Emeb Antônio Pinto de Campos com os objetivos de melhorar a aprendizagem de todos os alunos, amenizar os conflitos e diminuir indisciplina. A fase de sensibilização foi um marco importante para o início do diálogo igualitário e também franqueadora de espaços de participação.

Das Atuações Educativas de Êxito defendidas pela Comunidade de Aprendizagem, que são: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental, Igualdade de Diferenças, se faz necessário discutir a aprendizagem dialógica a partir do Diálogo Igualitário.

Nessa perspectiva, o diálogo que defendemos na diretoria de Cajamar desde 2011 e que a Comunidade de Aprendizagem vem fortalecer nesse momento é o Diálogo Igualitário em que, independentemente de quaisquer que sejam as posições hierárquicas postas, todos têm o direito à voz e o dever de ouvir atentamente o que está sendo colocado pelo interlocutor.

Esse Diálogo Igualitário que baseia as atividades educativas propostas vem ao encontro da expectativa dos profissionais da educação no

momento em que possibilitou na Emeb Antônio Pinto uma discussão no conselho de classe, pautada nas práticas de aprendizagem. A diretora, mesmo não tendo participado do primeiro marco de sensibilização, pois assumiu a escola no ano posterior, em 2015 deu continuidade ao trabalho, fortalecendo e franqueando os espaços de participação de maneira que o projeto da escola foi considerado uma “ação de reconhecimento” pela Comunidade de Aprendizagem, sendo premiado com o acervo de livros oferecido pelo Instituto.

Inicia-se um processo de reflexão da prática: que tipo de relações se defende no cotidiano escolar? Que situações são vividas na escola para ensinar a pensar? Como garantimos a participação da Comunidade nas atividades propostas? Na sensibilização, essas reflexões foram ganhando forma, despertando os sonhos e revitalizando o diagnóstico de uma escola viva onde os recursos humanos foram a principal ferramenta para o sucesso das aprendizagens.

Segundo Flecha e Garcia (2007),

O objetivo da sensibilização é colocar à disposição de todas as pessoas interessadas os conhecimentos científicos de diferentes áreas [...] em que estão embasadas as Comunidades de Aprendizagem e as Atuações Educativas de Êxito.

Nessa fase é importante que as famílias e os educadores participem da discussão e contribuam para a transformação total da escola que deve incluir toda a comunidade educativa.

Desenvolvimento do trabalho

Sonho que se sonha junto vira realidade.

Paulo Freire

Para que seja possível conviver nesta sociedade tecnológica, faz-se necessário o domínio de habilidades e conteúdos construídos pela humanidade durante toda sua história, e principalmente a partir da Idade Moderna, com a sistematização da ciência como área de estudo específica. É interessante notar que, com a possibilidade de desenvolvimento de Atividades Educativas de Êxito, torna-se mais eficaz visualizar a inserção dos conteúdos imprescindíveis no cotidiano escolar.

A mudança da prática antidialógica para outra em que haja diálogo com direito à voz e vez, definida como aprendizagem dialógica, favorece a capacidade de se ver como alguém que está incluso num grupo heterogêneo em que não é necessário ser parecido ou semelhante para ser respeitado e ouvido, tornando mais real a aprendizagem construída por eles.

O processo de implementação da Comunidade de Aprendizagem em Cajamar foi marcado por um momento específico de sensibilização na Emeb Antônio Pinto de Campos no segundo semestre de 2014 em parceria com a equipe pedagógica da diretoria e a comunidade da escola.

Aproximadamente 700 pessoas participaram dessa sensibilização, contribuindo com suas expectativas, vivências, conhecimento sistemático ou popular para a construção do sonho de escola desejada para o bairro, que já foi sonhada na implantação da proposta curricular de Cajamar sendo esta revitalizada com o projeto Comunidade de Aprendizagem, pois para Flecha (1997) “os sonhos são possíveis, melhorar a realidade sem sonhos é impossível”.

Após a sensibilização, a escola tomou a decisão de se transformar numa Comunidade de Aprendizagem em que todos se envolveram e se comprometeram com a possibilidade de iniciar o processo de transformação da escola.

Nesse momento crítico em que havia dificuldades de convivência entre os alunos dentro e fora da escola, necessitando da intervenção do Conselho Tutelar e da Polícia Militar devido à indisciplina ter extrapolado para outros patamares, iniciou-se uma discussão em que a prioridade era solucionar ou diminuir os conflitos, colocando em prática as comissões mistas.

A partir das comissões, o grupo prioriza a aprendizagem em detrimento da discussão sobre a indisciplina. Dentre as prioridades, foram discutidas e elencadas práticas transformadoras de aprendizagem dialógicas em interações que norteiam o aprendizado instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social.

Em outubro de 2015 aconteceu o I Seminário de tematização de práticas com relatos dos professores de Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes da Emeb Antônio Pinto, que tinham como objetivo sensibilizar os demais gestores e professores, além da comunidade em relação à proposta de Comunidade de Aprendizagem. A seguir o relato de alguns dos protagonistas:

Professor Emerson (disciplina de História): “A experiência aqui retratada se deu no ano de 2015, em uma sala do 7º ano da Emeb Antônio Pinto de Campos, no município de Cajamar-SP. A unidade escolar, através de seu corpo docente e gestores, abraçou o projeto Comunidade de Aprendizagem, tutorado pelo Instituto Natura. Num primeiro momento fiquei receoso de se tratar de mais uma prática burocrática. A Tertúlia Literária busca, na leitura de clássicos da literatura universal, a abertura para os diálogos, pois abordam as questões mais centrais da vida das pessoas, e por isso permanecem por tanto tempo. Naquele momento, o conteúdo que estava sendo abordado com os alunos era a expansão marítima e o descobrimento da América. A curiosidade dos alunos me possibilitou introduzir a Tertúlia, e assim decidimos conjuntamente, professor e alunos, a

lermos a obra: *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. O passo seguinte foi sensibilizar os alunos sobre a prática da Tertúlia Literária Dialógica. O material impresso foi disponibilizado pela coordenadora pedagógica e, de posse dos mesmos, iniciamos a leitura. Fiquei muito feliz quando o formador local Lucas ressaltou que foi a primeira tertúlia literária envolvendo um diálogo na disciplina de História. Fui, então, convidado pela Diretoria de Educação a tematizar a minha prática.”

Na Emeb Antônio Pinto, houve a tematização de práticas por parte dos professores numa perspectiva de pré-sensibilização, e, a partir das atividades desenvolvidas pelos docentes, os mesmos se sentiram seguros o suficiente para apresentarem seu trabalho nas demais escolas como protagonistas. As demais escolas também aderiram ao projeto e hoje a rede conta com oito escolas envolvidas.

É interessante observar a mudança de concepção de que a prática da leitura só pode ser desenvolvida na área da Língua Portuguesa e de repente perceber professores de Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes dando aula no que se diz respeito à leitura de obras clássicas.

Considerações finais

Em 2015 foi possível vislumbrar, a partir da fase da sensibilização, as Atuações Educativas de Êxito do projeto Comunidade de Aprendizagem articuladas à proposta curricular do município de Cajamar para iniciar um “planejamento” de transformação social a partir de ações eficazes.

A resistência de alguns professores especialistas era esperada por não perceberem quando sua disciplina seria contemplada, porém, a partir do momento em que foram colocados os grupos interativos de Matemática pelos professores Carlos Adriano e Marcio José, essa resistência se desfez, afinal, percebeu-se que o conhecimento construído em sua disciplina estaria presente. Se antes tal conhecimento era ensinado, hoje é compartilhado.

Na atividade de grupos interativos não se descarta o planejamento dos conteúdos da disciplina, através dele o professor sistematiza os conteúdos distribuindo-os em grupos diferenciados, concomitantemente, otimizando o tempo e favorecendo a troca de conhecimentos construídos em cada grupo, diminuindo a indisciplina em sala de aula.

Foi possível também a realização de algumas Tertúlias com a obra *Dom Quixote* nas disciplinas de Ciências e Geografia. Nessas atuações, pode-se perceber o compromisso com a leitura e a participação de alguns sujeitos desejosos de se colocar e o respeito que desenvolveram com a voz do outro e seu conhecimento. Esse exercício de democracia participativa instrui e instrumenta a pessoa a participar de discussões em outros lugares e sobre outros assuntos.

Após as práticas citadas acima, a Emeb Antônio Pinto traz à rede municipal a perspectiva de adesão ao projeto Comunidade de Aprendizagem numa possibilidade transformadora da educação. É necessário atentar-se ao cuidado com o como se faz essa prática de adesão, de modo que favoreça a formação de sentido; posto que sabe-se que quando se coloca um projeto como este como política pública dá-se a ele a possibilidade de desvinculação de seu caráter dialógico.

As obras clássicas da literatura, como reza o projeto, sempre foram consideradas como patrimônio de um grupo social abastado e digno de ler e ouvir coisas consideradas difíceis, para o outro lado da sociedade era necessário que tivessem acesso a coisas mais fáceis. As tertúlias demonstram que tais obras dizem de temas centrais e no caso falam sobre a humanidade e sua condição, e essa condição humana está presente em cada ser humano que habitou, habita ou habitará este planeta, porque mudam as condições de vida, a tecnologia e a forma de organização social, muito embora o homem ainda necessite ser visto e ouvido por seus semelhantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Adriana et al. *Aprendizaje dialógico em la sociedade de la Informacion*. Barcelona: Hipatia Editoria, 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Oderbrecht, 2000.

FLECHA, R.; GARCIA, C. Prevencion de conflictos em las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educacion de Castilla - La Mancha*, 4, 72-76, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.

MELO, Roseli Rodrigues de et al. *Comunidade de Aprendizagem: Outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

PREFEITURA de Cajamar. Proposta Curricular do Município de Cajamar. Disponível em: <<http://www.cajamar.sp.gov.br/v2/?exibe=educacao&canal=educaconcursosprof>>. Acesso em: 15 maio 2017.



Comunidades de
Aprendizaje

Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas en Modelo Escuela Nueva¹: Diversas estrategias para transformar las interacciones escolares en el campo Colombiano

Oscar Mauricio Suárez Mantilla

1. Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Escuela Nueva. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html>

Resumen

En el presente ensayo se describen las estrategias más significativas realizadas con los profesores de las Instituciones Educativas Rurales “La Josefina” y “Altavista” del municipio de San Luis –Antioquia-, que implementan el Modelo Escuela Nueva, para organizar los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, a partir del trabajo conjunto en la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje y el acompañamiento en dichas Actuaciones Educativas de éxito.

OBJETIVO

Exponer las diversas estrategias identificadas en la implementación de grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas, en las sedes de las Instituciones Educativas que desarrollan el modelo Escuela Nueva en el municipio de San Luis en Antioquia (Colombia).

Introducción

El modelo Educativo de Escuela Nueva es la política educativa del MEN² para la ruralidad Colombiana. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo. En este modelo educativo niños y niñas desde el grado cero –transición- a quinto de primaria³, comparten un mismo espacio –aula de clase- simultáneamente, y cuentan con un solo profesor. Es decir, en el mismo lugar se encuentran estudiantes con diferentes niveles de desarrollo cognitivo y moral (dependiendo de la edad), incluyendo con necesidades educativas especiales y en extra edad⁴.

2. MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

3. En algunas Instituciones Educativas se encuentran divididos en dos grupos: Transición a segundo y de tercero a quinto, cada uno de estos grupos con un profesor.

4. Extra edad son: estudiantes que teniendo en cuenta su edad, deberían estar en un nivel de escolaridad mayor. Por ejemplo: estudiantes de 13 años que cursan cuarto grado.

Esta pluralidad y diversidad en el aula implica para el profesor diseñar nuevas estrategias de planeación, ejecución y evaluación en la implementación de los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, de tal forma que posibilite la vivencia de los principios de aprendizaje dialógico y en especial el desarrollo de competencias básicas –dimensión instrumental- en todos los estudiantes de los diferentes grados, en consonancia con el modelo de escuela nueva.

Desarrollo

Las Instituciones Educativas “La Josefina” y Altavista implementan el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde el mes de octubre de 2014. Se encuentran ubicadas en el oriente del departamento de Antioquia a tres horas de la capital: Medellín.

En sus alrededores cuentan con un paisaje propio del bosque tropical húmedo, numerosas fuentes hídricas, variedad de flora y fauna endémica, y una autopista que es el eje central de movilidad entre las dos principales ciudades de Colombia.

Durante más de 25 años, la zona en la que se encuentran La Josefina y Altavista ha sido afectada por el conflicto armado. Narcotráfico, guerrilla y paramilitarismo han hecho presencia en este corredor vial y sus alrededores, generando devastadores consecuencias en relación a la ruptura del tejido social, desplazamiento forzado de familias, asesinatos, desapariciones y arrasando con la esperanza de sus habitantes de tener mejores oportunidades para desarrollar sus proyectos de vida.

5. En Colombia por razones administrativas, en los años 90 se empezó un proceso de fusión de Escuelas, de manera que dependiendo la zona geográfica se identificaba la Escuela con mayor población, planta física más amplia y que ofreciera los niveles de: básica primaria, secundaria y educación media, para que a esta se anexaran -no físicamente sino administrativamente- otras Escuelas relativamente cercanas que solo ofrecieran básica primaria. Todas estas Escuelas son lideradas por un rector (director).

La estructura de estas Instituciones Educativas parte de una sede principal (con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media). La Josefina, tiene siete sedes anexas con nivel de preescolar y primaria cada una⁵. Altavista por su parte cuenta con tres sedes anexas que cuentan también con los grados de preescolar a primaria.

Las sedes de estas Instituciones Educativas desarrollan el modelo de Escuela Nueva. Dos de ellas de la IE Altavista: Monteloro y Vega Grande, cuentan con dos profesores para atender a los estudiantes en dos salones respectivamente, en uno de ellos: preescolar, primero y segundo; y en el otro, tercero, cuarto y quinto grado.

Las demás sedes cuentan con un solo profesor (llamado Monodocente) que se encuentra con todos los estudiantes en el mismo salón de

clases. El Monodocente desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes de preescolar a quinto grado al mismo tiempo y en el mismo horario, incluyendo estudiantes con necesidades educativas especiales y con edades y niveles de escolaridad diferentes.

En estas sedes anexas el número de estudiantes puede oscilar para escuelas con dos profesores de 40 a 50, y para las escuelas con Monodocentes entre 15 y 35 estudiantes. El número de estudiantes por grado es relativo, no hay un factor común o estándar para definir su cantidad, es variable. En una sede puede haber cinco estudiantes de quinto, en otra dos, y en algunas no contar con estos estudiantes. Lo mismo sucede en todos los grados.

El desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha sido diferente para las sedes Monteloro y Vega grande, ya que han iniciado el desarrollo de las fases posterior a la sensibilización realizada en octubre de 2014. Las otras sedes, la recibieron el mismo mes un año después, durante el 2015.

Aunque el desarrollo de las fases en todas las sedes no ha sido simultáneo, se evidencian criterios comunes en sus profesores para el desarrollo de diferentes estrategias, en la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas y los Grupos Interactivos.

Los criterios destacados que se identifican son:

1. La cantidad de estudiantes por cada grupo de grado que se tiene en el mismo salón de clase.

2. La intención pedagógica y evaluativa⁶ del profesor durante la actividad.

3. El nivel de desarrollo de competencias (dimensión instrumental) de los estudiantes, teniendo en cuenta el grado en el que se encuentran.

4. La cantidad de voluntarios y de actividades necesarias para realizar la Actuación Educativa de Éxito, teniendo en cuenta que por

6. Entendida Evaluación como la acción permanente de reconocer los avances propios del proceso pedagógico del estudiante.

7. Las Actuaciones Educativas de Éxito son aquellas prácticas que identificó el proyecto de investigación INCLUEDE, coordinado por el grupo de investigaciones CREA de la Universidad de Barcelona, que efectivamente aumentaban el desempeño académico del alumnado y mejoraban la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas analizadas en diferentes contextos sociales y económicos. Las Actuaciones Educativas de Éxito son siete, en el presente ensayo se abordan dos de ellas: Los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas.

8. "La Lectura dialógica (Soler, 2001) es una forma de entender la lectura en la cual los textos son interpretados entre todos, sean lectores habituales o no. Las experiencias, emociones o sentimientos generados a partir de la lectura pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta, con un enfoque que va más allá del significado textual del escrito" (CREA, 2014, Cuaderno de Formación Tertulia Dialógica).

9. La Formación de familiares se trata de abrir el centro escolar para que los familiares puedan tener acceso a aquella formación que ellos deseen, Prioritariamente una formación instrumental. La formación de Voluntarios se refiere a la capacitación para acompañar las Actuaciones Educativas de éxito.

el número de estudiantes por grado, se requiere en algunos casos un número elevado de voluntarios.

Teniendo en cuenta todos y cada uno de estos aspectos se han desarrollado diferentes estrategias en estas dos Actuaciones Educativas de Éxito⁷:

• **Tertulias Literarias Dialógicas -TLD-**

"La Tertulia Literaria Dialógica es una práctica de lectura dialógica que consiste en un encuentro alrededor de la literatura, en el cual los participantes leen y debaten de forma colectiva obras clásicas de la literatura universal" (CREA, 2014, Cuaderno de Formación, Tertulia Dialógica)⁸.

Los profesores realizan esta actuación de éxito organizando los estudiantes por grupos de grados. Por ejemplo: estudiantes de preescolar la realizan con el libro de Aladino; primero y segundo, con Alicia en el País de las Maravillas y; tercero, cuarto y quinto, con las Aventuras de Tom Sawyer.

Para realizar la TLD, la profesora cuenta con uno o dos voluntarios. Previamente ha preparado actividades para desarrollar una temática con un grupo de grados, propia de su planeación curricular regular:

De esta manera, mientras la profesora realiza la TLD con un grupo de grados, los voluntarios acompañan el desarrollo de las actividades de los otros grupos.

Por ejemplo, mientras se realiza la TLD con los grados primero y segundo, un voluntario acompaña las actividades programadas para preescolar y otro, con los grupos de tercero, cuarto y quinto.

En la misma forma, una vez que se ha iniciado con la formación de familiares y voluntarios⁹, la profesora invita a que los voluntarios moderen la TLD y que otros voluntarios hagan parte de la actividad organizada con un grupo de grados, de tal manera que le permita reconocer e identificar el desarrollo y avance de los estudiantes en las

TLD y estar al tanto del desarrollo de las actividades de los otros grupos.

Estas prácticas en el marco de las TLD permiten desplegar actos comunicativos dialógicos en toda la comunidad, incluyendo a familias, estudiantes y profesores. A este respecto, Pulido y Zepa (2010) afirman:

“Los actos comunicativos dialógicos que generan los espacios de tertulias literarias dialógicas, incluyen una mayor capacidad crítica racional como también un mayor placer en la comunicación que se establece entre los diferentes participantes. Las conversaciones promueven el disfrutar del lenguaje como vía para comprender más profundamente el mundo, tener más autonomía y establecer relaciones más dialógicas tanto en el marco de la tertulia dialógica como fuera de ella”. (p.308)

La diversidad en la organización de la tertulia literaria requiere tener en cuenta los criterios mencionados anteriormente para su organización y otras acciones que la comunidad y los profesores van conformando para consolidar esta Actuación Educativa de Éxito, sin perder de vista el reto de superar interacciones de poder de entornos académicos tradicionales, ya que como argumentaba Bakhtin (1981) es a partir de la interpretación dialógica de los textos que podemos avanzar en un conocimiento más profundo de la obra. Sin esa dialogicidad no es posible (Bakhtin, 1981).

Algunas de estas acciones que se destacan son:

- La realización de actividades en los grupos interactivos del área de lenguaje, que incluyen la profundización de la dimensión instrumental, utilizando como contenido el mismo libro con el que se realiza la TLD. Se abordan aspectos relacionados con el desarrollo de competencias inferencias y literales, vocabulario y producción de texto escrito.
- La invitación a la comunidad para que haga parte de la TLD que se realiza con los estudiantes. La asistencia de familias y miembros del contexto escolar motiva significativamente a los estudiantes y genera mayor cohesión social y compromiso en la comunidad.

- El desarrollar TLD con la comunidad especialmente con las familias, utilizando el mismo libro de los estudiantes, posibilita un diálogo igualitario a partir de la interpretación de los mismos, crea mayor interés por la lectura y genera transformaciones en el hogar y en la comunidad.

La vinculación de las familias en estas estrategias relacionadas con la TLD, permite confortar a la comunidad educativa, para convertir la cultura fatalista y de resignación -cansancio existencial- que subsiste en la región, en esperanza y optimismo crítico, y a su vez, transformar la práctica educativa para que no se limite solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que incluya la lectura del contexto, la lectura del mundo (Freire, 1997).

• **Grupos Interactivos -GI-**

Los grupos Interactivos es la forma de organización de aula que hoy en día proporciona los mejores resultados en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Este tipo de organización incluye a todos los estudiantes, contando con el apoyo de otros adultos además del profesor responsable por la clase. En Grupos Interactivos el objetivo es desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todos, además de valores y sentimientos como la amistad y la solidaridad (CREA, 2014, Cuaderno de Formación, Grupos Interactivos).

-En la práctica de las sedes se identificaron las siguientes estrategias de organización, en los grupos interactivos:

- Grupos Interactivos a partir del nivel de escolaridad o de grado:

Esta organización es básicamente la misma que en la educación regular en donde se hacen grupos interactivos a partir del grado de los estudiantes. Esto determina que por ejemplo, si en el aula hay seis grupos organizados por grados (un grupo de preescolar, un grupo de primero, un grupo de segundo y así sucesivamente), el profesor organiza actividades para cada grado con la respectiva rotación de los voluntarios.

En este caso, para hacer la rotación regular de las actividades junto con los seis voluntarios, el profesor realiza 36 actividades diferentes, seis por cada grupo a partir del grado de escolaridad.

Este tipo de organización implica un trabajo exhaustivo y demandante del profesor para realizar un número extenso de actividades. No obstante, en orden a la intención pedagógica que pretende con las actividades y la retroalimentación que va a obtener por grado y por actividad, es una estrategia que ha generado resultados significativos en los profesores que la han implementado.

- Grupos Interactivos conformados por estudiantes en grados contiguos:

En este tipo de agrupación involucra en un mismo grupo estudiantes de grados inmediatos, organizados teniendo en cuenta la mayor diversidad posible (heterogéneos) y buscando un equilibrio entre el número de estudiantes de cada grado. Por ejemplo, en un aula se organizan cinco grupos interactivos de la siguiente forma: en dos de ellos estudiantes de preescolar y primero; en otro estudiantes de segundo y tercero; y en dos más, estudiantes de cuarto y quinto grado.

La planeación de las actividades enlaza el desarrollo de habilidades y temáticas de los estudiantes en diferentes grados. En este sentido, la actividad tiene distintos niveles de profundidad a partir de lo que cada grado ha desarrollado.

De esta forma, una actividad por ejemplo para el grupo de cuarto y quinto, aborda seis ejercicios con diferente complejidad de menor a mayor. Los estudiantes de cuarto realizan los tres primeros ejercicios apropiadamente a partir de su nivel de habilidades, los de quinto por su parte no solo realizan los tres primeros sino que deben escalar a los otros tres ejercicios que se supone deben estar en capacidad de responder. Esta actividad implica además que los estudiantes de cuarto grado desarrollen rápida y significativamente la habilidad para resolver los otros tres ejercicios, ya que genera mayor reto cognitivo y presume un aprendizaje de máximos. En este mismo sentido, el proceso metacognitivo de los estudiantes de quinto al explicar a

los otros estudiantes de cuarto, consolida su aprendizaje y fortalece sus capacidades argumentativas. Este alcance de resultados que ningún estudiante lograría por si solo, se fundamenta en la zona de desarrollo próximo que explica Vygostky¹⁰, y que se enriquece en los grupos heterogéneos con la interacción dialógica como clave para el aprendizaje y el éxito académico. “Se genera mayor conocimiento a través de este tipo de interacción que el que puede ser creado individualmente, independientemente del nivel académico de los estudiantes que hacen parte de los grupos” (Elboj y Niemela, 2010 p.188).

– Grupos Interactivos con estudiantes de diferentes grados:

En esta forma de organizar los grupos interactivos, el profesor a partir de los propósitos de la actividad, incluye en cada grupo a estudiantes de diferentes grados teniendo en cuenta que puedan tener la interacción enriquecedora propia de esta acción educativa de éxito. Por ejemplo, un grupo con estudiantes de preescolar a segundo y otros grupos con estudiantes de tercero a quinto.

En particular esta forma de organización permite incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales y en extra-edad, en una interacción enriquecida por estudiantes de su misma edad pero en grados diferentes. A este respecto, Elboj y Niemela, describen como una de las razones fundamentales del incremento de los aprendizajes en los GI a que la organización heterogénea y la participación del voluntario tienen como beneficio la diversidad que cada uno de los grupos conformados trae a los estudiantes, y así esa diversidad llega a ser una ventaja, una oportunidad para el éxito académico de todos (Elboj y Niemela, 2010).

La planeación y desarrollo de actividades para cada grupo se realiza con ejercicios que permitan escalar en diferentes niveles de profundidad las habilidades de los estudiantes.

Los profesores utilizan las estrategias mencionadas anteriormente en diferentes momentos del periodo escolar, a partir de los criterios comunes que consideren adecuados para cada ocasión (cantidad

10. La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1996, p.133)

de estudiantes por cada grupo de grado, intención pedagógica del profesor; nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes y la cantidad de voluntarios y de actividades necesarias para realizar la Actuación Educativa de Éxito).

– Otras consideraciones de los Grupos Interactivos

Una variación identificada cuando en el aula se dan más de seis grupos de estudiantes, ha sido dividir el salón en dos espacios. Por ejemplo si son seis grupos, dividirlo en tres grupos de estudiantes respectivamente en cada espacio. De esta forma, la rotación de actividades y voluntarios se hace solo en estos tres grupos, reduciendo la cantidad de actividades diferentes que debe planear el profesor:

Otra estrategia construida para realizar grupos interactivos, parte de utilizar con mayor eficiencia los recursos disponibles. En la situación que no se cuenta con la totalidad de los voluntarios necesarios para hacer Grupos interactivos con todos los estudiantes, el profesor planea una actividad para un grupo de ellos que va a hacer orientada por un voluntario, y con los otros grupos realiza esta actuación educativa de éxito, disminuyendo la cantidad de voluntarios requeridos pero no por ello la rigurosidad, diversidad de interacciones ni efectividad. Por ejemplo, se define una actividad -taller- para los grados cuarto y quinto, planeada por el profesor y acompañada por un voluntario. Simultáneamente, se está realizando un grupo interactivo con tres voluntarios para los grados preescolar y primero, segundo, y tercero, organizados respectivamente.

En el desarrollo puntual de la actividad al interior de cada grupo interactivo, se han encontrado diferentes maneras de realizar los ejercicios. Uno de ellos es que cada estudiante con su hoja realiza las actividades de manera personal y posteriormente entre todos, se exponen los argumentos y se llega a un consenso de las respuestas. Otra forma ha sido respondiendo una en una, de manera conjunta, las preguntas por todos los integrantes del grupo. En ambos casos, lo relevante es que la dinámica del ejercicio privilegie la interacción y el diálogo, la vinculación del voluntario, las más altas expectativas para todos y la vivencia de los principios de aprendizaje dialógico. Para el

desarrollo de la actividad especialmente se reafirma el sentido de la solidaridad, tal como le menciona Elboj y Niemela: trabajar en grupos interactivos genera nuevas dinámicas entre los estudiantes basadas en el apoyo mutuo. Esto permite reducir los conflictos en el salón de clase y promover la participación y las buenas relaciones entre compañeros. El apoyo y la interacción dinámica entre estudiantes se incrementan porque sienten que están a cargo tanto de su propio aprendizaje como el de sus compañeros. Este proceso genera mejores relaciones entre todos los actores involucrados: en el salón de clases, en la escuela y también en la familia (Elboj y Niemela, 2010).

- **Grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas simultáneas**

En algunas escuelas se han realizado simultáneamente grupos interactivos y TLD, en las que un voluntario realiza esta última y simultáneamente se realizan grupos interactivos. El profesor está al tanto de lo que sucede en los dos espacios y da las orientaciones necesarias. No obstante, en este caso se necesita una amplia apropiación de las metodologías de estas actuaciones educativas de éxito, y la formación rigurosa y permanente de los voluntarios.

Conclusión

La implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, y en particular, de los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas en las Instituciones Educativas Altavista y La Josefina, ha propiciado el despliegue de diversas estrategias para el desarrollo de estas dos Actuaciones Educativas de Éxito, en el modelo Escuela Nueva propio del Campo Colombiano.

El proceso significativo de comprender la dinámica de las condiciones rurales y generar nuevas formas de agrupar y realizar dichas actuaciones, permite evidenciar el nivel de apropiación y consolidación de la propuesta, encarnado en la creatividad, solidez y pertinencia de las estrategias de los profesores y las comunidades educativas, quienes están convencidos que su comunidad merece tener la mejor educación posible a través de las Actuaciones Educativas de Éxito.

Esta diversidad en el desarrollo del proyecto da cuenta de la riqueza de las interacciones que se producen en la Comunidad Educativa, en el marco de reconstruir el tejido social en esta zona del país, a través del proyecto y sus implicaciones académicas y sociales.

Así mismo, estas estrategias proponen nuevas maneras de lograr los mismos resultados exitosos de los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, sin sacrificar su rigurosidad y además, plantear nuevos retos a otras instituciones rurales, que con seguridad los conquistarán, recobrando la esperanza y transformando sus interacciones escolares y con ello su historia, tal como lo pronunció Freire: La historia es posibilidad y no determinismo. Somos seres condicionados pero no determinados. Somos seres de transformación y no de adaptación (Freire, 1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

CREA, (s.f), *Cuaderno de Formación, Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona. Creative Commons

Elboj, C., Niemelä, R., (2010) *Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups*. *Revista de Psicodidáctica*. 15(2), 177-189

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Escuela Nueva*. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I*. Bogotá, Colombia.

Pulido, B., Zepa, B., (2010) *La interpretación interactiva de los textos a través de las Tertulias Literarias Dialógicas*. *Revista Signos* 2010 / 43

Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Austral



Comunidades de
Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje en escuelas rurales del norte argentino

Tomas Montemerlo

Resumen

El presente documento tiene como objetivo analizar cómo la propuesta de Comunidades de Aprendizaje contribuirá a que las escuelas rurales del norte argentino potencien su condición de núcleos dentro de las comunidades. Consiste en un análisis de la situación actual de las escuelas en relación a las acciones que ya implementan con participación de la comunidad y cómo canalizarlas a través de las Actuaciones Educativas de Éxito.

Para la realización del ensayo se tuvo en cuenta el trabajo que realiza la Asociación Civil Voy con Vos desde 2007 hasta la actualidad en comunidades rurales de la provincia del Chaco.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es analizar cómo la propuesta de Comunidades de Aprendizaje se contextualiza en comunidades rurales del norte argentino. Se tomarán como referencia las escuelas rurales de Tres Isletas que comenzaron el proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje: Escuela de Educación Primaria N° 53 I del Lote 42, E.E.P. N°599 del Lote 45, E.E.P. N° 731 del Lote 18, E.E.G.B. N°829 de Pampa Sena y E.E.P. N° 781 de El Quemado Chico.

Introducción

En América Latina los jóvenes se encuentran afectados por una gran diversidad de problemas de distinta índole que varían según donde viven y la clase social a la que pertenecen. 2 de cada 3 niños y jóvenes de Latinoamérica se encuentran en condiciones de fragilidad social (Grynsman, 2010). Las escuelas en contexto de ruralidad se ven exacerbadas por esta situación.

En la localidad de Tres Isletas, las escuelas rurales no cuentan con los medios necesarios para brindar a sus alumnos la enseñanza mínima y obligatoria primaria como especifica la Ley de Educación Nacional. En el norte argentino, los docentes rurales no son solo maestros sino que también cumplen roles de cocineros, directores, tutores y hasta padre y madre de los chicos. La gran mayoría de las escuelas son plurigrado y cada día enfrentan una gran diversidad de problemas a los que tienen que hacer frente con más creatividad que recursos. Entre tantas dificultades, muchas veces queda postergado el aprendizaje. Pese a todo el esfuerzo que realizan se les hace muy difícil que los alumnos tengan el nivel adecuado para continuar con la escuela secundaria una vez finalizado séptimo grado.

En esta región, las escuelas rurales funcionan como puntos de reunión de la comunidad, ya que por lo general se encuentran en mejores condiciones que sus viviendas y poseen un terreno de mayor magnitud. Los habitantes de estas comunidades no cuentan con acceso a agua potable, algunos todavía no pueden acceder al tendido eléctrico y muchos chicos asisten a clase sin estar bien alimentados y habiendo recorrido grandes distancias a pie, a caballo, en bicicleta o en moto. Por todo esto, crear un ambiente favorable en dicho establecimiento equivale a contribuir a la cohesión de la comunidad.

Desarrollo

Las escuelas rurales que están transitando las fases de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje se encuentran a una distancia de entre 7 y 35 kilómetros del centro urbano más cercano. Todas ellas han participado de la fase de Sensibilización a principios de 2016 y posteriormente han tomado la decisión de transformarse en una Comunidad de Aprendizaje.

Las condiciones en las que se desarrolla la educación rural lleva a los docentes y las familias a verse obligados a trabajar de manera conjunta por la educación. Esto podría tomarse como una ventaja al momento de implementar Comunidades de Aprendizaje. La unión de la comunidad por la escuela trabajando en equipo es uno de los aspectos que la Asociación Civil Voy con Vos busca mejorar y otra ventaja con la que se cuenta al momento de comenzar el proceso de transformación. A continuación se reflexionará acerca de cómo estas condiciones y desafíos pueden fortalecerse a través de algunas Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje.

GRUPOS INTERACTIVOS

“Es una forma de agrupamiento inclusivo que mejora los resultados académicos, las relaciones interpersonales y la convivencia. Los alumnos resuelven las actividades interactuando entre sí por medio de un diálogo igualitario. La formación de grupos interactivos hace que se diversifiquen y se multipliquen las interacciones y que todo el tiempo de trabajo sea efectivo.” (CREA, S/A)

Las escuelas rurales en observación son plurigrado, lo que implica que, en general, cada docente tiene más de un grado dentro del salón de clases. Dependiendo de la matrícula de la escuela es que habrá uno o más docentes por escuela. En algunas escuelas un solo docente

lleva adelante los 7 grados y en otras se dividen los grados entre 2 y 4 docentes. A la vez, estos docentes se ven obligados a cumplir con diferentes funciones que exceden al aprendizaje dentro del aula ya que las escuelas no cuentan con personal no docente.

Lo que se podría suponer como una desventaja deberá tomarse como punto de partida para transformarlo en una ventaja y que las interacciones no sean solo entre alumnos del mismo grado, sino que las interacciones entre distintos grados potencien el aprendizaje y las interacciones.

Al introducir Comunidades de Aprendizaje en estas escuelas se está haciendo especial hincapié en la importancia del apoyo familiar en la educación de sus hijos. Muchos de los padres no están escolarizados o han completado su educación primaria sin poder acceder a la secundaria y muchas veces tratan de desligarse de la educación diciendo que no están a la altura o que simplemente no pueden ayudar a sus hijos. Es desde los principios del Aprendizaje Dialógico que los invitamos e incentivamos a que participen dentro de la escuela e incluso dentro del aula a través de las distintas Actuaciones Educativas de Éxito.

TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS

“La Tertulia se desarrolla compartiendo –mediante un riguroso respeto del turno de palabra– aquellas ideas o tramos de la obra que los participantes previamente han seleccionado porque les han llamado la atención o les han suscitado alguna reflexión.” (CREA, S/A)

La Tertulia Literaria Dialógica será de las AAE que se implementarán en primer término. Generar este espacio acercará a los alumnos a libros clásicos, que de otra manera, no tendrían acceso. Muchas veces los alumnos no acceden a material de este estilo por no poseer en su casa libros.

La TLD mejorará el vocabulario y la pasión por la lectura. Además, este espacio favorecerá el uso de las bibliotecas y el despertar la curiosidad por los libros. Este tipo de acercamiento a la lectura contribuirá a acelerar el proceso de aprendizaje de lecto-escritura. Asimismo, las TLD pueden

aprovecharse como propuesta para incentivar el uso de biblioteca, generar espacio institucionalizado de lectura y acelerar los aprendizajes.

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD

“Para garantizar el éxito educativo de todos los alumnos, se promueve que las familias y la comunidad se involucren directamente en los procesos y espacios de aprendizaje de la escuela, inclusive en la sala de aula. Los familiares y la comunidad participan también en aquellas decisiones que se refieren a la educación de sus hijos.”
(CREA, S/A)

A través de la participación en la gestión y en la organización del centro educativo por medio de las comisiones mixtas de trabajo. En una Comunidad de Aprendizaje la gestión de la escuela es desarrollada por una comisión gestora y varias comisiones mixtas. La comisión gestora está integrada por el equipo directivo y representantes de cada una de las comisiones mixtas de trabajo. Estas comisiones (formadas por profesores, familiares, voluntarios y alumnos) son las encargadas de llevar a cabo las transformaciones decididas por la escuela en la fase de sueño.”

La gran mayoría de las escuelas rurales de la provincia del Chaco cuentan dentro de ellas con asociaciones cooperadoras reconocidas como asociaciones civiles que colaboran con la gestión del establecimiento educativo (Art. 1 Ley 5.160). Las mismas están formadas por ex-alumnos, padres, madres, tutores y vecinos que quieran colaborar con la educación. Estas mismas asociaciones son tomadas como punto de partida para el armado de las Comisiones Mixtas

Que las madres participen diariamente de la escuela yendo a cocinar o que los padres colaboren con la limpieza del parque hace más simple la apertura de la escuela a la comunidad. Partiendo de los roles que cada familia cumple dentro de la escuela se organizarán las Comisiones Mixtas. Y aquellas familias que usualmente no participan en la escuela se buscará que, paulatinamente, se incorporen a los distintos equipos buscando lograr mayor participación de toda la comunidad.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DIALÓGICA

“Es urgente en educación pasar de las ocurrencias a las evidencias. Para eso, es necesario ir directamente a las fuentes teóricas más relevantes del mundo y a los resultados de los estudios de más alto nivel sobre educación.” (CREA, S/A)

La FPD será de gran importancia para que los docentes rurales se sientan acompañados. La docencia rural muchas implica un compromiso mucho mayor y el desarrollo de aptitudes para las que no fueron formados durante sus estudios terciarios. El docente rural muchas veces se ve sobrepasado de tareas y encontrar un espacio de apoyo para fortalecer conocimientos será de gran importancia.

Las FPD se harán en conjunto reuniendo las 5 escuelas ya que cada escuela cuenta con un número muy pequeño de personal. De esta manera, no solo intercambiarán conocimiento sino que también habrá un enriquecimiento de las experiencias de lo que sucede en las diferentes escuelas de la zona.

Conclusión

Comenzar el proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje en una escuela rural del norte argentino es algo diferente a lo que se ha ido implementando en escuelas urbanas. Este ensayo toma como punto de partida las limitaciones propias de las escuelas rurales, y las específicas de las comunidades rurales cercanas a Tres Isletas (Chaco), y las toma como ventajas al implementar el programa Comunidades de Aprendizaje.

Entre las problemáticas, en cuanto a gestión, la falta de personal docente y no docente hace que las madres permanezcan más tiempo en la escuela y estén predispuestos a colaborar y participar. La permanencia de padres en la escuela se aprovechará para transformarla en participación educativa de la comunidad e invitarlos a que puedan decidir contribuyendo a mejorar la escuela desde sus propios saberes y perspectivas. Comunidades de Aprendizaje presenta una estructura de gestión de recursos y de colaboración con el personal único que puede potenciar la utilización de recursos disponibles y de esta manera proponer plataformas para atraer también la participación de los padres

Asimismo, la permanencia en la escuela también podrá aprovecharse para potenciar su propia educación en función de demandas y necesidades reales con Formación de Familiares

En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, el plurigrado representa un desafío permanente para la enseñanza. Estrategias que permiten el trabajo pedagógico, como grupos interactivos y tertulias dialógicas, pueden aprovecharse para fortalecer y potenciar los aprendizajes. Además, generando el espacio de biblioteca tutorizada, se podrá fomentar el uso de las bibliotecas y gestionar voluntarios para institucionalizar el apoyo a los alumnos.

En síntesis, las desventajas y desafíos que suelen afrontar las escuelas en

contexto de ruralidad se podrán transformar en ventajas para potenciar los aprendizajes a través de la implementación de Comunidades de Aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernardo Kliksberg (compilador) (2010). Es difícil ser joven en América Latina. Los desafíos Abiertos –Editorial Sudamérica.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.
- Mapa de escuelas rurales primarias de argentina: <http://www.mapaeducativo.edu.ar>
- Ley N° 5160. Ley de Asociación Cooperadoras del Chaco.
- Artículo 49 Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional: “La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.”
- Principio VII Declaración de los Derechos del Niño: “El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.”
- Instituto Crea (S/A). Cuadernos de Comunidades de Aprendizaje.



Comunidades de
Aprendizaje

El modelo de
educación inclusiva en
la transformación de
un centro de atención
múltiple mediante
comunidades de
aprendizaje.

Montserrat Alvarez

Resumen

El convertirse en una comunidad de aprendizaje el CAM nos brinda una oportunidad de transformar el contexto al que se enfrentan los alumnos con discapacidad eliminando barreras para el aprendizaje y la participación social que se les presentan, ya que las comunidades de aprendizaje buscan una inclusión tomando en cuenta los diferentes contextos desde el aprendizaje dialógico como una manera de modificar la práctica por medio de diferentes actuaciones de éxito.

OBJETIVO

Eliminar las barreras a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad transformando los contextos en los que se desenvuelven por medio de comunidades de aprendizaje, relacionando las fases de transformación y las actuaciones de éxito con el modelo educativo de México.

Introducción

EL CAM es una institución educativa que ofrece atención a personas con discapacidad el cual atiende diferentes discapacidades en una misma aula lo que hace complejo el trabajo, los docentes presentan un cansancio al no dar respuesta a las necesidades de cada uno de los alumno, ya que un adulto dentro del aula es insuficiente para ir eliminando las barreras, comunidades de aprendizaje nos da la oportunidad a la reflexión y a la transformación por medio de diferentes actuaciones exitosas entendiendo muy bien el aprendizaje dialógico.

Su misión es generar una cultura de servicio educativo que dé respuesta de calidad a los alumnos con discapacidad, a través del respeto, tolerancia y equidad propiciando un trabajo colaborativo a fin de desarrollar y potencializar en ellos los conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes necesarias que les permitan ser autónomos e independientes en los diferentes contextos sociales en que se desarrollan, por medio del trabajo en equipo de toda la comunidad escolar.

Los alumnos se enfrentan a barreras en los diferentes contextos donde se desenvuelven, ocasionando exclusión en ciertos contextos, comunidades de aprendizaje propicia la transformación de los contextos no solo del escolar o el áulico si no trasciende los muros de la escuela con un éxito educativo para todos los niños y niñas garantizando una educación para todos y a la vez una educación de calidad como la marca el Artículo 3o de la constitución mexicana “...el estado garantizara la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos...”

Por otro lado los niños han perdido el interés por lo que la escuela les ofrece ya que las planeaciones de los maestros son tradicionales y nada atractivas, grupos interactivos da una atractiva forma de trabajo con movimiento, materiales y poder aprender de sus iguales.

Los padres de familia de los alumnos del CAM requieren de ser escuchados y compartir tanto las experiencias de vida como lo que han aprendido al tener un hijo con discapacidad, ya que se han enfrentado a la segregación y exclusión de sus hijos tanto en el ámbito escolar como social algunas actuaciones de éxito como tertulias literarias con padres de familia permitirá abrir un dialogo con los padres de familia.

También los padres manifiestan que ocasiones no se sienten como parte de la institución ya que no encuentran sentido el como ellos pueden apoyar, dejando todo el trabajo de educación en manos de los docentes.

Desarrollo

Comunidades de aprendizaje intenta superar las desigualdades que sufren las personas con menos conocimientos académicos (Elboj et al., 2006) por lo que da respuesta a lo que educación especial pretende lograr en México por medio de las actuaciones de éxito basadas en el aprendizaje dialógico ya que este es quien le da sustento.

GRUPOS INTERACTIVOS

...comunidades de aprendizaje se organiza los espacios de aprendizaje de forma que se aproveche la diversidad de inteligencias presentes en toda la comunidad. Los grupos interactivos son un ejemplo de esa organización" (Revista de Escuelas Normales Numero 67 (24,1) lo que favorece el trabajo en el aula trabajando una planeación diversificada la cual consiste en realizar diferentes actividades dando respuesta a cada una de las múltiples necesidades que tienen los alumnos, lo que en ocasiones es un poco complicado ya que una sola persona no puede apoyar a tantos alumnos. Por lo que aquí encontramos la ventaja de grupos interactivos, que no es solo el docente quien enseña y apoya el aprendizaje si no que entran más personas adultas ya sean voluntarios o padres de familia a apoyar las actividades propuestas para ir cubriendo las los aprendizajes.

También da la oportunidad de romper con un aula tradicional donde los niños solo aprenden del maestro y todo el tiempo permanecen sentados siguiendo instrucciones ocasionando una barrera, dándoles la oportunidad de moverse, de aprender con materiales distintos, de preguntar, etc. Ya que nos dice Freire *que el origen del conocimiento esta en las preguntas (Freire Paulo et al., Pag 5) las cuales se van dando por medio del dialogo igualitario en las actividades.*

Implica nuevos retos para los profesores donde rompe con el paradigma de que él es que tiene el control del aula y solo por medio de él los alumnos pueden aprender enseñándoles también a aprender al profesor de los otros.

TERTULIAS PEDAGÓGICA

Brinda la oportunidad de leer y comprender textos de forma colectiva y lo que no entiende uno lo entiende el otro y lo ve desde otra postura ya que todos los profesores somos formados de distintas formas y crecimos en contextos distintos lo que nos da una gran gama de saberes.

Las tertulias nos brinda la oportunidad a la reflexión en colectivo permitiendo un dialogo igualitario entre los docentes creciendo como profesionales y reconociendo las limitaciones como una forma de crecimiento ya que a partir de lo que desconocemos nos permitimos conocer y aprender nuevos conocimientos.

Freire nos dice que cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse se burocratiza (Freire Paulo et al., Pag 5) y las tertulias pedagógicas nos permiten asombrarnos del como hay tantísimos formas de intervenir, de dirigirnos y el asombro de cómo vamos creciendo en conjunto como equipo con un mismo fin que romper las desigualdades en la educación.

Las tertulias nos permiten también modificar nuestra práctica educativa en el aula por medio de la reflexión pero también de las estrategias que se van compartiendo en el análisis de lo que vamos leyendo. Nos permite darnos cuenta de todos somos seres humanos y que no por ser profesores lo sabemos todo, dando la oportunidad aprender de todos no solo de los profesores, sino también de los padres, de los alumnos, de los voluntarios y de la comunidad.

TERTULIAS LITERARIA CON PADRES DE FAMILIA

Las tertulias entre padres nos dan la oportunidad de conocer los contextos de los alumnos porque por medio esta comporten situaciones por las que están pasando o que han pasado. También les permite reflexionar sobre su forma de involucrarse con la escuela y como apoyar a sus hijos en su crecimientos.

Les brinda la oportunidad de dialogar y ser escuchados por padres de familia que también pasan por situaciones similares lo cual permite ser aconsejados sobre el cómo enfrentar ciertas situaciones.

Los que permite al docente escucha las dificultades para ir identificando las barreras del contexto familiar y social dialogando sobre como de pueden eliminarse o disminuirse.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN RELACIÓN AL MODELO EDUCATIVO 2016 Y LA REFORMA EDUCATIVA

Uno de los objetivo de la reforma educativa es trasformar la educación haciendo un pacto entre la escuela y los padres de familia por lo tanto comunidades de aprendizaje va de la mano ya que es un proyecto de transformación escolar el cual se puede implementar en todos los niveles educativos lo cual beneficia a los CAM ya que atienden desde el nivel inicial hasta formación laboral.

Los grupos interactivos nos permiten formar alumnos *con más habilidades y más conocimientos para enfrentar los retos del siglo XXI que es el objetivo del nuevo modelo 2016, este pretende que todos los alumnos sean críticos, analíticos, que se expresen de manera libre, manejen las nuevas tecnologías y sepan trabajar en equipo para lograr una inclusión y equidad en la educación. (Modelo 2016)* por lo tanto los grupos interactivos son una estrategia para dar respuesta a estas necesidades del país, ya que el aprendizaje depende de las interacciones y para transformarlo debemos trasformar las interacciones.

De la misma forma el nuevo modelo nos dice que la educación es un compromiso de todos, donde todos debemos colaborar, trabajar juntos tanto la escuela como el gobierno, los sindicatos, asociaciones civiles, la comunidad, los padres de familia, etc. ¿Pero como trabajar juntos? Tenemos que encontrar sentido a lo que vamos a implementar y esto solo lo lograríamos cuando se conocen las necesidades y los argumentos de todas las personas. Considero que la fase del sueño dará una gran aportación a esta parte que marca el nuevo modelo porque el soñar todos juntos nos permite darle significado a lo que vamos a trabajar sabiendo que todos vamos a trabajar para lograr los sueños que todos tenemos.

Al formar las comisiones mixtas nos permitirá colaborar de manera libre en lo que cada individuo quiera y le agrade sin ser obligado o verlo como una carga que no le corresponde al contrario le da sentido sabiendo que trabajara para lograr lo que soñó. Esta parte también tiene relación con un acuerdo secretarial 716 donde los padres de familia conforman un consejo de participación social involucrando a ex alumnos, maestros y miembros de la comunidad realizando comités los cuales pueden ser las comisiones mixtas.

Uno de los objetivos de la reforma educativa es que todos los docentes estén mejor preparados y serán evaluados, uno de los rubros de la evaluación es la planeación argumentada donde el docente tiene que tener elementos teóricos como prácticos para dar respuesta a las necesidades del grupo que atiende argumentando el por qué y como lo hace. Las tertulias pedagógicas nos brindan esta herramienta de argumentación ampliando nuestro vocabulario y profesionalizándonos por medio de la lectura y la reflexión.

Las tertulias literarias con padres de familia nos brindan interactuar con ellos logrando el pacto entre la escuela y los padres de familia como lo marca la reforma educativa.

Conclusión

En el CAM tuvimos la posibilidad de trabajar algunas actuaciones de éxito las cuales han dado resultados muy satisfactorios a pesar de que no se ha trabajado por mucho tiempo y no se ha realizado la sensibilización.

En grupos interactivos he notado que los alumnos están interesados, en las actividades que se les proponen lo que ha permitido motivar a los alumnos a aprender de diferentes formas, alumnos con mayores habilidades explican a sus compañeros la actividad acompañándolo durante esta, para que no se quede fuera de ella.

En algunas ocasiones que por alguna circunstancia los voluntarios no llegan a grupos interactivos alguno de los alumnos es el monitor para no suspender la actividad, lo cual permite un doble aprendizaje ya que requiere aprender lo que les va a explicar a los compañeros y estar repitiéndolo así adueñándose del conocimiento.

Hemos observado que la interacción entre los ha mejorado, se respetan, se ayudan pero sobre todo han aprendido que es apoyarse no es hacerle las cosas al otro si no explicarle y al explicarle vuelven a reforzar lo aprendido.



Esta actuación de éxito también ha permitido que los docentes se atrevan a realizar material novedoso y atractivo tomando en cuenta

las necesidades de los alumnos modificando el aula tradicional a un aula donde todos aprenden mediante el dialogo. Los profesores se han dado la oportunidad de trabajar en mesas, en el piso, en el patio, etc la diversificación está haciendo de la práctica del docente un cambio realmente extraordinario.

El docente puede tener mas oportunidad de observar el proceso de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos ya que mientras los voluntarios van desarrollando las actividades el docente hace una evaluación individual para poder modificar su práctica diaria.

La asistencia de los padres como voluntarios ha favorecido en dos formas: la primera permite que en el aula se encuentren más adultos garantizando mayor atención para las dudas que se puedan presentar; la segunda los padres de familia comentan que el estar participando les da la oportunidad de aprender cómo tratar con sus hijos para apoyar en casa su aprendizaje.

Con respecto a las tertulias pedagógicas han sido de gran reflexión, éntrelos docentes lo que ha permitido modificar algunas prácticas educativas a maestros que no permitían el dialogo ni contemplaban las necesidades de los alumnos. Por otro lado nos han dado la oportunidad de escuchar todas las voces de los profesores conociendo cuál es su pensar y sus reflexiones que aportan algo nuevo al conocimiento del resto del equipo. Hay una profesora que se le dificulta la comprensión de algunas lecturas y ella menciona que desde que hemos trabajado esta actuación de éxito ha logrado ver y comprender los textos con un análisis más profundo que le ha dado la pauta de modificar errores dentro del aula. Observo que los docentes están más comprometidos con su práctica educativa arriesgándose hacer cosas nuevas motivándose a innovar y aprender día con día.

Una docente con 20 años de antigüedad comenta que ella siempre había estado en desacuerdo que los grupos estuvieran alumnos con diferentes habilidades ya que ella consideraba que era más favorable que los que saben más estuvieran con los que saben más y que los que saben menos con los que saben menos; en la tertulia leyendo sobre el aprendizaje diálogo nos comentó que sabía que había estado en un

error ya que hasta ahora podía darse cuenta de todos los beneficios que se tenían y que se podían explotar de un grupo tan diverso. Es maravilloso escuchar que una docente que tiene ideas arraigadas de tantos años de trabajo pueda decir cambie esta en un error y esto por medio de la tertulia.



En las tertulias literarias con padres de familia ha ido creciendo el número de participantes pero también la participación de los padres conforme al dialogo, ha sido una experiencia muy padre ya que ha dado la pauta para conocerse y saber que no son los únicos que pasan por conflictos y en muchas ocasiones son muy semejantes las situaciones, se dan consejos de como poder enfrentar o de como ellos están enfrentando ciertas problemáticas.

En una ocasión una mama rompió en llanto y compartió que se sentía muy desesperada, por medio del dialogo y la reflexión se dio cuenta que no estaba siendo la madre que sus hijos necesitaban, pidió un consejo a los demás padres, un padre de familia tomo la palabra y la aconsejo conforme a lo que él había hecho cuando sus hijos se están comportando como los de ellas. Como este ejemplo se han dado varias experiencias y consejos que por medio de los mismos padres se apoyan ya sea siendo escuchados o aconsejados.

Para concluir considero que una escuela en transformación tendrá más oportunidades de éxito en el aprendizaje y en la inclusión educativa, comunidades de aprendizaje brinda esta oportunidad y garantiza una educación de calidad.



VOCABULARIO

CAM : Centro de Atención Múltiple son escuelas de educación especial a las que asisten alumnos con discapacidad múltiple y o discapacidad intelectual con apoyos significativos

BIBLIOGRAFIA

Acuerdo 716- Consejos de Participación Social


Constitución Mexica de los Estado Unidos Mexicanos

Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls R. (2006) Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación. Barcelona, Grao

Freire Paulo, Faudez Antonio. Por una pedagogía de la pregunta. Siglo XXI

Modelo 2016 de la educación en México

Revista interuniversitaria de Formación del profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales Numero 67 (24,1)



PAPEL DO PROFESSOR E
DO ASSESSOR TÉCNICO
NAS COMUNIDADE DE
APRENDIZAGEM

PAPEL DEL PROFESOR Y
DEL ASESOR TÉCNICO EN
LAS COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE



Comunidades de
Aprendizaje

Comunidades de aprendizaje: una oportunidad de cambio en el rol del profesor como facilitador del aprendizaje de los estudiantes

Claudia Guazzini de Petris

Resumen

El presente trabajo describe la oportunidad que ofrece el proyecto Comunidades de Aprendizaje a los docentes de salir de su rol tradicional de enseñanza y transformarse en agentes facilitadores del aprendizaje para todos los estudiantes. Cada una de las fases de transformación le van otorgando al profesorado oportunidades de reflexión acerca de sus prácticas actuales y de los cambios que se requieren para poder enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades del mundo actual. A través de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito , los docentes podrán desarrollar en los estudiantes aquellas habilidades que les permitirán enfrentar los desafíos de mundo en igualdad de condiciones, con las herramientas necesarias.

PALABRAS CHAVE:

rol, docente, comunidades de aprendizaje, AEE, transformación

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo relevar la necesidad del cambio de rol del profesor actual para poder alcanzar las demandas reales de la sala clase del siglo del siglo XXI. En este sentido, se analizará la contribución de Comunidades de aprendizaje como facilitadoras de este cambio.

Introducción

“La educación chilena del siglo XXI debe estar al servicio de nobles ideales, de una sociedad fuertemente cohesionada, que supere la segregación social, que promueva la formación integral, la inclusión, la solidaridad y la democracia como valores centrales para el desarrollo nacional y de cada uno de los chilenos y chilenas.”

Reforma Educacional, Programa de Gobierno Michelle Bachelet, 2014-2018

El problema de la educación en Chile ha permanecido como tema prioritario, durante al menos los últimos tres gobiernos. Fueron los propios estudiantes quienes en 2006 salieron a las calles a manifestar su descontento y a exigir una “educación de calidad para todos” en la reconocida “Movilización de los pingüinos”. Esta frase ha permanecido en el discurso de políticos, educadores, investigadores, etc. Durante todo este tiempo, sin embargo, si bien se ha avanzado en algunos aspectos, continuamos buscando respuestas que logren satisfacer esta demanda.

En su programa de gobierno, Michelle Bachelet habla de la educación del siglo XXI. Existe consenso en que esta es una educación que busca desarrollar habilidades de orden superior; que potencia seres humanos que sean críticos, autónomos, creativos, que trabajen en forma colaborativa, que sean líderes de su aprendizaje, que sepan resolver problemas y tomar decisiones. Nos damos cuenta que este discurso es adherido por la gran mayoría de los líderes y educadores tanto de gobierno como de las diferentes instituciones y centros educativos. Sin embargo, al recorrer las escuelas de nuestro país, y no sólo las más vulnerables, podemos ver que este objetivo continúa siendo un ideal, que no ha bajado del discurso a la acción y que nuestras salas de clase, en su gran mayoría, continúan respondiendo al modelo educacional de la era industrial donde los estudiantes en filas miran al frente al profesor, quien expone su materia y entrega los contenidos que serán evaluados

luego de cada unidad de manera estandarizada y de acuerdo a cuánto los estudiantes han sido capaces de retener en su memoria. Tal como se señala en el libro *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, en ese modelo

“El profesorado se convierte en una pieza esencial. Es a través suyo cómo los y las estudiantes tienen acceso al conocimiento de la realidad” (Aubert, Flecha, et al, pág 38, 2010).

Nuestra educación continua centrándose en el rol del profesor; lo que deja al estudiante en un segundo plano, como mero recipiente de información, transformándolo en un ser pasivo frente a su aprendizaje, por lo que le cuesta encontrar sentido y comprender qué y para qué aprende. Además las interacciones que se dan al interior de la sala tienden a ser bidireccionales entre profesor – alumno, sin dejar posibilidad a que se enriquezca el aprendizaje por medio de más y variados contextos que favorezcan otras formas de interacción.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje, con su base en los principios del aprendizaje dialógico, ofrece una maravillosa oportunidad de romper con este sistema y de devolver el sentido del aprendizaje al estudiante y de la enseñanza al profesor. El proceso de transformación al que se invita a la comunidad debe tocar al docente, quien debe abrirse a hacer una transformación personal respecto de la forma en que enfrenta la enseñanza para convertirse en un facilitador del aprendizaje y en un aprendiz más dentro de la sala.

En el presente trabajo se expondrá de qué manera a través de la encarnación de los principios del aprendizaje dialógico y de la implementación de las Actuaciones educativas de éxito, Comunidades de aprendizaje invita a los docentes a reformular su práctica educativa y a convertirse en un facilitador del aprendizaje para todos los estudiantes. Tal como lo señalan los diversos autores cuyos aportes a la educación ha tomado en cuenta el proyecto Comunidades de Aprendizaje:

“El Aprendizaje Dialógico prioriza las interacciones con más presencia de diálogos, entre personas lo más diversas posible, buscando el

entendimiento de todos y valorando las intervenciones en función de la validez de los argumentos. Se diferencia de las interacciones de poder, en las cuales predominan las relaciones de poder y el peso de la estructura social desigual". (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004)

"La interacción es un elemento clave del aprendizaje (Bruner, 1995), y estimular la creación de contextos interactivos tiene una importancia vital para el mismo.

El profesor no tiene el monopolio del proceso de aprendizaje – su papel es potencializar que los alumnos se ayuden mutuamente. Eso implica la transformación de los espacios educativos en espacios de interacción y diálogo entre los estudiantes."

Bruner

"El entorno escolar tiene que ser de acción y interacción colaborativa. El profesor necesita cambiar su rol tradicional de transmisor de conocimientos y pasar a colaborar, dialógicamente, con los alumnos y demás personas de la comunidad."

Wells

"Para promover en los alumnos y alumnas un aprendizaje liberador, creador de cultura y crítica en relación al mundo, los educadores tienen que proporcionarles un ambiente de diálogo, en el cual se proponen preguntas y se buscan respuestas desde la interacción entre las personas y con el mundo."

(Freire, 1997)

Desarrollo

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de los centros educativos que busca lograr la superación de la desigualdad con el apoyo de familiares y voluntarios de la comunidad más allá de los muros de las escuelas. Sus objetivos principales son la eficacia, la equidad y la cohesión social. Para esto se propone mejorar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes y mejorar la convivencia y la participación de la comunidad.

Teniendo como base los principios del aprendizaje dialógico, el proyecto propone a las escuelas vivir 5 fases de transformación e implementar 7 AEE.

El proyecto comunidades de aprendizaje lleva implementándose en Chile alrededor de un poco más de un año y medio. En este tiempo, han decidido formar parte de la red de escuelas en proceso de transformación 8 escuelas del norte, centro y sur del país. Cada escuela ha tomado su ritmo de implementación y ha ido avanzando de acuerdo a sus propias planificaciones.

Si se considera la importancia del rol del profesor en el proceso de transformación, la primera fase de sensibilización es clave para entregar todas las bases científicas que sustentan el proyecto y también que los docentes puedan comprender cuáles son los cambios a los que se van a enfrentar una vez tomada la decisión.

Una de las resistencias que surgen en un primer momento de parte de los profesores es el temor de abrir la escuela a la participación de voluntarios y familiares. En general, existe una mala percepción por parte de los docentes respecto de la participación de la familia en el aprendizaje de sus hijos, ya que tienden a considerar que estos no se involucran y delegan en la escuela el cuidado y aprendizaje de ellos (Informe de impacto “Programa Aprender en Familia”, JPAL).

En comunidades de aprendizaje, se entiende que sólo se logran los objetivos si se trabaja en conjunto con la comunidad, por lo que el docente necesita abrir la puerta no sólo de la escuela, sino que también de su sala de clase para que estos puedan participar como voluntarios en las AEE que se plantean con el proyecto. Y no sólo hacerlo desde su rol jerárquico al que está acostumbrado por el modelo actual de educación, sino que poniendo en práctica los principios del diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de las diferencias, etc. Este

Luego de la fase de sensibilización viene la fase de sueño. La potencia de esta etapa es sorprendente ya que pone a toda una comunidad a soñar sin límite en un objetivo común: mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Nuevamente el desafío para el docente es considerar la igualdad de importancia de todos los que sueñan, y darse la posibilidad ellos mismos de soñar la escuela que quieren ser: “La educación, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía”. (Freire, 1997, 34). En esta etapa se ha podido observar cómo los equipos de las escuelas se entusiasman, apasionan y construyen un sentido común para todos:

“Entramos en la semana CLAVE. Este miércoles se constituyó nuestra Comisión de Sueño. Nos declaramos escuela “en sueño” hasta el 25 de agosto. Ahora soñamos todos juntos!!!”

José Miguel Valenzuela, Escuela Dagoberto Campos Núñez, Chile.

La etapa del sueño invita al profesor a volver a re encantarse con su práctica diaria, a darle un sentido claro y común a su trabajo, y mirar su labor más allá de la sala de clases, lo que implica un nuevo cambio en su rol tradicional.

A partir de la priorización de los sueños, entran a tomar gran relevancia las Actuaciones Educativas de Éxito. Quizás es en la implementación de estas donde el rol tradicional del docente se ve más desafiado. “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo – la de enseñar

y no transferir conocimientos.” (Freire, pág. 22, 2004). Freire en este enunciado invita a los docentes a abrirse al cambio de rol jerárquico tradicional que se requiere para transformarse en un facilitador. En este mismo sentido, Comunidades de aprendizaje ofrece a los docentes la posibilidad de transformar su práctica educativa en una que responda a las demandas en el siglo XXI. “El modelo plantea un cambio en el rol del educador; quien se entiende como un agente educativo colaborativo que generaría una situación de igualdad; se lo posiciona no como parte de una estructura jerárquica, sino como promotor de diálogo”. En este sentido, los grupos interactivos, y las tertulias literarias desafían al profesor a ser un facilitador y, porque no decirlo, un aprendiz más, donde las interacciones que proponen estas actuaciones contribuyen a la construcción de un aprendizaje significativo para todos y enriquecido por todos, donde se valora el aporte de cada uno, en igualdad de diferencias, valoración de la inteligencia cultural y nuevamente sosteniendo un diálogo igualitario. El docente deja de ser el que monopoliza el conocimiento sino que se abre a la construcción del aprendizaje en colaboración con todos, donde él mismo pasa a ser un aprendiz más que se enriquece junto con los estudiantes y los voluntarios de las interacciones que se producen al interior de la sala.

El acompañamiento que se ha realizado a las escuelas durante este tiempo ha permitido evidenciar el valor que se le otorga en las escuelas a las actuaciones educativas de éxito que se han puesto en marcha:

“Grupos interactivos, tertulias pedagógicas dialógicas, resolución dialógica de conflictos, formación de Familiares y la comisión gestora. Estas AEE nos han cambiado como escuela y como director, muchos colaboradores y ayudas externas han mejorado la convivencia en todos los niveles educativos y el cuerpo de profesionales se ha puesto la camiseta por nuestros niños.”

Andrés Hernández, Director escuela República de Argentina, Chile

“Yo estaba convencida de la potencia de los grupos interactivos para el aprendizaje pero hoy aprendí que mejoran altamente la convivencia y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. La

imagen del grupo interactivo en este grado con grandes dificultades de convivencia demuestra la importancia de las interacciones y la presencia del voluntariado.”

Patricia Choque, Escuela Mariano Boedo, Argentina

Si bien las AEE tienen el respaldo científico de INCLUD-ED como prácticas exitosas, que mejoran no sólo el desempeño académico de los estudiantes sino que también la convivencia escolar y las actitudes solidarias en todas las escuelas, podemos ver en los testimonios de los docentes que además despierta un entusiasmo y una pasión por la práctica de la enseñanza que ya no se veía con frecuencia en las escuelas.

Conclusión

Comunidades de aprendizaje es un proyecto innovador de transformación social. Presenta a las escuelas una oportunidad de cambio en el rol tradicional del profesor que se condice con las necesidades que presenta el mundo actual de la educación: el poder desarrollar en los estudiantes aquellas habilidades que los preparen para enfrentar el mundo de hoy de manera exitosa, con igualdad de oportunidades para todos. A través de la implementación de las AEE, los docentes se ven convocados a hacer el cambio necesario de su práctica pedagógica que los llevará a ser un facilitador del aprendizaje de los estudiantes donde estos cobran el protagonismo y construyen en forma colaborativa, con el apoyo de docentes y voluntarios, el aprendizaje con sentido que les agrega valor a sus vidas. En Comunidades de Aprendizaje, los docentes marcan su ritmo de cambio, y actúan por adhesión y convencimiento, lo que hace que el cambio se convierta en una realidad sustentable en el tiempo.

El proyecto alcanza gran relevancia en nuestro país donde se quiere lograr una educación que supere la segregación, sea justa, inclusiva y democrática. Los principios del aprendizaje dialógico vienen a dar respuesta a la búsqueda que se lleva haciendo en Chile sobre cómo logra una educación de calidad para todos.

BIBLIOGRAFÍA

<http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-I4-21.pdf>

Cuadernillo Soñando con una nueva escuela y una nueva sociedad, Comunidades de Aprendizaje

Aubert, Flecha et al, "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información" Hipatia, 2010

Freire, Paulo, "Pedagogía de la autonomía", Paz e Terra, 2004

Cuadernillo Comunidades de Aprendizaje, adaptación del material de formación producido por CREA.

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

[www.facebook.com Testimonios de docentes](http://www.facebook.com/Testimoniosde docentes)



Comunidades de
Aprendizaje

Los principios del Aprendizaje Dialógico: una alternativa para la transformación de la gestión y la concreción del discurso de la política educativa

Maria Luz Hernandez

Resumen

En México nos enfrentamos a la necesidad de contrastar las desigualdades sociales y las enormes brechas que los estatus sociales y políticos anteponen a la Educación; nuestro país rico en historia y cultura demanda mejores ciudadanos, críticos de la información, con capacidad de vivir en un mundo globalizado y de una sociedad en red.

La Constitución Política de México, bajo los fundamentos del Artículo tercero, desde 1917 manifiesta “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. la educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.” Posterior, la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 consolida la fuerza que impulsa el desarrollo de sociedad mexicana hasta el actual siglo XXI. Pero ¿A qué tipo de educación nos referimos cuando se habla de necesidades ?, mejor aún, ¿Qué tipo de educación estamos llevando a las aulas?

El Sistema Educativo Mexicano a través de la actual Reforma Integral de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria y media superior) inicia en el año 2004 y tiene como principal objetivo que la Educación Pública sea de calidad e incluyente, con sentido humano e integral, mediante un aprendizaje significativo y funcional para la vida con el firme propósito de formar personas reflexivas que se desarrollarse en el aspecto laboral y también en una sociedad del conocimiento, mejorando siempre su entorno familiar y natural, conociéndose y respetándose a sí mismo y a los demás.

El Plan de estudios 2011 y el nuevo Modelo Educativo 2016 “coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los

Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares y al mismo tiempo favorecer el desarrollo de competencias” en conjunto aportan una propuesta significativa orientada a reconocer y compartir una visión transformadora. Lo anterior con base en los Principios Pedagógicos en torno a los cuales está organizada la enseñanza en nuestro país y que acertadamente compagina perfecto con las bases teóricas de Comunidades de Aprendizaje.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

- Enfocarse en el proceso de aprendizaje
- Tener en cuenta los saberes previos del alumno
- Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado
- Reconocer la naturaleza social del conocimiento
- Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante
- Favorecer la cultura del aprendizaje
- Ofrecer acompañamiento al aprendizaje
- Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal
- Promover la relación interdisciplinaria
- Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación
- Superar la visión de la disciplina como mero cumplimiento de normas
- Modelar el aprendizaje
- Mostrar interés por los intereses de sus alumnos
- Revalorizar y redefinir la función del docente

Introducción

El programa de Certificación de Formadores en Comunidades de Aprendizaje me ha permitido a partir de la experiencia en la Universidad Federal de Sao Carlos, la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile, visualizar la práctica docente desde el marco del Aprendizaje Dialógico, con una base sólida y científica desarrollada por el Centro de Investigación CREA (Community of Researchers on Excellence for All) de la Universidad de Barcelona.

Actualmente cuento con un perfil profesional de Asesor Técnico Pedagógico entendiéndose esta función como: observadores formativos, recursos de asesoría y acompañamiento en diferentes espacios educativos un ejemplo son los Consejos Técnicos Escolares, de Directivos y con Supervisores o Jefes de Sector; los Consejos Técnicos Escolares son valiosos espacios de organización, planificación y aprendizaje colaborativo, priorizan una evaluación interna de carácter formativo y la mejora de la práctica profesional.

Así la función de un ATP. (Asesor Técnico Pedagógico) se centra en “atender las necesidades específicas de las escuelas y asegurar el cumplimiento de su labor de acuerdo a las políticas nacionales” También representan una pieza clave en el área académica del Sector Educativo. Verificamos y potencializamos que en las escuelas los ambientes de aprendizaje trasciendan a un espacio y un tiempo donde los participantes construyan conocimientos y desarrollen competencias y valores mediante dinámicas que impliquen experiencias vivenciales y socio afectivas, existiendo así un balance entre aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir.

En conclusión, desde mi perspectiva la visión de un ATP. Debe centrarse en “construir interacciones educativas significativas con creatividad e innovación” de otra forma será difícil garantizar un verdadero aprendizaje funcional en el alumno.

El Proyecto de Comunidades de Aprendizaje responde a la necesidad de transformar la práctica pedagógica centrada en la mera transmisión de conocimientos y al mismo tiempo propicia un enfoque formativo a través de los principios del Aprendizaje Dialógico.

- Diálogo igualitario: promoviendo relaciones horizontales entre los participantes.
- Inteligencia cultural: considerando el conocimiento y la cultura de cada individuo como pieza clave del enriquecimiento social
- Transformación: posibilita cambios significativos en las personas y en sus contextos haciendo de algo difícil, algo posible
- Creación de sentido: con base en un aprendizaje que respete las necesidades de las personas respetando su individualidad
- Solidaridad: establece prácticas educativas justas y democráticas
- Dimensión instrumental: desarrolla habilidades escolares a partir del diálogo y la reflexión
- Igualdad de diferencias: considera que todos tenemos los mismos derechos de ser y vivir; debiendo ser tratados con respeto y dignidad

OBJETIVO

A partir de un sueño de convivencia construir una comunidad de aprendizaje desde el lenguaje de la ética, implementando el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la Zona Escolar 069 como estrategia de mejora de los aprendizajes para favorecer la Calidad Educativa.

Desarrollo

El fracaso escolar y la violencia infantil es un fenómeno mundial, en pleno siglo XXI la mayoría de las escuelas no logran llegar a los objetivos planteados desde sus mismas instituciones, cumplir con los objetivos nacionales resulta toda una utopía, las competencias comunicativas no se desarrollan en nuestros alumnos de manera favorable, crear buenos lectores con capacidad de comprensión y argumentación resulta un proceso inalcanzable, el aprender matemáticas es generalmente una tortura para docentes y alumnos, hablamos pues de un clásico sistema educativo impuesto e individualizado.

La Zona Escolar 069 de Nivel Primaria Federal, perteneciente al Sector 07 en la Región de Puebla Oriente. Supervisa ocho escuelas, cinco en turno matutino y tres en turno vespertino. El contexto escolar de esta zona se caracteriza por alumnos de escasos recursos, en familias disfuncionales, ambientes violentos, prostitución y vandalismo, susceptibles al abandono escolar; obviamente los resultados académicos son bajos, la participación de los padres de familia es mínima y la asistencia escolar inconstante.

Ahora bien, teniendo claro el contexto real de la zona escolar, tal y como lo manifiesta Paulo Freire: “la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje complementa lo ya establecido por nuestro Sistema Educativo y posibilita significativamente llegar al objetivo institucional de la Educación en México.

Potencializar la calidad educativa requiere de Comunidades de Aprendizaje mismas que “implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes incluyendo a profesorado, familiares, amistades, vecinos, miembros de asociaciones y personas voluntarias” ,

Considerando que un ATP. Tiene la posibilidad de horario y ubicación, es decir puede transitar libremente en cada una de las escuelas haciendo visitas de observación e intervención pedagógica durante el horario escolar; la estrategia de implementación se enfoca en dar el acompañamiento durante todo el ciclo escolar en la Escuela primaria turno vespertino Carlos Pellicer, esta cuenta con una matrícula de 71 alumnos y un tipo de organización pentádocente.

Sabemos bien que el tal como Lev Vygotsky lo considera, “el aprendizaje parte siempre de la interacción social” por tanto resulta indispensable crear espacios de aprendizaje donde el alumno experimente interacciones positivas. Las Actuaciones Educativas de Éxito (grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, participación educativa de la comunidad, biblioteca tutorada, formación de familiares, formación pedagógica dialógica y modelo dialógico de convivencia) dirigidas a la transformación social y educativa en las que se basa el proyecto, nos permitirán abrir dichos espacios y mejorar los resultados en términos de aprendizaje.

Iniciamos con la fase intensiva de los CTE. Donde en coordinación con el licenciado Roberto Olvera formador del proyecto en la zona 069 (quien corresponde al equipo de gestión e implementación por parte de Vía Educación) y el personal directivo y docente de la Institución planificaron la organización de las actividades a realizar a partir de la Ruta de Mejora Escolar (sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela.).

El asesoramiento por parte de vía educación nos permitió desarrollar en colaboración con el personal docente de la Escuela un plan de trabajo donde a partir de un cronograma de actividades; se inició el trabajo con los alumnos implementando semanalmente “Tertulias Literarias Dialógicas” Lectura colectiva de libros de la literatura clásica universal elegidos en común acuerdo y considerando las sugerencias del coordinados con el objetivo de crear la cultura del respeto a

través del diálogo y al mismo tiempo favorecer al desarrollo de la comprensión lectora, la libertad de expresión y el manejo de emociones pretendiendo esta dinámica de trabajo durante el primer semestre de clases, en el proceso se incorporó “Grupos interactivos” aumentando así el tiempo de trabajo efectivo fortaleciendo el trabajo colaborativo y la participación e involucramiento de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, conforme el transcurso de las actuaciones educativas de éxito nos dimos cuenta que esta dinámica de trabajo era un parteaguas para abordar también temas de convivencia escolar y fortalecer los valores en la escuela. Entendiendo con base en nuestra experiencia la Gama de beneficios que nos brinda el proyecto.

Es importante mencionar que como parte de la planificación se consideró iniciar en el mismo ciclo escolar con las fases de transformación del proyecto de CdeA “MOVILIZAR, FORMAR, ACOMPAÑAR Y EVALUAR”. Bajo la consigna de que durante el desarrollo de las actuaciones de éxito la comunidad escolar se verá cada vez más entusiasmada y comprometida, el objetivo es llegar hasta la transformación de esta escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje y así impactar en todas las escuelas de la zona.

Laura Frade considera que “existe un camino o trayecto a recorrer; en el transcurso del cual la persona en formación se enfrentará gradualmente al ejercicio de la práctica y al afrontamiento de problemas y situaciones relevantes, auténticas, lo que le permitirá desarrollar la peripezia esperada, adquirir una serie de destrezas y perfeccionar su desempeño” ciertamente la transformación de una escuela inicia con la transformación de un docente, por lo tanto, es necesario buscar un cambio significativo en las formas de pensamiento y conducirlos a una verdadera educación inclusiva, por tanto, dentro de lo establecido en la Ruta de Mejora Escolar también se están realizando Tertulias Literarias Pedagógicas “acción comunicativa” de la que habla Habermas (1987), de igual forma se agendaron diversas capacitaciones CON LA INTENCIÓN DE GENERAR ESPACIOS DIALOGICOS ENTRE DOCENTES, por supuesto con la participación y respaldo del equipo de VIA EDUCACIÓN, respecto a temas de investigación que permitan el dominio de la base teórica que respalda el proyecto y los fundamentos del aprendizaje dialógico.

Conclusión

Las investigaciones realizadas en diferentes países y contextos, así como el saber que actualmente en cinco Estados de la República Mexicana se está trabajando con Comunidades de Aprendizaje me hace sentir acompañada y no solo en el tema pedagógico, también en el sentir y en el soñar; porque un docente puede errar; pero al mismo tiempo está ahí... esperando coincidir con otro colega más que le diga que ha hecho para mejorar y así volver a intentar; sentido mismo que tiene el aprender y el enseñar.

El saber que seguir un modelo dialógico nos posibilita a través de las actuaciones educativas de éxito y el diálogo igualitario como herramienta principal para romper con todo tipo de desigualdad entre el aprendizaje, el alumno y el proceso mismo que progresivamente involucra a toda la comunidad como parte de un todo, fortalece nuestro entusiasmo y deseo de cambio, de transformación y de trascender de lo cotidiano, lo impositivo, lo insuficiente, lo injusto a lo PACÍFICO, DEMOCRÁTICO Y VERDADERAMENTE INCLUSIVO.

Gracias Comunidades de Aprendizaje.

Anexo I

EL LENGUAJE TIENE UN EFECTO PROFUNDAMENTE TRANSFORMADOR EN EL PENSAMIENTO INDIVIDUAL (VIGOTSKY, 1962)

Propuesta de agenda, escuela Carlos Pellicer CCT. 2 | DPR2387P

Comunidades de Aprendizaje.

Tertulias Literarias Pedagógicas

SESIÓN	FECHA	TEMA	LECTURA
1	22 SEPT.	Presentación del proyecto	Freire, Paulo, Cuarta carta, carta a quien pretende enseñar.
2	21 OCT.	Lectura Dialógica	Freire, Paulo, quinta carta, carta a quien pretende enseñar.
3	18 NOV.	Aprendizaje dialógico y sus 7 principios	Freire, Paulo, sexta carta, carta a quien pretende enseñar.
4	8 DIC.	Bases científicas de CdeA	Freire, Paulo, séptima carta, carta a quien pretende enseñar.
5	19 ENER.	Grupos interactivos	Artículo: Elboj, Carmen, Las Comunidades de Aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad de la información.
6	15 FEB.	INCLUDED- 7 actuaciones de éxito	Artículo: Flecha, Ramón, Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje
7	24 MAR.	Formación de familiares y formación dialógica del profesorado	pendiente
8	13 ABRIL	Participación educativa de la comunidad	pendiente
9	18 MAY.	Fases de transformación	pendiente
10	20 JUN.	Modelo dialógico de resolución de conflictos	pendiente

Anexo 2

Se propone, además, abordar durante las 8 sesiones del Consejo Técnico mediante una Tertulia Literaria con el libro: Elboj, Carmen, Comunidades de Aprendizaje, Transformar la educación.

Sesión de CTE.	fecha	capítulo
1	Septiembre 30	I
2	Octubre 28	II
3	Noviembre 25	III
4	Enero 27	IV
5	Febrero 24	V
6	Marzo 31	VI
7	Mayo 26	VII
8	Junio 30	VIII



Comunidades de
Aprendizaje

La asesoría Técnico Pedagógica, un espacio para impulsar a las escuelas creando Comunidades de Aprendizaje

Giasu Lopez

Resumen

En México nos enfrentamos a la necesidad de contrastar las desigualdades sociales y las enormes brechas que los estatus sociales y políticos anteponen a la Educación; nuestro país rico en historia y cultura demanda mejores ciudadanos, críticos de la información, con capacidad de vivir en un mundo globalizado y de una sociedad en red.

La Constitución Política de México, bajo los fundamentos del Artículo tercero, desde 1917 manifiesta “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. la educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.” Posterior, la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 consolida la fuerza que impulsa el desarrollo de sociedad mexicana hasta el actual siglo XXI. Pero ¿A qué tipo de educación nos referimos cuando se habla de necesidades ?, mejor aún, ¿Qué tipo de educación estamos llevando a las aulas?

El Sistema Educativo Mexicano a través de la actual Reforma Integral de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria y media superior) inicia en el año 2004 y tiene como principal objetivo que la Educación Pública sea de calidad e incluyente, con sentido humano e integral, mediante un aprendizaje significativo y funcional para la vida con el firme propósito de formar personas reflexivas que se desarrollarse en el aspecto laboral y también en una sociedad del conocimiento, mejorando siempre su entorno familiar y natural, conociéndose y respetándose a sí mismo y a los demás.

El Plan de estudios 2011 y el nuevo Modelo Educativo 2016 “coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los

Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares y al mismo tiempo favorecer el desarrollo de competencias” en conjunto aportan una propuesta significativa orientada a reconocer y compartir una visión transformadora. Lo anterior con base en los Principios Pedagógicos en torno a los cuales está organizada la enseñanza en nuestro país y que acertadamente compagina perfecto con las bases teóricas de Comunidades de Aprendizaje.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

- Enfocarse en el proceso de aprendizaje
- Tener en cuenta los saberes previos del alumno
- Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje
situado
- Reconocer la naturaleza social del conocimiento
- Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante
- Favorecer la cultura del aprendizaje
- Ofrecer acompañamiento al aprendizaje
- Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal
- Promover la relación interdisciplinaria
- Entender la evaluación como un proceso relacionado con la
planeación
- Superar la visión de la disciplina como mero cumplimiento de
normas
- Modelar el aprendizaje
- Mostrar interés por los intereses de sus alumnos
- Revalorizar y redefinir la función del docente

Introducción

El programa de Certificación de Formadores en Comunidades de Aprendizaje me ha permitido a partir de la experiencia en la Universidad Federal de Sao Carlos, la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile, visualizar la práctica docente desde el marco del Aprendizaje Dialógico, con una base sólida y científica desarrollada por el Centro de Investigación CREA (Community of Researchers on Excellence for All) de la Universidad de Barcelona.

Actualmente cuento con un perfil profesional de Asesor Técnico Pedagógico entendiéndose esta función como: observadores formativos, recursos de asesoría y acompañamiento en diferentes espacios educativos un ejemplo son los Consejos Técnicos Escolares, de Directivos y con Supervisores o Jefes de Sector; los Consejos Técnicos Escolares son valiosos espacios de organización, planificación y aprendizaje colaborativo, priorizan una evaluación interna de carácter formativo y la mejora de la práctica profesional.

Así la función de un ATP. (Asesor Técnico Pedagógico) se centra en “atender las necesidades específicas de las escuelas y asegurar el cumplimiento de su labor de acuerdo a las políticas nacionales” También representan una pieza clave en el área académica del Sector Educativo. Verificamos y potencializamos que en las escuelas los ambientes de aprendizaje trasciendan a un espacio y un tiempo donde los participantes construyan conocimientos y desarrollen competencias y valores mediante dinámicas que impliquen experiencias vivenciales y socio afectivas, existiendo así un balance entre aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir.

En conclusión, desde mi perspectiva la visión de un ATP. Debe centrarse en “construir interacciones educativas significativas con creatividad e innovación” de otra forma será difícil garantizar un verdadero aprendizaje funcional en el alumno.

El Proyecto de Comunidades de Aprendizaje responde a la necesidad de transformar la práctica pedagógica centrada en la mera transmisión de conocimientos y al mismo tiempo propicia un enfoque formativo a través de los principios del Aprendizaje Dialógico.

- Diálogo igualitario: promoviendo relaciones horizontales entre los participantes.
- Inteligencia cultural: considerando el conocimiento y la cultura de cada individuo como pieza clave del enriquecimiento social
- Transformación: posibilita cambios significativos en las personas y en sus contextos haciendo de algo difícil, algo posible
- Creación de sentido: con base en un aprendizaje que respete las necesidades de las personas respetando su individualidad
- Solidaridad: establece prácticas educativas justas y democráticas
- Dimensión instrumental: desarrolla habilidades escolares a partir del diálogo y la reflexión
- Igualdad de diferencias: considera que todos tenemos los mismos derechos de ser y vivir, debiendo ser tratados con respeto y dignidad

OBJETIVO

A partir de un sueño de convivencia construir una comunidad de aprendizaje desde el lenguaje de la ética, implementando el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la Zona Escolar 069 como estrategia de mejora de los aprendizajes para favorecer la Calidad Educativa.

Desarrollo

El fracaso escolar y la violencia infantil es un fenómeno mundial, en pleno siglo XXI la mayoría de las escuelas no logran llegar a los objetivos planteados desde sus mismas instituciones, cumplir con los objetivos nacionales resulta toda una utopía, las competencias comunicativas no se desarrollan en nuestros alumnos de manera favorable, crear buenos lectores con capacidad de comprensión y argumentación resulta un proceso inalcanzable, el aprender matemáticas es generalmente una tortura para docentes y alumnos, hablamos pues de un clásico sistema educativo impuesto e individualizado.

La Zona Escolar 069 de Nivel Primaria Federal, perteneciente al Sector 07 en la Región de Puebla Oriente. Supervisa ocho escuelas, cinco en turno matutino y tres en turno vespertino. El contexto escolar de esta zona se caracteriza por alumnos de escasos recursos, en familias disfuncionales, ambientes violentos, prostitución y vandalismo, susceptibles al abandono escolar; obviamente los resultados académicos son bajos, la participación de los padres de familia es mínima y la asistencia escolar inconstante.

Ahora bien, teniendo claro el contexto real de la zona escolar, tal y como lo manifiesta Paulo Freire: “la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje complementa lo ya establecido por nuestro Sistema Educativo y posibilita significativamente llegar al objetivo institucional de la Educación en México.

Potencializar la calidad educativa requiere de Comunidades de Aprendizaje mismas que “implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes incluyendo a profesorado, familiares, amistades, vecinos, miembros de asociaciones y personas voluntarias”,

Considerando que un ATP.Tiene la posibilidad de horario y ubicación,

es decir puede transitar libremente en cada una de las escuelas haciendo visitas de observación e intervención pedagógica durante el horario escolar; la estrategia de implementación se enfoca en dar el acompañamiento durante todo el ciclo escolar en la Escuela primaria turno vespertino Carlos Pellicer; esta cuenta con una matrícula de 71 alumnos y un tipo de organización pentádocente.

Sabemos bien que el tal como Lev Vygotsky lo considera, “el aprendizaje parte siempre de la interacción social” por tanto resulta indispensable crear espacios de aprendizaje donde el alumno experimente interacciones positivas. Las Actuaciones Educativas de Éxito (grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, participación educativa de la comunidad, biblioteca tutorada, formación de familiares, formación pedagógica dialógica y modelo dialógico de convivencia) dirigidas a la transformación social y educativa en las que se basa el proyecto, nos permitirán abrir dichos espacios y mejorar los resultados en términos de aprendizaje.

Iniciamos con la fase intensiva de los CTE. Donde en coordinación con el licenciado Roberto Olvera formador del proyecto en la zona 069 (quien corresponde al equipo de gestión e implementación por parte de Vía Educación) y el personal directivo y docente de la Institución planificaron la organización de las actividades a realizar a partir de la Ruta de Mejora Escolar (sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela.).

El asesoramiento por parte de vía educación nos permitió desarrollar en colaboración con el personal docente de la Escuela un plan de trabajo donde a partir de un cronograma de actividades; se inició el trabajo con los alumnos implementando semanalmente “Tertulias Literarias Dialógicas” Lectura colectiva de libros de la literatura clásica universal elegidos en común acuerdo y considerando las sugerencias del coordinados con el objetivo de crear la cultura del respeto a través del diálogo y al mismo tiempo favorecer al desarrollo de la

compresión lectora, la libertad de expresión y el manejo de emociones pretendiendo esta dinámica de trabajo durante el primer semestre de clases, en el proceso se incorporó “Grupos interactivos” aumentando así el tiempo de trabajo efectivo fortaleciendo el trabajo colaborativo y la participación e involucramiento de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, conforme el transcurso de las actuaciones educativas de éxito nos dimos cuenta que esta dinámica de trabajo era un parteaguas para abordar también temas de convivencia escolar y fortalecer los valores en la escuela. Entendiendo con base en nuestra experiencia la Gama de beneficios que nos brinda el proyecto.

Es importante mencionar que como parte de la planificación se consideró iniciar en el mismo ciclo escolar con las fases de transformación del proyecto de CdeA “MOVILIZAR, FORMAR, ACOMPAÑAR Y EVALUAR”. Bajo la consigna de que durante el desarrollo de las actuaciones de éxito la comunidad escolar se verá cada vez más entusiasmada y comprometida, el objetivo es llegar hasta la transformación de esta escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje y así impactar en todas las escuelas de la zona.

Laura Frade considera que “existe un camino o trayecto a recorrer; en el transcurso del cual la persona en formación se enfrentará gradualmente al ejercicio de la práctica y al afrontamiento de problemas y situaciones relevantes, auténticas, lo que le permitirá desarrollar la peripecia esperada, adquirir una serie de destrezas y perfeccionar su desempeño” ciertamente la transformación de una escuela inicia con la transformación de un docente, por lo tanto, es necesario buscar un cambio significativo en las formas de pensamiento y conducirlos a una verdadera educación inclusiva, por tanto, dentro de lo establecido en la Ruta de Mejora Escolar también se están realizando Tertulias Literarias Pedagógicas “acción comunicativa” de la que habla Habermas (1987), de igual forma se agendaron diversas capacitaciones CON LA INTENCIÓN DE GENERAR ESPACIOS DIALOGICOS ENTRE DOCENTES, por supuesto con la participación y respaldo del equipo de VIA EDUCACIÓN, respecto a temas de investigación que permitan el dominio de la base teórica que respalda el proyecto y los fundamentos del aprendizaje dialógico.

Conclusión

Las investigaciones realizadas en diferentes países y contextos, así como el saber que actualmente en cinco Estados de la República Mexicana se está trabajando con Comunidades de Aprendizaje me hace sentir acompañada y no solo en el tema pedagógico, también en el sentir y en el soñar; porque un docente puede errar; pero al mismo tiempo está ahí... esperando coincidir con otro colega más que le diga que ha hecho para mejorar y así volver a intentar; sentido mismo que tiene el aprender y el enseñar.

El saber que seguir un modelo dialógico nos posibilita a través de las actuaciones educativas de éxito y el diálogo igualitario como herramienta principal para romper con todo tipo de desigualdad entre el aprendizaje, el alumno y el proceso mismo que progresivamente involucra a toda la comunidad como parte de un todo, fortalece nuestro entusiasmo y deseo de cambio, de transformación y de trascender de lo cotidiano, lo impositivo, lo insuficiente, lo injusto a lo PACÍFICO, DEMOCRÁTICO Y VERDADERAMENTE INCLUSIVO.

Gracias Comunidades de Aprendizaje.

Anexo I

EL LENGUAJE TIENE UN EFECTO PROFUNDAMENTE TRANSFORMADOR EN EL PENSAMIENTO INDIVIDUAL (VIGOTSKY, 1962)

Propuesta de agenda, escuela Carlos Pellicer CCT. 2 | DPR2387P

Comunidades de Aprendizaje.

Tertulias Literarias Pedagógicas

SESIÓN	FECHA	TEMA	LECTURA
1	22 SEPT.	Presentación del proyecto	Freire, Paulo, Cuarta carta, carta a quien pretende enseñar.
2	21 OCT.	Lectura Dialógica	Freire, Paulo, quinta carta, carta a quien pretende enseñar.
3	18 NOV.	Aprendizaje dialógico y sus 7 principios	Freire, Paulo, sexta carta, carta a quien pretende enseñar.
4	8 DIC.	Bases científicas de CdeA	Freire, Paulo, séptima carta, carta a quien pretende enseñar.
5	19 ENER.	Grupos interactivos	Artículo: Elboj, Carmen, Las Comunidades de Aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad de la información.
6	15 FEB.	INCLUDED- 7 actuaciones de éxito	Artículo: Flecha, Ramón, Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje
7	24 MAR.	Formación de familiares y formación dialógica del profesorado	pendiente
8	13 ABRIL	Participación educativa de la comunidad	pendiente
9	18 MAY.	Fases de transformación	pendiente
10	20 JUN.	Modelo dialógico de resolución de conflictos	pendiente

Anexo 2

Se propone, además, abordar durante las 8 sesiones del Consejo Técnico mediante una Tertulia Literaria con el libro: Elboj, Carmen, Comunidades de Aprendizaje, Transformar la educación.

Sesión de CTE.	fecha	capítulo
1	Septiembre 30	I
2	Octubre 28	II
3	Noviembre 25	III
4	Enero 27	IV
5	Febrero 24	V
6	Marzo 31	VI
7	Mayo 26	VII
8	Junio 30	VIII



LIDERANÇA
DIALÓGICA E
COMISSÕES MISTAS

LIDERAZGO
DIALÓGICO Y
COMISIONES MIXTAS



Comunidade de
Aprendizagem

O papel do gestor escolar na transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem

Maria Medeiros

Introdução

Com o movimento de democratização do acesso às escolas públicas brasileiras, ocorrido durante a década de 1990, e a consequente imposição de desafios educacionais advindos da chegada de diferentes públicos com os quais as unidades escolares não sabiam como lidar, a percepção da importância do papel de liderança do gestor escolar começa a ganhar novos contornos. Antes restrita ao mundo empresarial, a formação de líderes, capazes de propor e implementar soluções adequadas às especificidades do trabalho, foi incorporada pela educação.

Levando em consideração o cenário educacional brasileiro, da primeira década do século XXI até os dias atuais, fica evidente que, além de ampliar o acesso, as demandas que se colocam como emergenciais dizem respeito à garantia da permanência e da conclusão, com êxito, daqueles que chegam até a escola. Para o alcance dessa meta, em um país de dimensões continentais como o Brasil, são necessárias estratégias bem desenhadas e fundamentadas em concepções teóricas e em pesquisas científicas robustas, capazes de contribuir com a oferta de uma educação de qualidade social, em todo território nacional.

Entre as inúmeras propostas disponíveis, que buscam nortear o trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas municipais e estaduais do Brasil, o projeto Comunidade de Aprendizagem do Instituto Natura se apresenta como uma alternativa viável para garantia do êxito educativo dos estudantes de maneira equitativa e, conseqüentemente, para a superação das desigualdades sociais.

A adesão integral ao projeto implica o cumprimento de fases para transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem que, obrigatoriamente, demandarão um movimento de construção e fortalecimento da convivência e da participação da comunidade, no dia a dia das escolas, por meio do exercício permanente do diálogo igualitário e da escuta qualificada.

Inserido nesse contexto, o gestor escolar é instigado a adotar novas práticas, a assumir outras responsabilidades e a materializar, no chão da escola, os princípios da aprendizagem dialógica, por meio da mobilização da equipe pedagógica, dos professores, dos estudantes, das famílias e da comunidade do entorno, valorizando a participação de todos na tomada de decisões.

De acordo com Lück (2009), em entrevista à *Revista Nova Escola*:¹

onde não existe liderança, o ritmo de trabalho é frouxo e não há a mobilização para alcançar objetivos de aprendizagem e sociais satisfatórios. As decisões são orientadas basicamente pelo corporativismo e por interesses pessoais.

Assim sendo, a forma como o gestor escolar conduz a rotina das atividades pedagógicas, orienta e acompanha os trabalhos dos diferentes grupos implicados no processo educativo dos estudantes impactará diretamente os resultados dos projetos que estão sendo implementados na unidade escolar.

Diante das evidências, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a importância do papel do gestor escolar na transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem. Com isso, propõe-se um olhar diferenciado para a etapa de pré-sensibilização, não claramente destacada nos cadernos do projeto Comunidade de Aprendizagem, dando visibilidade ao momento em que a gestão escolar será convidada a aderir a proposta e contribuir com a mobilização da comunidade.

1. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. *Revista Nova Escola*. [2009] Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

Desenvolvimento do trabalho

O Instituto Natura, ao longo dos últimos anos, vem estruturando uma equipe técnica de formadores responsável por apoiar redes de ensino municipais e estaduais na implementação do projeto Comunidade de Aprendizagem. O arcabouço teórico é fundamentado em evidências científicas da pesquisa INCLUD-ED² que conferem a solidez e a credibilidade necessárias para expansão do projeto em contextos sociais tão diferenciados quanto os observados nas escolas brasileiras.

Em linhas gerais, o projeto Comunidade de Aprendizagem pode ser dividido em três macrodimensões ou vivências que se integram e se relacionam: as atuações educativas de êxito, as fases de transformação da escola e os princípios da aprendizagem dialógica. A materialização do projeto, numa escola municipal ou estadual, com turmas da educação infantil, do ensino fundamental ou do ensino médio, obrigatoriamente, dar-se-á por adesão à proposta, que é apresentada em encontros sistematizados pelos formadores do Instituto Natura com o apoio de formadores locais.

O formato de transformação plena da escola, em uma Comunidade de Aprendizagem, segue um percurso denominado de fases da transformação. As escolas, optantes desse formato, passarão pela seguinte sequência de vivências: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento. Contudo, antes da fase de sensibilização, que se configura como um encontro de formação com a equipe pedagógica e a comunidade escolar, para apresentação das bases teórica e científica do projeto, há um momento, extremamente, relevante e crucial para que seja dado o “start da ação” dentro da escola – a pré-sensibilização com o gestor.

Durante a fase de sensibilização, para que o gestor se posicione diante da comunidade escolar com segurança, apresentando o projeto Comunidade de Aprendizagem como algo da instituição, que tem

2. Pesquisa coordenada pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (Crea) da Universidade de Barcelona e financiada pela Comissão Europeia para identificar atuações de êxito que contribuam para superar o fracasso e evasão escolar.

como propósito fortalecer a parceria entre escola e comunidade para melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes, é fundamental repensar a etapa de pré-sensibilização.

Após vivenciar a pré-sensibilização, o gestor escolar precisará se colocar como liderança do grupo de professores, representante do sistema educacional ao qual está vinculado, e ser capaz de atuar para eliminação de possíveis constrangimentos durante a implementação, de mediar os conflitos, de superar alguns entraves, de agir com eficiência, levando em consideração o contexto sociopolítico e econômico no qual a escola está inserida, sendo um articulador decisivo da comunidade escolar. Além disso, a decisão de investir, fortemente, na formação do gestor, está ancorada no entedimento de que:

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede. (LÜCK, 2009, p. 24).

O desafio do formador sensibilizador será, em um curto espaço de tempo, demonstrar a viabilidade e adequação do projeto Comunidade de Aprendizagem a diferentes cenários e contextos. O seu papel será, ainda, lançar luz sobre os conceitos de diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças, que são os princípios da aprendizagem dialógica, correlacionando-os à prática da gestão democrática e participativa.

Como sugestão, seria válido inserir no diálogo de pré-sensibilização perguntas ao gestor que o ajudem na problematização e na criação de sentido, como por exemplo: “Você tem dificuldade em administrar os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes?”, “As interações promovidas no ambiente escolar têm foco no êxito educativo de todos os estudantes?”, “Quais são essas interações?”, “Que atividades são propostas nas escolas que permitem o diálogo entre os professores?”, “Quais os mecanismos de participação da comunidade no cotidiano

da escola?"; "A comunidade está implicada nas questões relativas a aprendizagem dos estudantes?".

Além disso, investir na apresentação dos aportes teóricos que subsidiam as concepções do projeto Comunidade de Aprendizagem, demonstrando evidências de que a aprendizagem dialógica é referenciada pela comunidade científica internacional e que, comprovadamente, a implementação das atuações educativas de êxito contribuem para o sucesso dos estudantes e superação das desigualdades sociais.

Realizado esse encontro, esclarecidas, ao gestor escolar, as questões centrais que dizem respeito ao projeto e iniciado o movimento de criação de sentido, estarão estabelecidas as bases para a execução das próximas fases de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem.

Considerações finais

A prática comprometida e eficiente da gestão escolar, atrelada à capacidade de liderança do gestor, pode fazer a diferença na qualidade da educação, oferecida nas instituições escolares, em especial as da educação pública. Nesse contexto, o gestor escolar deve exercer uma liderança pedagógica materializada no seu envolvimento com as questões curriculares, metodológicas e com a aprendizagem dos estudantes de modo equitativo.

O trabalho do gestor escolar aumenta sua complexidade na medida em que esse profissional, ao ter acesso aos dados gerados pelos diversos sistemas de monitoramento e aos resultados das avaliações internas e externas, deve propor estratégias para operacionalizar ações que visem a mudanças na realidade educacional da sua escola.

As dificuldades de aprendizagem dos estudantes devem inquietar equipe gestora, professores e famílias que, juntos, precisam se debruçar sobre suas causas e as possíveis formas de superação. Nesse sentido, o projeto Comunidade de Aprendizagem, com seu conjunto de práticas e vivências, reúne os pressupostos teóricos e metodológicos para contribuir com as necessárias intervenções pedagógicas a serem realizadas.

Ouvindo os depoimentos dos gestores, convidados para as aulas da segunda edição do Curso de Certificação de Formadores, promovido numa parceria entre o Instituto Natura, Instituto Vera Cruz, Niase (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) e o Crea (Centro de Investigação em Teoria e Práticas de Superação das Desigualdades), cujas escolas são Comunidade de Aprendizagem, fica evidente que o bom andamento do projeto perpassa por uma gestão escolar verdadeiramente comprometida com a aprendizagem dos estudantes, que acredite nos impactos positivos advindos do fomento às interações dialógicas, e que, sobretudo, seja aberta às mudanças.

Assim sendo, após a decisão institucional do órgão central de educação, municipal ou estadual, por adotar o projeto Comunidade de Aprendizagem, será necessário dedicar tempo à pré-sensibilização dos gestores das escolas selecionadas. Sistematizar e publicar uma pauta com carga horária e conteúdos dessa fase, a fim de garantir um alinhamento conceitual e procedimental entre os formadores, torna-se-á uma decisão estratégica para expansão do referido projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INSTITUTO Natura. *Caderno Comunidade e Aprendizagem*. Comunidade de Aprendizagem. São Paulo, 2016a.

_____. *Caderno Princípios da Aprendizagem Dialógica*. Comunidade de Aprendizagem. São Paulo, 2016b.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. *Revista Nova Escola*, [2009] Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>>. Acesso em: 25 jun. 2016.



Comunidade de
Aprendizagem

Participação educativa da comunidade na EJA da Emeb Arthur Natalino Deriggi: sonhos e ciência na busca de uma nova escola

Osmair Benedito da Silva

Resumo

Neste trabalho, retratamos a Participação Educativa da Comunidade por meio das Comissões Mistas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) Arthur Natalino Deriggi, localizada na cidade de São Carlos, SP. Após a transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem no ano de 2010 e da seleção de prioridades decorrentes da fase dos sonhos, foram formadas sete comissões para planejar ações na concretização das demandas emergentes, são elas: Acesso e permanência; Aprendizagem, sala de aula e voluntários; Atendimento à saúde; Meio material e físico; Informática; Atividades fora da escola; e Cursos diversos. Nesses anos de CdA foram muitas as realizações e também novos desafios se apresentaram na busca de uma outra escola, combinando ciência e esperança.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo evidenciar as contribuições da Participação Educativa da Comunidade por meio das Comissões Mistas na eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, na equidade e busca de uma maior coesão social.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de jovens e adultos; Comunidades de Aprendizagem; Participação educativa da comunidade; comissões mistas.

Introdução

As Comunidades de Aprendizagem são uma proposta baseada na transformação do contexto educativo, com vistas à melhoria do aprendizado dos estudantes e à transformação da comunidade no entorno da unidade escolar (CONSTANTINO et al., 2012). Tal proposta educativa parte da concepção de que a interculturalidade é a chave da aprendizagem, a qual está alicerçada na relação entre os sujeitos, permeada pela concepção dialógica de Freire (1994). Nessa perspectiva, com a participação de toda a comunidade no ambiente escolar, maior será a potencialidade de aprendizagem e de avanços para a sociedade como um todo (MARIGO et al. 2010). Essa proposta de transformação da escola surgiu das experiências educativas inovadoras, como resultado de uma linha de investigação desenvolvida ao longo de vários anos pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (Crea), da Universidade de Barcelona/Espanha.

Em nosso país, essa proposta vem sendo desenvolvida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos/Brasil (UFSCar). Tanto o Crea quanto o Niase têm socializado o conhecimento científico que embasa o contexto de comunidade de aprendizagem a educadores do Brasil e da América Latina, alicerçado na garantia da aprendizagem de todos os estudantes numa convivência respeitosa. Vale destacar a importante participação do Instituto Natura na divulgação, implementação e formação de formadores em Comunidades de Aprendizagem no Brasil e em países da América Latina.

Nessa proposta educativa estão inseridas as Atuações Educativas de Êxito (AEE) que, segundo Braga e Mello (2014, p. 166), são

aquelas que comprovadamente produzem resultados positivos ao serem desenvolvidas em diferentes contextos, no alcance da máxima aprendizagem instrumental por todos os estudantes e convívio respeitoso entre todos.

Dentre elas, temos a Participação Educativa da Comunidade que visa à promoção do envolvimento direto das famílias e da comunidade em todos os espaços escolares, inclusive nos atos decisórios no que se refere à educação dos estudantes. Uma das formas de participação é por meio das comissões mistas, uma forma de organização que assegura a participação da equipe da escola e de membros da comunidade e se encarregam de cumprir as transformações para a realização das AEE e desempenhar, coordenar, supervisionar e avaliar, de maneira constante, algum aspecto ou atividade concreta. No processo de transformação da escola, as comissões mistas têm o papel de converter os sonhos da comunidade em realidade.

A EJA da Emeb Arthur Natalino Deriggi transformou-se numa Comunidade de Aprendizagem no ano de 2010, passando por todas as fases de transformação. Com base nos sonhos dos estudantes e de toda a comunidade escolar, foram selecionadas prioridades e formadas comissões mistas com o intuito de concretizar esses sonhos.

Desenvolvimento do trabalho

Como exposto anteriormente, a EJA da Emeb Arthur Natalino Deriggi, no ano de 2010, passou pelas seguintes fases de transformação em uma Comunidade de Aprendizagem: sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e planejamento. Durante a fase dos sonhos, buscando extrair de toda a comunidade escolar (estudantes, docentes, funcionários, familiares e pessoas da comunidade) as suas demandas e sonhos para uma escola melhor para todos/as. Com base nesse levantamento, foi possível formar sete comissões mistas, num processo de trabalho em conjunto para discutir e elaborar ações, no intuito de atender às demandas e alcançar os sonhos da comunidade escolar.

Essas comissões foram formadas por integrantes da comunidade escolar e do entorno e com funções específicas de acordo com a categorização dos sonhos. São as seguintes: Acesso e permanência – com o objetivo de assegurar o acesso democrático e a permanência dos estudantes na escola; Aprendizagem, sala de aula e voluntários – com o objetivo de cuidar para que as atuações educativas de êxito acontecessem constantemente na escola; Atendimento à Saúde – com o objetivo de elaborar ações para que os estudantes e pessoas da comunidade pudessem ter um suporte à saúde por meio de palestras informativas e exames preventivos; Meio material e físico – com o objetivo de atender às demandas por espaços físicos e materiais para a elaboração das atuações educativas de êxito e outras atividades; Informática – com o objetivo de garantir a utilização de computadores nas aulas e oferecer cursos de informática para os estudantes e integrantes da comunidade; Atividades fora da escola – com o objetivo de organizar visitas pedagógicas a museus, centros de ciências, teatros, cinemas, entre outros espaços educativos; Cursos diversos – com o objetivo de organizar e oferecer cursos para a comunidade escolar, do entorno e familiares. Todas as ações dessas comissões foram sustentadas pelos princípios da Aprendizagem Dialógica.

Com reuniões e assembleias periódicas e a participação dos membros das comissões, foi possível realizar várias ações educativas e sociais que se concretizaram ao longo desses seis anos. A seguir, apresentaremos algumas dessas conquistas e ações realizadas por cada comissão mista e as novas demandas que foram surgindo durante o processo.

I. ACESSO E PERMANÊNCIA

Demandas e realizações:

- Local para deixar os filhos na escola: os estudantes com filhos menores, principalmente as mulheres, acabavam desistindo do curso para poder cuidar das crianças. Para atender a essa demanda, conseguimos voluntários para acolher essas crianças, com o oferecimento de atividades lúdicas e descontraídas oferecidas durante o período de aulas.
- Melhorar o convívio entre os estudantes: alguns estudantes se queixavam do convívio não harmonioso entre jovens e adultos, pois dentro da sala de aula ocorriam conflitos decorrentes das diferentes faixas etárias. Para atenuar esse problema, professores e a gestão da escola passaram a dialogar com os estudantes, levando em conta temáticas de respeito e tolerância às diferenças. Também foram convidados palestrantes que trouxeram para o debate temas relativos ao respeito, à diversidade e à prevenção e resolução de conflitos. Ademais, com a implementação das atuações educativas de êxito, como as tertúlias dialógicas, a biblioteca tutorada e os grupos interativos, houve uma melhora qualitativa nas interações, tendo em vista que a dinâmica de trabalho nessas atividades demanda a solidariedade, o respeito mútuo e o trabalho em equipes heterogêneas.
- Oferecimento de ensino médio: a EJA da Emeb Arthur Natalino Deriggi oferece cursos de alfabetização (Fase 1) e de Ensino Fundamental (Fase 2). Assim, os estudantes que terminam a Fase 2 têm que procurar outra escola do bairro para continuar seus estudos. Nesse contexto, os estudantes reivindicaram o oferecimento do Ensino

Médio pela escola. Como essa demanda não dependia apenas da ação da comunidade escolar, buscamos conversar com representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME), que nos informou ser impossível a criação do ensino médio, já que a rede municipal de ensino tem como prioridade o Ensino Fundamental. Dessa forma, devido à conjuntura legal do sistema educacional do município, esta demanda não foi possível de ser atendida.

Novas demandas: Transporte escolar; aumentar a segurança da escola (guarda municipal); aumentar o número de funcionários (merendeiras, auxiliares de limpeza etc.).

2. APRENDIZAGEM, SALA DE AULA E VOLUNTÁRIOS

Demandas e realizações:

– Necessidade de voluntários: para que as AEE ocorressem seria necessária a participação de voluntários da comunidade. Assim, por meio da atuação dos integrantes dessa comissão, foram cadastrados cerca de 25 voluntários (estudantes da UFSCar/Niase, da Pedagogia, Biologia, Educação Ambiental da UFSCar, de Pedagogia e Psicologia do Centro Universitário Central Paulista – Unicep, ex-estudantes da própria escola e de outras escolas do bairro e membros da comunidade), que passaram a atuar nas tertúlias dialógicas, nos grupos interativos, na biblioteca tutorada e nas comissões mistas.

– Grupos interativos em todas as disciplinas: após a realização dos primeiros grupos interativos, os estudantes solicitaram que estes fossem realizados com maior frequência e em todas as disciplinas, tendo em vista que inicialmente essa atividade foi realizada principalmente nas aulas de Matemática. Assim, os grupos interativos foram implementados nas classes de alfabetização e nas disciplinas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Inglês, com evidente melhoria na convivência entre todos e nos resultados acadêmicos.

– Reforço de estudos: os estudantes solicitaram a extensão de estudos

além do tempo das aulas, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, com o auxílio de voluntários da universidade e da comunidade, colocamos em prática a AEE conhecida como biblioteca tutorada, onde os estudantes tiveram a possibilidade de estudos extraclasse nessas disciplinas. Essas atividades ocorrem uma hora antes do período normal de aulas.

– Tertúlias literárias: as tertúlias literárias contribuem para o desenvolvimento da leitura, da argumentação e da convivência respeitosa entre todos. Essa atividade foi realizada em todas as turmas, com a escolha de títulos clássicos da literatura mundial pelos estudantes orientados pelos docentes de Língua Portuguesa. Foram realizadas também tertúlias de arte e videotertúlias.

– Parcerias: firmadas para garantir as demandas relacionadas à aprendizagem dos estudantes, entre elas, destacamos: com a Universidade de São Paulo – USP (doação de computadores), UFSCar/ Niase (voluntários/estagiários), Unicep – Cursos de Pedagogia e Psicologia (estagiários/voluntários), UFSCar – Cursos de Pedagogia, Biologia e Educação Ambiental (estagiários/voluntários).

– Estudo bíblico: alguns estudantes pediram que pudessem realizar estudos bíblicos fora do horário escolar, independente da religião de cada participante. Para atender a essa demanda, foi disponibilizada uma sala para que os interessados se reunissem uma hora antes de começarem as aulas e ali lessem e refletissem sobre os textos lidos. Embora a base do ensino público seja laica, essa proposta foi interessante, pois não foi “levantada a bandeira” de nenhuma religião e ela contribuiu para a convivência harmoniosa entre os educandos, pois nesses encontros discutiam-se temáticas de união e respeito ao próximo.

Novas demandas: formação de turmas para a Educação Física; estabelecer novas parcerias (Rotary Clube, Serviço Social da Indústria – Sesi; Unimed etc.); palestras sobre direitos e deveres com advogados, juízes e promotores de justiça.

3. ATENDIMENTO À SAÚDE

Demandas e realizações:

– Palestras e exames preventivos: estudantes da EJA e membros da comunidade indicaram a necessidade de palestras sobre prevenção de doenças e a possibilidade da realização de exames preventivos. Para atender a essas demandas fizemos parcerias com o Posto de Saúde da Família do bairro e com graduandos do curso de Medicina da UFSCar e, por meio dessas parcerias, foram ministradas palestras sobre os problemas causados pelo uso de drogas lícitas e ilícitas, sobre doenças sexualmente transmissíveis (DSTs/Aids). Além disso, foi possível a realização de uma palestra sobre diabetes e da efetivação de exames preventivos para essa doença, como também aferição da pressão arterial dos educandos, aconselhando aqueles que apresentaram algum problema a procurar o posto de saúde para aprofundar o diagnóstico. Também foram feitos exames de vista em parceria com uma ótica da cidade, com encaminhamentos para exames mais minuciosos para aqueles que apresentaram problemas de visão.

– Discussão na biblioteca sobre saúde: no intuito de saber mais sobre algumas doenças, os estudantes pediram para que fossem discutidas, na biblioteca, temáticas ligadas a doenças mais comuns no nosso cotidiano. Dessa forma, a professora responsável pelo projeto leitura na EJA, cujo objetivo é o estímulo à leitura, preparou diversas apresentações relacionadas a doenças que estavam a todo o momento sendo difundidas na mídia, como as DSTs, dengue, ebola, entre outras.

Novas demandas: palestras sobre saúde e nutrição; dentista na escola; elaboração de cartazes educativos sobre normas de higiene: utilização do bebedouro, limpeza e conservação das salas de aula e também sobre a prevenção de doenças.

4. INFORMÁTICA

Demandas e realizações:

– Utilização dos netbooks nas aulas: existem alguns netbooks

na escola, no entanto eles não estavam sendo utilizados com muita frequência nas aulas. Por isso, professores e voluntários se organizaram para preparar aulas de pesquisas e utilização de *softwares* livres. A maioria dos professores conseguiu, de alguma forma, utilizar os netbooks, contribuindo para a inclusão digital dos estudantes. Porém, alguns entraves acabavam atrapalhando nosso trabalho, como a queda da rede wifi e computadores com problemas técnicos. Dessa forma, surgiu uma nova demanda dentro dessa comissão que explicitamos a seguir:

– Necessidade de computadores e sala fixa de informática: devido aos problemas conjunturais apontados anteriormente, criou-se uma nova demanda que foi discutida em uma das reuniões. Nessa reunião estava presente uma representante da SME, que se prontificou em nos ajudar com essas pendências, firmando uma parceria com a USP de nossa cidade, que nos doou 16 computadores, os quais foram instalados em uma sala na biblioteca da escola. Assim, iniciamos o ano de 2015 com novos computadores e uma sala dedicada às aulas de informática.

Novas demandas: ampliação do uso da informática nas aulas regulares; curso de informática aos sábados; disponibilizar o uso dos computadores na biblioteca para a realização de pesquisas de trabalhos e um voluntário para apoiar; internet disponível.

5. MEIO MATERIAL E FÍSICO

Demandas e realizações:

– Espaços para aulas práticas de Ciências: foi discutida a necessidade da existência de espaços na escola para a realização de aulas práticas de Ciências, já que as salas de aulas não tinham estrutura para a realização desse tipo de aula. Para sanar essa pendência, uma das salas existente na escola, que continha pia e armários, foi adaptada para que ocorressem as aulas práticas de Ciências. Com o auxílio de voluntários da comunidade e de kits de materiais emprestados pelo Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP de São Carlos, o

professor de Ciências realizou periodicamente aulas práticas.

– Sala de informática: como exposto anteriormente, uma sala anexa à biblioteca da escola foi utilizada para a montagem dos computadores doados pela USP de São Carlos e passou a funcionar como sala de informática.

– Substituição e/ou conserto dos ventiladores: essa demanda apareceu em consequência ao intenso calor, principalmente no período do verão. Esse serviço foi solicitado junto à SME e assim todos os ventiladores que estavam com problemas foram substituídos por outros novos.

– Biblioteca móvel: alguns estudantes indicaram a necessidade da obtenção de livros pela escola, apropriados às faixas etárias dos adolescentes e adultos. Com o empenho dessa comissão, recebemos a doação de vários exemplares destinados a esse público-alvo e também títulos específicos de EJA do Ministério da Educação – MEC.

Novas demandas: conseguir materiais de laboratório para a escola; realizar um levantamento com os estudantes sobre o espaço físico da escola e seu funcionamento.; academia na escola; colocar em funcionamento a lousa digital.

6. ATIVIDADES FORA DA ESCOLA

Demandas e realizações:

– Visitas pedagógicas: visando ampliar o repertório cultural dos estudantes e da comunidade, foram solicitadas visitas pedagógicas a museus, centros de ciências, cinemas e outros espaços não formais de ensino. Dessa forma, foram realizados alguns agendamentos e visitas destacadas a seguir: ao Observatório astronômico da USP, ao Museu da Ciência de São Carlos “Prof. Mário Tolentino”, ao Museu da TAM, ao Museu São Carlos, à Oficina Cultural Sérgio Buarque de Holanda, ao Teatro Municipal de São Carlos e à UFSCar. Esses passeios pedagógicos, além de contribuírem para o aprendizado dos envolvidos

fizeram com que eles valorizassem a riqueza cultural de sua cidade.

Novas demandas: visitas às fazendas históricas da região, agendar as saídas esporádicas de acordo com a programação local a ser verificada no mês (por exemplo, Sesc, Teatro Municipal, Cinema, Museu da Ciência) e assistir à aula na universidade.

7. CURSOS DIVERSOS

Demandas e realizações:

– Curso de informática: os alunos e representantes da comunidade pediram a criação de um curso de informática para que os mesmos pudessem sanar algumas dificuldades que tinham para utilizar o computador. Com a participação de voluntários da comunidade e da UFSCar, foi possível montar um curso básico de informática para os alunos e demais membros da comunidade. O curso foi oferecido uma vez por semana, antes de início das aulas, e foi viabilizado em parceria com a comissão de informática. Esse trabalho foi importante para a inclusão digital dos participantes e auxiliou na instrumentalização destes para utilizarem essa tecnologia em outros espaços.

– Curso de inglês: atualmente a língua inglesa é de grande importância para as relações comerciais, turísticas e culturais. No entanto, grande parte da população brasileira tem dificuldades de aprender essa língua durante a vida escolar e muitos não têm condições de pagar um curso particular de línguas para aprofundar seu conhecimento. Nossa comunidade escolar se encaixa neste perfil, por isso, fez-se necessária a criação de um curso básico de inglês, para que nossos educandos e integrantes da comunidade tivessem a oportunidade de ter um contato maior com a língua inglesa. Como a proposta do curso era mais flexível, foi possível trabalhar de forma lúdica e participativa conceitos básicos da língua inglesa, buscando dessa forma, facilitar o aprendizado dos participantes de uma nova língua.

– Curso de espanhol: assim como com a língua inglesa, os estudantes

solicitaram ter aulas de espanhol. O curso foi oferecido uma vez por semana, também uma hora antes do início das aulas, por voluntários do Niase/UFSCar.

– Capoeira e alongamento: um dos pedidos dos estudantes foi a realização de alguma atividade esportiva na escola. Assim, um representante da comunidade e mestre em capoeira se propôs em ministrar aulas antes do horário letivo. Dessa forma, as aulas de capoeira e alongamento passaram a ocorrer semanalmente com a participação de estudantes e de pessoas da comunidade. Essa atividade foi importante, pois promoveu a interação entre os participantes, contribuindo para a melhor convivência entre todos.

– Atividades/oficinas: outra demanda emergente foram as atividades que dessem subsídios aos estudantes para participarem de entrevistas de trabalho e dinâmicas de grupos. A docente responsável pelo projeto “Leitura na EJA” desenvolveu essas atividades junto aos estudantes de todas as salas.

Novas demandas: cursos de informática, inglês e espanhol aos sábados; oficina de artesanato; cursos profissionalizantes; jogos esportivos (futebol, vôlei etc.); oficinas de teatro, dança e música; curso de habilitação de motorista; curso técnico de segurança do trabalho e curso pré-vestibular.

Considerações finais

Corroborando com as ideias de Freire: “[...] para mim é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco.” (FREIRE, 2000). Ao se transformar em uma Comunidade de Aprendizagem, ousamos em sonhar e acreditar que uma nova escola era possível. Depois de seis anos de transformação, com a participação de todos foi possível concretizar inúmeros desses sonhos que evidenciaram a melhoria acadêmica e de convivência. Essas conquistas foram explicitadas nas ações realizadas pelas comissões mistas, formadas a partir das demandas emergentes na escola. No entanto, os entraves e as angústias encontrados durante o processo, embora não explicitados diretamente durante este texto, também foram importantes para o processo de transformação cultural e social da nossa instituição. Nessa perspectiva, entendemos que a educação, seguindo os pressupostos de Paulo Freire, é um encontro entre sujeitos que dialogam procurando conhecer a significação da realidade e que, na práxis, buscam – e podem encontrar – o poder da transformação. Assim, entendemos que nossas ações podem e devem ser muito mais que um processo de treinamento ou domesticação, trata-se de um processo que nasce da observação e da reflexão em grupo e culmina na ação transformadora. É nesse sentido que vemos a importância de ser uma Comunidade de Aprendizagem, pois entendemos que a educação por si só não é a garantia de transformações sociais, mas que estas são impossíveis, sem a visão crítica da realidade, presente no processo educativo (FREIRE, 1967).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. *Educacao Unisinos*, v. 18, p. 165-175, 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.07/4232>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

CONSTANTINO, Francisca de Lima et al. Comunidades de Aprendizagem: construindo uma nova forma de ser escola. *Rev. Ciênc. Ext.* v. 8, n. 3, p. 205-211, 2012. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/814/762>. Acesso em: 4 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Essa escola chamada vida*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MARIGO, Adriana F. C. et al. Comunidades de Aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 74-89, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/22723/13208>>. Acesso em: 6 ago. 2016.



Comunidade de
Aprendizagem

As comissões mistas como um caminho para democratização do espaço escolar

Maria Gabriela dos Santos Rodrigues

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância da participação por engajamento, segundo Lück (2013), dos professores e familiares na escola, apresentando estratégias para ampliar os espaços de participação no ambiente escolar, a partir do projeto Comunidade de Aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE:

Gestão Democrática;
Comunidade de
Aprendizagem;
Comissões Mistas

Introdução

As discussões acerca da gestão democrática apontam diferentes desafios para a sua concretização. Entre eles destacamos as limitações encontradas pelos docentes e familiares no ambiente escolar em relação a sua participação nas tomadas de decisões.

Sabemos que a participação em seu sentido de interapoio e integração visa construir um ambiente de troca, reciprocidade e compartilhamento de responsabilidades. Nessa direção, cabe aos gestores a capacidade de articulação e desenvolvimento de habilidades e atitudes de participação dos docentes e familiares, deixando de lado práticas autoritárias e centralizadoras que afetam o nível de participação no espaço escolar.

Nesse sentido, é primordial o diálogo dos gestores com os docentes para conscientizá-los a respeito da importância de participarem e intervirem com competência nas decisões da instituição escolar, como também criar estratégias que facilitem a participação efetiva da família nas atividades e tomada de decisões na escola.

Como base de estudo, apoiaremos-nos na participação como engajamento, por ser, segundo Lück (2013), o nível mais completo de participação. Esse modelo de participação implica estar presente, propor ideias, considerar as diversas opiniões e pensamentos, desenvolvendo estratégias necessárias à efetivação das decisões tomadas. Tendo em vista esses aspectos, a participação por engajamento contribuirá para a qualidade do processo educacional como apontado por Lück (2013), “a qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las” (p. 48).

Para tanto, a partir da proposta do projeto Comunidade de Aprendizagem, apresentaremos caminhos necessários para a construção de espaços de participação que tornem a gestão escolar

democrática. Dessa forma, propomos, como objetivo geral, refletir sobre a importância da participação dos professores e familiares na escola, apresentando estratégias para ampliar os espaços de participação no ambiente escolar, a partir do projeto Comunidade de Aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

Desenvolvimento do trabalho

Esse é, sem dúvida, o maior desafio das instituições de ensino, trazer a família, a comunidade para dentro da instituição, de maneira que possam participar ativamente de todas as atividades e ações que são desenvolvidas na escola, assim como nas tomadas de decisões.

Com o turbilhão de coisas acontecendo no dia a dia ao mesmo tempo, trabalho, cuidar da casa e dos filhos, estudar, ter lazer, tudo isso implica a quantidade de tempo disponível. Aliás, a falta de tempo é o grande argumento usado como justificativa para a não participação e também a não flexibilização dos espaços-tempos para que a comunidade possa de fato fazer parte do cotidiano escolar. Mas existem instituições que estão avançando em relação a esse tema: as escolas consideradas Comunidade de Aprendizagem, que têm em sua essência a participação efetiva, ou como nos diz Lück (2013), a “participação por engajamento” da comunidade, com o objetivo de superar as desigualdades educacionais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Conhecer as formas de participação presentes nesses espaços é um caminho para mudar a cultura da queixa presente no cotidiano escolar, pois a escola se queixa de que os familiares não participam e os familiares de que não há espaço para a sua participação. Dessa forma, a pesquisa INCLUD-ED, em que se baseia o projeto Comunidade de Aprendizagem, identificou que existem cinco formas de participação dos familiares presentes no ambiente escolar, são elas: participação informativa, consultiva, decisiva, avaliativa e educativa.

As duas primeiras formas de participação (informativa e consultiva) citadas acima, segundo a pesquisa INCLUD-ED, têm menor probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias e são as mais presentes no contexto atual das escolas brasileiras em geral, pois os familiares são convidados a ir para a escola participarem de reuniões cujo objetivo é o de apenas informar ou consultar os

familiares em relação a alguma demanda da escola ou atividade que ela irá realizar.

As três últimas formas de participação citadas acima (decisiva, avaliativa e educativa) são aquelas com a maior probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias; é o que Lück (2013) chama de participação por engajamento no ambiente escolar, pois os familiares são convidados a participarem das tomadas de decisões da escola, a ver junto com os educadores os melhores acordos para a educação dos estudantes e trocar conhecimentos com toda a comunidade escolar, sentindo-se corresponsáveis pelo espaço e pela educação dos estudantes.

Os espaços de participação presentes nas escolas que não são consideradas Comunidade de Aprendizagem são limitados e há pouca interação entre os participantes. Normalmente, os familiares são convidados a participar de reuniões de pais e mestres, plantão pedagógico, palestras e festividades, atividades que muitas vezes ficam na cultura da queixa e pouco motivam os familiares a quererem participar de outros momentos.

A proposta das Comunidades de Aprendizagem é ir além, é envolver toda a comunidade nas atividades desenvolvidas na escola, convidando-os, inclusive, a pensar sobre como realizar tais atividades, como melhorar a relação entre professor-aluno, aluno-aluno, escola-família. É chamar os familiares a assumir o seu papel na escola e ser responsável, assim como a escola na aprendizagem dos alunos/as.

O projeto Comunidade de Aprendizagem baseia-se em um conjunto de práticas educativas de êxito que contribuem para a transformação social e educativa, envolvendo a participação de todos aqueles que, de forma direta ou indireta, influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os estudantes. O foco central da transformação está na perspectiva dialógica da aprendizagem, na qual todos participam e interagem de maneira igualitária.

A aprendizagem dialógica, baseada em uma concepção comunicativa, entende que as pessoas aprendem a partir das interações com outras.

Pautada em sete princípios, que estão presentes em todas as ações do projeto Comunidade de Aprendizagem, são eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças.

Os princípios da Aprendizagem Dialógica estão presentes em todas as Atuações Educativas de Êxito, identificadas e comprovadas cientificamente pela pesquisa INCLUD-ED, que contribuem para o aumento do rendimento escolar e melhoram a convivência nos espaços escolares em que são aplicadas. São sete as atuações educativas de êxito identificadas pela pesquisa que podem ser implementadas em Comunidades de Aprendizagem: Grupos Interativos, Tertúlias Dialógicas, Biblioteca Tutorada, Formação de Familiares, participação Educativa da Comunidade, Modelo Dialógico de Resolução de Conflito, Formação Pedagógica Dialógica.

A participação efetiva dos familiares nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem é possível por meio da implantação de todas as atuações, mas iremos destacar um em específico, que pode contribuir ainda mais para que haja a participação por engajamento no ambiente escolar, como foco nas tomadas de decisões e compartilhamento de responsabilidade, que é a atuação Participação Educativa da Comunidade. Esta surge como uma alternativa de abertura do espaço escolar para toda a comunidade e tem como objetivo principal compartilhar as responsabilidades dos agentes da comunidade educativa a respeito das decisões que afetam a escola.

O projeto Comunidade de Aprendizagem propõe a criação de espaços nos quais os familiares, os/as professores/as, e membros da comunidade possam falar, expressar suas opiniões, debater e chegar a consensos em relação à educação que todos querem para os estudantes, participando da supervisão dos acordos e atuações da escola, assim como dos resultados acadêmicos.

As assembleias e as comissões mistas são atuações que podem garantir esse tipo de participação, pois têm em sua essência o princípio do diálogo igualitário que coloca todos os membros participantes na mesma condição, professorado e familiares tratando de assuntos

referentes à melhora da convivência dos alunos e também da aprendizagem, rompendo com as relações de poder presentes na escola, pois o mais importante são os argumentos e não o cargo que a pessoa ocupa. O princípio da inteligência cultural se faz presente também porque há o respeito e a valorização das famílias na contribuição da aprendizagem dos educandos.

Essas atuações surgem como estratégias que podem contribuir para tornar o espaço escolar mais democrático e acessível a toda a comunidade, pois descentraliza o processo de tomada de decisões da gestão e compartilha as responsabilidades com todos que fazem parte da comunidade escolar dando voz aos sujeitos que são parte da comunidade escolar e que há muito tempo são silenciados.

A escola municipal Sebastião José da Silva, localizada no agreste pernambucano, no município de Belo Jardim, está se transformando em Comunidade de Aprendizagem e passou pela fase de planejamento dos sonhos que a escola poderá realizar. Após a fase dos sonhos, a escola montou uma comissão mista para, em conjunto, selecionar os sonhos que são possíveis para a escola realizar. A partir desse momento, a equipe escolar precisou começar a pensar e se organizar de forma diferente. Foi o primeiro passo para o início da transformação desse espaço escolar, o primeiro passo para que de fato o espaço escolar possa ser um lugar mais democrático. Ao abrir espaço para ouvir o que os familiares, funcionários e professores têm para falar, foi possível perceber os diversos olhares, os diversos argumentos que cada um tem a contribuir e mostrar que todos fazem parte da comunidade escolar. Assim, todos se tornam responsáveis pela manutenção do espaço físico e da qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes.

A comunidade contribui de forma significativa para a melhoria da qualidade da educação e da convivência cotidiana entre os alunos,

Considerações finais

professores e familiares. É necessário ter o entendimento de que participar vai além de se fazer presente na escola: participar é de fato se engajar nas atividades, no processo de tomada de decisão e na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da interação, do diálogo e do consenso.

Por fim, o projeto Comunidades de Aprendizagem é uma opção de tornar as escolas mais democráticas, compartilhando as responsabilidades, ou seja, descentralizando o poder de tomada de decisão da escola em todos os aspectos, abrindo o espaço para que todo o seu núcleo se sinta integrado e ativo nessas tomadas de decisões, tendo as famílias, os funcionários e toda a comunidade como motor de transformação do contexto e de melhora da convivência e excelência na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa. Comunidade de Aprendizagem. Disponível em: <http://www.niase.ufscar.br/_escolas-como-comunidades-de-aprendizagem-informações-gerais-traduzido-pdf>. Acesso em: 6 set. 2016.



Comunidades de
Aprendizaje

Liderazgo dialógico: clave fundamental para el proceso de transformación en las escuelas

Carola Yamanija

Resumen

El presente trabajo es una reflexión sobre el liderazgo dialógico en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas del Perú. Ello se elaboró desde el enfoque de la metodología comunicativa crítica: recoge data del proceso de implementación de las escuelas, así como diálogos con los monitores de las escuelas. Con estos elementos se realizó una reflexión crítica y se identificó al director de las escuelas como pieza clave en el proceso de transformación de CA en las escuelas, profundizando en el rol del mismo dentro del marco del liderazgo dialógico.

OBJETIVOS

- a) Presentar una reflexión sobre el proceso de implementación desde el enfoque de investigación comunicativo - crítico y ver posibles alternativas de mejora.
- b) Fundamentar la importancia del liderazgo dialógico en los directores como clave en el proceso de transformación e implementación en las escuelas.

Introducción

En el Perú se viene implementando el proyecto de Comunidades de Aprendizaje desde finales del 2014. A la fecha son 54 escuelas que participan de este proyecto, de las cuales se encuentran 34 en proceso de transformación. Todas ellas con una amplia dispersión geográfica, variado contexto cultural (costa, sierra, selva), en diferentes zonas (urbanas, rurales), niveles (primaria, secundaria), modalidades (Educación Básica Regular; Centro Rural de Formación en Alternancia). Todas estas variables se presentan como un desafío y a la vez una gran riqueza en el proceso de implementación.

El crecimiento se ha dado de manera rápida en estos casi 2 años y el reto es garantizar el sostenimiento de la misma en los distintos tipos de escuelas. Por el momento, las escuelas son acompañadas a través de formadores locales (monitores) en estos primeros años, pero se espera que la escuela logre desarrollarse como Comunidad de Aprendizaje de manera autónoma. Por ello, la necesidad de instaurar capacidad en la escuela, para que éstas a su vez sean modelos de otras, considerando que son núcleos de transformación en su localidad.

A través de las reuniones con distintos acompañantes, formadores, monitores de escuelas, directores, se ha obtenido información valiosa. Con ello, se ha podido identificar puntos en común que son críticos y este escrito intenta hacer una reflexión crítica para responder a esta problemática desde el eje transversal de toda la propuesta: el aprendizaje dialógico que propone el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Desigualdad de la Universidad de Barcelona (CREA, 2006 – 2008; Searle y Soler, 2004) que pone énfasis en las interacciones, recoge aportes de Vygotsky, Mead, Bruner, Wells, Freire, Habermas, Rogoff y se basa en el diálogo igualitario. (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, García Carmen, Flecha Ramón, Racionero Sandra, 2013)

Desarrollo

A) RECOJO DE INFORMACIÓN:

Un dato cualitativo importante son las conclusiones de dos reuniones de evaluación del equipo central en septiembre de 2015 y enero 2016.

Esta reunión se realizó con los formadores locales (acompañantes – monitores de escuela), coordinadores y un experto (consultor externo), en un trabajo de análisis del proceso de acompañamiento a las escuelas en el 2014 – 2015 (donde aún no se contaba con un sistema de monitoreo estandarizado como red de Latinoamérica). Esta reunión se dio en un diálogo igualitario, escuchando las voces de los monitores de distintos contextos. Se pudo sintetizar las conclusiones en el siguiente argumento:

- Los colegios que destacan en la implementación de Comunidades de Aprendizaje, es decir, que llevaron sus fases de transformación y AEE de la mejor calidad, son aquellos que tienen un buen director. El liderazgo del director; moviliza a la escuela. El director que está convencido y le hace sentido la propuesta, comprometido, entusiasmado con la mejora de los aprendizajes, que es empático, sabe gestionar a su personal, es un buen líder; no solo facilita el desarrollo de CA en su comunidad educativa, sino que lo impulsa, entusiasma y moviliza de manera positiva a sus docentes.
- Esta conclusión es confirmada con los resultados de los informes de los monitores de las escuelas que son muy diversas entre sí por las variables antes mencionadas, pero que tienen como común denominador y punto crítico: la gestión del director.

En cuanto a la data cuantitativa, podemos considerar los resultados obtenidos a partir del monitoreo a las escuelas.

El dato más relevante fue acerca de la implementación de las

comisiones mixtas. Estas son una Actuación Educativa de Éxito, que promueve una gestión descentralizada y democrática donde distintos actores (docentes, padres de familia, vecinos, etc.) colaboran con la gestión de la escuela.

Solo el 24.6% de las escuelas en transformación implementan las comisiones mixtas. Y de las mismas, se obtuvo como resultado de las fichas de monitoreo estandarizadas por la red, que es un bajo porcentaje la que logra mantenerse a lo largo del año. Lo curioso o contradictorio es que la gran mayoría de éstas cuentan con directores empoderados con la propuesta en un clima de aprendizaje dialógico.

Se entrevistó a los monitores para que estos preguntaran a los directores las razones por las que no logran sostener las comisiones mixtas en estas escuelas y dieron como respuesta:

- Dificultades en la presencia de padres de familia.
- Zona urbana: razones de trabajo, ausencia de padres de familia a las actividades escolares en general.
- Zona rural: distancias de sus hogares a la escuela, se encuentran trabajando en el campo.

El cuestionamiento o duda que saltó a partir de esta data es: ¿Por qué los directores que se encuentran más identificados con el proyecto, que ejercitan el diálogo igualitario con sus docentes y promueven un buen clima institucional tienen dificultad para la implementación de las comisiones mixtas?

B) UNA BREVE REVISIÓN AL MARCO TEÓRICO:

- Importancia del Liderazgo Pedagógico:

Son distintos estudios que se han realizado, como The Washington Study

(OSPI, 2002) que realizó 20 estudios, u otros de mayor envergadura como el del Informe McKinsey (2007) que realizó la investigación en 25 sistemas, 10 de los de mejor desempeño en el mundo (Finlandia, Corea del Sur, Japón , Canadá, etc.), otros más pequeños como el de Larry Lezotte (1991) en 8 escuelas de primaria en Michigan. En todas ellas, llegan a la conclusión que el factor número uno de la mejora en los sistemas educativos: es el docente y como factor número dos: el director. Las buenas prácticas de trabajo colaborativo, el alto nivel de colaboración, la comunicación en los directivos y docentes, la formación de comunidades de aprendizaje profesional entre los docentes, son factores que inciden directamente en la mejora de la escuela.

Resalto la principal conclusión del informe McKinsey que subraya que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores.

Estos hallazgos nos hacen reflexionar en el papel crucial del liderazgo pedagógico en los docentes y directivos (York – Barr & Duke, 2004), ya que esto incidirá directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

El liderazgo pedagógico tiene un impacto en la mejora escolar, los resultados de aprendizaje y la organización de los centros (Mulford, 2013).

Estos argumentos, nos hace reflexionar en la importancia del rol del director; quien es la pieza fundamental para que la escuela se transforme en una comunidad de aprendizaje. Ya que es esa bisagra que articula y moviliza a la escuela con todos sus actores: docentes, personal, alumnos y a la comunidad local: padres de familia, voluntarios, etc. para que se transformen y logren la mejora de los aprendizajes en los estudiantes.

- **Liderazgo Dialógico:**

Son variados y diversas las investigaciones sobre los modelos de liderazgo.

Comunidades de Aprendizaje tiene como eje transversal los principios del aprendizaje dialógico. A mayor interacción dialógica basada en la igualdad mayor será el aprendizaje.

Aquí, el diálogo es el elemento central del liderazgo, los autores lo consideran un giro dialógico (Flecha, Gómez & Puigvert, 2003) en el ejercicio del liderazgo.

La visión del liderazgo pedagógico que focaliza a los docentes como los agentes de cambio, se suma a este giro dialógico, donde se remarca el diálogo como el vehículo esencial en este ejercicio de liderazgo (Padrós & Flecha, 2014).

Este liderazgo es sumamente potente, dado que los directores, profesores lideran ese empoderamiento para la transformación de las escuelas y la vida de los alumnos. Pero se va realizando un ejercicio de liderazgo compartido, donde a través del diálogo igualitario, se promueve y genera la transformación con espacios inclusivos, de relaciones en donde el diálogo ocurre, ampliando el horizonte del aprendizaje a través de las relaciones con los demás, integrando a cualquier miembro de la comunidad para empoderarlo también en este proceso de transformación (Padrós & Flecha, 2014).

Se trata entonces que desde el ejercicio del liderazgo dialógico del director y/o docentes, se extienda a cada actor o agente de la comunidad educativa y local.

- **Rol del director en el marco del Liderazgo Dialógico:**

Las investigaciones sobre liderazgo pedagógico nos señala al director y luego a los docentes como piezas fundamentales para la mejora de la escuela y el sistema, en el ejercicio del trabajo colaborativo, la formación de comunidades de aprendizaje profesional planteado por Stoll, DuFour y otros según la data de estudios (OPC, 2009).

Esta formación y ejercicio de trabajo colaborativo es importante en la construcción de capacidades en los directivos y docentes.

Para ello, se debe crear un clima de apertura y confianza, para que este trabajo colaborativo, de relacionamiento, de interacción se pueda dar de

manera abierta (Fullan & Leithwood, 2012).

Por ello, se debe de crear entre directivos que impulsan la transformación en sus escuelas, crear espacios o redes significativas para el trabajo diario para aquellos que están dedicados a la educación (Padrós & Flecha, 2014).

Así, los directivos que impulsan el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, pueden tener esos espacios de colaboración, interacción con pares que están impulsando sus escuelas para ser transformadas en comunidades de aprendizaje en distinto contexto.

Ahora bien, en el marco del liderazgo dialógico, el rol del director va más allá del liderazgo pedagógico, éste a través del diálogo igualitario, va siendo no solo un animador, sino articulador, bisagra que va empoderando a otros actores de la comunidad educativa, para ejercer ese liderazgo, que es compartido en los distintos miembros de la comunidad en relaciones democráticas y dialogantes.

En este sentido el énfasis del liderazgo pedagógico se focaliza en la mejora de los aprendizajes, mientras que el liderazgo dialógico apunta a la transformación, en la cual se encuentra implicada la mejora de los aprendizajes. Contribuyendo a este punto, los problemas específicos de la mejora escolar requerirán poner atención especial en el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo (Elmore, 2010: 13).

Conclusión

A partir del recojo de información, alimentado con los contenidos del marco teórico descrito anteriormente, se llegó a la conclusión que debemos de facilitar espacios de aprendizaje colaborativo a los directivos que implementan el proyecto.

Surge la idea de empezar a implementar reuniones periódicas de directivos, donde se reúnen los directores de las escuelas para reflexionar en su implementación, asistir a pasantías en las mismas escuelas, para retroalimentarse y dar solución conjunta, escuchando distintas voces de otros colegas en otros contextos, desarrollando además la inteligencia cultural.

Esta se presenta como espacios de formación y de mejora en la implementación de CA en sus escuelas, pero no desde los formadores (acompañantes – monitores), sino desde el ejercicio del diálogo con otros actores, fuera de su escuela, que ejercen el mismo rol.

Así, se busca a través de estos encuentros e interacciones, instaurar capacidad en el director:

Por ejemplo, se discuten puntos críticos en sus escuelas, como por ejemplo la dificultad de sostener las comisiones mixtas, inclusive en aquellas escuelas, donde hay un clima democrático, con directores que han apropiado el sentido de la fase, la comprenden, en la práctica actúan de acuerdo a los principios del aprendizaje dialógico, pero sienten que han agotado sus recursos en cuanto a la motivación para que sus voluntarios se involucren y perseveren en las distintas comisiones.

Estos espacios de diálogo, de compartir con otros colegas, permitirá el desarrollo de competencias para lograr ese fin.

De esta manera, se busca fortalecer la red de directores, para que sea

a su vez una gran comunidad, donde se facilita las interacciones entre otros actores que implementan la propuesta. Esta red debe de ir extendiéndose hacia los docentes que implementan las AEE, para que éstos a su vez, puedan interactuar con otros colegas, que lo aplican en otros contextos y nutrirse de la práctica.

Otra conclusión es que a través de la elaboración de este paper, he podido tomar conciencia que el liderazgo dialógico, debe ser no solo impulsado en las escuelas por los directivos, docentes, sino que al ir más allá de lo pedagógico, debe ser un ejercicio constante que apunta a la transformación.

Esto trae una serie de reflexiones sobre nuestra práctica administrativa, como en nuestra forma de trabajo. Esto es, en una sana jerarquía, tomar en cuenta siempre las distintas voces, actores, que implementan el proyecto, retroalimentarse de cada uno de ellos, para que desde la administración del proyecto y el acompañamiento a las escuelas, el liderazgo dialógico sea una práctica natural y espiral que apunte a la transformación de nuestra sociedad y relaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aubert, A., Flecha A., García C., Flecha R., Racionero S. (2013). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia
- CREA (2006 – 2008). Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades. Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género y la convivencia entre culturas. Plan Nacional I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia.
- McKinsey & Company, Michael Barber y Mona Mourshed (2007). "How the World's Best – Performing School Systems Come Out On Top"
- Lezotte, L. (1991). What effective schools do.
- Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2003). Contemporary sociological theory. New York: Peter Lang

- Fullan M. & Leithwood K. (2012). 21st Century Leadership: Looking Forward. In Conversation .Volume IV, Issue I
- Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: capacity building and synergy. International Journal of Educational Leadership and Management, 1 (1): 7 – 32
- OPC Ontario Principals Council (2009). Professional Learning Communities leader. California: Corwin Press
- Office of Superintendent of Public Instruction (2002). "Nine Characteristics of High – Performing Schools".
- Padros, M. & Flecha R. (2014). Towards the Conceptualization of Dialogic Leadership. International Journal of Educational Leadership and Management, Vol. 2 (2): 207 – 226
- Redondo – Sama, G. (2015). Liderazgo Dialógico en Comunidades de Aprendizaje. Intangible Capital, vol. I I , num.3 : 437 – 457
- York – Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of educational research, 74 (3): 255 – 316
- Searle, J. & Soler, M. (2004). Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA. Barcelona: El Roure Ciencia



Comunidades de
Aprendizaje

Interacciones dialógicas; Una oportunidad para fortalecer la alianza familia escuela

Claudia Soto Grimberg

Resumen

En este artículo se pueden encontrar algunos elementos que muestran la relevancia y necesidad de generar una alianza entre las familias y la escuela para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

A partir del análisis y revisión de planteamientos de varios autores en relación al tema, se evidencia la importancia de promover el trabajo y acrecentar los esfuerzos por mejorar este vínculo.

Desde este escenario cobra fuerza el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el que a través de evidencias científicas posiciona a las interacciones dialógicas como el eslabón necesario para transformar las escuelas en verdaderas comunidades educativas generando una verdadera alianza entre las familias y la escuela.

Las interacciones dialógicas se pueden llevar a la práctica a través de las actuaciones educativas de éxito. Este artículo profundiza en dos prácticas educativas: Participación educativa de la comunidad y Formación de familiares, ya que estas responden principalmente al tema planteado.

OBJETIVO

Reconocer las interacciones dialógicas como una oportunidad concreta de fortalecimiento de la alianza Familia Escuela, considerando que esta relación es fundamental para generar una sólida comunidad educativa que permita mejorar los aprendizajes de los estudiantes y disminuir las desigualdades.

Introducción

Actualmente las familias y las escuelas están enfrentadas a un contexto que las desafia en su rol como instituciones encargadas de formar y acompañar a los niños en su aprendizaje y desarrollo.

Los cambios sociales y culturales de las últimas décadas han remecido fuertemente al sistema familiar y escolar, introduciendo diferentes variables que complejizan el rol de los padres y que los obliga a redefinirse (Arriagada, 2001). En este escenario, el accionar conjunto de toda la comunidad educativa aparece como una necesidad fundamental para reaccionar frente a la nueva realidad.

Fenómenos como las transformaciones demográficas, el aumento de hogares con jefatura femenina, la creciente participación de las mujeres en el mundo laboral, las nuevas estructuras familiares y estilos de relación, han transformado las funciones de la familia en todos los ámbitos. Dentro de estas, una de las más afectadas es la que tiene relación con los estilos parentales y educativos.

Por su parte, el sistema escolar también ha ido desestabilizándose por las rápidas transformaciones culturales, lo que ha exigido su actualización y flexibilidad. En este escenario, la escuela, en términos de su sentido y misión, ha ido perdiendo el poder que le había dado el sistema social tradicional haciendo evidente que una única institución no debe ni puede estar a cargo del proceso completo de socialización de las personas.

Considerando esto, es posible plantear que los dos sistemas fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de los niños —es decir, la familia y la escuela— están en un momento complejo y que la relación entre ambas no es un tema sencillo de abordar ya que intervienen numerosas variables que convierten esta alianza en un fenómeno que requiere de atención e intervención para potenciar sus fortalezas en un trabajo conjunto.

Diferentes líneas de investigación han mostrado que el efecto de las familias en la educación de los niños es determinante, siendo igual o más influyente que el efecto de las escuelas al explicar los logros académicos. La alianza familia - escuela y la conjunción de los distintos componentes asociados a esta tendrían una influencia muy importante sobre los logros escolares (Brunner y Elacqua, 2003).

Sabiendo esto, se hace imprescindible generar instancias, espacios y acciones concretas y efectivas que permitan fortalecer la alianza familia – escuela para lograr más y mejores aprendizajes para los niños y mayor desarrollo de la comunidad en general.

Desarrollo

Diversas investigaciones han comprobado que la participación de los padres, madres y/o apoderados en el ámbito escolar mejora el rendimiento escolar de los niños, fomenta una actitud positiva hacia la escuela y ayuda a crear un mejor clima educativo (Epstein, 1992 citado en Ramírez, 1999; Henderson, 1987 citado en Reca y Ávila, 1998).

En este escenario, la escuela es un espacio privilegiado de participación, ya que se constituye como un lugar en que diferentes actores de la comunidad interactúan cotidianamente, permitiendo el aprendizaje y el desarrollo de diferentes habilidades en todas las personas que constituyen dicha comunidad.

Esta interacción cobra relevancia en la teoría de las “esferas de influencia superpuestas” propuesta por Epstein (2006), en la que se plantea que cuando los padres, madres, apoderados, directivos, profesores, y otras personas de la comunidad trabajan en conjunto, los niños aumentan sus aprendizajes. Al ser cada una de estas partes importantes en sí misma, es fundamental integrar a cada una de ellas. No es mejor lo que se enseña en la escuela que lo aprendido en la casa.

Para que la familia se sienta parte del sistema, es necesario fortalecer su rol, valorándolo y devolviéndole su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando clara la diferencia entre ambos roles: el de la familia y el de la escuela (Arancibia, Strasser y Herrera, 1997). Como plantea Joyce Epstein (2013), involucrar a las familias no es sólo un problema de voluntad, se requiere crear una cultura de alianza y realizar acciones concretas para lograrlo.

Si bien en general los actores escolares reconocen la importancia de generar interacciones y fortalecer la relación entre las familias y la escuela, existe una tendencia a vivir esta situación con conflicto. Así, se establece una especie de monólogo paralelo entre docentes, padres, madres y apoderados en el cual, la atribución de las dificultades

se externaliza hacia el otro grupo: atribuciones cruzadas de culpas (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005). Las y los docentes culpan a las familias del fracaso escolar de sus hijos y las familias culpan a las escuelas de lo mismo.

Por su parte, el equipo de Harvard Family Research Project (2011) describe la dificultad de esta relación a partir de las siguientes barreras:

- El ambiente escolar puede inhibir la participación de las familias. Se otorga bajo valor a la cultura escolar y a la participación de las familias, lo que se refleja en el poco tiempo que tienen los docentes para generar alianza con las familias (Burton, 1992; Swick & McKnight, 1989 citados en Shartrand, Weiss, Kreider & Lopez, 1997).
- No todos los tipos de participación de las familias tienen la misma aceptación (Krasnow, 1990 citado en Shartrand, et al., 1997). Docentes y directivos tienden a preferir que la familia participe en actividades tradicionales como reuniones y celebraciones, en tanto las familias tienden a preferir otras actividades en la escuela, tales como la participación en la toma de decisiones.
- Actitud negativa de padres y profesores hacia el involucramiento parental. Los docentes creen que los padres no están interesados ni calificados para participar en la educación de sus hijos (New Futures Institute, 1989; Fine & Vanderslice, 1990; citados en Shartrand et al., 1997). Por su parte, los padres se sienten intimidados y faltos de herramientas y conocimientos para ayudar a sus hijos y no se sienten “invitados a participar” (Riley, 1994, citado en Shartrand et al., 1997).
- Falta de preparación de los docentes para el involucramiento parental. Los profesores requieren herramientas concretas para trabajar la relación Familia-Escuela.

En la sociedad de la información, en la que estamos inmersos hoy día, es posible afirmar que el aprendizaje depende más de la coordinación de las interacciones que tienen lugar en los diferentes contextos en los que los niños aprenden, que de lo que pasa solo dentro del aula (Elboj et al., 2002, citado en Aubert, Flecha, et al., 2013).

El modelo de aprendizaje dialógico plantea como idea central la interacción, ocupando el diálogo un lugar clave. Se plantea que el aprendizaje se genera mediante interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, promueven la creación de sentido personal y social y se orientan por principios solidarios. La igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García, 2008).

La perspectiva dialógica se nutre de diversos aportes teóricos. Así, recoge el concepto de diálogo de diversos autores como Vygotsky, Rogoff, Bruner y Wells, y lo resitúa en el contexto de la sociedad de la información y de las sociedades dialógicas. Por otro lado, rescata la “teoría de la acción”, de Freire (1970), en que se plantea que la naturaleza de la persona es dialógica, además de la “teoría de la acción dialógica” de Habermas (2001), que refiere a que todos los individuos son capaces de generar lenguaje y acción, lo que les permite interactuar y llegar a acuerdos. En este enfoque, el aprendizaje se desarrolla en la interacción que va mucho más allá de lo que ocurre a nivel individual o de lo que ocurre sólo en el aula: participan todas las personas del establecimiento, los estudiantes, docentes y familiares, y otros miembros de la comunidad.

Para establecer una alianza entre las familias y la escuela, es fundamental generar una relación de socios, de pares. Para que esto se logre será necesario influir de manera sistémica en la escuela generando espacios de participación para los apoderados, que les permitan conocer y comprender la educación de los niños como una responsabilidad y compromiso compartido.

Esto que parece tan sencillo ha sido, por el contrario, muy complejo y difícil de llevar a la práctica. Sin embargo, investigaciones han demostrado que sí es posible lograrlo y desarrollar una sólida alianza generando mejores aprendizajes en los niños y mayor desarrollo en toda la comunidad.

Es así como el proyecto Comunidades de Aprendizaje basándose en la filosofía del aprendizaje dialógico promueve la generación de interacciones que se basan en la igualdad, buscando el entendimiento

entre todos los participantes y valorando sus aportes como contribución al desarrollo de un conocimiento colectivo.

A diferencia de las interacciones dialógicas, se encuentran las interacciones de poder que son generadas por una estructura social desigual y se basan en la posición de poder que tiene una persona en relación a otra.

Si en la escuela se establecen interacciones de poder más que interacciones dialógicas entre los profesores y los familiares, probablemente la posibilidad de generar una sólida alianza entre ambas partes, se verá muy disminuida.

Es así como el gran desafío para los establecimientos educacionales debería ser encontrar las formas para transformar las interacciones de poder, que habitualmente se dan entre docentes y familiares, en interacciones dialógicas que generarán mejores niveles de aprendizajes para todos los estudiantes (CREA, 2006-2008; Searle y Soler, 2004)

Cuando las familias perciben que la escuela las necesita y está abierta a su integración, se genera mayor participación; asimismo, en la medida que la escuela clarifica y ofrece diferentes espacios, los apoderados aportan sus conocimientos y habilidades aumentando sus niveles de participación, lo que incide positivamente en el aprendizaje de los niños.

Las interacciones dialógicas se pueden promover e intencionar de diferentes formas dentro de la escuela; por ejemplo a través del desarrollo de actuaciones educativas de éxito, que son prácticas avaladas por la comunidad científica internacional que generan mejoras en los aprendizajes de los estudiantes y en la convivencia al interior el establecimiento educacional en diferentes contextos sociales y económicos (INCLUD-ED, 2012; Valls, sf.; Siles & Molina, 2011).

Dentro de estas actuaciones educativas de éxito, se encuentra la Participación Educativa de la Comunidad y la Formación de Familiares, las que apuntan principalmente a promover interacciones transformadoras que posibiliten cambios en las propias personas y en los contextos en los que viven, valorando la igualdad de diferencias, es

decir enfatizando que todos tienen el mismo derecho de ser y vivir de forma distinta, y al mismo tiempo, ser tratadas igualmente con respeto y dignidad.

La Participación Educativa de la Comunidad es una posibilidad concreta que permite el involucramiento familiar en la escuela, en diferentes espacios e instancias, tanto formativas como también a nivel de toma de decisiones favoreciendo la alianza entre las ambas partes. Las investigaciones han demostrado que esta participación genera efectos muy importantes en los aprendizajes de los niños generando también mayores vínculos y redes entre los miembros de la comunidad educativa. (INCLUD-ED, 2011. Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación, IFIE, European Commission, Estudios CREADE).

La Formación de Familiares, también se convierte en una práctica avalada por la evidencia científica, que permite integrar a las familias a la escuela incidiendo favorablemente en los aprendizajes y desarrollo de los niños. A través de esta actuación educativa los familiares se motivan a acercarse y participar en la escuela, en espacios no amenazantes en los que se generan interacciones dialógicas y no de poder; logrando así aprender todos juntos, incrementando los propios conocimientos, y aumentando el nivel de expectativas que cada uno trae sobre su propio aprendizaje y el de sus hijos.

Este tipo de participación familiar dentro de la escuela, es muy diferentes a lo que habitualmente se observa dentro de un establecimiento educacional. Generalmente ocurre que los profesores tienden a ocupar una posición jerárquica superior en relación a los familiares generando interacciones desiguales, en las que los padres escuchan y acatan lo que el profesor señala sintiendo que están en una posición inferior y que se les está “enseñando” a educar a sus hijos ya que solos no son capaces de hacerlo. A diferencia de esto, a través de estas prácticas educativas se busca que padres, madres, o cualquier familiar puedan sentirse que están en una relación igualitaria, puedan decidir lo que necesitan para apoyar mejor a sus hijos, puedan proponer las formas en que quieren participar en la escuela y contribuir a que esto se haga realidad buscando recursos, estrategias, etc. poniendo su

esfuerzo y voluntad y descubriendo que a partir de la interacción surge el verdadero aprendizaje.

En este mismo sentido, el modelo de aprendizaje dialógico plantea que todas las personas tienen algo que aportar; por lo cual el aprendizaje resulta de estos procesos de interacción, transformando, por una parte, lo que sabían antes de encontrarse; y por otra, transformando también su entorno sociocultural. Este enfoque propone la interacción como punto central para el aprendizaje: “El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”. (En Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia).

Los siete principios del aprendizaje dialógico apuntan y contribuyen a la generación de una verdadera alianza entre las familias y la escuela ya que permiten internalizar, promover y reconocer que todas las contribuciones son válidas y necesarias, independientes de quien las hace, de su función, origen social, edad, sexo, etc. (Freire, 1997; Habermas, 2001). Estos principios llevados a la práctica dentro de un centro educativo permiten reforzar el protagonismo de los familiares, validando sus ideas, concepciones y prácticas, otorgando a todos la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, resaltando que la fuerza está en la calidad de los argumentos y en el sentido de lo que se defiende, y no en la posición jerárquica de quien habla (Freire, 1997; Habermas, 2001).

De esta manera, se entiende que la escuela no es un contexto aislado, sino que forma parte de un territorio, de una comunidad, donde todo y todos son referentes válidos e importantes y al mismo tiempo son fuentes de aprendizaje para los demás. Por esta razón, es necesario promover aprendizajes en espacios comunitarios, generando diálogos igualitarios entre los distintos actores; directivos, agentes educativos, familiares, y estudiantes entendiendo que existe una comunidad completa que aprende interactuando.

Conclusión

Actualmente no cabe duda que generar una verdadera alianza entre la escuela y las familias es un factor esencial que contribuye a configurar un contexto propicio para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. No obstante, que todos reconozcan la relevancia de este tema no significa que sea una tarea fácil. Históricamente ambas partes han tendido a culparse mutuamente por las dificultades que surgen en esta relación. A esto se le ha llamado atribución cruzada de culpas (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005). Este fenómeno puede deberse a muchas variables; diferencias en las expectativas de cada uno de los actores involucrados, poca definición del rol de cada parte, canales de comunicación débiles y pocas oportunidades de participación para las familias, entre otras.

Conocer que existen prácticas educativas concretas y probadas en diferentes contextos, brinda la oportunidad de comenzar a hacer realidad el sueño de transformar el actual sistema educativo en uno que genere mejores aprendizajes para todos los niños y disminuya las grandes desigualdades existentes. Es así como comunidades de aprendizaje propone las interacciones dialógicas como forma de generar una real alianza entre escuela y familiares en pos de la educación de los niños y del desarrollo de toda una comunidad que puede crecer, desarrollarse y aprender juntos.

Partiendo de la convicción de que se debe trabajar a partir de los recursos y experiencias de las propias familias, valorando y rescatando sus saberes para encontrar soluciones en conjunto a las dificultades que se presentan será posible transformar la habitual interacción de poder jerárquica que hay en los centros educativos, por una interacción igualitaria en la que el diálogo y la participación de todos permitirá ir construyendo el conocimiento y aumentando las posibilidades de aprendizajes.

No obstante todo lo anterior, es fundamental que este sueño no quede sólo dentro de cada escuela, necesitamos que quienes toman las decisiones sobre cómo será el sistema educativo en un país, conozcan y consideren lo que las investigaciones sobre el tema han demostrado, por mientras sabemos que debemos seguir soñando que la transformación de nuestras escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje para todos, será posible. “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (Freire; 1992, p. 87).

BIBLIOGRAFÍA

Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *PSYKHE*, 14(2), 149 -161.

Arancibia, V., Strasser, K. y Herrera, P. (1997). Manual de Psicología Educacional. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

Arriagada, I. (2001). Familias latinoamericanas, Diagnóstico y políticas en los inicios del nuevo siglo. Serie Políticas Sociales, CEPAL. Chile.

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2013). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información. Barcelona: Hipatia

Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia Internacional. Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/brunner_oea.pdf

Epstein, J. (1992). School and Family Partnerships. En M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. Sexta edición. Nueva York: MacMillan.

Epstein, J. (2006). Families, Schools, and Community Partnerships. *YC Young Children*, 40.

Epstein, J. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Santiago: Fundación CAP.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.

Habermas, J. (2001). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.

INCLUD-ED (2012). *FINAL INCLUD-ED REPORT, Strategies for inclusion and social cohesion in Europe for education*.

Racionero, S; Ortega, S; García, R; Flecha, R. (2013) *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia

Reca, I. y Ávila, P. (1998). *Escuela y familia. Una revisión de estado del arte*. Programa P-900, División de Educación General. Santiago de Chile. Mineduc.

Shartrand, A., Weiss, H., Kreider, H. & Lopez, M.E. (1997). *New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Weiss, H., Lopez, M.E. y Rosenberg, H. (2011). *Bringing Families to the Table. Recommendations and next steps from the national policy forum for family, school, and community engagement*. Washington, DC: Harvard Family Research Project.



GRUPOS
INTERATIVOS

GRUPOS
INTERACTIVOS



Comunidade de
Aprendizagem

Grupos interativos – uma forma de agrupamento inclusivo que melhora a aprendizagem e convivência

Cristiane Casquet Elias

Resumo

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Vygotsky

O trabalho com Grupos Interativos é uma das sete Atuações Educativas de Êxito que fazem parte do Projeto Comunidade de Aprendizagem. Essa reflexão busca ampliar o conhecimento sobre o tema, bem como explicitar de que forma o trabalho com Grupos Interativos gera maior aprendizado para todos, além de estabelecer princípios de solidariedade e igualdade, fundamentais para a redução do fracasso escolar.

OBJETIVO

Ampliar o conhecimento sobre a Atuação Educativa de Êxito, Grupos Interativos e refletir sobre os impactos dessa prática em sala de aula:

- Como se dão os avanços na aprendizagem e convivência entre os alunos?
- Quais princípios da aprendizagem dialógica contribuem para o sucesso dessa atuação?

Introdução

O respeito às diferenças individuais e a valorização dos saberes dos alunos são fundamentais para que possamos, como educadores, intervir no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O professor que possibilita a troca de conhecimentos entre os alunos oferece, por meio dessa interação, oportunidade para que todos aprendam. Esse é o verdadeiro sentido de uma educação inclusiva, com direito a todos.

O projeto Comunidade de Aprendizagem torna isso possível através de uma de suas Atuações Educativas de Êxito – os Grupos Interativos. “Atuações Educativas de Êxito são práticas avaliadas por investigações científicas, e validadas por membros da comunidade científica internacional, que demonstraram gerar os melhores resultados em qualquer contexto.”¹

Durante minha prática como educadora, pude observar e experienciar diferentes tipos de organização de aula. A mais comum delas apresenta alunos enfileirados, trabalhando individualmente em suas mesas. Poucos ruídos, poucas conversas, poucas trocas. A relação professor-aluno é marcada pelo autoritarismo e a metodologia de ensino utiliza aulas expositivas, memorização e repetição. Esse tipo de organização nos remete à escola do tempo da sociedade industrial, onde a figura do professor era soberana, detentora única do saber:

Nossa sociedade mudou e, junto com ela, aquilo que se pensava sobre educação também sofreu transformações. Vygotsky nos conta que a construção do conhecimento é um processo coletivo e se dá na interação com o outro.

¹ Para saber mais, consulte o caderno Comunidade de Aprendizagem, disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/nossa-biblioteca>>.

No entanto, muitas escolas ainda reproduzem um modelo antigo de organização de aula.

Por que isso acontece?

Desenvolvimento do trabalho

UM SONHO: QUE TODAS AS CRIANÇAS APRENDAM!

Todo educador tem o desejo que seus alunos aprendam. Essa afirmação nos parece óbvia e simples. Engana-se quem pensa assim.

Fazer a aprendizagem chegar a todos os alunos é, sem dúvida, o maior desafio da educação. Principalmente quando aquilo que se entende por educar compreende o desenvolvimento integral do aluno, isto é, em todas as suas competências e habilidades cognitivas e atitudinais (valores, sentimentos, emoções).

É muito comum ouvir dos professores frases como: “Mas eu já ensinei isso...”, ou, ainda, “Já expliquei várias vezes...”.

Ora, o fato de o professor ter ensinado algum conteúdo não significa necessariamente que os alunos tenham aprendido. Há sempre que se questionar as formas de fazer a aproximação do conhecimento ao aluno, de modo que atendam às diferentes formas do pensar.

Escolas que seguem modelos tradicionais de educação tornam essa aproximação cada vez mais difícil. Como aprender, se o aluno não é convidado a pensar? Se os seus saberes não são considerados? Se ele não se sente pertencente a sua escola e ao seu grupo-classe? Se não é ouvido nem respeitado em suas necessidades e individualidades?

Como professora, realizei muitas vezes a prática de momentos de apoio aos alunos que precisavam saber mais sobre um determinado assunto. Os alunos se dirigiam para um outro espaço, enquanto os demais permaneciam na sala de aula, realizando outra atividade.

Embora esse trabalho fosse realizado com um grupo pequeno de alunos e isso facilitasse a observação dos mesmos, percebia que

muitos deles não se sentiam confortáveis nessa posição, visto que eram retirados da sala de aula e faziam atividades diferentes dos outros colegas. Essa situação gerava sentimentos de exclusão, rotulava os alunos com mais dificuldades e resultava em poucos avanços pedagógicos.

Quando estudei a fundamentação teórica dos grupos interativos enxerguei novas formas e possibilidades de alcançar resultados pedagógicos e nas relações entre os alunos. No entanto, quando vivenciei na prática o funcionamento dos grupos interativos, fiquei realmente encantada com o poder de transformação que esse trabalho tem, seja na atuação dos professores, que se abriam para novas formas de fazer, seja na participação dos alunos, que se mostravam motivados e abertos à aprendizagem e às trocas com todos do grupo.

O QUE SÃO GRUPOS INTERATIVOS?

Uma forma de organização de aula que proporciona os melhores resultados da atualidade quanto à melhora da aprendizagem e da convivência. Por meio deles, as interações se multiplicam, se diversificam, e o tempo de trabalho efetivo se expande. Esse tipo de organização inclui todos os estudantes, contando com o apoio de outros adultos, além do professor responsável pela aula. Nos Grupos Interativos o objetivo é desenvolver, em uma mesma dinâmica, a aceleração da aprendizagem para todos, além de valores e sentimentos como a amizade e a solidariedade.

De acordo com pesquisas da comunidade científica internacional esse tipo de organização de aula tem maior impacto no rendimento educativo. INSTITUTO..., [s.d.]

COMO ACONTECE?

O trabalho com grupos interativos consiste em agrupamentos heterogêneos de 4 ou 5 alunos, mediados por um voluntário que tem a função de garantir as interações, dando oportunidade a todos de falar e serem ouvidos. Assim, não há separação ou exclusão. Quanto maior diversidade, mais interações e maiores oportunidades de aprendizagem acontecem.

O professor prepara atividades com conteúdos previamente ensinados. Recebe os voluntários e apresenta-lhes as atividades, para que escolham em qual delas sentem-se mais confortáveis.

Qualquer pessoa pode participar como voluntária, independente da sua formação ou experiência. O que se prioriza é a inteligência cultural inerente a todos os indivíduos, que será valorizada e incorporada ao grupo. Sendo assim, o papel do voluntário é potencializar as interações, garantir as trocas e a participação de todos, através do diálogo igualitário.

As atividades têm duração média de 20 minutos e são realizadas em sistema de rodízio. Todos alunos passam por todos os grupos e realizam todas as atividades.

DESAFIOS

Toda implementação de uma nova prática requer ajustes, avaliações e manutenção constante. O que está funcionando, onde e como é possível melhorar são questionamentos importantes que devem ser feitos durante todo o processo de implementação e até mesmo após a incorporação da prática com grupos interativos.

O primeiro desafio a ser enfrentado por alunos e professores é a aceitação dos grupos heterogêneos. Trabalhar com colegas que não têm afinidades, que apresentem diferenças de comportamento ou pedagógicas, é algo a ser conquistado pelo grupo.

Conseguir voluntários para auxiliarem os grupos é outro grande desafio. É difícil manter uma assiduidade de voluntários. Muitos começam e param, devido à falta de tempo ou comprometimento para esse trabalho.

Trazer a família para dentro da escola e estabelecer uma parceria saudável também é um desafio. Muitas vezes a presença da família na sala de aula pode ser vista como uma forma de vigilância ou crítica às imperfeições que serão observadas.

Ainda é desafio do professor pensar na adequação das atividades, para que sejam desafiadoras e ao mesmo tempo possíveis de serem feitas, dentro do tempo disponível.

RESULTADOS NA CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

O trabalho com grupos heterogêneos garante a diversidade e favorece as interações. Todos têm oportunidade de aprender e um ajuda o outro. A presença do voluntário mediando a atividade incentiva a participação de todos, facilitando as interações. Dessa forma, os alunos mais tímidos ou com mais dificuldades têm condição de se expressarem mais, colocando-se numa posição de pertencimento ao grupo.

As opiniões são respeitadas e valorizadas, fazendo que todos possam mostrar seus saberes e habilidades distintas, incorporando a inteligência cultural de todo o grupo. Essa riqueza de interações e diversidade levam a uma maior aprendizagem.

Vygotsky nos mostra em seus estudos que crianças podem avançar em seus conhecimentos com a ajuda de um adulto ou outras crianças com saberes diferentes. Alunos com mais facilidades na aprendizagem aprendem quando ajudam os outros, pois consolidam seus conhecimentos quando explicam o que sabem (exercício de metacognição).

Todos aprendem, todos ensinam, todos são responsáveis pela aprendizagem.

APRENDIZAGEM DIALÓGICA – O QUE É?

É a concepção de aprendizagem na qual se baseiam atualmente as pesquisas científicas internacionais por estar vinculada ao funcionamento da sociedade na qual vivemos.

Na sociedade da informação, a aprendizagem depende cada vez mais da correlação das interações que a criança e o jovem têm com todas as pessoas de seu entorno e na multiplicidade de espaços de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, o diálogo e a interação são vistos como ferramentas essenciais para a construção de novos conhecimentos. INSTITUTO..., [s.d.]

A Aprendizagem Dialógica é o fundamento teórico do projeto Comunidade de Aprendizagem. São sete os princípios que sustentam essa concepção de aprendizagem: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

A escola que queremos e acreditamos caminha ao encontro desses princípios, em busca de uma educação de qualidade, para todos.

Durante os estágios que realizei nos grupos interativos, pude constatar a presença do diálogo igualitário, solidariedade e criação de sentido, quando observei que todos os alunos podiam participar e argumentar, independente de quem sabia mais ou menos, através de relações equilibradas e justas. A inteligência cultural e transformação também se fizeram presentes quando os voluntários traziam suas contribuições, independente de seus conhecimentos acadêmicos, transformando a aprendizagem e convivência entre todos. Por fim, também observei a presença da dimensão instrumental e igualdade de diferenças quando vi alunos aprendendo, estimulados em suas competências e incluídos, com suas diferenças.

Considerações finais

A prática de grupos interativos possibilita uma observação mais cuidadosa dos alunos. O professor consegue atendê-los nos pequenos grupos, enquanto cada grupo é assistido também pela presença do voluntário. É também um instrumento de avaliação da prática do professor, que pode verificar se os conteúdos dados foram assimilados pelos alunos.

As opiniões e os diferentes saberes são respeitados e valorizados. Os alunos aprendem quando são ouvidos e quando interagem com o outro.

Dessa forma, os grupos interativos proporcionam melhores resultados na aprendizagem e na convivência, democratizando o conhecimento e favorecendo as relações por meio do diálogo igualitário.

Sabemos que trabalhar com grupos interativos não é fácil, pois para que aconteçam, dependem da transformação e abertura dos educadores, além da participação da comunidade como voluntários. Mas é um desafio possível e necessário para todos que acreditam que a Aprendizagem Dialógica torna possível o nosso sonho: que todos aprendam!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INSTITUTO Natura. Nossa Biblioteca. *Cadernos de Formação*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com.br>. Acesso em: nov. 2016.

VYGOTSKY L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, [s.d.].



Comunidade de
Aprendizagem

Grupos interativos na
educação de jovens e
adultos: a mudança do
meu olhar sobre o outro.
Uma vivência na Emeb
Arthur Natalino Deriggi

Sara Rebecca Bianchi

Resumo

Este *paper* tem como objetivo estudar e investigar atividades de êxito na educação de jovens e adultos, enfatizando as relações estabelecidas entre os estudantes diante de tal atividade. O adulto traz consigo algumas especificidades diferenciadas, que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem do mesmo, e o aluno adulto traz essas dificuldades por conta de seu cotidiano, do trabalho, fadiga e até mesmo a questão da idade, que dificultam a memorização e assimilação dos conteúdos ensinados. Diante disso, se faz necessária uma prática diferenciada, que garanta a permanência desse aluno na escola e que auxilie numa melhor e mais fácil aprendizagem. Contudo, algumas práticas trazidas pelas Comunidades de Aprendizagem já estão presentes nessa realidade e estão mostrando resultados. São essas práticas e seus resultados que este *paper* irá contemplar, a partir de pesquisa em campo diante das atividades desenvolvidas na escola, pesquisas teóricas e entrevistas.

Introdução

Atualmente, vivemos em uma sociedade que sofre inúmeras mudanças, onde tudo acontece de uma maneira muito veloz, a chamada sociedade da tecnologia. A mesma traz uma porção de mudanças nas relações sociais. Podemos citar, num passado não muito distante, as autoridades, que eram inquestionáveis. Hoje, por exemplo, nos deparamos com uma sociedade em que tudo muda o tempo todo e tudo é questionável.

Podemos afirmar, ainda, que perdeu-se, com o passar do tempo, a sensibilidade em olhar para o outro, em enxergar aquilo que está fora do alcance dos olhos.

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, à primeira vista, parece algo fácil, afinal, quando pensamos em disciplina, em facilidades para explicar a matéria, isso realmente é algo fácil: o difícil é estabelecer relações.

Posso afirmar, com minha experiência em sala de aula, o quanto esses alunos foram educados em uma sociedade individualista, competitiva que a cada dia enxerga menos as pessoas, enxergam apenas os números que eles se tornaram em um sistema.

Falar dos grupos interativos foi a minha escolha pois, hoje, em minha sala de aula, sinto as mudanças feitas dentro de cada um, para além da aprendizagem; a partir das vivências de uma educação dialógica em grupos interativos, presencio uma mudança cultural da sala.

Deparo-me constantemente com o desafio que vai muito além da alfabetização, o de construir uma aprendizagem dialógica, de estabelecer novas relações em uma sociedade que esmaga de forma cruel aqueles que são socialmente desfavorecidos.

Desenvolvimento do trabalho

Um grande desafio é despertar nesses alunos tão fragilizados essa capacidade do diálogo, de acreditar em si, com sinceridade e respeito, a fim de estabelecer relações.

Em seus sábios pensamentos, Paulo Freire afirma que somos seres de transformação, ele acreditava muito na capacidade que todas as pessoas têm de transformar a realidade, concordo plenamente com ele, e acredito que somos capazes de transformar as injustiças sociais, por meio do diálogo igualitário.

Enquanto professora de uma sala muito heterogênea em todos os sentidos, desde etnia, cultura, idades, crenças e níveis de aprendizagem, posso afirmar que a maior dificuldade eram os trabalhos em grupo, uma vez que os alunos tinham diferenças entre eles fora da sala e se recusavam a sentar com um ou outro por questões pessoais, e eu entendia muito bem isso, afinal, nascemos em um mundo que nos ensina a excluir o outro, e não a refletir sobre o outro.

Diante disso, uma luta dentro da sala de aula de jovens e adultos é exatamente essa, buscar formas de convivência e interações que mostrem a cada um que um pensamento diferente também ajuda a crescer. Mostrar isso para senhores e senhoras de mais de 60 anos, cujas vidas são enraizadas em dogmas e culturas muitas vezes machistas, é um grande desafio.

Pensando nessas dificuldades, de que forma o professor pode trabalhar para que facilite a aprendizagem desse aluno e o torne capaz de dialogar e respeitar o outro?

Encontro respostas em uma atuação educativa de êxito.

Essa proposta educativa diferenciada, que foi inserida na EJA, parte dos princípios do projeto de Comunidades de Aprendizagem que nos é apresentado por Mello (1998) em seu texto “Comunidades de Aprendizagem: democratizando relações entre a escola e a comunidade”.

O texto nos mostra que a educação deve formar as pessoas para reconhecer as diferenças e transformá-las em matéria-prima de compreensão e solidariedade.

Chegamos então, a um projeto que foi desenvolvido pelo Centro de Investigação Social e Educativa na Universidade de Barcelona na Espanha, que se apresenta como uma grande possibilidade de escola de muita qualidade para populações socialmente desfavorecidas, uma escola que se torna real mediante àquela realidade. Essa nova perspectiva de educação traz também uma resposta para a distância entre a escola, a família e a comunidade. Mello utiliza os conceitos desenvolvidos por alguns autores, dentre eles Freire (1987), sobre a tríade transformadora das desigualdades sociais: comunicação, diálogo e educação, para nos demonstrar os princípios desse projeto: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Sendo que

O diálogo igualitário supõe que as falas e proposições de cada participante serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam (idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade etc.). Isto significa que o poder está na argumentação, entendida como apresentação de razões com pretensões de validade. MELLO, 1998, p. 6.

A inteligência cultural surge a partir da aprendizagem dialógica, que significa utilizar-se da comunicação entre familiares, a escola e a comunidade para que estes possam ter uma postura crítica e reflexiva na sociedade, e considerar as diferentes inteligências nesse processo: prática, acadêmica e comunicativa.

Pensando nessas dificuldades e na busca constante de professores comprometidos com seu trabalho, encontramos nessa perspectiva da Comunidade de Aprendizagem algo inovador que garante a melhor aprendizagem para todos.

A Comunidade de Aprendizagem vem embasada por pesquisas; dessa forma traz fortemente essa potencialização na aprendizagem e no diálogo a partir de algumas práticas diferenciadas, dentre elas os grupos interativos.

Os grupos interativos são uma nova forma de ensinar e aprender. Formam-se pequenos grupos, os mais heterogêneos possíveis, na perspectiva de que a aprendizagem é maior quando eu lido com outros olhares para um mesmo objeto; esses grupos são formados pela professora que conhece bem cada aluno, a fim de propiciar maiores e fortalecedoras relações.

Por meio dessa prática possibilitamos uma aprendizagem dialógica, resultante das diferentes interações que produzem um diálogo igualitário buscando um mesmo objetivo: concluírem juntos a atividade proposta.

As interações em sala favorecem tanto a aprendizagem, quanto a solidariedade entre todos, possibilitando aos alunos superarem a condição de fracasso escolar.

Trabalhando com grupos interativos, as interações se estabelecem por meio do diálogo igualitário, onde o voluntário que é mediador tem um papel de extrema relevância, pois é ele a pessoa que cuida para que todos tenham voz dentro do grupo.

Tudo aquilo que é exposto no grupo tem sua validade, sempre pensando nos argumentos que embasam as contribuições e não a imposição.

Nessa prática, os adultos começam a perceber a importância das opiniões diferentes daquelas em que acreditam e repensam suas maneiras de agir e dialogar.

De acordo com pensamentos de Freire, os sujeitos que tomam para si uma prática dialógica aprendem a crescer na diferença, sobretudo, no respeito a ela, aprendem a viver com maior harmonia.

Desafio este que temos superado a cada dia com práticas dialógicas.

Considerações finais

A partir das participações nos grupos interativos, fez-se necessária uma pesquisa para que, de fato, os alunos pudessem expressar suas opiniões sobre a atuação. Os adultos disseram nesta pesquisa que se sentem importantes e que gostam de aprender com o amigo que sabe um pouco mais do que ele e principalmente de poder dar suas opiniões sem serem criticados. Eles aprendem a viver a igualdade de diferenças – essa prática valoriza a cultura de cada um, a raça, a etnia, decisão política e também a diferença entre as pessoas com solidariedade e respeito.

Essas diferenças nos grupos interativos não são vistas como algo ruim, como costumamos ser reforçados a pensar nessa sociedade, que exclui do meu convívio aquele que é diferente de mim, reproduzindo cada vez mais as desigualdades.

Nos grupos interativos, esse princípio se orienta para a verdadeira igualdade das diferenças, a qual inclui o direito que todas as pessoas têm de viver e ser de formas diferentes.

“O grupo interativo é uma coisa muito boa, me sinto muito bem em poder dar a minha opinião e me sinto importante porque meus amigos me escutam e me ajudam a aprender mais...”
(J., 48 anos)

“Agora sim eu acho que estou aprendendo, professora! Me sinto feliz...”
(A., 57 anos)

“Eu adoro participar das atividades nos grupos interativos, é muito melhor do que fazer a minha atividade e poder ajudar meu colega do lado e reforçar o quanto ele também sabe quando ele acha que eu sei mais que ele...”

(W., 55 anos)

Aos pensarmos na quantidade de atividades feitas pela dinâmica de grupos interativos, os adultos e a professora percebem que, dessa forma, conseguem trabalhar mais atividades em um menor tempo.

“A gente faz muitas coisas nos grupos interativos e eu percebo que consigo aprender mais do que se eu estivesse sozinho...”

(M., 53 anos)

“[...] deveríamos fazer mais grupos interativos, duas ou três vezes por semana..”

(Z., 61 anos)

No que se refere à dimensão instrumental, garantida na prática de grupo interativo, o processo de ensino e de aprendizagem não acontece de uma forma em que o professor deposita no aluno todo o conteúdo, muito pelo contrário, os alunos são estimulados ao diálogo, podendo discutir sobre os conhecimentos aprendidos e relacioná-los a tudo aquilo que já sabem, ou seja suas experiências de vida.

Os grupos interativos perpassam por todos os princípios da aprendizagem dialógica. Neste momento destaco três, que, a meu ver, foram o marco dessa mudança dentro da minha sala de aula: solidariedade, transformação e igualdade de diferenças.

Hoje, os alunos se conhecem e aprenderam a enxergar o outro, a vê-lo em sua essência, e a se preocuparem com a aprendizagem do mesmo. Vejo todos os dias alunos que terminam suas lições e se levantam até a carteira do outro a fim de ajudá-lo, possibilitando que o mesmo chegue ao final da atividade.

Hoje, vejo uma sala que, a partir dessas práticas descritas acima, percebeu que o essencial é invisível aos olhos, que olhar o outro

com respeito e solidariedade traz a mudança que tanto sonhamos e almejamos para nossas vidas e nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MELLO, R. R. de. Comunidades de Aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf>>. Acesso em: nov. 2016.



Comunidades de
Aprendizaje

La diversidad en las aulas: Grupos Interactivos desde la Pedagogía de la Transformación

Romina Berardi

Resumen

Este trabajo busca profundizar la reflexión sobre los Grupos Interactivos desde teorías pedagógicas para la diversidad en el aula. Como estrategia que busca fortalecer los aprendizajes de todos, se reflexiona en torno a los principios pedagógicos del Aprendizaje Dialógico y el paradigma de la pedagogía inclusiva, y el concepto transformabilidad del aprendizaje (Pedagogía de la Transformación)

Introducción

¿Cómo hacer frente a la deserción escolar? ¿Cómo lograr que todos los alumnos aprendan a pesar del contexto? ¿Cómo evitar reproducir las diferencias sociales y la exclusión social en el la escuela? Desde Comunidades de Aprendizaje la propuesta consiste en potenciar el aprendizaje de todos atendiendo a la diversidad y fortalecer la convivencia. Para lograrlo propone Actuaciones Educativas de Éxito, basadas en dos hallazgos principales del Proyecto de Investigación INCLUDED: existen distintos tipos de agrupamiento de los alumnos y de participación de las familias que promueven exclusión o inclusión educativa, es decir la aceleración de aprendizajes de todos los alumnos (INCLUDED, 2006). Estas dos actuaciones han comprobado tener éxito en diversos contextos, sin importar el nivel socio-económico y cultural de donde provengan.

Para profundizar el análisis sobre las Actuaciones de Éxito, el presente ensayo se concentra en una de ellas por tratarse de una actuación puntual y concreta dentro del aula que involucra un agrupamiento heterogéneo de los alumnos y la participación de la comunidad. Se pondrá el foco en Grupos Interactivos como un caso representativo y paradigmático para seguir explorando su funcionamiento, concepto y fundamentos como estrategia para trabajar la diversidad en el aula y potenciar aprendizajes y solidaridad. Grupos Interactivos consiste en una forma de organización social del aula que deja traslucir ciertas concepciones acerca de la diversidad de los alumnos en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Implica una postura explícita a la pregunta sobre cómo atender a los diferentes ritmos, niveles de rendimiento, saberes y habilidades para el aprendizaje.

Dentro de la vasta literatura sobre estas concepciones de enseñanza y aprendizaje y diversidad, el paradigma de la “Pedagogía Inclusiva” pareciera tener múltiples puntos de contacto con la noción de aprendizaje dialógico que fundamenta los grupos interactivos. La Pedagogía Inclusiva, como perspectiva socio-cultural focaliza en

cómo ocurren los aprendizajes en la comunidad de una clase (Florian, 2010). Este paradigma sostiene principalmente que todos los alumnos pueden aprender sin importar su bagaje socio cultural, contexto o niveles previos de conocimiento y se sostiene en la noción de “transformabilidad” de la capacidad de aprendizaje. La transformabilidad o Pedagogía de la Transformación plantea la posibilidad de transformación de la capacidad de aprender de todos los alumnos, y por lo tanto propone un cambio de paradigma en relación a los agrupamientos o segregación de los alumnos por habilidades que tiende a producir etiquetamientos y segregación.

La Pedagogía de la Transformación Resulta pertinente como marco teórico para profundizar el análisis de Grupos Interactivos como estrategia en el aula para trabajar la diversidad ya que plantea una concepción de inclusión educativa desde en el contexto del aula. A continuación se analizarán las características y fundamentos de los Grupos Interactivos en función de los principios de la transformabilidad.

Desarrollo

La pedagogía de la Transformación ofrece un marco alternativo para la organización del aprendizaje. Esta noción es desarrollada por Hart, Dixon, Drummond, y McIntyre (2004) a partir del proyecto de Investigación “Aprender sin Límites” (1999-2004) de la Escuela de Educación de la Universidad de Cambridge. El estudio analizó prácticas docentes que lograban involucrar activamente a todos los alumnos en sus aprendizaje sin distinción de género, estatus socioeconómico, origen étnico o necesidades especiales. En concreto, se opone a las prácticas que abordan la educación para todos como una educación para la mayoría y experiencias adicionales o diferentes para unos pocos. En su lugar, exige que el profesorado amplíe los recursos de que dispone tradicionalmente de modo que sean accesibles para todos (Florian, 2010).

El principal hallazgo fue la noción de “transformabilidad” es decir en la posibilidad de transformar la capacidad de aprendizaje a través de las acciones y decisiones de los toman maestros en el presente (Florian 2010). ¿Cómo lograrlo? Según la investigación, promoviendo prácticas docentes que tengan tres fines específicos: emocional, social e intelectual. Para orientar la práctica a estos fines es necesario contemplar cuáles son los factores externos al alumno, e internos (sensaciones, estados mentales) que afecta a la capacidad de aprendizaje y sobre los que los docentes pueden incidir. Para poder alcanzarlos, el estudio identifica principios pedagógicos que contribuyen promover la inclusión o mejora de los aprendizajes de todos en el aula: Coenseñanza, Todos, Imprevisibilidad, Confianza, y Trabajo Conjunto I. ¿Se alinean estos principios de pedagogía inclusiva en el aula con los Grupos Interactivos? ¿Cómo se complementan, potencian o desafían?

COENSEÑANZA

Uno de los principios de la Pedagogía de la Transformación es la Co-

Enseñanza. Este principio afirma que las decisiones y propuestas que los docentes ejecuten en el aula deben considerar como criterio fundamental la participación activa de los alumnos donde puedan tener control sobre su aprendizaje, en las que puedan percibirse a sí mismos como capaces de pensar y de aprender; y donde se incorpore su voluntad para comprometerse e involucrarse con las actividades ofrecidas. De esta forma, el principio de coagencia conduce maestros a elegir actividades y experiencias en el aula que aumenten la posibilidad de que todos los alumnos puedan potenciar sus aprendizajes incidiendo, tomando decisiones y asumiendo responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la responsabilidad no recae solo en el docente y su capacidad para planificar actividades diferenciadas por habilidades, recursos, y resultados, sino que son tanto las acciones y decisiones que profesor tanto como alumno realizan las que contribuyen al proceso de aprendizaje.

La primer característica de grupos interactivos consiste en la división por parte del profesor garantizando la heterogeneidad en el agrupamiento de alumnos (CREA, s/n). Esto implica que en cada grupo haya diversidad en cuanto a nivel de conocimiento, habilidades, género, cultura, lengua, etc. priorizando que en todos los grupos haya alumnos con habilidades diferentes y distintos niveles de aprendizaje para que los alumnos puedan enseñarse uno al otro. De esta forma, G.I. aplica la co-agencia ya que lo que cada alumno aprende en cada actividad provista no depende solo de las expectativas de logro que diseña el profesor; sino de lo que los alumnos traen, sus ocurrencias, sus aportes, al resolver la actividad entre compañeros, en aprendizaje mutuo. Según la Pedagogía de la Transformabilidad, para lograr potenciar el aprendizaje de todos, se requiere que las acciones y decisiones que los docentes tomen puedan brindar espacios para el diálogo sostenido y fundamentando entre docentesalumno y entre alumnos.

Es así como el docente a través de G.I. logra otorgar a los alumnos la oportunidad de elaborar y desarrollar sus pensamientos y hacer que las ideas sean significativas en sus propios términos (Hart, et al, 2004). La co-enseñanza se evidencia íntimamente ligada al Principio de Diálogo Igualitario del aprendizaje dialógico, donde se busca potenciar la voz de todos, estableciendo que cuantomayor es la riqueza de las interacciones, mejor será el aprendizaje. Esto logra acelerar el aprendizaje de todos los alumnos por medio del lenguaje, el diálogo, la interacción, como establece Vigotsky

(1995) el aprendizaje sucede en el plano social (intersubjetivo) y, luego en el plano individual (intrasubjetivo) precedido de una interacción, hasta que pasa a hacer parte del sujeto. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo describe como la interacción contribuye al desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. El proceso de enseñanza y aprendizaje no se produce independientemente del entorno socio cultural en el que los alumnos están insertos, ya que construyen el conocimiento por medio de la interacción con todos los elementos culturales de su entorno.

En esta línea es posible evidenciar como la Co-Enseñanza también se vincula al Principio de Inteligencia Cultural. La co enseñanza entre alumnos implica valorar el bagaje de saberes culturales y sociales de cada alumno. Según Habermas (1987) uno de autores principales que sostienen este principio, todas las personas poseen habilidades para producir lenguaje y generar acciones, sin importar el contexto social, cultural o económico de donde provengan. Estas contribuciones que se ponen en juego en la enseñanza mutua permite que los estudiantes se acerquen a otras maneras de entender; percibir e interpretar; lo cual enriquece y potencia su desarrollo.

Al mismo tiempo, se desarrollan actitudes solidarias que fomentan las relaciones de amistad. De esta manera, con G.I. los docentes logran alcanzar propósitos sociales y afectivos de su tarea al fortalecer la idea de comunidad con una actividad donde todos cuentan y hay oportunidad de que participen (Florian, 2010). Sin embargo, G.I. no parecería establecer explícitamente un formato para que los alumnos autocontrolen su aprendizaje. Toman control porque están en interacción, pero no se contempla ver el progreso; asimismo, si bien se busca elevar el autoestima y confianza de todos, puede que solo sean los alumnos que asumen el rol de enseñar a otros quienes se sientan fortalecidos.

TODOS

El principio de “todos” sostiene que es responsabilidad fundamental de los profesores actuar en función del interés de todos sus alumnos. Si bien esto va de la mano con el principio de co-agencia, acá el énfasis

està en asegurar que los esfuerzos de los profesores fortalezcan y transformen las capacidades de aprendizaje con justicia e igualdad para todos. Para especificar este ènfasis, aquí lo opuesto a “todos” no es “nadie” sino “algunos”. Es por eso que las expectativas son altas para todos, no sólo a algunos. Todo el mundo, sin excepción, puede aprender y puede llegar a ser un mejor estudiante. Las decisiones acerca de qué hacer para incidir en los factores internos que influyen en los aprendizajes, como los estados de ánimo, deben contemplar el interés de todos y beneficiar a todos por igual. La Pedagogía de la Transformación establece que todo el mundo debe ser valorado, aceptado, respetado; todo el mundo debe sentir que pertenece, que es reconocido por tener una sus contribuciones, todo el mundo puede aprender con y de todos los demás. Por ello, es importante que las identidades de todos los alumnos y de diversos orígenes deben sean contempladas positivamente y se reflejen en el contenido curricular y en el uso de recursos para el aula.

En G.I. la diversidad permite incorporar la inteligencia cultural (CREA, s/n) de todas las personas que participan en el grupo y además agrega la participación de un adulto de la comunidad. Para lograr que todos participen, se introduce la presencia de un voluntario que dinamiza las interacciones entre todos los alumnos. Vigotsky también establece Zona de Desarrollo Proximo involucra la ayuda de un adulto, no necesariamente edel profesor. Por lo tanto, podemos considerar que la persona adulta puede ser cualquier persona con la que los alumnos pueden interactuar: un familiar; un vecino del barrio, un voluntario de la universidad, etc. Por medio de los voluntarios– transforma las relaciones y el contexto de aprendizaje de los estudiantes, enriqueciéndolo y potenciándolo. Aquí se optimiza el tiempo de trabajo en el cual el voluntario se encarga de “activar” todos los estudiantes, incentivándolos a ayudarse mutuamente dinamizando las interacciones. Se valora la presencia del voluntario dentro del aula y se incorpora su criterio en la evaluación de los alumnos. Al ser personas de su contexto, barrio, o simplemente alguien distinto, la propia presencia del voluntario aumenta la motivación de los estudiantes.

Aquí, además del Principio deInteligencia Cultural, se evidencia el vínculo con los Principios de Solidaridad. El voluntario logra

potenciar las interacciones entre alumnos y esto genera situaciones de aprendizaje donde prevalecen las relaciones horizontales y de igualdad. La percepción de un otro diferente cambia cuando ese otro logra ayudarme a entender algo, me enseña o yo enseño. Esto mejora el vínculo social entre los alumnos. La importancia de ello radica en que el abandono escolar y la exclusión social pueden ser superados a través de prácticas educativas donde todos se sienten parte, se sienten que pertenecen, donde , son valorados, escuchados y donde su voz es tomada en cuenta.

Este principio está íntimamente ligado al “Todos” de la Pedagogía de la Transformabilidad que enfatiza la dimensión colectiva del aprendizaje, subrayando que aprender no es una actividad individual. Al planificar, los maestros deben tomar decisiones que incrementen la participación de todos y que todos puedan contribuir a la experiencia de aprendizaje colectivo. En consecuencia, se prefieren las tareas que son abiertas y accesibles a todos y se evitan opciones que podrían desventaja o excluir a otros. La pedagogía de la transformabilidad busca contribuir a generar comunidad en la clase, estimulando a los alumnos para apoyar y ayudarse entre sí, tal como se pone en práctica en Grupos Interactivos.

LA IMPREVISIBILIDAD

La ‘imprevisibilidad’ permite a los profesores mantener a lo largo de sus prácticas la creencia en el poder del presente para afectar el futuro, ser conscientes que el futuro se está haciendo en el presente, y que nada está predeterminado. Los logros actuales o rendimiento nos dicen algo sobre el pasado de los alumnos, sobre sus experiencias educativas previas, pero de ninguna manera pueden predecir el futuro. Así, al tomar decisiones, los maestros evitan activamente las prácticas que puedan fomentar y sostener profecías autocumplidas. Ya no se mira a los niños o jóvenes en función como “tipos” de aprendiz, sino como individuos únicos y complejos, que están en constante crecimiento y que cambian de forma impredecible.

El enfoque de agrupamientos por “capacidad o habilidad” explica las

diferencias en el aprendizaje y el logro de los jóvenes aludiendo a la dotación intelectual determinista los alumnos. Un alumno etiquetado en un “bajo nivel” en el presente, implica que su potencial en el futuro será condicionado y más limitado en comparación con quienes se encuentran en un “nivel intermedio” o “nivel avanzado”. Por lo tanto se espera que las diferencias entre estos alumnos persisten y se reflejen en el rendimiento académico en el futuro. Sin embargo, los maestros cuya práctica se guía por la idea de la capacidad de transformación o transformabilidad están convencidos de que el presente tiene y juega un papel fundamental en el desarrollo de cada alumno. Todo lo que sucede tiene un efecto, para mejor o peor, en la capacidad de aprendizaje de los jóvenes.

Mediante la comprensión de los factores que potencian y limitan la capacidad de aprender en el presente, a través de las decisiones que toman, los profesores pueden explotar las posibilidades a su alcance para posibilitar que todos los jóvenes fortalezcan sus aprendizajes con igualdad de resultados. Los maestros evitan preseleccionar a los alumnos para llevar a cabo tareas con expectativas reducidas, prefiriendo invitarlos a actividades abiertas, accesibles y desafiantes para todos. En G.I. no se nivelan por abajo ni los contenidos, ni las expectativas sobre los alumnos. El profesor acompaña más de cerca a aquellos estudiantes que, por distintas razones, pueden necesitar más ayuda para alcanzar los mismos objetivos. Aquí entra en juego el Principio de transformación específicamente, que aboga por mantener altas las expectativas de todos los estudiantes. Esto evita el etiquetamiento que advierte Mead (1973) y la simple adaptación a la realidad buscando motivar y generar confianza para desafiar los propios límites (autoimpuestos y los externos)

“Los que tienen más dificultades se benefician de la interacción con sus compañeros más experimentados y con el voluntario. Los que tienen mejor rendimiento hacen un ejercicio de metacognición: al tener que verbalizar para compartir el proceso de resolución, se apropian con más profundidad del contenido. Se consolidan los conocimientos adquiridos. Esta dinámica mejora la autoestima académica de todos los estudiantes y la confianza en su propia capacidad.” (CREA, s/n: 34)
Todos los alumnos mejoran su rendimiento y de esta forma logran

los docentes alcanzar propósitos intelectuales, además de sociales y afectivos. Este tipo de actividades se contemplan en los G.I. donde se busca que todos tengan la misma oportunidad de aprender ya que los todos los alumnos pueden participar. Aquí entra en juego el Principio de Igualdad de las Diferencias, que plantea que para ofrecer una mejor educación, es necesario que todas las personas, independientemente de su origen, cultura, creencia, etc. estén incluidas y que sus voces sean tenidas en cuenta, según Freire (1997). Es así como la igualdad de diferencias busca los mismos resultados para todos, a pesar de las diferencias socio-culturales

Ahora bien, sería pertinente enfatizar esta noción de imprevisibilidad del presente y futuro en los docentes que implementen G.I. Deben entender que los resultados no se pueden especificar por avanzado ya que el aprendizaje depende de lo que los alumnos traen, piensan y hacen cuando se involucran en las actividades en clase y esto no se puede predecir. Los maestros deben esperar y confiar en que los alumnos los sorprendan, mantener la mente abierta, proponer esfuerzos constante para ofrecer nuevas experiencias y ampliar los horizontes de los alumnos, trabajando para crear condiciones donde sea mas posible que las sorpresas en las que las sorpresas sucedan. En G.I. al cambiar tanto de voluntarios, como de compañeros, la imprevisibilidad en relación a la sorpresa es constante.

Conclusión

REFLEXIÓN FINAL

Los principios no funcionan de manera aislada unos de otros. Es por eso que tomamos el último principio de Pedagogía Inclusiva para el final "Trabajando juntos". El poder para contribuir a la tarea fundamental de mejorar progresivamente la capacidad de aprendizaje de todos, depende de la utilización de ellos en combinación con los otros.

De esta forma, G.I. se presenta como una estrategia concreta de pedagogía inclusiva ya que logra alcanzar estos principios al orientar a los maestros a conseguir propósitos, sociales, afectivos e intelectuales. Al reconocer las fuerzas externas que limitan y/o potencial los aprendizajes de todos, como los agrupamientos, las oportunidades de interacción, las relaciones, la forma de planificar actividades, y las internas, como la sensación de pertenencia, la solidaridad, la autoconfianza, la significatividad, y el reconocimiento, factores de alta incidencia en la capacidad de aprender:

Los principios que fundamentan los G.I. están íntimamente ligados, con algunos matices señalados con el trabajo articulado de coagencia, todos, confianza e imprevisibilidad dado que se sostienen en la posibilidad de transformar la capacidad de aprendizaje de todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P ; Passeron JC (1990. Reproduction in education, society and culture. SAGE
- CREA (s/a). Cuadernos de Aprendizaje Dialógico. Creative Commons.
- Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. En G. Hallett y F. Hallett, (eds.). Transforming the role of the SENCO. Buckingham: Open University Press, pp.61-72.

- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, O. (2004). Learning without limits. Maidenhead: Open University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa [1981]. Madrid: Taurus.
- Mead, G. H. (1973). Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: Hipatia Editorial.



Comunidades de
Aprendizaje

Grupos interactivos: Una estrategia para la inclusión educativa en el aula

Miguel Ángel Rozas Reyes

Resumen

El presente trabajo aborda la actuación de grupos interactivos como una estrategia para la inclusión educativa en el aula, desde un enfoque de derechos. En la primera parte se hace una caracterización del aprendizaje dialógico, fundamento de las actuaciones educativas de éxito. Posteriormente, se repasan cada uno de los principios del aprendizaje dialógico. Finalmente, se presenta una reflexión acerca de cómo los grupos interactivos materializan dichos principios para una educación más inclusiva, en la medida que aseguran permanencia, participación y progreso en el aprendizaje de todos los niños y las niñas.

OBJETIVO

Comprender los grupos interactivos como una estrategia para la inclusión educativa, analizando los principios pedagógicos del aprendizaje dialógico en que se sustentan su puesta en práctica en el aula.

Introducción

Poner en el centro del debate educativo la calidad y equidad de la educación que reciben niños y niñas del sistema escolar chileno, implica hacerse cargo de, al menos dos temas relevantes. Por una parte, la necesidad de cambiar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en el trabajo pedagógico y, por otra parte, la necesidad de reconocer, valorar y considerar la diversidad de niños y niñas presentes en el aula.

Respecto de lo primero, siguiendo las ideas de Vygotski (1988), hay que señalar que para que exista un buen aprendizaje, se requiere del desarrollo de las habilidades cognitivas superiores y viceversa, las cuales no es posible alcanzar mediante los procesos tradicionales de transmisión del conocimiento. Como sostiene Freire, no se trata de una educación basada en la idea de depositar (entregar) conocimientos en un recipiente vacío. Por el contrario, es necesario que quien aprenda, interactúe: i) con el objeto de conocimiento a partir de sus propias representaciones, concepciones, significados; ii) con quien media el proceso educativo; iii) con los pares con los cuales comparte la experiencia de conocer y comprender el mundo. En una relación triádica.

En relación al segundo aspecto, cabe señalar que existe consenso entre docentes, educadores, directivos, que es necesario contribuir a que todas y todos alcancen los aprendizajes requeridos para la comprensión del mundo y para actuar en él. Sin embargo, hay enormes dificultades para saber cómo se concreta una acción pedagógica en esa dirección, que permita efectivamente asegurar que todas y todos participen y progresen en sus aprendizajes, considerando sus diferencias y necesidades.

En este sentido, tanto para ser efectivos en lograr el aprendizaje como para que ese aprendizaje llegue a todas y todos, la organización del alumnado en grupos interactivos, contribuye de forma natural,

al reconocimiento, valoración y la consideración de las diferencias existente en el grupo escolar; en la medida en que cada uno participa y se involucra en el trabajo escolar a partir de sus posibilidades, con lo cual cada uno avanza en el logro de sus aprendizajes.

Así entonces, este proceso de transformación de los procesos educativos en las escuelas, orientado a garantizar aprendizajes a todas y todos los estudiantes, implica adoptar un enfoque de derecho que permita asegurar a todas y todos, no solo el acceso al sistema escolar; sino la permanencia, la participación y el progreso en él. La pregunta que surge es de qué manera esta forma de organización del aula aporta a la comprensión de la educación como un derecho social que no solo implica acceder a ella, sino completarla exitosamente.

Desarrollo

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

El aprendizaje dialógico en que se fundamenta el proyecto de comunidades de aprendizajes y, particularmente, las actuaciones educativas de éxito, se sustenta en un conjunto amplio y variado de teorías críticas de la comunicación, que sostienen que la realidad social está mediada por la intersubjetividad y el diálogo. Así, los aportes de la ética dialógica de Habermas y de la pedagogía dialógica de Freire, constituyen las principales fuentes del aprendizaje dialógico.

En la actual sociedad del conocimiento y la información, el aprendizaje se caracteriza porque depende, cada vez más, del tipo de interacciones que las personas establecen en variados espacios con otras personas y con su propio entorno. En este marco, comunidades de aprendizaje postula que la perspectiva comunicativa crítica fomenta el diálogo reflexivo, pues todas las personas pueden interactuar con otras y comunicarse a través de su lenguaje y acción, construyendo así sus propios conocimientos e interpretaciones (Aubert y otros, 2008).

En este sentido en palabras de Aubert y otros,

“El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas”. Además, “el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (2008: 167).

Esta perspectiva del aprendizaje dialógico, en el proyecto comunidades

de aprendizaje, se expresa en los siguientes principios:

Diálogo igualitario

La educación, como práctica social es también, por tanto, práctica comunicativa. En este sentido, el modelo comunicativo utilizado tradicionalmente en los procesos educativos y, particularmente, en la escuela, es del tipo lineal, unidireccional y jerárquico, pues se considera que el educador es el poseedor del conocimiento válido y, en consecuencia, tiene el patrimonio del habla en la sala de clases. Por el contrario, el estudiante o aprendiz, es quien requiere acceder a la nueva información que está en poder del primero, por tanto su papel se reduce al de escucha pasiva; esto genera relaciones de poder y autoritarias dentro del aula. En este sentido, el diálogo igualitario parte de una premisa completamente distinta en la medida que reconoce que todos los actores tiene la misma posibilidad de hablar; independientemente de sus diferencias y sus funciones, y que su palabra y sus argumentos sean escuchados y valorados, pues el aporte de cada uno es valorado exclusivamente por la validez de su argumentación. Lo anterior supone un modelo de comunicación de interacción, bidireccional, democrático. En esta perspectiva, Bruner (1997) sostiene que el aprendizaje se produce en un espacio de negociación de significados, en la medida que somos seres intersubjetivos por excelencia.

Inteligencia cultural

En su libro “Cartas a quien pretende enseñar”, Paulo Freire relata una conversación entre dos expertos matemáticos y un niño que ha sido reprobado en la escuela. En el diálogo que se produce, los expertos constatan que el saber matemático que el niño posee, no es valorado por la escuela porque es fruto de su aprendizaje en la experiencia de su mundo concreto y no del conocimiento formal que es enseñado en la escuela y que es el único que esta reconoce como legítimo (Freire, 2012: 121). Muchas personas pueden tener dificultades en el ámbito académico, pero son “competentes” en el plano práctico, por ejemplo.

En este sentido, es fundamental el reconocimiento de que todos y todas tiene algo que aportar al proceso educativo y que el aprendizaje no depende solo de lo que el educador entregue y el conocimiento formal que ofrece. Es necesario que ese conocimiento experiencial de todas las y los estudiantes, esa cultura propia, se exprese en el aula y en el proceso de aprendizaje, de distintas formas y por distintos medios.

Igualdad de diferencias

Una situación que hoy es ampliamente reconocida como parte constitutiva del proceso educativo, es la existencia de la diversidad en el aula. La pregunta es cómo se entiende esa realidad y que implicancias tiene en el proceso educativo. Lo primero es señalar que diversidad hace referencia a las diferencias naturales que existen entre las personas, algunas de las cuales son visibles y otra no lo son, tal como plantean Booth & Aisncow (2011). En este sentido, para Skliar (2005), la diferencia es la idea que mejor expresa el sentido de la diversidad, pues simplemente reconoce que existen diferencias, pero no las clasifica ni etiqueta. La escuela y el aula, entonces es el espacio en el cual se expresan y en el cual se convive con esas diferencias; es allí donde se da el

“...aprendizaje para la sociedad multicultural, de respeto a la diversidad y ‘convivencia en la diferencia’ (Hopenhayn, 2003)”.

No obstante, todo lo anterior carece de sentido, si las diferencias se utilizan como excusa para tratos y resultados desiguales. De ahí que reconocer las diferencias es reconocer lo que nos iguala; es decir, si en algo somos iguales, es que somos diferentes, pero que tenemos los mismos derechos.

Solidaridad

El aprendizaje siempre es un hecho individual que ocurre en cada

sujeto. No obstante, para alcanzar el aprendizaje efectivo, se requiere de la ayuda de otros. Ya lo ha planteado el propio Vygotski, cuando señala que un niño o niña, con ayuda puede alcanzar un nivel de aprendizaje superior al que lograría sin contar con esa ayuda. Este proceso de ayuda en el aula puede darse con los adultos que interactúan con niños y niñas en el aula y/o entre pares. En cualquier caso, esta acción de ayuda comporta una idea de la solidaridad que no solo implica ayuda material de quien tiene algo que el otro no posee y necesita, sino que como señala Dockendorff (1993), la solidaridad es ponerse en el lugar del otro, es “ayuda material, pasando por el afecto, la entrega de tiempo, el trabajo voluntario, el compromiso, hasta la comunión humana, vale decir el sentimiento profundo de ser uno con el otro” (22-23).

Dimensión instrumental

Freire plantea que el educador debe tener claro que no basta el saber ético que se requiere para no legitimar las situaciones de injusticia y explotación. También son necesarios otros saberes –técnicos, instrumentales-, que permitan

“revelar verdades escondidas (...), desmitificar la farsa ideológica (...), enfrentar el poder de los medios (Freire, 2011: 129-130)”,

entre otros aspectos. En este sentido, la educación escolar debe contribuir a que niños y niñas, desarrollen y se apropien de estos saberes a fin de insertarse en el mundo con las herramientas necesarias para alcanzar el desarrollo y la felicidad.

Creación de sentido

El escritor Gabriel García Márquez, en el primer volumen de su novela autobiográfica “Vivir para Contarla” (2002), escribe:

“desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la

escuela”.

Por su parte, John Holt, en su libro “Fracaso de la Escuela” (1987), sostiene que

“...nuestras escuelas siguen siendo más o menos lo que siempre han sido, lugares nefastos para los niños, o, para el caso, para cualquiera que tenga que estar, vivir o aprender en ellas”.

Estos argumentos dan cuenta de la pérdida de sentido de la escuela. Si bien su misión sigue vigente -lograr aprendizaje y máximo desarrollo de capacidades de todas y todos-, se requiere que las nuevas generaciones se re-encanten con el aprender; para lo cual es fundamental dotar a la escuela de nuevos sentidos, consistentes con los cambios experimentados por la sociedad.

Transformación

Como señala Paulo Freire (1997), el ser humano es un ser inacabado que está consciente de su inconclusión y, en consecuencia, es un ser en transformación. De ahí la importancia del sueño, de la utopía, de la esperanza por un mundo distinto, más justo, más solidario, menos individualista y competitivo. Este proceso transformador comienza en cada uno para proyectarse socialmente, pues como el propio Freire sostiene, la transformación se hace con el propio consentimiento (1997), con la decisión personal de cambiar las situaciones de vida deshumanizantes, a pesar de las condiciones estructurales y culturales en que se sostienen. De aquí que el proceso educativo debe potenciar los aprendizajes que contribuyen al cambio.

LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Grupos interactivos constituye una de las actuaciones educativa de éxito de comunidades de aprendizaje, que ha sido identificada como

una de las organizaciones de aula más efectiva para lograr el máximo de aprendizaje para todas y todos los alumnos. La investigación INCLUDED, realizada en países de la Unión Europea, observó que esta forma de organizar al alumnado en el aula es la que tenía el mayor impacto en el rendimiento educativo .

Los grupos interactivos, como hemos dicho, es una forma de organización del aula que cuenta con la presencia del profesor y de otros adultos que actúan como voluntarios, los cuales tiene como principal tarea, facilitar las interacciones entre las y los estudiantes, a fin de lograr aprendizajes en todos el alumnado. En ellos se produce un diálogo igualitario, en la medida que todas y todos tienen las mismas oportunidades de expresarse en relación a los temas tratados, lo cual contribuye a más aprendizajes y permite que todos alcancen los resultados a través de las actividades desarrolladas. Mientras más heterogénea la conformación de los grupos -utilizando diversos criterios para su conformación: el nivel de conocimiento y habilidades, el ritmo de aprendizaje, el género, la cultura, la lengua, entre otros aspectos-, mayores posibilidades de que se produzca un diálogo igualitario más productivo.

Esta organización heterogénea permite garantizar la mayor diversidad posible, lo cual permite enriquecer las interacciones entre alumnos; la existencia de estudiantes con mayor ventaja posibilita que los que tienen más dificultades avancen con la ayuda y mediación de sus compañeros; en este sentido, el principio de la solidaridad se concreta en estas relaciones de ayuda y apoyo entre los estudiantes, así como también con la presencia de las y los voluntarios, especialmente, cuando se trata de personas de la comunidad, como familiares o exalumnos de la escuela.

Por otra parte, cabe destacar que mientras mayor sea diversidad en el grupo, más posibilidades de concretar el principio de la inteligencia cultural, pues cada uno de los participantes posee distintas experiencias y conocimientos que, al expresarse libremente dentro del grupo, constituyen un motor para el logro de los aprendizajes necesarios para el avance y progreso de cada uno. Todo ello redundará en más y mejores resultados de cada uno de los estudiantes presentes en el aula.

La presencia del voluntariado también es una forma de concretar el principio de la inteligencia cultural, pues si bien su rol es el de una o un mediador y facilitador de la participación, igualmente se transforman en adultos significativos para niños y niñas, transformándose en uno más de sus referentes. Ello válida su experiencia y bagaje cultural en un amplio sentido.

La participación de las y los voluntarios, permite constatar la creación de sentido, pues al ser parte de grupos interactivos, descubren o revalidan su sentido de servicio, la posibilidad de ayudar a otros, de aportar a la escuela en su tarea formativa y no solo en el apoyo al mejoramiento de las condiciones de trabajo en la escuela. Estos aspectos se ven relegados y confirmados en la creación de sentido que adquiere niños y niñas, pues declaran que los grupos interactivos son una forma entretenida y variada de aprender; lo cual hace que vuelvan a recuperar su interés y motivación por aprender.

Finalmente, en la práctica docente de maestros y maestras, se constata la presencia del principio de la transformación, en la medida que los grupos interactivos como forma de organizar el trabajo del aula, “los obliga” a modificar sus prácticas habituales de enseñanza, las que generalmente están centradas en el paradigma de la transmisión de conocimientos en forma unidireccional, restando participación y protagonismo a las y los niños. Los grupos interactivos facilitan el aprendizaje escolar centrado en el paradigma de la construcción del conocimiento, lo que implica enteramente la voluntad y la acción de niños y niñas. Esta nueva forma de organizar la enseñanza supone un cambio cultural relevante para una práctica docente que ha estado históricamente sujeta a valorar todo aquello que maestras y maestros pueden entregar a sus estudiantes (información, conocimientos, valores, etc.), por sobre la convicción de que son las propios niños y niñas los que construirán sus aprendizajes.

Conclusión

Lo primero que se puede señalar, es que la práctica de esta actuación educativa -grupos interactivos-, pone en acción concreta cada uno de los principios del aprendizaje dialógico; como se ha podido constatar, la igualdad de la diferencia expresada en el respeto y valoración de la heterogeneidad en el aula, el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la solidaridad, la creación de sentido, la dimensión instrumental y la transformación, son prácticas que están presentes de manera evidente en los grupos interactivos.

En este sentido, la creación de sentido se expresa en el hecho de que cada uno y cada una de las participantes puede avanzar de acuerdo a sus posibilidades, produciéndose una sintonía entre las necesidades del alumnado y los aprendizajes que logran.

Asimismo, la solidaridad se expresa en la ayuda que se prestan los propios estudiantes entre sí y la que reciben de las y los voluntarios que ayudan en el aula al profesor.

El diálogo igualitario es permanente y potencia la participación de cada uno de los participantes durante el desarrollo de los grupos interactivos; no se requieren dispositivos especiales para facilitar la participación, pues a medida que los niños y niñas experimentan grupos interactivos, se van soltando y cada vez se vuelven más participativos.

Al considerar la inteligencia cultural de los participantes, junto con el aporte que cada uno puede hacer; se destacan sus fortalezas y potencialidades, obviando las carencias o déficit que puedan existir, especialmente de aquellos alumnos que tienen más dificultades y/o que provienen de contextos más carenciados o vulnerados.

La conformación heterogénea de los grupos, permite que todos tengan las mismas oportunidades, independientemente de sus propias características y diferentes capacidades, pues realizan la misma tarea, con

la misma consigna y el mismo desafío cognitivo.

En definitiva, todo el alumnado logra avanzar en los aprendizajes planificados por el profesor para las clases realizadas utilizando los grupos interactivos con forma de organización del aula.

BIBLIOGRAFÍA

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información". Hipatia. Barcelona, España.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2011). "Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas". Traducción y adaptación: Yolanda Muñoz e Ignacio Figueroa. Centre for Studies Inclusive Education – Fundación Creando Futuro. Santiago, Chile.

BRUNNER, J. (1997). "La educación, puerta de la cultura" (traducción "The Culture of Education", por Félix Díaz). Colección Aprendizaje, volumen CXXXV, VISOR Distribuidores S.A. Madrid, España.

DOCKENDORFF, C. (1993). "Solidaridad: la construcción social de un anhelo". UNICEF-MIDEPLAN. Santiago, Chile.

FREIRE, P. (2011). "Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa". 2° edición, 3° reimpresión. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.

FREIRE, P. (2012). "Cartas a quien pretende enseñar". 6° edición. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002). "Vivir para contarla". Novela autobiográfica. Editorial Diana. Colombia.

HOLT, J. (1977). "Fracaso Escolar". Alianza Editorial. Madrid, España.

HOPENHAYN, M. (2003). "La Educación ante los cambios culturales de fin de siglo". En: J. Ruz y J. Coquelet "Convivencia Escolar y Calidad de la Educación". OEI-MINEDUC. Santiago, Chile.

SKLIAR, C. (2005). "Juzgar la normalidad no a la anormalidad. Política y falta de políticas en relación a las diferencias en educación". En: Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica, N° 3. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

VYGOTKI, L. (1988). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Editorial Grijalbo, México.



Comunidades de
Aprendizaje

Los grupos interactivos y las implicancias de la participación de los voluntarios en la cultura escolar.

César Napoleón Reina Santillán

Resumen

El presente trabajo permite identificar el aporte de los voluntarios en la implementación de los grupos interactivos, actuación educativa de éxito que se viene aplicando en el contexto de la Institución Educativa 1038 María Parado de Bellido de Lima Perú.

Se describe, analiza y se sustenta nuestra experiencia, que al ser implementada nos permite observar la transformación de la cultura escolar y la importancia de incorporar a los voluntarios en la escuela.

Se tomaron como referentes los estudios realizados por Freire (1997), Vygotsky (1996), Habermas (2001) Bruner (1995 y 2000) y Wells (2001) para quienes las interacciones y la comunicación forman parte preponderante en la educación. Así mismo los hallazgos de investigaciones científicas de CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades 1995-1998) con base en el conocimiento acumulado por la comunidad científica internacional.

OBJETIVO

Identificar la importancia y aportes de los voluntarios en la implementación de los grupos interactivos en la Institución Educativa 1038 María Parado de Bellido en la transformación de la cultura escolar.

Introducción

La educación actual viene afrontando retos y desafíos que se reflejan en los resultados. Son muchas las propuestas, estrategias, aparentes soluciones y rutas que se aplican en nuestros países, sin obtener los logros esperados. El Ministerio de Educación y sus organismos desconcentrados exploran rutas teóricas que al aplicarlas no consiguen revertir los problemas en los aprendizajes, además se considera una sola propuesta para la diversidad de contextos y cosmovisión de nuestro país. El rol de la participación de los padres de familias solo queda en teoría.

Nuestra escuela, alberga 600 niños y niñas de escasos recursos económicos con pocas oportunidades. El contexto social es complejo, pues está enmarcado por variables de marginalidad, consumo de drogas y delincuencia, a esto suma las características familiares, hogares disfuncionales en su mayoría y de padres que trabajan de manera informal.

En este espacio social venimos construyendo una comunidad educativa con logros importantes y a su vez asumiendo retos para buscar solución a problemas recurrentes como: Poca participación de los padres de familia, insuficiente avance en el área de matemática y la resolución de conflictos entre estudiantes.

Desde Diciembre del año 2013 implementamos el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, pasamos por todas las fases e incorporamos cuatro actuaciones educativas de éxito: Grupos interactivos, tertulias literarias, tertulias pedagógicas dialógicas y formación de familias.

La participación del voluntariado en los Grupos Interactivos, abrir la escuela y las aulas es el primer paso que la comunidad educativa tuvo que enfrentarse para romper esa barrera que separa la escuela de la comunidad y que al hacerlo observamos la transformación de la Institución Educativa.

Desarrollo

Las participación de los Padres de Familia y la comunidad están planteados en la reforma educativa que está viviendo el Perú, considera que, para el logro de los aprendizajes fundamentales se requiere que la escuela asuma la responsabilidad social de los aprendizajes, exhiba una gestión democrática y lidere la calidad de la enseñanza, que redefina sus relaciones con la comunidad sobre la base del respeto por la cultura, y el rol de los padres de familia y demás actores locales (Marco del buen desempeño docente-MED-Perú-2012).

De igual manera queda planteado el rol del Directivo que es, establecer relaciones democráticas con las madres y padres de familia revalorando el rol y participación a favor de los aprendizajes (Marco del buen desempeño directivo-MED –Perú 2012)

Partiendo de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje para transformar la escuela con la participación de la comunidad y con el objetivo de superar las desigualdades sociales, damos respuesta con sólidos fundamentos científicos y la utopía de los sueños lo que el Ministerio de Educación propone, ir en la búsqueda de la ansiada escuela que queremos, donde los niños aprendan, abierta a la comunidad, con altas expectativas, inclusivo y con docentes comprometidos.

PARTICIPACIÓN DEL VOLUNTARIADO: ELEMENTO CLAVE

Rogoff señala la importancia de incorporar personas adultas de la comunidad en los centros educativos, para trabajar colaborativamente estudiantes y personas adultas diferentes al profesorado, convirtiendo las aulas y otros espacios de los centros educativos en comunidades de aprendizaje (Rogoff et.al., 2001). Las personas adultas, con su guía, crean puentes entre contextos centrales para el aprendizaje infantil,

el centro educativo y el mundo real de la vida comunitaria, dando a menudo “contexto” a los aprendizajes escolares. (Aubert, Flecha, García, Flecha Racionero-2008) , así mismo la vinculación de los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas con el contexto sociocultural y su relación con otras personas no pueden ir separadas también lo manifiestan autores como Vygotsky (1979) y Bruner (1988).

La participación del voluntario en la escuela es importante, pues potencian en los estudiantes las interacciones y propician el éxito académico. “Las mamás vienen a ayudarnos y nosotras aprendemos más” nos dice Cielo Salazar, estudiante del 2ºC, al ser preguntada del porqué le gusta los Grupos Interactivos en su aula, resume con pocas palabras la presencia de un adulto en su espacio de aprendizaje. El hecho que sean las interacciones con todas las personas de la comunidad las que influyan en el aprendizaje escolar; supone que en el aprendizaje de los niños y las niñas influyen más personas que profesorado. El proceso de aprendizaje escolar depende también de la intervención de todas las personas que en diferentes contextos (centro educativo, domicilio y otros espacios de la comunidad) se relacionan con los aprendizajes de los niños y las niñas (Aubert, Flecha, García, Flecha Racionero-2008). A través de la interacción de los niños y niñas con los integrantes de la comunidad, adquieren las herramientas culturales nos dice Bruner; en este sentido, la diversidad de personas que participan en el aula también permite que los niños y niñas se acerquen a otras maneras de ver el mundo, enriqueciendo así su conocimiento y potenciando su desarrollo.

Cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad, vemos el cambio, profesores, padres de familia, voluntarios y directivos, nos convertimos en agentes para crear y transformar la realidad existente mediante las interacciones y el diálogo. Esta perspectiva dual o dialógica de la realidad, en la que se basa el aprendizaje dialógico, parte de la idea central de que las personas, sus sentimientos, ideas y acciones no están totalmente determinados por las estructuras, sino que los individuos y los grupos están en continua interacción con esas estructuras, definiéndolas y cambiándolas. (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero-2008).

El dialogo igualitario nos lleva a generar un clima de confianza y mejorar la convivencia, la búsqueda constante de ir generando las relaciones horizontales, de igualdad y solidaridad entre los integrantes del grupo: Niños y niñas, docentes, voluntariado y comunidad hacen posible que el proyecto marche y son en los grupos interactivos que se vivencian estos valores, cambiando la percepción de todos los participantes. El manifiesto de Frank Neyra voluntario, hermano de un niño del 5°C nos dice: “Es una experiencia muy bonita, porque veo que trabajan en grupo y hay una conexión con los niños, me siento un amigo más...” y el de la profesora Silvia Mosqueira «Facilitan los aprendizajes, el padre o madre voluntario(a) es un gran apoyo», nos permite corroborar lo antes mencionado.

García Yeste, Martín Casabona y Marc Sampé Compe de la Universitat Rovira i Virgili de Terragona (2012) tomando como referencia a Investigaciones recientes (Barron, Hohlfeld y Ritzhaupt, 2010) ponen de manifiesto que la participación de las familias en los centros educativos produce un impacto positivo en el rendimiento del alumnado, a la vez que consigue reducir el absentismo de los estudiantes y el aumento de las tasas de graduación... Se ha identificado diferentes actuaciones de participación de las familias que se relacionan con el éxito de los centros educativos. Éstas son: La participación en las aulas y espacios de aprendizaje, la participación en el currículum y evaluación, la participación en los procesos de toma de decisión y la formación de familiares (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). El entendimiento real de la practica educativa en la escuela por parte del voluntariado permite valorar el trabajo docente, así como integrar a las familias en las aulas con sus problemas y aciertos, guiados por el principio de la solidaridad, el apoyo es efectivo por que involucra a toda la escuela. El Padre de Familia voluntario no se siente ajeno sino parte de la solución de los requerimientos del aula y la escuela.

En los grupos interactivos, por la forma heterogénea de organizar el aula se consigue que se incentive el aprendizaje no solo en los niños, también en los voluntarios, así lo manifiestan, un padre de familia del primer grado, Sr. Dalmiro Lazo «Buena experiencia, nos permite aprender junto a los niños», Teresa Quispe, Abuela, voluntaria en el quinto grado comenta: «Como padres nos permite conocer para

ayudar a los niños... nosotros también aprendemos... los niños se sienten contentos porque saben que estaremos con ellos...”, esto exige al docente cuidar los instrumentos que hará uso para la actividad y contar con una planificación cuidadosa y definiendo bien el propósito de la sesión.

Observamos también el cambio que se está dando en la práctica pedagógica del docente, porque no es igual trabajar en un espacio donde estén él, los niños y niñas y en otro donde hay la presencia de voluntarios y ser el facilitador de impartir una educación igualitaria, Chomski (2001) señala que éste ha de convertirse en un auténtico intelectual, no en un “comisario” intelectual, teniendo la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero-2008).

La presencia de los voluntarios, nos permite crear las condiciones más adecuadas para la reflexión de nuestro trabajo de gestión y de la práctica pedagógica, pues el convocar a la comunidad no sólo con el interés organizativo sino a nivel pedagógico, involucrándoles en la mejora de los aprendizajes, se convierte en un contrapeso a la cultura de la escuela y el profesorado pues: Perciben el clima escolar; las expectativas de los docentes, los recursos, el sentido de pertenencia, reconocerse que son parte de un equipo, de la mejora de los aprendizajes, de la cultura institucional. Todo esto conlleva a la creación de sentido y al entendimiento del propósito de la escuela.

Conclusión

Los Grupos Interactivos, Actuación Educativa de Éxito que se viene aplicando en la Institución Educativa 1038 “María Parado de Bellido” en Lima Perú, significó un importante cambio en el marco de reflexión sobre nuestra práctica y la cultura escolar que va formando parte de nuestra identidad pedagógica. Con el sólido soporte, estamos dando reconocimiento social a la práctica educativa que no queda en los profesionales de la educación sino en toda la comunidad, pues al hacerlos partícipes se consiguen mejoras en las aulas, de igual manera es una manera acertada de encarar el contexto, con las interacciones de las personas adultas que dinamizan, fortalecemos la influencia del desarrollo próximo, donde los niños y niñas aprenden de una manera eficaz.

BIBLIOGRAFIA

- Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero (2010) ; Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. Hipatia 2010
- Iñiguez Tatiana (2013); Aprendizaje Instrumental accesible para todas. Periódico escuela-Comunidades de Aprendizaje-Nº 5
- Vásquez Cala Teresa (2013); Inteligencia Instrumental visto y comprobado. Periódico escuela-Comunidades de Aprendizaje-Nº 5
- Zurimedia Abrales Martha (2013); Grupos interactivos sobre matemáticas en infantil. Periódico escuela-Comunidades de Aprendizaje-Nº 5
- Aubert Adriana (2011); Lectura Dialógica: Más espacios de lectura con más personas. Periódico escuela-Comunidades de Aprendizaje-Nº 2
- García Yeste Carme, Martín Casabona Noemí y Sampé Compte Marc (2012) - La

implicación y participación de las familias: Elemento clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante- Universitat Rovira i Virgili- Indivisa, Bol.Estud. Invest.,2012. N°13, pp.192-212.

- Gómez A. y Racionero-Plaza.S (2008). El paradigma comunicativo crítico. Revista de ciencias de l'Educación 117-119.



Comunidades de
Aprendizaje

Transformando el Aula con Grupos interactivos y la participación de las familias en la Mejora de los Aprendizajes de los estudiantes en los CRFA

Jose Melendez Quintana

Resumen

En el presente artículo se puede encontrar algunos elementos de la funcionabilidad de la Actuación Educativa de Éxito “Grupos interactivos” en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, en los Centros Rurales de Formación en Alternancia del Cusco, una experiencia que se viene implementando para dinamizar los principios de la Educación Secundaria en Alternancia como: Formación Integral, Desarrollo del medio y La participación de la Asociación conformada por las familias y la pedagogía de la alternancia que son los cuatro pilares del Sistema de Educación en Alternancia.

Se hace inca pie en el presente artículo a los principios de la Educación Secundaria en Alternancia por una razón de que las Comunidades de Aprendizaje y específicamente la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito se considera como estrategias importantes que van dinamizando toda la planificación de la formación propuesta desde el CRFA hacia las familias.

Los Grupos Interactivos aportan significativamente a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes del CRFA lo cual apunta a uno de los fines de la Educación Secundaria en Alternancia “La Formación Integral del Estudiante” los éxitos dependerá mucho de la frecuencia con la que se implemente la Actuación Educativa de Éxito en el CRFA.

Introducción

A través de muchos años en la formación de los jóvenes especialmente en las zonas rurales de la sierra del Perú, básicamente en la escuela pública en donde las familias de condiciones socioeconómicas de extrema pobreza son los que reciben el servicio educativo para sus hijos, con docentes de formación durante cinco años para el medio urbano con poco conocimiento de la realidad rural y las condiciones socioeconómicas de los jóvenes adolescentes de estas realidades. Es donde hoy en día en el Perú y especialmente en el Cusco, desde hace quince años se viene implementando los Centros Rurales de Formación en Alternancia con una pedagogía y metodología distinta que la escuela convencional; siendo una pedagogía distinta la que se implementa en dichas Instituciones Educativas (CRFA).

La formación que se imparte en estas instituciones educativas (CRFA), se tiene en cuenta cuatro principios como: La participación de las familias de los estudiantes conformado por la asociación, la Pedagogía de la Alternancia considerados como medios, y la Formación Integral y Desarrollo del Medio considerados como fines en la formación, todo ello se logra con un enfoque en la formación, partiendo de la realidad de donde provienen los estudiantes llegando hacia lo más abstracto de los conocimientos planificados a través del Plan de Formación, para ello es importante el desarrollo paralelo de los instrumentos de la pedagogía de la alternancia clave en la formación, asimismo el involucramiento de las familias y demás actores de la comunidad educativa.

Para dinamizar y dar funcionabilidad a estos principios de la alternancia y sus instrumentos que dan operatividad en la formación de los jóvenes en la educación en alternancia en los últimos dos años viene resultando muy importante la introducción de las Actuaciones Educativas de Éxito, específicamente los grupos interactivos como estrategia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes transformando el aula y afianzando la participación de la comunidad educativa y principalmente las familias en la mejora de los aprendizajes de los jóvenes a través del aprendizaje dialógico que significa que las personas aprendemos

a partir de las interacciones con otras personas. Al mismo tiempo es una técnica privilegiada para mejorar no solamente el rendimiento académico de los alumnos, sino incluso para potenciar sus capacidades tanto intelectuales como sociales, debido principalmente al papel crucial que la interacción con las demás personas desempeña no solo en el desarrollo de la inteligencia académica, sino también en la llamada inteligencia o competencia social (Ovejero 1990: 77).

Desarrollo

A partir del preámbulo considerado en párrafos anteriores es importante reflexionar que en el Perú y especialmente en las zonas rurales se viene atravesando problemas de rendimiento académico o desarrollo de competencias y capacidades de los estudiantes, los cuales pasan por una serie de causas que obligan a la población y los profesores a diario interrogarse ¿Por qué los jóvenes no desarrollan capacidades de manera óptima en las áreas curriculares establecidas para el nivel? ¿Será que los profesores o docentes no planifican estrategias pertinentes en las sesiones de aprendizaje? ¿quizás se requiere de mayor participación de la comunidad educativa y las familias en la mejora de los aprendizajes?, en nuestro país para responder a las necesidades de mejora de los aprendizajes de los estudiantes se viene implementando una serie de actualizaciones y capacitaciones e innovaciones en la educación a través de una serie de mecanismos, sin embargo carecen de políticas concretas y sostenibles en el tiempo, los cuales hacen que avancemos lento en la mejora de los aprendizajes de los jóvenes especialmente de las zonas rurales.

Asimismo constantemente existen otros cuestionamientos entre otros: ¿es el profesor o profesora solo capaz de asegurar que todos los niños y niñas aprenden?, ¿puede el profesor y profesora gestionar toda la diversidad ofreciendo la atención que su alumnado necesita?, ¿la acción del profesor o profesora llega a los niños y niñas que más dificultades presentan? (Centro de Investigación Universitat de Barcelona, 2013).

En la necesidad de mejorar los aprendizajes de los jóvenes y dinamizar la implementación de la propuesta de Educación en Alternancia aparece como una oportunidad, Comunidades de Aprendizaje, proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa, en consonancia con las teorías científicas con una pedagogía transformadora dirigida a la generación de igualdad educativa del alumnado, que, entre otros aspectos, incorpora una metodología innovadora denominada «grupos

interactivos». Ésta consiste en la organización del aula en pequeños grupos de estudiantes a cargo de un colaborador de aprendizaje que van rotando de uno en uno, a fin de ofrecer en una misma clase, varias formas de trabajo. Sin embargo, se debe cuidar que la distribución del alumnado que conforma cada grupo sea lo más heterogénea posible. Esta estrategia permite que los estudiantes sean protagonistas de la construcción de sus aprendizajes desde la forma de organización del aula que genera interacción en la que todos de alguna u otra manera aprenden todos de manera solidaria.

La Experiencia del acompañamiento de la implementación de grupos interactivos en los Centros Rurales de Formación en Alternancia permite entender que sólo el profesor no es suficiente de garantizar que el 100% de los niñas y niños aprendan de manera uniforme, tampoco el manejo de la diversidad existente entre los estudiantes es fácil de manejar; sin embargo otras estrategias como grupos interactivos que permiten la participación de otros colaboradores facilita manejar de mejor manera dichos aspectos por una razón que los grupos interactivos permite que en el grupo se ayuden unos a otros, se explican la actividad, argumentan su opinión, hacen preguntas, ayudan al compañero o la compañera conectan lo que hacen con contenidos de otras asignaturas y la vida en el barrio, etc. Después de veinte minutos aproximadamente, las niñas y niños cambian de mesa, de actividad y de persona adulta con la que trabajan (Racionero Sandra, 2013).

Es evidente que la forma de organizar en pequeños grupos a los estudiantes del aula y con la colaboración de un externo o adulto en el manejo de los grupos permite garantizar que casi la totalidad de los estudiantes en el grupo profundizan o mejoran su aprendizaje del tema, asimismo el colaborador persona adulta que de manera voluntaria se ofrece ayudar en los grupos interactivos garantiza el manejo eficiente del tiempo, solidaridad entre los integrantes del grupo, garantiza la interacción de los integrantes del grupo que a su vez permite a los estudiantes logren entender sobre el tema en su totalidad.

Los colaboradores de aprendizaje pueden ser agentes sociales provenientes de la propia comunidad educativa (por ejemplo, estudiantes del nivel superior; profesores, apoderados, madres, padres,

etc.), de otras instituciones educativas (tales como estudiantes universitarios, profesionales, etc.), que de forma voluntaria y organizada se unen para realizar un trabajo colaborativo y solidario en el aula para beneficio del aprendizaje de los estudiantes del CRFA.

Conclusión

Sin duda una de las Actuaciones Educativas de Éxito, los Grupos interactivos es una estrategia que permite un trabajo compartido, dialogado y enriquecido desde miradas distintas a las del profesor; sólo a modo de ejemplo producto de la experiencia, las actividades que se desarrollan en el interior de cada grupo son y deben ser planificadas en estrecha coordinación con el equipo de colaboradores o voluntarios. En este caso todos aportan y, de esta forma, las actividades son mejoradas, a la vez que permiten realizar un seguimiento de la vinculación entre saberes instrumentales y sociales, así como también mejorar el trabajo interdisciplinario. En una acertada respuesta a la posibilidad de generar igualdad educativa. Por ejemplo, se elimina el etiquetaje o la segregación por la alta heterogeneidad y rotación que mantienen los estudiantes, convirtiéndose con ello en un aula muy interactiva, donde todos logran compartir lo que saben y se apoyan solidariamente, alejándose de la competitividad que tanto ha afectado a las relaciones intergrupales en el aula. Asimismo, aprenden a trabajar en grupo, a descubrir sus capacidades de trabajar con sus compañeros en la clase sin dificultad; el trabajo escolar resulta más colaborativo y solidario, porque, además de compartir los conocimientos y las opiniones, también comparten lo material y lo afectivo. En un grupo interactivo guiado por el colaborador y/o voluntario por la mejora de los aprendizajes, la participación de los estudiantes es mayor, dado que la conformación es pequeña y los niños o las niñas que son tímidos se atreven a expresar su opinión respecto a una temática, su malestar y su aceptación.

La implementación de la actuación Educativa de Éxito “Grupos interactivos” en primer lugar permite lograr en los estudiantes la mejora en sus aprendizajes, principalmente en las áreas instrumentales, pero como no afirmar también en las demás áreas curriculares que solo depende de la planificación de las actividades teniendo en cuenta que el docente planifique para trabajar contenidos que hayan sido desarrollados previamente y no así otro contenido nuevo, sino que son

actividades de apropiación del contenido que los estudiantes tendrán que resolver usando sus saberes de manera autónoma y colaborativa. Asimismo esta Actuación Educativa de Éxito permite y facilita mayor involucramiento y acercamiento de la comunidad educativa y/o las familias con la escuela y en la mejora de los aprendizajes, lo cual ayuda a visualizar el logro de una de los pilares de la Educación Secundaria en Alternancia que es “La Asociación conformada por las familias”.

BIBLIOGRAFÍA

Aubert, A.; Flecha A.; García C.; Flecha R. y Racionero, S. (2013) Aprendizaje dialógico en la sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R., Vargas, J. (2000). El Aprendizaje Dialógico “Exoerto” en Resolución e conflictos. Contextos Educativos.

Natura (2015) Manual de Comunidades de Aprendizaje “Una Experiencia exitosa a nivel Internacional”

Racionero S.; Ortega S.; García R. y Flecha R. (2013) Aprendiendo contigo. Barcelona: Hipatia.



Comunidades de
Aprendizaje

Los grupos interactivos: un camino para la mejora de aprendizajes y cohesión social

Roberto Barrientos Mollo

Resumen

El presente artículo presenta el sustento empírico de los Grupos Interactivos, una de las estrategias de acción para la mejora de aprendizajes y cohesión social de todos los estudiantes que es parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Introducción

Este artículo resalta los beneficios de una estrategia llamada Grupos Interactivos para la mejora de logros de aprendizaje y aumento de la cohesión social en las escuelas.

El objetivo del presente ensayo es mostrar que la Actuación Educativa de Éxito Grupos Interactivos tiene sustento en la investigación como herramienta para la mejora de aprendizajes y la convivencia social.

DEFINICIÓN Y METODOLOGÍA

Los Grupos Interactivos son una de las Actuaciones Educativas de Éxito que implementa el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002). Esta estrategia consiste en organizar el aula en grupos heterogéneos para reforzar o repasar un tema trabajado en clase mediante la colaboración y solidaridad entre pares guiados por un facilitador de interacciones.

La metodología de los Grupos Interactivos es como sigue: En primer lugar el docente prepara actividades concretas sobre un tema trabajado en clase con anterioridad. Convoca a voluntarios a una sesión de aprendizaje. Cuando llegan los voluntarios

Da inicio con el ingreso de los voluntarios al aula y la conformación de grupos pequeños de cinco a seis estudiantes. Cada grupo es acompañado por un voluntario. Al inicio de la actividad el docente explica los objetivos de cada una de las actividades que van a ser trabajadas. El voluntario tiene la labor de dinamizar y potenciar la interacción entre los estudiantes buscando que los alumnos se ayuden y se realice la participación activa de todos. Después de 15 a 20 minutos, todos los grupos cambian de actividad. Puede ser el voluntario quien rote y cambie de grupo o que sean los alumnos los que cambien. La actividad dura 120 minutos. Al finalizar los voluntarios

entregan al docente las actividades trabajadas y el docente agradece su participación. Se recomienda que la actividad se realice con una periodicidad semanal.

Esta actividad tiene como fin mejorar los aprendizajes de los estudiantes y, al mismo tiempo, cultivar valores que generan cohesión social, como amistad y solidaridad entre pares.

A continuación se presenta el sustento empírico de dicha estrategia.

LOS GRUPOS INTERACTIVOS PARA LA MEJORA DE APRENDIZAJES

En este acápite se presenta la revisión de literatura sobre programas y estrategias efectivas para cerrar brechas en los logros de aprendizajes de estudiantes en dificultades. Se verá que el grupo interactivo recoge los aportes de la evidencia al respecto.

Estado del arte en estrategias de mejora de aprendizajes en matemática y lectura

¿Cuáles son los métodos más efectivos para la aceleración de aprendizajes para estudiantes con dificultades? Diversos metanálisis¹ muestran que los métodos de enseñanza efectivos se caracterizan por tres rasgos centrales (Baker, Gersten, & Lee, 2002; Geoffrey D. Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003; Bowers, Kirby, & Deacon, 2010; Edmonds et al., 2009; Gersten et al., 2009; Haas, 2005; Rakes, Valentine, McGatha, & Ronau, 2010; Scammacca et al., 2007):

1. El metanálisis es un método de investigación que consiste en el proceso de combinar los resultados de diversos estudios de una determinada temática con el propósito de llegar a una conclusión.

1. Instrucciones explícitas de los algoritmos y procedimientos para resolver problemas.
2. Demostración de los temas explicados por el docente a través de ejemplos pertinentes.
3. Respuestas precisas a los errores que se producen durante la solución de problemas.

En ese sentido, los métodos de aceleración del aprendizaje son los más efectivos para mejorar el rendimiento académico. De los métodos existentes, la evidencia metanalítica de mayor rigor muestra que el modelo educativo Direct Instruction (Adams & Engelmann, 1996; Geoffrey D. Borman et al., 2003; Elbaum, Vaughn, Tejero Hughes, &

Watson Moody, 2000; Haas, 2005) es el más efectivo en la actualidad, el cual ha sido aplicado principalmente en colegios de inicial y primaria de zonas pobres y vulnerables, y en los últimos 10 años también en instituciones educativas de secundaria. En el estudio de Hattie se descubrió que tenía un tamaño del efecto² de 0.59 (2008). Este modelo pedagógico tiene dos premisas básicas:

- a. Todos los estudiantes pueden de aprender si se emplean las técnicas de enseñanza apropiadas.
- b. Todos los profesores pueden lograr un alto nivel de efectividad si se les provee de materiales y estrategias respaldadas en la investigación.

2. El tamaño o magnitud del efecto se refiere a cuánto una variable determinada influye o está correlacionada con otra. El efecto de la variables es mucho mayor mientras más se acerca a 1. Se considera que existe efectos a partir de 0.4.

Las características principales de la Instrucción Directa son:

- a. Diseño curricular para las áreas de comunicación, matemática, ciencias y ciencias sociales.
- b. Estrategias de enseñanza completamente detalladas (con una programación detallada).
- c. Lecciones altamente interactivas presentadas a pequeños grupos de estudiantes, con un agrupamiento flexible de los estudiantes en base a su rendimiento, evaluación constante del progreso del estudiante, sin sacar a los estudiantes del salón de clases.

El otro modelo educativo de alta efectividad es Success for All o Éxito para todos, en castellano (Geoffrey D. Borman et al., 2003; G.D. Borman et al., 2007; R.E. Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2010; Robert E. Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011; Robert E Slavin, Lake, & Groff, 2009). El programa se estructura a partir de dos principios clave:

- a. Ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje colaborativo durante la instrucción.
- b. Un currículo claro y bien definido, que le ofrezca a los profesores una secuencia semanal de las lecciones alrededor de un

guión sobre las actividades de enseñanza durante un período de 90 minutos.

Se caracteriza por tener:

- a. Un diseño curricular prescriptivo en las áreas de lectura y escritura.
- b. Una tutoría personalizada, equipo de apoyo familiar, aprendizaje cooperativo, un facilitador en el colegio y un equipo de consejería en la institución educativa.

El programa Success for All aparece como una de las fuentes o referencias en el proceso de desarrollo y construcción de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2011).

En el año 2011 se publicó un estudio titulado “Programas Efectivos para Lectores con Dificultades” en el cual se recopilan y analizan más de 90 estudios que se realizaron a seis programas cuyo objetivo era mejorar el desempeño de los niños (inicial hasta quinto grado) que tenían dificultad para aprender a leer (Robert E. Slavin et al.). Estos programas se agrupan en :

- Tutoría docente uno a uno (19 estudios),
- Tutoría uno a uno realizado por un personal de apoyo y voluntarios (18 estudios),
- Tutoría en pequeños grupos (20 estudios),
- Enfoques de proceso de enseñanza en aula – para estudiantes con bajo rendimiento escolar (16 estudios),
- Programas de procesos de enseñanza con tutoría –Éxito para todos, estudiantes con bajo rendimiento (16 estudios) y
- Uso de tecnología educativa (14 estudios).

Aquellos con más alta efectividad para estudiantes con dificultad en lectura son: Tutoría uno a uno (+ 0.38 de tamaño del efecto), Programa de procesos de enseñanza con y sin tutoría (+ 0.56 y +0.52 respectivamente) y la tutoría en grupos pequeños (+0.31). Un ejemplo de estos programas es el programa “Recuperación en Lectura” (Reading Recovery), desarrollado inicialmente en Nueva Zelanda por Marie Clay (1985). Es uno de los programas más utilizados en el mundo para la mejora en lectura en primer grado. Se enfoca en ofrecer capacitación exhaustiva a docentes (75 horas a lo largo del año), acompañamiento (observaciones de su trabajo a través de una pantalla de vidrio) y asesoría (de docentes líderes) a docentes certificados quienes dan clases diarias de 30 minutos a niños de primer grado que se encuentran entre el 20% y 30% más bajos hasta que se nivelen con sus demás compañeros. En líneas generales, estos docentes atienden a un grupo de 4 niños la mitad del día escolar y la otra mitad del día dictan clases a los estudiantes regulares. Esta propuesta involucra diversas actividades como la lectura de un libro familiar, lectura independiente de un texto del nivel del estudiante, enseñanza del conocimiento de las letras, composición y escritura de oraciones, reconstrucción de oraciones fragmentadas, introducción de nuevos libros y recientemente se ha hecho énfasis en generar habilidades fonéticas y de decodificación. “La intervención de Lectura focalizada” (Targeted Reading Intervention) es un modelo de tutoría uno a uno diseñado particularmente para escuelas rurales. En esta propuesta los docentes trabajan individualmente con niños de bajo desempeño (a nivel inicial y primera grado) por 15 minutos al día (2 minutos para la relectura para mejorar la fluidez, 6 minutos en trabajo con palabras y 7 minutos para la lectura oral guiada). Estos docentes son capacitados en tutoría y enseñanza de la lectura en un instituto de verano seguido de conferencias semanales on line impartidas por un consultor universitario.

Otro metanálisis realizado por el investigador neozelandés Jonh Hattie descubrió que son cinco las prácticas del docente en el aula que generan mayores logros de aprendizaje (Hattie, 2008):

- La Enseñanza recíproca. En esta estrategia los docentes permiten que los estudiantes aprendan entre ellos y hagan uso del auto-

aprendizaje. Éstos asumen un rol de “profesor” para sus compañeros.

En la figura 1, se muestra el tamaño del efecto de la síntesis de 38



estudios sobre el tema.

Figura 1. Tamaño del efecto de la enseñanza recíproca, traducción personal de Hattie (2008).

- La retroalimentación descriptiva. Consiste en ofrecer respuestas específicas al trabajo de los estudiantes. Es decir se realiza una evaluación para y como aprendizaje.
- Enseñar a los alumnos a auto-verbalizar y auto-cuestionarse.
- Las estrategias de metacognición, es decir, desarrollo de una conciencia y conocimiento del propio pensamiento.
- Enseñar a resolver problemas.

Se puede concluir entre los hallazgos generales de estos estudios que para lograr atender a los niños con dificultades en lectura se requiere en primer lugar, una enseñanza de alta calidad acompañada de una enseñanza intensiva focalizada en niños que tienen problemas (atención diferenciada). Asimismo se encontró que la tutoría uno a uno con un

docente certificado da mejores resultados que la tutoría en pequeños grupos. Además se ha descubierto que los modelos de tutoría enfocados en lo fonético obtienen mejores resultados. El trabajo colaborativo entre los estudiantes tiene buenos resultados en niños con bajos rendimientos y en toda la clase en general. Otro hallazgo de los metanálisis es que las tecnologías por sí solas no funcionan y por tanto no tienen impacto en la recuperación de la lectura. Finalmente se debe tomar en cuenta que una intervención de alta calidad requiere de muchos años para generar un impacto verdadero y perdurable y que los programas que tienen efectos positivos son aquellos que proveen desarrollo profesional intensivo y exhaustivo al docente.

Los Grupos Interactivos fomentan el trabajo colaborativo entre los pares, por medio de un tipo de tutoría entre los estudiantes. Por lo que es posible afirmar que recogen los aportes de la literatura en mejora de aprendizajes y trabajo con estudiantes en dificultad.

Sobre el impacto de la formación de grupos heterogéneos en el aula

Algunos estudios con grupos más pequeños han mostrado el impacto positivo de los grupos heterogéneos en las aulas. La agrupación de estudiantes con diversas habilidades ha demostrado tener efectos positivos respecto a la opción excluir o retirar a los estudiantes con menor rendimiento del salón (Boaler; 2006). Por ejemplo, en el estudio de Boaler los estudiantes y profesores de la Escuela Railside lograron resultados más equitativos en los exámenes, además los estudiantes aprendieron a actuar en formas más equitativas en sus aulas (2006). En el estudio de César y Santos se descubrió que estudiantes con bajos logros de aprendizajes mejoran cuando se apoyan o reciben apoyo de otros estudiantes con mejores logros, por medio de la aprendizaje cooperativo (2006), lo que se ve confirmado por el metanálisis de Schroeder y otros (2007).

La ventaja de los grupos interactivos es que a la vez que contribuyen a la mejora de aprendizajes mejoran los niveles de convivencia y cohesión social.

Diversas investigaciones muestran que estrategias que promueven la

inclusión educativa en el aula, como los grupos interactivos, promueven la autoestima, el respeto mutuo, la solidaridad y aceptación de la diversidad (Johnson, 1994; Stevens & Slavin, 1995).

Otros estudios muestran los efectos positivos de prácticas inclusivas en el aula fomentadas por medio de la ayuda entre pares, la entrada de voluntarios en la escuela para generar mayor interacción y enriquecer a la escuela con el aporte cultural de los mismos (Boaler, 2006; Braddock & Slavin, 1992; Lotan, 2006). . Estas acciones contribuye a incrementar la interacción en el aula y, por ende, los aprendizajes.

Además la literatura muestra que los estudiantes con discapacidades aumentan su auto-concepto cuando trabajan en clases heterogéneas organizadas apropiadamente que cuando se les segrega en salones específicos (Fitch, 2003; Luster & Durrett, 2003; Myklebust, 2006). En el estudio realizado por Luster y Durrett, realizado en 66 escuelas del sur de Estados Unidos, se exploró la relación existente entre los ambientes de estudio y los resultados de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (2006). Se descubrió que puede haber una relación entre el porcentaje de estudiantes con NEE en centros educativos ordinarios (heterogéneos) y sus logros educativos. Dicho estudio utilizó como insumo la evaluación de los grados 4 y 8 y las tasas de graduación de los estudiantes con NEE. El estudio cualitativo de Fitch en el que se hizo un seguimiento de un grupo de estudiantes en dos escuelas primarias y dos secundarias por un periodo de seis años descubrió que dichos estudiantes cambiaron la visión de sí mismos y de sus posibilidades; respecto a otros estudiantes también con discapacidades, pero que estudiaron en salones solo para ellos (2003). En un estudio longitudinal realizado por el profesor Olav Myklebust de la universidad de Volda en Noruega realizado durante un periodo de seis años a 494 estudiantes se descubrió que integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias, con su respectivo soporte de personal, hacía que pudieran finalizar sus estudios y obtener calificaciones académicas o técnicas (Myklebust, 2006).

El estudio cualitativo de Robyn y otros analizó entrevistas y grupos focales 77 padres de familia (Hess, Molina, & Kozleski, 2006) . Se descubrió que estudiantes con discapacidades tienen mayores

oportunidades de interactuar cuando se encuentran grupos heterogéneos. Esto les permite recibir más apoyo para desarrollar mucho mejor sus competencias sociales y relacionales, por lo que estarían más preparados para ser más independientes en el futuro.

Los grupos interactivos tienen como impronta el no separar a los estudiantes con problemas de aprendizaje del aula durante el horario escolar. Puesto que se sustentan en las investigaciones mencionadas que afirman que la integración en los salones regulares es la mejor manera no solo de mejorar los aprendizajes de éstos, sino también de todo el grupo además de fortalecer valores fundamentales de la

Conclusión

escuela.

La Actuación Educativa de Éxito “Grupos Interactivos” se sustenta en las mejores prácticas apoyadas por la evidencia. Como se ha podido ver existen diversas estrategias para la mejora de aprendizajes o para la mejora de la inclusión que no son Grupos Interactivos. Sin embargo la estrategia de Grupos Interactivos resultar ser una de las pocas que integra dos mejoras al mismo tiempo, sin excluirse mutuamente. Esto es, cerrar la brecha de aprendizajes entre los estudiantes que menos saben y los que más saben, y fomentar prácticas que desarrollan la cohesión social dentro de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). Research on Direct Instruction: 25 Years beyond DISTAR: ERIC.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2011). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información: Hipatia.

Baker, S., Gersten, R., & Lee, D.-S. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *The Elementary School Journal*, 51-73.

Boaler, J. (2006). How a detracked mathematics approach promoted respect, responsibility, and high achievement. *Theory into practice*, 45(1), 40-46.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.

Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Chamberlain, A. M., Madden, N. A., & Chambers, B. (2007). Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for All. *American*

Educational Research Journal, 44(3), 701-731.

Bowers, P.N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179.

Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why Ability Grouping Must End: Achieving Excellence and Equity in American Education*.

César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European journal of psychology of education*, 21(3), 333-346.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.

Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación: Graó*.

Fitch, F. (2003). Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students' changing sense of self. *The Urban Review*, 35(3), 233-252.

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202-1242.

Haas, M. (2005). Teaching methods for secondary algebra: A meta-analysis of findings. *Nassp Bulletin*, 89(642), 24-46.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.

Hess, R. S., Molina, A., & Kozleski, E. B. (2006). *Until somebody hears me: Parental voice and advocacy in special education decision-making*.

Johnson, D.W. (1994). Cooperative learning in the classroom: ERIC.

Lotan, R. (2006). Teaching teachers to build equitable classrooms. *Theory into practice*, 45(1), 32-39.

Luster, J. N., & Durrett, J. (2003). Does Educational Placement Matter in the Performance of Students with Disabilities?

Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76-81.

Rakes, C. R., Valentine, J. C., McGatha, M. B., & Ronau, R. N. (2010). Methods of Instructional Improvement in Algebra A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 372-400.

Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., & Torgesen, J. K. (2007). Interventions for Adolescent Struggling Readers: A Meta-Analysis with Implications for Practice. Center on Instruction.

Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2007). A meta analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(10), 1436-1460.

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2010). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*.

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.

Slavin, R. E., Lake, C., & Groff, C. (2009). Effective Programs in Middle and High School Mathematics: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79(2).

Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.



VOLUNTÁRIOS

VOLUNTARIOS



Comunidade de
Aprendizagem

Participação voluntária – Eu aprendo, eu ensino!

Samara Dinis da Silva

Resumo

Para que, porém, disse ontem e repito agora, quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que primeiro, quem sabe saiba que não se sabe tudo, sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe numa perspectiva progressista democrática, ensinar a quem não sabe. (FREIRE, 1992.)

Introdução

Este trabalho visa elencar a importância do voluntário no projeto Comunidade de Aprendizagem e os desafios que todos os envolvidos passam a ter a partir do momento da tomada de decisão em incorporar os sete princípios da Aprendizagem Dialógica.

O tema foi escolhido pelo desafio de abrir os portões da escola e ter a comunidade participando de suas decisões e ações. Enquanto munícipe e pedagoga, desejo uma educação de qualidade, de modo que as famílias participem de forma eficiente e evidente das ações pensadas e desenvolvidas, uma escola que vai além dos muros de concreto, uma escola sem muros.

Ter a comunidade participando das ações e decisões da escola requer disposição de acolher; ouvir, orientar e formar esses voluntários que participarão, de forma efetiva, das ações pensadas e desenvolvidas para essa escola.

O objetivo deste trabalho é levar o leitor a dialogar sobre a importância do voluntário e suas ações dentro do projeto Comunidade de Aprendizagem.

Desenvolvimento do trabalho

ESCOLAS SEM VOLUNTÁRIOS

A escola ocupa hoje, na sociedade, um papel complexo.

Os profissionais enfrentam empecilhos que os desafiam a construir uma ação pedagógica diferenciada, visto que a escola está mergulhada como parte de uma sociedade que, por si só, é geradora de exclusão, reforçando a egoísmo, o individualismo e a competição.

- Ensino centrado nos professores
- Poder nas mãos da equipe gestora
- Comunidade observando de longe

Essas observações foram possíveis a partir da realidade de São Bernardo do Campo, onde há 174 unidades escolares, porém só nove estão implementando as atuações de êxito da CdA. Essa leitura não está fora do cenário educacional brasileiro, onde os alunos e as famílias não participam das propostas das escolas e acabam perdendo a possibilidade de ter uma unidade escolar com uma gestão democrática.

Mello, Braga e Gabassa (2012), analisando elementos do atual contexto que justificam a proposta de Comunidade de Aprendizagem, entende que as relações e instituições, no contexto atual, estão permeadas pelo giro dialógico. A autora afirma que “sujeitos e grupos não aceitam mais se submeter a uma ordem formal, preestabelecida, sobre a qual não possam opinar e interferir” (p. 20).

As escolas precisam estar dispostas e disponíveis para a construção de um modelo de ensino diferenciado, onde a participação de todos tem a mesma importância, garantindo o diálogo igualitário.

ESCOLA COM VOLUNTÁRIOS

A Comunidade de Aprendizagem defende que, quando uma escola decide se transformar e abrir as portas para a entrada da comunidade, ampliando as interações ali presentes, possibilita que outras inteligências entrem naquele lugar, criando, assim, um sentimento de corresponsabilização pela educação e aprendizagem de todos os envolvidos: alunos, funcionários, professores, familiares e comunidade em sua volta. Sendo assim, os voluntários que participam das ações dentro da escola são peças fundamentais para garantir a ampliação e o fortalecimento dessas interações. INSTITUTO..., [s.d.].

Essa importância com o voluntário pode ser notada desde o primeiro contato com o projeto, por isso, a comunidade, alunos, funcionários, professores e familiares são envolvidos desde o início, na fase de transformação, quando são convidados para conhecer e entender a proposta, passando pela sensibilização, tomada de decisão, escrita dos sonhos e seleção de prioridades.

Toda a escola precisa estar envolvida no processo de transformação e precisamos nos “despir” do conhecimento acadêmico e nos permitir aprender com o voluntário, aprender a ouvir antes de falar, saber que não existe uma única visão e que pode haver diversas razões sobre a mesma situação.

Em São Bernardo, os voluntários se sentem participantes da escola, expressando seus sonhos e se mobilizando para conquistá-los. Apesar de atendermos apenas a educação infantil, os voluntários se mostram engajados e voltados para que o projeto possa ganhar força e alcançar outros alunos.

Toda transformação começa com os sonhos de todos e, nesse momento, pais, mães, responsáveis legais, irmãos, vizinhos, pessoas da comunidade e voluntários da escola têm uma participação muito importante nesse processo. Todos eles compartilham o sonho da escola que querem, criando um novo sentido para a aprendizagem. INSTITUTO..., [s.d.].

[...] para melhorar a aprendizagem dos alunos, é preciso aumentar o número de interações que eles vivenciam, assim como sua qualidade; também acreditando que o sujeito está em contínuo processo de formação, fazendo e refazendo constantemente o seu saber, educandos e entre si, mediatizado pelo mundo. INSTITUTO..., 2015.

Os desafios são enormes, porém as conquistas podem ser vistas e notadas nos alunos logo nas primeiras ações. Nos quadros abaixo é possível visualizar os desafios e as conquistas de São Bernardo em três anos do Projeto com atuações diretas dos voluntários.

Comissão Mista

Desafios	Conquistas
Adequar os sonhos às realidades possíveis;	Adesão do projeto Participação na organização dos sonhos
Interpretar e encaminhar as necessidades elencadas pela comissão para os setores responsáveis.	Elaboração de documentos Organização das assembleias

Grupos Interativos

Desafios	Conquistas
Assiduidade dos voluntários;	Respeito mútuo;
Resgatar o papel do voluntário;	Interação com pessoas antes desconhecidas;
Fazê-lo se sentir importante e único, sempre;	Valorização do outro;
Reforçar as parcerias para os próximos anos.	Voluntário gera voluntário.

Considerações finais

Ter os voluntários nas escolas é um exercício de amor e amadurecimento por parte de todos. A interação, o respeito e o afeto que se oportuniza são muito gratificantes. Hoje não há como compartilhar os diferentes saberes e aprendizados sem a participação dos voluntários. A presença deles se faz necessária para garantirmos um diálogo igualitário e humanitário entre os educandos, equipe gestora e outros membros da escola, seja por uma opinião expressa nas comissões ou por meio dos grupos interativos.

Sabemos que ainda há um longo caminho para ser percorrido e que manter esses voluntários envolvidos é um trabalho árduo e que necessita do envolvimento de todos, porém temos a certeza de que voluntários geram voluntários e que depende de cada um e de todos para que esse projeto ganhe força, encanto e envolva outras unidades no nosso município.

Agradeço a Equipe do CdA por me oportunizar esse aprendizado e garanto que ele será “plantado” em cada unidade que eu puder ter acesso.

*“Minha filha melhorou o rendimento na escola e se comunica mais, aqui na escola em casa, apoio e aprovo os grupos interativos”
(Fabiana, voluntária no Grupo Interativo).*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em:

<www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. *Participação Educativa da Comunidade*, 2015. Disponível em:
<<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/452/ec3e903eefe406a951641e9a5fe3b8a2.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCar. 2012.

PSICOLOGADO (site). A participação dos pais no processo de escolarização dos filhos. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-participacao-dos-pais-no-processo-de-escolarizacao-dos-filhos>>. Acesso em: nov. 2016.



Comunidades de
Aprendizaje

El voluntariado en la implementación de comunidades de aprendizaje y su impacto en la transformación social y educativa

Mayte Beltrán Ventero

Resumen

El presente documento reconoce la importancia de la participación educativa de la comunidad en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas, por lo que presenta la propuesta de desarrollar un voluntariado educativo empresarial que garantice de manera permanente el acompañamiento de voluntarios en las actuaciones educativas de éxito y las comisiones mixtas.

OBJETIVO

Reconocer potencialidades en la participación del sector empresarial en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas, específicamente en el desarrollo del voluntariado educativo como estrategia de inversión social.

Introducción

El voluntariado parte de la premisa que el ser humano es social por naturaleza y que uno de sus valores fundamentales es aportar al desarrollo de otras personas. Este tema ha tomado relevancia en el ámbito empresarial, donde, si bien el objetivo principal de las organizaciones es generar beneficios, éstas crecientemente comienzan a comprender su corresponsabilidad con el desarrollo social de las comunidades.

Tradicionalmente los programas de voluntariado, en el marco de la Responsabilidad Social Empresarial – RSE –, se enfocan hacia áreas consideradas sensibles por la sociedad como la educación, la salud, ambiente, infancia, tercera edad, vivienda, discapacidad, minorías étnicas, entre otros. Para el caso que nos atañe me enfocaré en el sector educativo.

I. Es una iniciativa de las Naciones Unidas en la que participan 6.000 empresas de más de 135 países, creado para promover la investigación y el diálogo político sobre cuestiones de responsabilidad social y ecológica de las empresas en los países en vías de desarrollo, donde las empresas se comprometen a alinear sus estrategias y operaciones con diez principios

Según Global Compact¹ “ser socialmente responsable implica todo un modo de hacer negocios, que se manifiesta a través de las relaciones con la comunidad, el trato con los empleados y el respeto al medio ambiente. El respeto a estos principios hace a las empresas más competitivas, pues así contribuyen a generar un ambiente de negocios favorable para la inversión, el desarrollo económico y la modernización del país”, de esta manera se evidencia que la responsabilidad social de las empresas implica la integración de la organización en su entorno local para contribuir al desarrollo de las comunidades.

Es en este sentido, es el empleado de la empresa la clave para fomentar la RSE por lo que se le considera el actor fundamental en el momento de implementar el voluntariado empresarial en la organización para impactar positivamente las comunidades donde opera.

De acuerdo con la Ley 720 del 24 de diciembre 2001 emitida por

el Congreso de la República de Colombia, por medio de la cual se reconoce, promueve y regula la acción voluntaria de los ciudadanos colombianos, el voluntariado corresponde al conjunto de acciones de interés general desarrolladas por personas naturales o jurídicas, quienes ejercen su acción de servicio a la comunidad en virtud de una relación de carácter civil y voluntaria.

Para la Fundación Empresarios por la Educación, el voluntario es aquella persona que se preocupa por la suerte de otros, se moviliza por causas de interés social y comunitario, establece lazos de solidaridad y confianza mutua y promueve una cultura de colaboración y generación de cambio social; además, está comprometida con el futuro de los niños, niñas y jóvenes colombianos y reconoce la importancia de la Educación para el desarrollo sostenible del país.

En esta misma línea, pensar en un voluntariado con énfasis educativo, permitirá orientar intervenciones dirigidas a dar significado a los contenidos curriculares con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje y la convivencia, y a preparar al estudiante para la vida y para el trabajo, sin que esto conlleve reemplazar la función de los establecimientos educativos.

Si bien el espectro de necesidades es amplio y por ende amplias las posibilidades de intervención por parte del sector empresarial, para el caso que nos atañe me centraré en el voluntariado desde el sector empresarial floricultor para las escuelas, tomando como referencia que para mejorar la educación se requiere la participación de toda la comunidad, como lo manifiesta el profesor Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* "Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo".

Desarrollo

El presente documento propone la conformación del voluntariado educativo dentro del ya existente voluntariado corporativo de la Asociación Colombiana de Exportadores de Flores – Asocolflores³, tomando como base su firme convicción que la educación es motor de transformación y su interés en incentivar la cualificación del talento humano de las regiones en las que se encuentra inmersa y en las que la economía se basa en el cultivo de flores, con el ánimo de generar en los niños, niñas y jóvenes el amor y reconocimiento por la labor floricultora que ancestralmente han desarrollado sus pobladores y que han sostenido por generaciones las familias.

3. Representa y apoya al sector productor-exportador de flores colombianas, para lograr su fortalecimiento y su desarrollo sostenible, armónico y competitivo, como fuente estable de empleo y generador de divisas, para el progreso de sus afiliados y del país.

4. <http://www.asocolflores.org/>
Consultada el 14 de agosto de 2016

Teniendo así la oportunidad de acercar la comunidad floricultora al sector educativo, gracias al acompañamiento y participación de voluntarios como familiares vinculados laboralmente al sector floricultor y demás colaboradores de las empresas miembro de esa organización, que conllevará a alcanzar resultados en el mejoramiento del aprendizaje y la convivencia de los estudiantes.

Asocolflores representa a un segmento de los floricultores que manejan más del 70% de las exportaciones totales de flores de Colombia, reuniendo cerca de 300 cultivos ubicados en la Sabana de Bogotá, Cundinamarca, Antioquia y la región Centro Occidente del país⁴.

Según el Informe de Sostenibilidad de Asocolflores (2014), Colombia es el segundo exportador de flores del mundo después de Holanda. Para el año 2013, Holanda tuvo una participación del 50,4% en el mercado mundial, mientras que Colombia y Ecuador, del 14,5% y 9,1% respectivamente. Las regiones exportadoras productoras de flores en Colombia son Cundinamarca 73,2% y Antioquia 23,8%, Boyacá 1,0%, Eje Cafetero 1,9% y Córdoba 0,1%.

De acuerdo con información del Ministerio de Agricultura de Colombia, “el sector floricultor genera más de 130 mil empleos rurales formales

5. <https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Colombia-se-expande-a-nuevos-mercados-flores.aspx/>
Consultada el 14 de agosto de 2016

en 60 municipios colombianos, beneficiando con trabajo especialmente a mujeres campesinas”⁵. Asocolflores, pensando en el mejoramiento de la calidad de vida de los trabajadores, sus familias y comunidades cuenta con un enfoque de sostenibilidad que busca contribuir al desarrollo de la floricultura colombiana, para lo que definió las siguientes líneas de intervención:

- (1) Competitividad: incluye estrategias encaminadas al fortalecimiento de las competencias de los trabajadores de las empresas afiliadas, así como la gestión gubernamental para visibilizar los diferentes retos que enfrenta el sector floricultor
- (2) Bienestar: iniciativa orientada a brindar soluciones en vivienda y recreación
- (3) Comunidades: orientada a fortalecer capacidades de sus colaboradores al trabajo en equipo, a aprender a ser con otros. En esta línea cuenta con un programa de voluntariado corporativo que ha permitido mejorar las instalaciones locativas de algunas escuelas públicas.

Por lo anterior y con el ánimo de ofrecer mayores posibilidades a los estudiantes de interactuar con diversos actores de la comunidad, específicamente del sector floricultor, que les garanticen mayores aprendizajes, como lo manifiestan autores de la comunidad científica internacional como Freire, Vigotsky y Wells, se motiva la participación de voluntarios en la escuela sin que para ello sea necesario tener experiencia ni formación académica, pues como dice Bruner (1915), la educación es un proceso dialógico, una forma de diálogo desde el cual el estudiante aprende a construir conceptualmente el mundo, con el apoyo de los adultos.

Por un lado, para la escuela la participación de la comunidad en los procesos educativos puede generar inquietudes, pero por otro, la misma escuela reclama permanentemente la implicación de las familias en la educación de sus hijos y la valoración de la profesión docente, por lo que traer a diferentes actores de la comunidad a acompañar procesos de reflexión entorno a la escuela, genera interacciones transformadoras,

logrando ser un bálsamo para el maestro que deja de lado su soledad y pasa a contar con un grupo de voluntarios que trae consigo diversos saberes que alimentan sus prácticas pedagógicas y que lo acompañan en su ejercicio en el aula, dándole un sentido diferente a la relación, basada en el diálogo igualitario, de la escuela con su entorno.

De acuerdo con Freire (1977), el diálogo igualitario es condición para la construcción de conocimiento, contribuye a la democratización de la escuela al permitir la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en igualdad de condiciones.

En este sentido y con el ánimo de apostarle a la transformación social y educativa de las escuelas, a partir de la participación e interacción de la comunidad, el voluntariado educativo acompañando por las actuaciones educativas de éxito (tertulias literarias, biblioteca tutorizada, grupos interactivos, formación de familiares, modelo dialógico de resolución de conflictos, participación educativa de la comunidad y formación pedagógica dialógica) y su vinculación a las comisiones mixtas, favorece la participación de quienes de manera directa o indirecta influyen en los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes (familias, docentes, directivos docentes, administrativos, sector privado, gobierno, vecinos, etc.).

6. Corresponde a una de las tipología de voluntariado recogida en la formulada por Kerry K. Allen (Fundador y presidente de Civil Society Consulting Group LLC, una consultora internacional basada en Washington DC que tiene como una de sus áreas principales de especialización el Voluntariado Corporativo) y las opciones de la Fundación Caixa en su "Guía para promover el voluntariado desde la empresa", que corresponde tan solo a una entre diferentes formas en que una empresa puede incorporar el voluntariado en su gestión estratégica implicando a sus empleados.

Lo anterior; teniendo en cuenta que según Vigotsky (1995) al transformar las interacciones es posible mejorar el aprendizaje y el desarrollo de todos los actores que forman parte de la comunidad educativa. Para Freire (1997) esta transformación es posible a través de un proceso dialógico igualitario entre personas que quieren cambiar una situación de desigualdad, convirtiendo las dificultades en posibilidades.

Por lo anterior se propone crear un banco de tiempo⁶ de los empleados de las empresas afiliadas a Asocolflores, en el que previo acuerdo con la empresa, los colaboradores inicialmente padres y familiares de los estudiantes y, complementariamente otros trabajadores, donan parte de su horario laboral en actividades relacionadas con el voluntariado educativo, por ejemplo: un par de horas a la semana, una tarde o una mañana al mes, etc. El tiempo dedicado a estas labores es remunerado como si se tratara de horario laboral. Tiene la ventaja que el colaborador percibe que las actividades desarrolladas en este banco

7. Diálogo igualitario (valorando la calidad de los argumentos y siendo respetuoso de todas las personas), Inteligencia cultural (inteligencias académica, práctica y comunicativa), Transformación (posibilitar cambios en las personas y en los contextos en los que viven), Creación de sentido (posibilitar aprendizajes que partan de las demandas y necesidades de las personas), Solidaridad (Crear situaciones de aprendizaje que privilegian relaciones horizontales, de igualdad, equilibradas y justas), Dimensión instrumental (instrumentos fundamentales para la inclusión en la sociedad actual: diálogo, reflexión, contenidos, habilidades escolares) e Igualdad de diferencias (el mismo derecho de ser y de vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con respeto y dignidad)

de tiempo forman parte de una política institucional establecida y que cuenta con el apoyo imprescindible de la alta dirección, para lo que sería necesario regular este modelo de voluntariado en la organización.

Con este banco de tiempo, las escuelas pueden organizar su cronograma mensual, semestral o anual, de implementación de actuaciones educativas de éxito en las que requieren el acompañamiento de voluntarios que acompañen su desarrollo, siguiendo los principios del aprendizaje dialógico⁷: Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Creación de sentido, Solidaridad, Dimensión instrumental e Igualdad de diferencias.

Los voluntarios no requieren conocimientos específicos; basta con su inteligencia cultural, relacionada a la cultura de su contexto particular y que corresponde no solo al saber académico, sino a la práctica y a la comunicación para llegar a acuerdos y consensos, pues de acuerdo con Habermas (1981), todas las personas poseen habilidades comunicativas innatas, siendo capaces de producir lenguaje y generar acciones en el medio en que viven.

De todas maneras se considera importante que la escuela organice un encuentro de bienvenida a los voluntarios para brindarles claridades sobre sus funciones, así mismo, el docente al iniciar su clase debería tomar unos minutos para ofrecerle el contexto de la actividad y manifestarle que será acompañado en el desempeño de sus funciones. A continuación se describe el rol del voluntario educativo según las Actuaciones Educativas de Éxito – AEE a acompañar:

8. Tomado de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito> el 15 de agosto de 2016

AEE ⁸	Rol del voluntario
Tertulias Dialógicas Literarias: Se desarrolla compartiendo –mediante un riguroso respeto del turno de palabra– aquellas ideas o tramos de un clásico universal que los participantes previamente han seleccionado porque les han llamado la atención o les han suscitado alguna reflexión.	Moderar la tertulia
Biblioteca Tutorizada: Forma de extensión del tiempo de aprendizaje. El espacio de la biblioteca permanece abierto fuera del horario lectivo (durante la tarde, al medio día, los fines de semana...), para que todas las personas dispongan de un lugar de aprendizaje con acceso libre y gratuito.	Apoyar a los estudiantes en las tareas escolares reforzando y acelerando su aprendizaje, especialmente de aquellos con necesidades educativas. Incentivar la interacción entre los estudiantes
Grupos Interactivos: Agrupamiento de todos los estudiantes de un aula en subgrupos de cuatro o cinco, de la forma más heterogénea posible. El profesor organiza una actividad para que cada grupo desarrolle.	Dinamizar el grupo de estudiantes . Favorecer las interacciones garantizando los intercambios solidarios de conocimiento
Formación de Familiares: Formación que responde a los intereses y necesidades de las propias familias y que se desarrollan en la escuela.	Proponer actividades de formación. Participar de los procesos de formación. Apoyar el desarrollo de las actividades acordadas.
Modelo dialógico de resolución de conflictos: Modelo preventivo que involucra a toda la comunidad a través del diálogo igualitario en el establecimiento de una pauta de convivencia.	Participar en la construcción del modelo de acuerdo con el contexto de la escuela. Formar parte de las Comisiones Mixtas para la regulación de las normas. Acompañar el desarrollo de las reuniones que se convoquen para la formalización de la norma.
Participación Educativa de la Comunidad por medio de las comisiones mixtas: Encargadas de liderar las transformaciones decididas por la escuela en la fase de sueño.	Integrar una comisión en la que tendrá la facultad de decidir y hacer seguimiento a las transformaciones decididas por la escuela. Participar en la fase de sueños y la selección de prioridades

En el proceso de gestión del voluntariado educativo se recomienda:

Organización líder de la implementación de CdeA:

- Programar encuentros de presensibilización de CdeA con los directivos de las empresas aliadas, con el fin de motivarlos a sumarse a través del voluntariado educativo
- Desarrollar una fase de sensibilización de CdeA con los colaboradores de las empresas, profundizando en el papel del voluntario en la escuela y con la participación de los rectores de las escuelas

Empresa:

- Crear banco de tiempo de los empleados
- Hacer seguimiento al voluntario de manera individual, monitoreando su desempeño con el fin de evaluar su satisfacción y la de la escuela, y reconocer oportunidades de mejora
- Mostrar al voluntariado el resultado de su acción
- Reconocer de manera inmediata a la actividad valorada, al colaborador que ejerce bien su rol de voluntario. Podría pensarse conjuntamente con la escuela en crear un día del voluntario en el que se reconozca el desempeño y compromiso de los colaboradores vinculados
- Mantener permanente contacto con la escuela, con el ánimo de identificar necesidades y oportunidades de mejoramiento

Escuela:

- Generar espacios de bienvenida al voluntario en el que se le brinde la posibilidad de conocer la escuela y su contexto
- Acompañar permanentemente al voluntario, brindándole

seguridad, claridades sobre su rol y reconocimiento a su labor

- Monitorear conjuntamente con la empresa el ejercicio del voluntario con el fin de evaluar su satisfacción y reconocer oportunidades de mejora
- Reconocer de manera inmediata a la actividad valorada, al colaborador que ejerce bien su rol de voluntario
- Mantener contacto con la empresa, con el ánimo de informar el desempeño de los voluntarios
- Elaborar cronograma de CdeA (fases de implementación y AEE) teniendo como referente el banco de tiempo de los empleados de las empresa
- Podría pensarse conjuntamente con la empresa en crear un día del voluntario en el que se reconozca el desempeño y compromiso de los voluntarios que acompañan la escuela

Conclusión

Este documento pretende presentar la propuesta de vinculación del sector empresarial con voluntariado educativo en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas. Como una posibilidad para que la escuela cuente con un grupo de voluntarios permanentes, inicialmente padres y familiares de los estudiantes y, complementariamente otros trabajadores, de manera que se pueda realizar una programación, por lo menos mensual, de las actividades en las que requiere contar con voluntarios. Este ejercicio, a modo de ejemplo, se plantea para 12 escuelas de los departamentos de Antioquia y Cundinamarca en los que Asocolflores financia la implementación de Comunidades de Aprendizaje en alianza con la Fundación Empresarios por la Educación.

Comunidades de aprendizaje hace posible la transformación social y educativa, y es a partir de su perspectiva dialógica que podemos evidenciar que somos capaces de aprender y que necesitamos de los otros para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, superando el autoritarismo y construyendo el diálogo igualitario basado en argumentos y consensos sin importar los roles o jerarquías.

Para ser voluntario no se requiere ningún conocimiento ni experiencia previa, basta con la inteligencia cultural y la voluntad de acompañar a la escuela en la búsqueda de mejorar los aprendizajes de los niños y niñas y su convivencia.

Vincular a diferentes actores de la comunidad a acompañar procesos de reflexión entorno la escuela, logra ser un bálsamo para el maestro que deja de lado su soledad y pasa a contar con un grupo de voluntarios con diversos saberes que alimentan sus prácticas pedagógicas y que lo acompañan en su ejercicio en el aula, dándole un sentido diferente a la relación de la escuela con su entorno.

Vale la pena resaltar que a pesar de la participación del voluntario en el

aula de clase, el maestro no pierde su rol de dirección, pues mantiene el liderazgo pedagógico y de gestión del aula. De ninguna manera el voluntario queda sólo en el aula y tampoco sustituye en ningún momento el rol del maestro.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J.S. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor

Flecha, R. (1990). La nueva desigualdad cultural. Barcelona: El Roure

Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: Hipatia Editorial

Guardia, R., Vallés, I., González, M., Fernández, D., Serrano, E. (2006) Guía para promover el voluntariado desde la empresa. Editorial: Obra Social "la Caixa".

Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus

Informe de sostenibilidad de Asocolflores 2014

Ley No. 720 del 29 de diciembre de 2001. Reconoce, promueve y regula la acción voluntaria de los ciudadanos colombianos. República de Colombia

WEBGRAFÍA

CUADERNOS DE FORMACIÓN. Comunidades de Aprendizaje. Instituto Natura. Recuperado de:

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/103/Cuaderno-Comunidades-de-Aprendizaje>

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/104/Cuaderno-Aprendizaje-Dialogico>

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>

<http://fundacionexe.org.co/>

<http://www.asocolflores.org>

<https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Colombia-se-expande-a-nuevos-mercados-flores.aspx/>

<http://www.volunteernow.co.uk/fs/doc/publications/vol-in-orgs-2001-summary-report.pdf>



Comunidades de
Aprendizaje

Las prácticas universitarias: el reto de la academia para aportar a la transformación social y educativa en comunidades de aprendizaje

Nora Aneth Pava-Ripoll

Resumen

Las prácticas formativas que desarrollan los estudiantes que están cursando una carrera profesional les permiten complementar su formación universitaria. Este documento muestra la importancia de que los futuros profesionales que de una u otra forma tienen que ver con el sistema educativo de cada país (profesores, psicólogos, terapeutas, educadores especiales, entre otros), participen en las prácticas formativas con el proyecto comunidades de aprendizaje para aportar una mirada interdisciplinaria que favorezca y enriquezca el trabajo educativo y a la vez aporte a la transformación social.

A lo largo de este texto desarrollo la idea de una relación tri-dimensional que se establece desde el momento en que un estudiante inicia su práctica formativa en CdA. En primera instancia, él hace reflexión sobre su propio currículo, sobre la cotidianidad de la escuela y la implementación de las AEE, así como de la vinculación de la comunidad en los procesos de aprendizaje dialógico

Introducción

La formación de profesionales ofrece la posibilidad de dar un acercamiento a los estudiantes de la realidad social donde ejercerán su rol profesional. El reto actual de las instituciones de educación superior es formar profesionales con actitudes y aptitudes hacia la investigación y con sensibilidades hacia su contexto; que se formen como profesionales en excelencia, capaces de relacionar sus saberes para aportar a la transformación social.

Dentro de los procesos de formación profesional se tiene como estrategia las prácticas formativas, las cuales se constituyen en actividades realizadas por los estudiantes de pregrado en diferentes centros e instituciones, generalmente externas al ámbito académico-universitario que les permiten complementar la formación universitaria en articulación con las realidades sociales en las cuales pretenden hacer su ejercicio profesional. Estas prácticas formativas proyectan a los estudiantes para que “tomen conciencia sobre los procesos de aprendizaje que llevan a cabo para la apropiación del conocimiento y el desarrollo de las competencias profesionales. Es decir, que buscan la regulación del comportamiento del estudiante como aprendiz, más allá del nivel de apropiación del conocimiento alcanzado” (Univalle, 2012, p. 2). Por eso las prácticas formativas se constituyen en el escenario adecuado para validar, cimentar y cualificar los conocimientos y las competencias adquiridas por los estudiantes y relacionadas con su campo de formación. Vigotsky (1996) plantea que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio en el que se desenvuelve, razón por la cual estas actividades se constituyen en una estrategia para que el estudiante en formación logre aprendizajes coherentes con su realidad social.

Por otro lado, el proyecto comunidades de aprendizaje está basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), cuya acción está

cimentada en una serie de principios teleológicos con fundamentación teórica en postulados y planteamientos de autores que privilegian la interacción y el diálogo como punto central de aprendizaje. Entre los postulados teóricos que argumentan la propuesta se encuentran la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas, la teoría crítica de Paulo Freire, la teoría sociocultural planteada por Vigotsky, la cognición distribuida de Perkins, el aprendizaje dialógico de Aubert & Flecha, entre muchas otras. Las AEE contempladas son los grupos interactivos, las tertulias literarias, biblioteca tutorizada, formación de familiares, tertulias pedagógicas y participación educativa de la comunidad. Todas estas pretenden vincular a la comunidad en los proceso de transformación educativa y social.

Las universidades re-definen constantemente su relación con la sociedad. Sus aportes a las desigualdades estructurales, a la inequidad social, su postura crítica a las diferentes acciones, ya sean gubernamentales o no gubernamentales, la han posicionado como una institución que asume un gran desafío para la transformación social. La universidad moderna se ha caracterizado por su dedicación a la investigación (Wittrock, 2001) a tal punto que esta acción investigativa ha llegado a convertirse en el “sello” que la diferencia de otras instituciones. Por su parte, el proyecto Comunidades de Aprendizaje propuesto por CREA (Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades de la Universidad de Barcelona) también aporta a este desafío ambicioso de transformación educativa a través de su apuesta por la consolidación de una práctica educativa centrada en el aprendizaje dialógico y expresada en un conjunto de actuaciones educativas de éxito que conllevan a una participación activa de la comunidad para la transformación social y cultural de la escuela y todo su entorno comunitario.

En este sentido, es importante que los futuros profesionales que de una u otra forma tienen que ver con el sistema educativo del país (profesores, psicólogos, terapeutas, educadores especiales, entre otros), participen en las prácticas formativas con el proyecto comunidades de aprendizaje para aportar una mirada interdisciplinaria que favorezca y enriquezca el trabajo educativo. Además, la participación de estudiantes de pregrado, a través de sus prácticas permite mantener una

rigurosidad desde el aporte de la academia al proyecto comunidades de aprendizaje, desde posturas críticas, profundizaciones teóricas y avances investigativos.

En este sentido, lograr la transformación social y educativa será una tarea compartida que fácilmente puede irse irradiando hacia otros espacios: los contextos laborales de los futuros profesionales, las familias, asociaciones comunitarias entre otros. El desafío consiste en aportar al reconocimiento de la diferencia, comprendiendo que para alcanzar una educación igualitaria es fundamental que todas las personas, independientemente de su estrato social, cultura, tradiciones, son tenidas en cuenta en el aprendizaje.

OBJETIVO

Proporcionar estrategias de acompañamiento para fortalecer y retroalimentar aspectos conceptuales y procedimentales que aporten a cualificar el desempeño profesional de los estudiantes que realizan práctica profesional como apoyo a los procesos de transformación social y educativa en comunidades de aprendizaje.

Desarrollo

Para dar cuenta de este objetivo propongo tres miradas cada una de las cuales se alimenta una de la otra, por lo que son complementarias e interdependientes. Se trata de asumir perspectiva tri-dimensional que coloca justo en el centro de las relaciones a la práctica que los estudiantes de pregrado realizan en comunidades de aprendizaje. En torno a esta actividad cada estudiante asume posturas diferentes frente a su propio proceso formativo, por lo que sus acciones se irradian al currículo del programa de educación superior en el cual se forma. Igualmente, el estudiante se da cuenta de que en la cotidianidad de la escuela hay unos acontecimientos que les hacen reflexionar sobre la manera en que los principios del aprendizaje dialógico van impactan toda la cotidianidad de la escuela, sino a la sociedad en general al vincular a otros actores y a la familia a los acompañamientos de las estrategias educativas de éxito implementadas por el proyecto. La figura 1 muestra esta relación

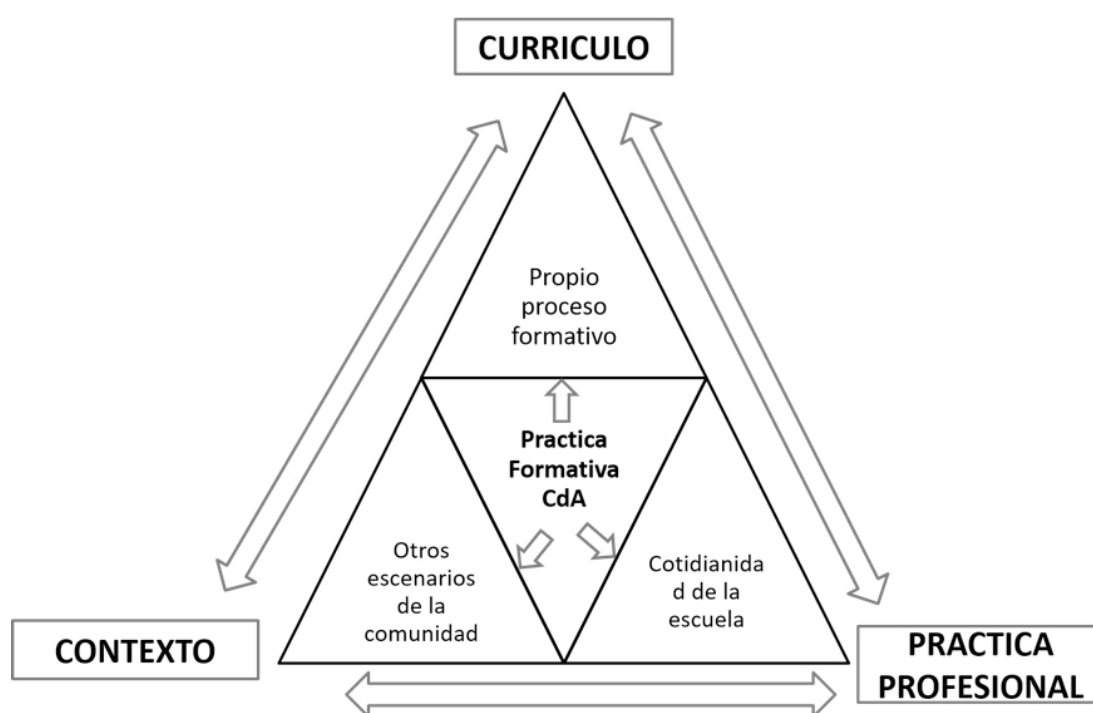


Figura 1. La mirada tri-dimensional de la práctica profesional en CdA

Los tres apartados siguientes desarrollan cada una de estas relaciones que se vislumbran:

I. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y LA RELACIÓN PEDAGÓGICA: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL CURRÍCULO.

Según Aubert et al (2008), el aprendizaje dialógico está situado en una concepción comunicativa de la educación, que se basa en la interacción y la comunicación como base del aprendizaje y la enseñanza. El paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información nos permite comunicarnos de manera permanente con otros, además de fundamentar y demostrar científicamente la experiencia vivida. Los programas de investigación actual priorizan la evaluación del impacto social, es decir, cómo esos conocimientos científicos contribuyen a la mejora de la sociedad. Por eso el aprendizaje dialógico aporta elementos para mejorar los resultados educativos de todos los niños y niñas, ya que esta concepción logra mejores resultados que el anteriormente conocido como aprendizaje cooperativo, cuyos fundamentos retoma y a la vez son cualificadas con las bases del aprendizaje dialógico.

I. Según Aubert et al, 2008, estos siete principios son: Diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

Este aprendizaje dialógico está basado en siete principios¹, entre ellos el diálogo igualitario que es el que se establece entre las personas que hacen parte del diálogo y quienes aportan argumentos de validez y no de poder. Esta característica rompe las relaciones jerárquicas y autoritarias que tradicionalmente se han manejado en las instituciones educativas, sea cual sea el nivel: primaria, secundaria o universitaria. La consideración histórica que otorga poder a quienes allí tienen algunas posiciones privilegiadas, es ahora re-evaluada para dar cabida al reconocimiento de que todas las personas tenemos capacidades de lenguaje y acción (Chomsky, 1977; Habermas, 1987).

El reconocimiento de este principio hace que la manera de enseñanza universitaria de quienes están involucrados en una escuela que se ha declarado como comunidad de aprendizaje, pone en jaque a los docentes y estudiantes universitarios. Si las interacciones dialógicas

se están materializando constantemente y de diversas maneras en la institución educativa donde se desarrollan las prácticas formativas universitarias, esos docentes y estudiantes universitarios son también llamados a aplicar; en su vivencia pedagógica como mínimo, esos principios del aprendizaje dialógico. Y eso los lleva, no solo a profundizar en los fundamentos científicos de esta propuesta, sino a realizar procesos autoreflexivos sobre su propia práctica y su quehacer profesional. El acercamiento a estas realidades a partir de la experiencia particular de formación aporta miradas y comprensiones muy diferentes a los estudiantes en formación, quienes realizan un proceso de reconocimiento de una realidad social, resaltando el papel de los actores involucrados en ella.

Las instituciones de educación superior cada vez más entienden las prácticas formativas como espacios necesarios en las ofertas académicas y en la organización curricular. Por eso estas acciones no están atomizadas, sino que están integradas a currículos, en los que se establece una relación bidireccional constante entre teoría y práctica. Esto implica un proyecto formativo más integrado y diseñado acorde al perfil profesional de cada programa académico, por lo que actualmente los espacios de práctica son considerados como una parte importante de la formación profesional. Por ello Korthagen, Loughran y Russell (2006) resaltan la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos en los estudiantes, que no solo respondan a las necesidades del contexto, sino que impliquen la solución creativa a las diversas situaciones presentadas. En este sentido, la vivencia de las prácticas universitarias en comunidades de aprendizaje otorga al profesional en formación retos que le van a permitir identificar el conocimiento como un proceso de transformación en constante creación y re-creación y no como algo estático, dogmático e invariable contextualmente.

2. Las prácticas se desarrollan en escenarios concretos (a lo que llamo espacio) y en tiempos precisos determinados por la organización curricular de cada programa académico.

El estudiante que llega a sus espacio-tiempos² de práctica, trae consigo unas formas de enseñanza y aprendizaje de modelos diversos puestos en juego a lo largo de su formación profesional. Y cuando el estudiante a través de su práctica en CdA se da cuenta de que esas otras formas de aprendizaje dialógico son posibles, lleva todas esas reflexiones a su propio proceso de enseñanza y aprendizaje en educación superior. Así

mismo, el docente reflexiona sobre sus estrategias pedagógicas cada vez con un sentido más dialógico

2. EL IMPACTO DE LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA

Las prácticas formativas se han consolidado como un espacio académico que integra la relación entre teoría, experiencia y realidad social. Allí se conjugan saberes y agentes con escenarios y realidades contextuales que configuran un ámbito de la formación profesional. Por ello, cada vez más, estos son espacios necesarios en las ofertas académicas y en la organización curricular; por lo que se hace necesario buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos.

Seguramente, cada institución de educación superior tiene toda una plataforma organizativa que le permite clarificar compromisos, determinar criterios de participación en las prácticas y periodicidad de las mismas, convenios inter-institucionales, cumplimiento de diversas exigencias para la acreditación, entre otros, que respondan a las reclamaciones formativas que cada país y que cada institución posee. Esto hace indispensable la distribución de los tiempos que los estudiantes están en las instituciones educativas. En algunas ocasiones pueden compartir otros espacios de práctica diferentes a los que comparten en el acompañamiento de las actuaciones educativas de éxito (AEE) implementadas por el proyecto comunidades de aprendizaje. Las interacciones grupales y dialógicas que se van generando en la implementación de estas estrategias empiezan a consolidarse como componentes claves para el aprendizaje.

Esto hace evidente una construcción colectiva y social del aprendizaje que poco a poco va irradiando otros espacios cotidianos de la escuela, diferentes a los espacios en los que se desarrollan estas AEE. Estas interacciones aportan a la conformación de la subjetividad, lo cual trasciende estos momentos de las AEE. Es decir, los estudiantes que realizan sus prácticas formativas pueden dar cuenta de la transformación de las interacciones, en otros espacios cotidianos de la escuela como

el descanso, otras clases, salidas pedagógicas, la hora de la alimentación, entre muchos otros.

3. LA VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD: TRASCENDIENDO LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA.

Pero no solo la reflexión sobre su propio proceso formativo – el currículo- , ni sobre sus propias acciones de prácticas en la escuela son suficientes para dar cuenta de las interrelaciones que se generan en la práctica formativa que se hace en CdA. Muchas otras estrategias pueden surgir; según la vinculación de los estudiantes a la práctica. Así, por ejemplo, ellos pueden estar vinculados como voluntarios, en proceso de monitoria, seguimiento y evaluación de las diferentes AAE, en la formulación de propuestas proactivas para que el proyecto funcione según los variados contextos de aplicación, estableciendo puentes entre la escuela y la comunidad, etc.

Esto les permite un trabajo permanente de re-significación de la participación de las diferentes personas de la comunidad en las actividades de la escuela, especialmente las que tienen que ver con el proyecto. Y al mismo tiempo aporta a la formación del estudiante, pues como lo menciona Zabala (2011) “para formar a un buen profesional se precisa de la colaboración de toda la sociedad” (p.23).

4. ¿QUÉ SE PROPONE?

Esto hace preciso que la evaluación de las prácticas formativas implique un retorno reflexivo y continuo sobre los procesos de enseñanza y su relación con la naturaleza de la disciplina y con las características y la experiencia previa de los estudiantes. “Reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia (lo que muchos de nuestros estudiantes hacen en sus memorias y diarios) sino, justamente, ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos” (Zabala, p. 29).

Parte importante del acompañamiento docente se relaciona con poder confrontar a los estudiantes con esas otras dimensiones de lo teórico que les permitan visibilizar esas conexiones (en ocasiones invisibles por su ausencia, pero otras invisibilizadas por su obviedad) entre teoría y práctica.

Por ello, las siguientes reflexiones concertadas y discutidas periódicamente pueden servir de estrategias de acompañamiento docente para cualificar el desempeño profesional de los estudiantes que realizan prácticas formativas en escuelas que se han constituido en comunidades de aprendizaje:

Reflexión sobre la contextualización de su quehacer laboral:

- ¿qué le aporta su participación como estudiantes universitario en formación a su futura vida laboral?
- ¿cómo considera que ha cambiado su preparación para el desempeño laboral?
- ¿cómo considera que su formación a través de la práctica aportó a la transformación social?

Reflexiones en torno a su formación profesional:

- ¿cómo esta práctica aportó a su mirada de la comunicación?
- Exprese algunas experiencias de su práctica que evidencien su vivencia de los principios del aprendizaje dialógico.

Reflexiones para el docente universitario:

- ¿por qué considera que el aprendizaje es el centro de gravedad de las prácticas formativas?
- ¿cómo su experiencia como docente de práctica de una escuela considerada como comunidad de aprendizaje cambió sus reflexiones sobre la enseñanza?

Conclusión

La vinculación de las instituciones de educación superior al proyecto de comunidades de aprendizaje contribuye a un aprendizaje para todas las personas: comunidad, profesores, estudiantes, familias. La mejor forma de aportar a la transformación social y educativa es hacer parte activa de esa transformación. Sentirla, vivirla, cualificarla, ser parte de los cambios. Así, estudiantes en formación, convencidos y sensibilizados por estas formas de construcción a partir del diálogo y la comunicación seguirán viviendo esta realidad e irradiándola en sus diferentes ámbitos laborales, sociales y familiares. Vivir y sentir la experiencia pedagógica de comunidades de aprendizaje implica comprender cómo se han consolidado las teorías científicas que sustentan el proyecto, realizar aprendizaje de esos saberes y actuar en coherencia con los principios del aprendizaje dialógico.

La oportunidad de realizar procesos de acción – reflexión- acción mejorada desde las prácticas universitarias lleva, no sólo al estudiante, sino también al docente, a repensar su función de formar a otros y otras que aportarán, como él a la construcción activa de una sociedad más justa. Por todo esto es importante reconocer que la práctica, más que una situación de aprendizaje es una experiencia personal, única y potente para quien está inmerso en ella, y como tal, debe ser valorada.

Estamos viviendo un cambio significativo en el contexto educativo superior evidenciado, entre otros aspectos, en la vertiginosa evolución de las teorías, las exigencias investigativas y de información científica con evidencias comprobables y válidas, y la demanda de respuesta social que tiene la universidad. Por eso tomar conciencia de su actuación como futuros profesionales es una tarea compleja que implicará constantes procesos reflexivos.

BIBLIOGRAFIA

Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008) Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

Chomsky, N. (1977). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Seix Barral

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus

Korthagen, F.A. J., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.

Vygotsky, L. S. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wittrock, B. (2001). ¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de Educación*. Vol 296. págs. 73-97

Zabalza Beraza, M.A. (2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354 (1), 21-43



MODELO DIALÓGICO
DE RESOLUÇÃO DE
CONFLITOS

MODELO DIALÓGICO
DE PREVENCIÓN
Y RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS



Comunidade de
Aprendizagem

Desporjar-se e resilir-se

Eljomara Germana Barros Pinto

Introdução

DESPOJAR-SE

Escrever é como despir-se. Expor suas fraquezas exige muita força. Por isso, muitas vezes não estamos dispostos a esse exercício, pois se faz necessária uma grande confiança no outro. É como se entregar em uma bandeja. É encorajador e desencorajador. É filosófico. Saímos de nossas certezas e desbravamos o novo. Retornamos às nossas certezas, agora já não tão certas. É, no mínimo, incômodo. É aquele grão de ervilha, debaixo dos vinte colchões e das vinte almofadas.

Este *paper* é mais do que desafiador para mim, porque me desnuda, me exige, me tira de cima dos colchões que de alguma forma eram confortáveis, ou pelo menos, me davam menos trabalho: sobre eles, eu só tinha que me debruçar. Agora, tenho que descer, encontrar o grão, resgatá-lo e fazer algo com/por ele. Sim, agora sou responsável por esse grão de ervilha! Não posso simplesmente jogá-lo fora. Ele faz parte de minha história.

A dúvida que paira em mim é se o grão de ervilha é o que fui, ou o novo que descobri. Se o que me incomoda é a ingenuidade que me fazia acreditar que resolvia os problemas, ou a nova forma de resolvê-los.

Desenvolvimento do trabalho

RESILIR-SE

Em 2009, eu colhia relatos de história de vida de meninos que viveram em segregação absoluta. Viviam em um submundo, em situação de moradia nas ruas de Fortaleza. E eu, ali, ouvindo, sentindo-me absolutamente incapaz e completamente impotente diante de tantas situações que assolam muitas pessoas, diariamente. Sentia uma necessidade absurda de tornar tudo diferente. De acordar daquele pesadelo e ver pessoas em paz. Lembrava-me de uma frase que uma grande amiga levava consigo: pobreza não gera violência, desigualdade, sim.

Vi no rosto daqueles meninos algo quase indecifrável. Parecia um desejo de viver; misturado com uma insatisfação com o mundo. Yuri me contava das suas idas e vindas para casa e de como entrava às escondidas em sua residência, quando lá já não era bem-vindo, destelhando a casa para conseguir entrar. Clayton contava o que fazia na rua contra seus rivais, e aos nove anos, tinha um sorriso de um adulto sem culpa. Senti um choque tão grande que fui enlaçada pela angústia, senti pena e me machuquei. A ausência machuca. A ausência de respostas é veneno para a alma. Suga energia e coloca-nos em um emaranhado de sentimentos, como um labirinto escuro e sujo.

Esses meninos são os alunos que tive cinco anos depois. São os mesmos, gritando por socorro. Gritando pelos corredores da escola. Gritando e batendo e ofendendo e dilacerando, pixando, riscando, rasgando, agredindo. São eles mesmos, não pude novamente. Não fiz, novamente. Agora, me vem à mente a docilidade de Roseli dizendo: “Se perdoe, se respeite, respeite seus limites. Não deu.” É, não deu... um dia dará.

Na escola, deparei-me com mais de mil e cem alunos matriculados, num bairro subjugado, com índices de violência e homicídio contra crianças e adolescentes em níveis assombrosos e tráfico de drogas

em nossa porta. Qual foi a estratégia? Dialogicidade? Não, disciplina e, no máximo, a tentativa de mediação. Vi a gestão da qual participei durante quase dois anos no Caderno Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos. E como doeu.

Fui lendo o que parecia mais uma técnica que eu iria aprender para desempenhar melhor meu trabalho. Mas, não foi isso que encontrei. O que li foi algo além, foi algo nada parecido com o que já havia lido em todos os estudos técnicos das minhas formações em Serviço social, Letras, Gestão Pública, nos cursos, na vida. Estava contido ali, tudo o que sempre sonhei, tudo o que estava guardado no recôndito do meu ser: Eu agora não era mais uma simples espectadora, eu era uma criança, era a protagonista. E me transpus para os lugares e situações que me haviam imposto o reconhecimento de uma postura ilegítima como a mais correta e coerente. Onde me ensinaram que os adultos sabem mais, eles sabem tudo. Senti que os que massacram têm o poder e eu só deveria aceitar essa condição. Desloquei-me até momentos em que fui exposta, em que fui de alguma forma ridicularizada, destrutada, amedrontada. Eu estava ali, naquele ponto. No lugar onde se poderia ter sido oportunizado um diálogo igualitário, uma tentativa de resolução de conflitos inteligente e íntegra.

No decorrer da leitura do caderno, fui identificando, agora como adulta e profissional, as práticas recorrentes na escola da qual eu advinha, práticas do modelo disciplinar. Fui me inquietando de tal modo que, ao final da leitura, não pude mais permanecer incólume na cadeira. Já tinha me posto de pé, como se pudesse encontrar uma porta no tempo. E me perguntava: onde aquela garotinha teria se perdido? Através dessa perturbadora indagação que assolava meu coração e me deixava angustiada, senti a necessidade de aceitar o que não havia mais como mudar. E através dessa aceitação me trabalhar para um futuro diferente e desafiador. Foi assim que o termo resiliência foi fazendo sentido em minha vida. Segundo Celso Antunes:

Representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades, não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. (ANTUNES, 2013, p. 13).

Mas não foi fácil resiliir-me, pois sentia-me muito entristecida e frustrada. O pior foi sentir que o que deveria ter sido feito de verdade na escola sempre esteve em meu coração. Eu sabia que tinha algo de errado na tentativa de solucionar os problemas com indisciplina na escola, pois eles não tinham resolução positiva. Era gradativo, processual e inevitável: o aluno iria comportar-se mal, não seguiria as orientações dos professores, não se adequaria às regras, seria excluído de sala, teria uma conversa na coordenação, iria reincidir, seria suspenso das aulas, seriam convocados os responsáveis, aconteceria três vezes a suspensão das aulas e ele seria, por fim, expulso da escola, ou, como se dizia, “transferido para outra escola em que ele se encaixasse melhor”, realmente “encaixar” seria a melhor definição. Ou, o aluno agrediria outro fisicamente, e como estava escrito no regimento: agressão física era motivo para transferência. Sinto, agora, ao escrever esse parágrafo, uma espécie de “culpa compartilhada”. Mas, acredito que não se deve procurar culpados mas, sim, soluções. E agora, dias depois de ter iniciado meu texto, já me sinto mais otimista. Entendo que crescemos a cada dia, estamos em constante aprendizado e não somos mais os mesmos de ontem. Como diria Paulo Freire (1997):

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites” em si mesmas geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção critica e instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limite”.

Na escola supracitada, a gestão era pautada majoritariamente nos moldes do modelo disciplinar; baseado em hierarquias e no poder da autoridade. Um modelo unilateral, vertical e taxativo em avaliar os alunos como agressivos e desrespeitosos. Embora tentasse lidar com conflitos na escola, evitando-os através das regras e da mediação, na realidade, acabava somente punindo os alunos que não as cumpriam. Mesmo imbuídos de um diálogo, os discursos já estavam prontos: respeito, amizade, união. Como fazer que esses sentimentos partissem do aluno e não da gestão? Enquanto isso não acontecesse, não haveria possibilidade real de transformação. As normas da escola eram estabelecidas verticalmente, não por maldade, mas porque sempre foi assim. Reuniões para estabelecer regras junto aos

pais, alunos, professores e demais funcionários amplamente divulgadas não existiam, pois não havia o conhecimento a respeito do Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos. Não se conhecia essa prática que evita que os conflitos ocorram, partindo dos próprios membros da comunidade escolar, dos seus anseios e necessidades. No máximo, existiam reuniões dos organismos colegiados da escola que definem, alteram ou ratificam as regras. Analisando essas atitudes, lembro-me de Paulo Freire (1997) quando diz que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. É isso que entendo que faltou ao nosso olhar; a busca de uma problematização que exigisse uma nova forma de enxergar conceitos e categorizações que muitas vezes rotulam e exigem, mas não são profundamente capazes de gerar reflexão.

Retomo uma fala do Paim – Consultor do Projeto Comunidade de Aprendizagem, no VI Encontro Internacional de Comunidade de Aprendizagem –, na qual ele dizia que, para mudar a escola, nós precisamos primeiramente mudar a nós mesmos. E me pergunto que tipo de profissionais nós estamos sendo. Se nossa formação foi em escolas que tinham o modelo disciplinar como norteador das decisões, como replicarmos se não o mesmo modelo? Da mesma forma os pais, e até mesmo os alunos o replicam. Eles reproduzem o discurso de que “a gestão não faz nada” e “não toma providências”, quando descobrem que houve um diálogo com o aluno e o compromisso firmado com ele. Os pais e alunos, após algum incidente na escola, procuravam curiosos a gestão e perguntavam: “o aluno foi expulso? Isso é caso de expulsão! Vocês o suspenderam por quantos dias?”.

Creio que exista um modo de sairmos dessa situação de “mais do mesmo”, mas ele exige uma atitude dolorosa de experimentar o novo, de sair da zona de conforto que sempre nos deu respostas prontas para tudo. Mudar implica arriscar. Arriscar sair da caverna é encarar o inesperado e isso é realmente uma experiência muito ousada. “Vamos ficar aqui mesmo...”.

Depois de ler a respeito do modelo disciplinar, fui desbravar o segundo modelo apresentado: o mediador. Compreendo que ele possui características bastante positivas, pois ao invés de punir pura

e simplesmente quem transgrediu as regras, busca ouvir as partes envolvidas para se obter um denominador comum. Porém, esse denominador comum é, geralmente, sugerido pelo próprio mediador, o que não traz uma real tomada de consciência por parte dos envolvidos que acabam aceitando a solução para que a roda de diálogo se dissipe. Outro problema é que o modelo mediador muitas vezes só se efetiva após a ocorrência do conflito, frequentemente não trabalha sistematicamente na escola com a prevenção.

Apesar de termos características do modelo disciplinar, tentávamos, a duras penas, seguir o modelo mediador. Chamávamos os pais, procurávamos conversar, mas acabávamos adentrando em situações de vulnerabilidade social que não podiam ser sanadas por nós e que faziam parte da realidade dos alunos fora da escola. A realidade tornava-se mais forte do que toda tentativa de influência que a escola como um todo procurava exercer sobre os alunos. Tínhamos professores oriundos do bairro, tentávamos realizar movimentos na escola que atingissem aos alunos, mas observávamos que, por mais que tentássemos, havia alunos que recorrentemente estavam gritando, gritando e gritando.

Chamar a comunidade para dentro da escola seria um risco. Tínhamos problema de território, então muitos alunos, principalmente do turno da noite, faltavam meses consecutivamente, por não poderem atravessar algumas ruas do bairro, sob o risco de serem assassinados. A escola, anos antes de eu participar do núcleo gestor, havia sido palco de um assassinato bem no meio da quadra. Em um dia de “escola aberta”, um projeto que abria a escola aos fins de semana para a comunidade. Tudo isso tornava as ações da escola frágeis e vulneráveis. Precisávamos de uma rede fortalecida que envolvesse escola, posto de saúde, Caps, movimentos comunitários e sociais. Conseguíamos algumas ações, mas com aquele volume de alunos matriculados, três coordenadores e um diretor, um acompanhamento personalizado tornava-se impraticável. E foi assim que fomos “transferindo” os alunos, “moralizando” a escola, fazendo-a ser conhecida pela organização, e por não deixar que ninguém “avacalhasse” o trabalho sério proposto por ela. Enxergo isso como uma espécie de autoproteção, um artifício usado para que a escola fosse vista com respeito pela comunidade. Como um lugar

em que o aluno vai para aprender, e onde quem não quer aprender não tem vez. O que não sabíamos, nós todos, desde o profissional da escola até a comunidade escolar, é que segregar não é conquistar, que excluir não é vencer. Atingir altas expectativas em meio a situações degradantes do ser humano é que é a grande questão, e isso tornar-se-ia possível com apoio do Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos. Tornar a escola forte, a comunidade forte pode ser um movimento de transformação da realidade, posto que efetiva a conscientização e a participação das pessoas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Depende de todos, depende de uma série de fatores que poderão dar subsídio às ações, mas depende também dessa transformação tão necessária para passarmos a nos enxergar como agentes transformados e transformadores. Recorro ao Caderno de Aprendizagem Dialógica quanto ao Princípio da Transformação que assim se conceitua na promoção de interações transformadoras que:

[...] possibilitem mudanças nas próprias pessoas e nos contextos em que vivem. A educação não deve restringir-se a uma acomodação à realidade social de cada um, mas atuar como agente transformador dessa realidade. Quando as interações se baseiam no diálogo igualitário, tornam-se ferramentas de uma grande conquista social: a superação das desigualdades. (INSTITUTO..., [s.d.]

Essa é minha visão atual, subjetiva e limitada. Talvez, daqui a um tempo,

Considerações finais

não seja mais isso que sinto, ou desse modo que eu enxergue. Talvez se eu tivesse escrito há um ano, não fosse assim que eu descreveria os fatos. Mas, é assim que eles se mostram para mim. É com esse viés que se clarificam diante de mim, como o mar voltando a ter cor depois de um jato de tinta preta lançado por um polvo que quer confundir possíveis predadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Alfabetização emocional: novas estratégias*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO Natura. *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em: <www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 14 maio 2017.



Comunidades de
Aprendizaje

Algo huele raro en esta
'olla'

Modelo Dialógico de
Resolución de Conflictos
en la IED Serrezuela,
Madrid (Cundinamarca)

Leonardo Arévalo Rojas

Resumen

El siguiente escrito tiene como fin proyectar y analizar la implementación del programa de CdeA, puntualmente de Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos en IE Serrezuela, del municipio de Madrid (Cundinamarca), puntualmente, frente al problema de microtráfico que enfrenta la Comunidad Educativa. En tanto que el proceso con el colegio hasta ahora se encuentra en sus fases tempranas, la información consignada tiene por fuente mis primeros acercamientos a docentes y familiares durante el proceso de sensibilización, sumado a la revisión del material del programa, las discusiones sostenidas en el desarrollo de los módulos del diplomado y la consulta de otras fuentes secundarias que me facilitaron la construcción del contexto.

En cuanto a la estructura del texto, en primer lugar abordo características generales de la institución educativa, para posteriormente exponer de manera breve el problema de microtráfico y las posibilidades del programa del CdeA frente al mismo. En última instancia, abordo la conceptualización del Modelo Dialógico y esbozo un posible panorama para su implementación.

OBJETIVO GENERAL DEL PAPER:

- Analizar la posible incidencia de la implementación del Modelo Dialógico de la Resolución de Conflictos en la mitigación del problema de microtráfico que vivencia la IED Serrezuela del Municipio de Madrid (Cundinamarca).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Esbozar la metodología de implementación del MDRC en la IE Serrezuela, a partir de las características contextuales del colegio.
- Comprender la posible apropiación del principio de Diálogo Igualitario en la delimitación del conflicto, soluciones y construcción de acuerdos por parte de los actores educativos.
- Comprender las posibilidades del MDRC en la articulación con las estrategias de convivencia vigentes en la IE.

Introducción

EL COLEGIO

A escasas tres cuadras del parque principal del municipio de Madrid (Cundinamarca), los altos muros de ladrillo dan cuenta de la construcción más grande del sector después de la iglesia colonial. Se trata de la Institución Educativa Departamental Serrezuela, que debe su nombre por la manera como desde tiempos de la conquista los españoles denominaban a la población que habitaba al lado del serranía pequeña o serrezuela. A guisa de ironía, el Colegio Serrezuela es el más grande del pueblo. Tras una inversión departamental de más de 4.000 millones de pesos en el 2008 (US 1'300.000 apróx.), sus instalaciones quedaron enmarcadas en la exclusiva categoría de Megacolegio.

Geográficamente, 'El Serrezuela' –como comúnmente es conocido entre los madrileños- está ubicado en el costado sur del pueblo, a escasos 300 metros del Río Subachoque, una de las tantas vertientes que alimenta el contaminado Río Bogotá. Consta un imponente edificio de dos plantas altas, compuesto por 20 aulas y dos laboratorios. Detrás de esta construcción, bordeando la única cancha de microfútbol con la que cuenta el colegio, existen dos naves de salones separadas entre si por no mas de tres metros; en ellas se ubican las aulas de los grados sextos y séptimos. Hacen parte de la construcción antigua del Serrezuela, que el próximo año cumplirá 50 años de funcionamiento. En total, la sede alberga a más 2.500 estudiantes distribuidos en tres jornadas (incluida la nocturna), los cuales, según los cálculos de la Secretaría de Educación del Departamento, corresponden al 52% de los estudiantes de bachillerato oficial de Madrid.

HACINAMIENTO Y MICROTRÁFICO, LOS DOS 'DOLORES DE CABEZA'

Si bien durante los últimos años, la inversión presupuestal ha garantizado mejores condiciones para los estudiantes, el hacinamiento continúa caracterizando al Serrezuela, como a gran parte de las instituciones educativas del país de zonas urbanas. En cada una de las 53 aulas de la sede, existe en promedio alrededor de cuarenta y cinco estudiantes que diariamente enfrentan condiciones de calor y poca ventilación. Así mismo, las actividades en grupo son limitadas ya que “es imposible hacer círculos en el salón, mucho menos, trabajar con más personas acá”, comentaba una de las maestras. El crecimiento desmedido de la población del municipio producto de la llegada de trabajadores campesinos en los picos productivos agrícolas, sumado a la gran cantidad de personas desplazadas que han llegado a la sabana, desbordaron la capacidad de sus instituciones, entre ellas, el mismo colegio.

Aunque el gran número de estudiantes y el poco espacio del que se dispone es un constante ‘dolor de cabeza’, no se considera el principal problema del Serrezuela. En la actualidad, la comunidad educativa debe enfrentar la incidencia de bandas de microtráfico que rodean al estudiantado. A contadas cuadras de la institución se encuentra una de las “ollas” (lugares de expendio y consumo de estupefacientes) más grande que tiene el municipio. Algunos estudiantes de Serrezuela, no solamente han sido identificados como consumidores; también se les ha señalado de vendedores o ‘jíbaros’, encargados de extender la red de consumo en el colegio. La situación, además de promover constantemente la entrada de la fuerza pública –de por sí ya problemática-, esparce zozobra entre estudiantes, padres de familia y maestros.

La constante presión de las autoridades civiles por la denuncia de los involucrados, contrasta con los pocos señalamientos que se realizan los jóvenes debido a los vínculos construidos tras años de estar compartiendo juntos o por el temor a las represalias de las pandillas. De igual manera, la comercialización y el consumo de estupefacientes también se ha asociado con el aumento de los robos y riñas tanto dentro de la institución como fuera de ella; hecho que ha representado estigmatizaciones del colegio por parte de la población madrileña. “Después del medio día, uno puede ver como muchachos

mal vestidos, vienen hasta la reja del colegio y les pasan cosas a los estudiantes; ¡y vaya uno a tomarles una foto!, el problema en el que se mete” comentaba Doña Alicia, una madre de familia. “Eso un pasa en la nohecita por el potrero del lado, el de la montaña, y se ven los ‘pelados’, aún con el uniforme puesto, fumando marihuana y haciendo quien sabe que cosas. A mi me da miedo”, agregaba en la conversación.

Para los padres de familia, gran parte del problema recae en los administrativos y el cuerpo docente, por no radicalizar la vigilancia y la intervención de la policía en el colegio. De manera contraria, los maestros de los estudiantes señalan que la falta de acompañamiento de las familias es la causa principal de esta situación. Simultáneamente, ambas instancias consideran que el poco compromiso de la alcaldía y el gobierno departamental acrecientan el problema. La desesperanza, el miedo y la desarticulación de sus actores son parte del panorama institucional.

Desarrollo

LA PROPUESTA

En este contexto, a las puertas del Serrezuela llega en el mes de abril del 2016 la posibilidad de vincularse al programa de Comunidades de Aprendizaje - CdeA; proyecto impulsado en Latinoamérica por el Instituto Natura y coequipado en Colombia por la Fundación Empresarios por la Educación. Aunque desde finales del 2014, en departamentos como el Valle del Cauca y Antioquia inició su implementación, fue hasta el 2016 que tuvo lugar en Cundinamarca gracias al convenio establecido con la Asociación Colombiana de Exportadores de Flores – ASOCOLFLORES. Con su apoyo, fueron focalizadas seis instituciones educativas oficiales de distintos municipios del departamento, con la particularidad que las familias de los estudiantes, en su mayoría, trabajaran en floricultivos.

El programa del CdeA, como se especifican en sus planteamientos, “es un proyecto de transformación social y cultural que tiene inicio en la escuela y que se expande a toda la comunidad a partir de la participación de familiares y voluntarios en las decisiones y actividades de la escuela” (Instituto Natura [2016], Diapositiva 2). El énfasis que presta a la necesidad de trabajar con la comunidad desde un rol agentivo de la vida del colegio, llamó la atención de la institución educativa. “Veó una muy buena oportunidad para trabajar con los padres de familia, que realmente, desde hace mucho tiempo no participan en la institución. A veces ni vienen a recoger las notas de sus hijos, mucho menos cuando se les llama por convivencia”, comentaba el rector José Ricardo Pinzón en una de las reuniones del Consejo Directivo.

Entre las siete Actuaciones Educativas de Éxito que componen el programa, ha sido recurrente el interés tanto del grupo de docentes como de familiares, en la implementación del Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos. Aunque es una de las Actuaciones menos

exploradas del programa –en comparación al desarrollo de Grupos Interactivos o de Tertulias Literarias-, en el caso colombiano ha comenzado a constituirse en una constante de los colegios focalizados. Las condiciones de vulnerabilidad y de violencias contextuales que rodean los colegios y que inciden directamente en la vida institucional, fomentan un interés generalizado por estrategias que permitan mitigar tal situación. Tomando por caso un estudio realizado en Bogotá en el 2006, “uno de cada dos de estudiantes ha sido robado en su colegio (56%) y uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del colegio (32%)” (De Zubiría, 2006, p. 7).

Si bien son múltiples las iniciativas que se han implementado en Serrezuela para contrarrestar las implicaciones del microtráfico, los resultados aún no son suficientes. En la actualidad, acogiendo la Ley 1620 de 1993 -también conocida como la Ley de Convivencia Escolar-, el colegio constituyó un Comité Escolar de Convivencia y simultáneamente integró a su vez el Comité Municipal. Según la norma, el comité interno, “está encargado de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar; a la educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, así como del desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Art. 22). Se encuentra conformado por el rector; un representante docente, el presidente del consejo de padres y el representante de los estudiantes (Ibídem).

Complementariamente, por iniciativa de profesores del área de sociales, se constituyó un Equipo de Convivencia con estudiantes del plantel. Junto a ellos, se ha buscado atender algunos conflictos que se dan al interior de las aulas, privilegiando los ejercicios de mediación. Aunque las intervenciones se reconocen como positivas, “ante la cantidad de estudiantes que tenemos, necesitamos realizar procesos de mayor impacto y para eso necesitamos que las familias y que los chicos estén mejor formados”, comentaba la profesora Rocío, una de las coordinadoras del grupo.

En este escenario, el Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos centra su accionar en la participación colectiva de toda la comunidad

para la construcción de acuerdos –o normas- que garanticen la convivencia en el colegio. Para ello se fundamenta en la premisa de la Ética Procedimental que establece “que la eficiencia de las decisiones o de los acuerdos no depende tanto de su contenido (una norma u otra), sino principalmente del procedimiento con que se llegó a él: el consenso” (CREA [2016^a], 5). Tradicionalmente, las normas presentes dentro de una comunidad educativa surgen de los lugares de autoridad como los docentes o los directivos (Modelo Disciplinar); en otros casos vinculan la acción de un mediador que si bien se reconoce como un avance frente al Modelo Disciplinar, restringe la posibilidad de convivencia a la presencia de esta persona. El Modelo Dialógico, por su parte, postula al estudiantado, familias, docentes y directivos como protagonistas de los tres momentos del proceso: en la construcción, la implementación y seguimiento de estos acuerdos. No se limita a la reacción frente al suceso, sino que con su planteamiento mismo busca prevenirlo.

En la experiencia que el Modelo ha tenido en Colombia, resalta la implementación que se está realizando en la IE Luis Carlos Galán Sarmiento, del municipio de Itagüí (Antioquia) y que actualmente es acompañado por la formadora local Claudia Ceballos. Allí, a diferencia de la propuesta oficial que concibe la implementación de la AEE centrado en el trabajo y gestión de una Comisión Mixta (compuesta por estudiantes, docentes, directivos y familiares), el desarrollo del Modelo tiene lugar en cada una de las aulas de la Institución Educativa. Gracias a la fuerte articulación del programa CdeA con el colegio, los docentes del área de ética concibieron como apropiado que las prácticas del MDRC se desarrollarán en una de las dos horas semanales con las que cuenta esta materia. De esta forma, cada grupo de estudiantes durante una hora de los días viernes, identifican colectivamente conflictos que se dieron en el salón durante la semana, exploran la situación con los actores implicados, revisan diferentes perspectivas de la situación y proceden a la construcción de acuerdos que permitan reparar a los afectados y prevenir nuevas situaciones.

Vale la pena señalar que cada una de estos encuentros es acompañado por familiares voluntarios y los docentes directores de curso. Cada uno de ellos, mediante la vivencia de los principios del Aprendizaje

Dialógico, participa activamente en los procesos. Los resultados de las discusiones de los grupos, son socializados de manera más amplia por representantes de cada grupo con lo cual se constituye un gran Pacto de Convivencia, que aborda las cuestiones que son transversales a toda la Institución Educativa.

En los términos del programa CdeA, de los principios que caracterizan el Aprendizaje Dialógico, habría un énfasis especial en la práctica del Diálogo Igualitario, el cual existe “cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de ser valoradas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (Aubert, A., et al., 2008, p. 173). Parfraseando a Jesús Gómez, veríamos como la horizontalidad inmanente a este principio, nos permitiría superar “la mayor influencia que tienen algunas voces” en la vida institucional, para reconocer a aquellas que usualmente son invisibilizadas por el racero del nivel educativo, el rango etario o el género (2004, p. 92).

Revisando la noción misma de ‘diálogo’, observamos que para Paulo Freire esta verticalidad es denunciada “dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro” (Freire, [2016], p. 72). Respecto a ello, valdría la pena reflexionar cómo la escuela, siendo una institución social enfocada en el desarrollo del niño(a) y el(la) joven, qué tanto margen de acción facilita a los estudiantes para participar en las decisiones de su propio proceso formativo.

La manera en que se comprende al niño, la niña y el joven en el enfoque del Aprendizaje Dialógico se encuentra en coherencia con la perspectiva que guarda la Convención de los Derechos del Niño – CDN de 1989, en la cual se debate la mirada de la niñez como “un conjunto de necesidades, objetos de protección y control de los padres o el Estado” (SDIS, 2011, p. 18); un ser incompleto que a manera de “recipiente vacío”, merece ser llenado. En oposición, sostiene una mirada en la cual el niño se comprende como sujeto –no objeto- de derecho, y por ende agente activo de sus propios procesos en una relación dialéctica con su entorno (Ibídem, p. 21). Desde la

Antropología de la Educación, esta perspectiva es comprendida bajo la noción de agency, como la capacidad de actuación de los infantes en la transformación de la dinámica social (Correa, 2010).

La vivencia de esta 'variación colombiana del MDRC' permite que la participación de la Comunidad Educativa no se restrinja a una comisión, sino que involucre la totalidad, por lo menos, de los estudiantes. De esta manera, el modelo favorece la revaloración del rol del estudiante, ya no como informante de las redes de microtráfico, sino como agente de transformación que propone soluciones a la situación partiendo desde su 'lugar privilegiado' en la comprensión del problema. Por su parte, la familia vería transformada su manera de participar en el colegio, superando las reuniones informativas o consultivas, para acercarse a procesos educativos, evaluativos y de decisión (CREA [2016b], 4).

DE LAS IDEAS A LAS ACCIONES

Paso 1 - Integración: Atendiendo a la metodología propuesta por el programa, el primer paso a seguir consiste en la constitución de una Comisión Mixta “para debatir y proponer una norma para el conjunto de la comunidad” (CREA [2016^a], 8). En tanto que sus objetivos pueden articularse a cabalidad, la conformación de esta comisión se sumaría al trabajo ya emprendido por el Comité de Convivencia Institucional y del grupo estudiantil que ya viene operando con el grupo de maestros de sociales.

Con este equipo de trabajo fortalecido, aprovecharíamos sus momentos de reunión para socializar la propuesta desde Comunidades de Aprendizaje –principalmente del MDRC, enfatizando en aspectos comunes y en las particularidades que ofrece cada proyecto. A su vez, concertaríamos acciones colectivas para cualificar la incidencia del programa en el colegio.

Paso 2 – Socialización y Formación: Unificados los criterios, el segundo paso a desarrollar implicaría un trabajo de discusión de la propuesta con la comunidad educativa. Para ello, pueden aprovecharse las reuniones

áreas, los diversos comités del Gobierno Escolar y las reuniones de padres y madres de familia. Además de la socialización de la propuesta para trabajar en cada grado, se buscaría concertar un espacio de formación complementaria –que bien podría ser la planeación de una Tertulia Pedagógica para el caso de los profesores-, en las que se afianzaría la metodología de la AEE y se enfatizaría en la vivencia de los principios del Aprendizaje Dialógico.

Paso 3 – Práctica y evaluación regular: Durante el desarrollo de este proceso formativo pueden iniciarse las primeras experiencias en aula del MDRC, para las cuales contarían con la compañía del formador local. Los resultados de este proceso, serían retomados por la Comisión Mixta original a través de reuniones mensuales, en las cuales se buscaría identificar fortalezas, aspectos por mejorar de estas primeras prácticas, y situaciones y acciones transversales que deberían abordarse de manera conjunta por y para toda la institución.

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12	Mes 13	Mes 14	Mes 15	Mes 16	Mes 17	Mes 18
Re-integración de la Comisión Mixta	X																	
Socialización y Proceso de Formación a docentes y directivos		X	X	X	X	X	X	X	X	X								
Planeación de trabajo con la Comisión Mixta	X	X	X															
Implementación de la AEE en el aula				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Acompañamiento a reuniones de discusión local				X	X	X			X			X			X			
Evaluación del proceso por parte de la Comisión Mixta					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboración de documento															X	X	X	X

En tanto que la vinculación de voluntarios termina siendo uno de los grandes retos de la vivencia del programa, vale la pena resaltar nuevamente el respaldo del sector productivo cercano a la institución -en este caso representado por las flores-, con quienes se gestionaría la participación de los trabajadores en las actividades consensuadas por el programa. Así mismo, el surgimiento del proyecto en Serrezuela coincidió con el reciente intento de reactivación de la Asociación de Padres de familia, quienes han encontrado en Comunidades el sustento filosófico y procedimental para reactivar los puentes de trabajo con el colegio. Su voluntad está representada tanto en el interés por participar del Modelo Dialógico, como en el horizonte común que brinda la posibilidad de soñar de manera conjunta.

En cuanto al proceso de evaluación y seguimiento de la vivencia del MDRC, se partirá de la implementación de la metodología de Sistematización de Experiencias, que actualmente inicia su desarrollo en la formación y discusión del equipo nacional de Comunidades, liderado por la formadora local Manuela Sandoval. De manera general, se comprende como “Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Oscar Jara 1994 citado por Sandoval, 2016). Las estrategias e instrumentos que permitirán la sistematización colectiva-comunitaria de la información, en este momento se encuentran en fase diseño y discusión por parte del equipo.

Conclusión

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A partir del presente documento, se puede concluir que en el proceso de implementación del Programa de Comunidades de Aprendizaje en la IE Serrezuela del municipio de Madrid (Cundinamarca), si bien se encuentra motivado por el desarrollo de las diferentes AEE, la Comunidad Educativa haya en el Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos una herramienta por excelencia para contrarrestar el problema de microtráfico que vive el colegio. Para su desarrollo, se recomienda que inicialmente el Modelo se articule con los avances logrados por el Comité Escolar de Convivencia –promovido por la Ley 1620 de 1993, y el trabajo del Grupo de Convivencia en el que participan estudiantes y maestros del área de sociales.

Debido a las grandes dimensiones de la IE, el trabajo de una sola comisión podría verse limitado, por ende, se sugiere que atendiendo a la propuesta desarrollada en el municipio de Itaguí (IE Luis Carlos Galán), la práctica de la Actuación se lleve a cabo al interior de cada aula. Para ello, además de un proceso constante de formación que permita la comprensión de la metodología, es menester trabajar con docentes y con la comunidad en general la apropiación de los principios del Aprendizaje Dialógico, puntualmente del Diálogo Igualitario. De esta manera se potenciaría la activa participación de actores como los estudiantes y los familiares, quienes usualmente no figuran en las tomas de decisiones ni en el diseño de rutas de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, Hipatia

- Correa, F. (2010). La formación de la autonomía desde la infancia entre pueblos indígenas colombianos. En: Infancia y Trabajo infantil indígena en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- CREA [2016a]. Cuaderno de Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos. Universidad de Barcelona.
- CREA [2016b]. Cuaderno de Participación Educativa de la Comunidad. Universidad de Barcelona.
- De Zubiría (2006). El Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes. Consultado de: [http://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1(2).pdf)
- GOMEZ, Jesús (2004). El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa. Barcelona: El Roure
- Freire, P. [2016]. Pedagogía del Oprimido. Consultado el 15 de octubre de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

FUENTES JURÍDICAS

- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar

PRESENTACIONES PPT

- Sandoval, Manuela [2016]. PPT Sistematización de experiencias. Documento inédito.
- Instituto Natura [2016]. PPT Presentación.



Comunidades de
Aprendizaje

Modelo dialógico para la
prevención y resolución de
conflictos

Teórica vs práctica en ie
numerosas

Claudia Tamayo

Resumen

Documento que nos introduce en el paso a paso del cómo se inicia a vivir el modelo dialógico para la prevención y resolución de Conflictos en la Institución Educativa Luis Carlos Galán del Municipio de Itagüí, vivencia que a partir de la teoría requiere adecuaciones, donde inicialmente para la IE fueron llamadas ocurrencias, ya que como se identifica en la investigación no se encuentra viable para una IE numerosa por el total de personal en asambleas y los espacios institucionales. La vivencia del Modelo dialógico empieza a mostrar a la IE como mediante el dialogo y las interacciones se mejoran los índices de convivencia escolar y alrededor de la Institución Educativa.

OBJETIVO

- Conocer cómo se inicia, cual ha sido el avance y resultados en la implementación del modelo dialógico para la prevención y resolución de conflictos en la IE Luis Carlos Galán del Municipio de Itagüí, institución con gran cantidad de personas entre comunidad familias, estudiantes y docentes. Como esta AEE se ha convertido en un gran aporte en el mejoramiento de la convivencia no solo escolar sino en las relaciones de familia y comunidad, promoviendo mediante el diálogo y las interacciones la superación de las desigualdades al interior de la escuela y por ende en los límites institucionales.

Introducción

En el presente documento nos adentraremos en una reflexión en torno a la implementación del modelo dialógico para la prevención y resolución de conflictos en la Institución Educativa Luis Carlos Galán, y como esté puesto en práctica en la escuela nos brinda un apoyo y aporte significativo en el mejoramiento de los índices de convivencia escolar y comunitaria.

Mostrar el cómo en la búsqueda constante de la escuela de procesos claros y estructurados que les permitiera mejorar la convivencia escolar basados en consensos, dialogo e interacciones, encuentra el modelo dialógico para la prevención y resolución de conflictos, identificando que la forma como se encuentra en la investigación a partir de asambleas generales no es viable para vivirla a nivel institucional debido al número de personas que hacen parte de la comunidad que supera las 2.000 personas, tomando los cimientos científicos de la investigación y buscando la forma de vivirlo a nivel institucional con base a asambleas y construcción colectiva de la norma, sin atropellar el soporte científico de la AEE. Consolidando (Incluyendo en el currículo), el modelo dialógico para la prevención y resolución de conflictos como un modelo dinamizador que aporta mediante el dialogo en los procesos de aceptación del otro, en disminuir y superar las desigualdades, enfocado a que aporte y permita que mediante encuentro dialógicos permeados por los principios de aprendizaje dialógico fundamentalmente el dialogo igualitario y la igualdad de diferencias, consolidar espacios y procesos de sana convivencia que iniciando por la escuela permee la comunidad educativa completa, que se propicie que en el sector que rodee la escuela, igual se viva una sana convivencia mediante la concertación de normas, diálogos frente a las mismas, acuerdos desde la igualdad y los argumentos de validez que permitan romper creencias y tabúes.

Desarrollo

QUE ES UNA AEE

“Actuaciones Educativas de Éxito son prácticas evaluadas por investigaciones científicas, y validadas por miembros de la comunidad científica internacional, que demuestran generar los mejores resultados en cualquier contexto.” (Cartilla Comunidades de Aprendizaje)

QUE ES EL MODELO DIALÓGICO PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

“El modelo dialógico involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha & García, 2007).”

Por lo tanto, este abordaje se concentra en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, en el cual las personas participan tanto de la creación de las normas de funcionamiento de la escuela como de la forma de resolver los conflictos, creando así un mayor entendimiento y sentido para todas las personas involucradas.

En ese modelo, se ofrece espacio y condiciones para garantizar que todos tengan oportunidades iguales para expresarse y encuentren soluciones conjuntas. Para hacer posible este diálogo, es necesario considerar que todas las personas, independientemente de la cultura, del nivel académico etc., tienen la capacidad de intervenir y opinar en la búsqueda de una solución consensuada que ayude a la prevención y resolución de conflictos.

La responsabilidad y la capacidad de generar una buena convivencia no se limitan a ninguna autoridad, ni a un experto en mediación, sino que incumbe a todos los alumnos, profesores y personas de la comunidad. Se trata de superar las posiciones de poder (tan presentes en el modelo disciplinar) y abrir camino hacia unas relaciones más igualitarias.

El diálogo está presente en todo el proceso de creación de la norma, tanto en la elaboración de la misma, como en su posterior aplicación, respondiendo a los enfoques de la ética procedimental y de la democracia deliberativa (Elster, 2001).

La ética procedimental establece que la eficiencia de las decisiones o de los acuerdos no depende tanto de su contenido (una norma u otra), sino principalmente del procedimiento con que se llegó a él: el consenso. Cuantas más personas y más diversas ellas son, más argumentos existirán, y, en consecuencia mayor la posibilidad de obtener normas válidas para todos.

La democracia deliberativa, a su vez, se basa en la idea de que el diálogo y el consenso superan la votación y la confrontación entre diferentes opiniones. En una votación, dos o más posiciones se enfrentan y se establece, democráticamente, la mayoría. Sin embargo en una deliberación, por medio de argumentos, es posible modificar una posición inicial o presentar alternativas a ella, de modo que se llegue a un consenso.

El modelo dialógico representa un paso más para prevenir problemas de convivencia. Eso no significa que los modelos anteriores sean sustituidos completamente, sino que ellos, por sí mismos no erradican los problemas de convivencia.” (Cartilla modelo dialógico para la resolución y prevención de conflictos)

EN LA ESCUELA

“Ahora contamos con más herramientas para resolver nuestros conflictos, tanto a nivel personal como social” manifiestan estudiantes

del grado 10° de la IE Luis Carlos Galán Sarmiento.

Desde el año 2013 la institución educativa venía implementando el pacto pedagógico para la convivencia, la cual se desarrollaba cuando se propiciaban los espacios institucionales y estaban a cargo de los docentes que se encontraban en el aula al momento de establecer el espacio para firmar el pacto, ejercicio que no tenía continuidad en los procesos y por múltiples ocupaciones de la escuela se perdía.

Cuando se socializa la teoría la AEE encuentro dialógico para la prevención y resolución de conflictos, el equipo directivo en cabeza de la orientadora escolar quien es la encargada del proceso, buscan la forma de viabilizar el proceso a nivel institucional, articularlo a lo avanzado en los pactos de convivencia, a la ley actual de convivencia a nivel nacional y como implementarlo desde la investigación en la IE con tanta población, encontrando lo que ellos llamaron una ocurrencia, llevarlo a las aulas de clase y vivir las asambleas en pequeños grupos de estudiantes (grados) articulados con las familias y comunidad en general.

Definiendo la siguiente estructura:

PASO A PASO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO:

1. Al iniciar el periodo escolar en cada grupo se reúnen estudiantes con representantes de las familias, reunión dedicada a vivir un encuentro dialógico alrededor de las dificultades o situaciones específicas de convivencia que se viven en ese grupo.
2. Se construye un pacto de convivencia, a partir de acuerdos y aportes de los estudiantes, los cuales son las normas básicas a vivir para superar las dificultades identificadas.
3. Durante el desarrollo del periodo cada ocho días se tiene destinada una hora de clase llamada “Encuentro dialógico para la prevención y resolución de conflictos”, espacio dedicado a tener diálogos permeados por los principios del aprendizaje dialógico, en los

cuales dan seguimiento al pacto de convivencia, además de identificar temáticas para profundizar que se viene presentando en la realidad de nuestro país y propias de la institución.

4. Cada pacto pasa a la comisión mixta de convivencia, encargada de analizarlos e identificar que aportes significativos se pueden dar en el manual de convivencia.

Ahora se encuentra que los estudiantes y comunidad de la IE Luis Carlos Galán han ganado un espacio semanal, Espacio dialógico para la Prevención y Resolución de Conflictos, de este mismo espacio gozan todos los estudiantes de Preescolar a 11 los días viernes, en horarios debidamente establecidos en el currículo. En este encuentro dialógico, y en el marco del Dialogo igualitario ellos y ellas analizan las dificultades por las que han pasado durante la semana, las prioridades como grupo para mejorar la convivencia y establecen algunos acuerdos de mejoramiento, tanto individuales como colectivos, acuerdos que evalúan cada ocho días. Es de resaltar que en estos espacios se privilegia el respeto, el valor de la escucha, el derecho a la palabra y la igualdad de oportunidades, además de tener la oportunidad de reflexionar alrededor de temáticas coyunturales de la realidad del país en la actualidad.

Uno de los productos preponderantes es la elaboración democrática de lo que se ha llamado, el Pacto Pedagógico: documento en el que acuerdan estudiantes, docentes y familias, por grupo los compromisos necesarios para el óptimo desempeño convivencial y académico. Los niveles de participación se han incrementado mediante la vinculación de padres de familia, quienes aportan en la reflexión acompañando a sus hijos en la interiorización de la norma, posibilitando con ello la construcción de un camino que extienda el espacio de convivencia hasta los hogares, pactos que posteriormente pasan a la comisión de convivencia, la cual se encarga de analizar y determinar los aportes al manual de convivencia escolar.

Otro aspecto importante que se viene dando, como consecuencia de este proceso convivencial, es el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje. Cada vez se generan más y mejores espacios de creación

Conclusión

- Se identifica las bondades al tener un grupo de estudiantes en reunión dialogando frente a las situaciones que afectan la sana convivencia del grupo y de la institución educativa.
- Los grupos en los que se encuentra más interiorizado el proceso, identifican y proponen temáticas que atraviesan la vida propia de la escuela y de todo un país.
- Algunas familias manifiestan como el modelo llega a su casa, compartiendo que varias de las normas plasmadas en la escuela son vividas en las familias.
- Cuando las normas son construidas por los propios estudiantes, a partir de dificultades identificadas por ellos mismos, se viven con más propiedad y se acompaña a los compañeros a vivirlas.

de sentido favorecidos por la escucha y el respeto por la palabra, así como un mayor compromiso de todos y cada uno de las y los estudiantes.

Es satisfactorio, ver el progreso de la Comunidad Educativa en los procesos Institucionales, en especial de Convivencia, ya que la Comunidad Educativa cada vez está más comprometida con la participación y la resolución de los conflictos a través del Diálogo Igualitario. Como decía Freire: “La Educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” Y en esta Institución se encuentran comprometidos con la contribución para este cambio.

En mágico cuando se ingresa a un aula de clase al momento de un encuentro dialogico, se respira en ella el respeto, la posibilidad de dialogar y construir juntos, en uno de los encuentros se evidencia una esperanza más firme en el proceso, se tiene planeado en el encuentro dialógico reflexionar en torno a los pactos pedagógicos como insumo para terminar de hacer unos ajustes al manual de convivencia, cuando el docente inicia el encuentro, algunos estudiantes manifiestan que sería interesante reflexionar en torno a la situación actual que está atravesando el país “El libre desarrollo de la personalidad y la diversidad de género”, el docente se dispone manifestando que este espacio es de ellos y para los temas que sientan es pertinente atender; se inicia el debate desde el respeto por el aporte del otro, las múltiples interpretaciones y como desde los acuerdos los chicos van encontrando otra forma, estas posibilidades y se van permitiendo el entender y aceptar que nos encontramos en otro tiempo, otro momento, lo que implica el cambio de paradigmas y tabúes, que nos encontramos en una sociedad tocada y arraigada por la cultura y que esto ha pasado por múltiples generaciones pero que ellos pueden marcar la diferencia.



Comunidades de
Aprendizaje

“Porque te quiero
te aporreo”: sobre la
socialización preventiva en
violencia sexista.

Mariela Leo

Resumen

La violencia contra las mujeres y el colectivo LGTB, sin ser nueva, ha adquirido una gran visibilidad en la región durante la última década, a partir de las voces que la denuncian. Dicha violencia es resultado del impacto que los patrones culturales tienen en las elecciones afectivo-sexuales. Sustentados en modelos masculinos y femeninos sobre los que se construyen nuestras expectativas sobre el amor, modelan lo que es considerado atractivo y lo que no, estableciendo estrictas barreras sobre lo que es legítimo y lo que no sobre bases estrechas y peligrosas. Así, a partir de nuestras primeras relaciones afectivas incorporamos unas dinámicas sociales y unas ideas precisas sobre lo que es el amor y la pasión. Por esta razón, la escuela como agente fundamental en el proceso de socialización de los niños puede constituirse en la clave para atacar la violencia sexista, entendiendo a las relaciones afectivo-sexuales como una construcción social regida por las interacciones entre las personas. Las AEE sustentadas firmemente en los principios del diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la solidaridad, la creación de sentido, y la igualdad de las diferencias ofrecen una propuesta integral para hacer frente a un desafío social que aún no encuentra repuestas contundentes.

OBJETIVO

Reflexionar sobre la propuesta de transformación social desde la escuela que presenta CdA a partir de una temática específica -la violencia sexista- analizando los vínculos entre los principios, las actuaciones y los resultados prácticos de la apuesta del proyecto.

Introducción

Era un lunes como cualquiera. Como tantos otros, abrí facebook mientras me tomaba un café para enterarme de lo que había ocurrido en el mundo. Las redes sociales en Argentina habían estallado con una noticia: el Pelado Cordera, ex líder de la Bersuit Vergarabat y rockero de pura cepa, invitado a una charla en una de las principales escuelas de periodismo del país había declarado, entre otras cosas: “Aberración es que una pendeja de 16 años te quiera coger y vos no te la cojas. Eso es una aberración”.

Defensores y detractores se sentaron a justificar y condenar; en el medio de un revuelo mediático que nos recordó de los dichos de otro personaje del rock local, Ciro Pertusi: “Me da un poco de bronca tener que andar cuidándome: te pueden meter en cana. Pero me di cuenta de que las chicas no tienen drama (...) Hubo chicas que me persiguieron, que me enfermaron la cabeza”. Para cerrar el círculo volvió al tapete la denuncia de abuso contra el líder de otra banda de rock, “La Ola que quería ser Chau”, y las preguntas y los comentarios que habían resonado en las redes cuando la chica hizo la denuncia ante la policía y en un video que se viralizó por youtube y que animó a más chicas a denunciar.

Este es el mundo en el que estamos viviendo, donde este tipo de ideas entran en el universo de lo decible y de lo practicable. Donde un “éxito” construido bajo los parámetros del mercado pareciera otorgar un pasaporte que permite al mismo tiempo obtener sexo como quien adquiere una cosa. Estos son los límites alcanzados por una cultura que asimila sexo con violencia y en la cual el sexo, el amor y el propio cuerpo pierden valor; o mejor dicho, adquieren un valor de mercado. Los niños, niñas y adolescentes del mundo actual están viviendo su despertar sexual, cada vez más temprano, en el contexto de la sociedad del riesgo.

Más allá del repudio oficial en torno al carácter delictivo de los dichos, y de algunos que recordaron que la violación no tiene que ver con la

sexualidad sino con el poder, llamaron mi atención algunas declaraciones de periodistas que ratificaban la idea de que “es verdad que las chicas se les tiran encima, se les regalan”. En el fondo de estos dichos radicaban una serie de modelos y prejuicios sociales en torno a lo que se espera de un hombre y lo que se espera de una mujer; discursos que sustentan modelos de género sobre los cuales se articulan y despliegan las relaciones socio-afectivas. Las mujeres buscan los hombres poderosos/exitosos. Los hombres buscan mujeres consideradas lindas bajo estrictos parámetros, una belleza que además tiene prohibido ya no envejecer, sino crecer. Las imágenes que se desprendían de las declaraciones se transformaron en una invitación a reflexionar en torno a los modelos de atracción y el impacto que los mismos tienen en las elecciones afectivas, y como educadora, me urgieron a pensar en el rol que debería tener la escuela como agente en el proceso de socialización de niños y niñas en ese aspecto tan fundamental de la vida de las personas como son el tipo de relaciones afectivas que establecemos.

Si las mujeres somos socializadas para que nos gusten “los chicos malos” y los varones para que les gusten “las bellas, frágiles e inestables”, y si la cultura rock –pieza fundamental en el proceso de socialización de los adolescentes junto con los medios de comunicación- todavía convive con estos estereotipos. ¿Qué espacio y que mecanismos tenemos para desarrollar otros modelos de relacionamiento? Si el amor y la atracción son construcciones sociales, aquello que construye los pilares de nuestras ideas sobre el amor; y sobre lo que es atractivo y lo que no, puede ser también modificado, transformado, reconstruido ¿Cómo construir entonces un mundo en el que las niñas, niños y adolescentes puedan vivir sus elecciones con libertad y establecer vínculos afectivo-sexuales basados en la igualdad y los valores compartidos, pero también con pasión? ¿Puede la escuela funcionar como espacio en el que transformar nuestros modelos de masculinidad y de femeneidad en otros que no sean sexistas, homofóbicos, heteronormados, racistas, en pocas palabras excluyentes, pero que sigan siendo atractivos? En otras palabras, cómo puede la escuela colaborar en el desarrollo de relaciones afectivo-sexuales sanas, igualitarias y satisfactorias, donde reine el amor y no el poder; y que les permitan a todos los chicos y chicas desarrollar a pleno sus potencialidades, para lo cual necesitan un entorno libre de la violencia.

La preocupación que ronda tales preguntas se sustenta en una realidad ineludible, dentro y fuera de las aulas. Año tras año la violencia de género y la violencia sexista sigue en aumento: según las estadísticas de la OMS para el año 2013 el 35% de las mujeres han experimentado violencia física o sexual parte de un compañero íntimo, tanto parejas estables como no. Muchas mujeres adultas que sufrieron violencia física en sus parejas cuentan que la violencia no había empezado de repente sino muchísimos años antes, durante la adolescencia, mientras eran novios. El Ministerio de Desarrollo Social de Buenos Aires, a través de la Dirección General de la Mujer, informó que durante 2014 la línea de atención inmediata recibió más de 10.000 llamados, de las cuales 1000 fueron consultas de mujeres entre 14 y 21 años, víctimas de noviazgos violentos. Estos casos, por otro lado, suelen ser los menos denunciados, dado que a esa edad la violencia suele tener aristas no tan fáciles de distinguir como un golpe: “te celo porque te quiero”, “si me amás dame las claves de tu mail”, “cuando tengamos relaciones voy a sentir que me querés de verdad”, son algunas de las frases recabadas por la línea en los relatos que las mujeres hicieron sobre los inicios de esas relaciones violentas.

Este tipo de violencia dentro de los noviazgos no es privativa de las relaciones heterosexuales, aunque la cuestión de la violencia en el marco de relaciones homosexuales entre adolescentes no ha sido abordada. La cuestión de la orientación sexual abre la puerta a otras violencias físicas y simbólicas dentro del colegio, y no sólo por parte de los compañeros. Ambos tipos de violencia (dentro de las parejas o por parte del entorno) remiten a un sustrato común: la naturalización de modelos masculinos, femeninos y de las elecciones afectivo-sexuales de corte tradicional. En el ingreso a la pubertad y la adolescencia un conjunto de transformaciones se vinculan a una nueva etapa en el proceso de socialización. Seres sexuales desde el comienzo de su existencia, los niños y las niñas entran durante la pubertad en una etapa en la que la elección de los compañeros sexuales (potenciales y reales) adquiere una centralidad irrevocable.

Con la aparición de la pubertad se exacerbaban las presiones para conformarse a las expectativas de género y sexualidad de la comunidad, las cuales se refuerzan fundamentalmente entre el grupo de pares,

y la imposibilidad de ajustarse a los patrones establecidos coloca a algunos niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad frente a aquellos que sí lo hacen. Entonces, al mismo tiempo que desde la palabra pretendemos enseñar a los niños a tratarse bien los unos a los otros, el mensaje social es uno muy distinto. Toda vez que la pasión se asocia con el riesgo “parece que no hay opción de vivir una relación que sea segura y apasionada” (Gomez, 2004: 104); y la conquista parece ser lo único que motiva la llama de esa pasión. Los celos, por su parte, lejos de ser expuestos como un deseo de control aparecen como una muestra de amor. Estas son las imágenes sexistas que circulan a través de los medios, modelando las concepciones sobre la pareja y el amor. Las mujeres buscan a los que tienen poder. Los hombres buscan a las más lindas. Lo importante es ser el/la más popular y lograr ser visto, atraer las miradas, de forma tal que las elecciones de pareja se asocian a una idea de ascenso social dentro del grupo de pares. El fomento de la competitividad entre mujeres aparece como elemento central. El resultado de una socialización basada en estos principios es inevitablemente la violencia, que sin ser nueva en el ámbito escolar, adquiere nuevas dimensiones en la era de la información.

Según investigaciones de Plan International y UNICEF entre el 50% y el 70% de los estudiantes en América Latina han sido acosados o han sido testigos de incidentes de bullying. Si bien el maltrato escolar no es un fenómeno nuevo, recientemente, la tecnología y las redes sociales han multiplicado exponencialmente el alcance y el impacto de este problema. El pasaje de la sociedad disciplinar a la sociedad del riesgo parece colocarnos ante una serie de complejos dilemas. ¿Cuándo y de qué manera intervenir? Las escuelas no podemos continuar haciendo oídos sordos a la realidad que se nos presenta día a día, de niñas y niños aterrados de ir a un colegio donde les espera el acoso. Mientras algunos de estos casos acaban engrosando las estadísticas de suicidio, las autoridades continúan dando la misma respuesta: nadie sabía lo que estaba ocurriendo, se trataba de niños que “eran buenos alumnos”, y eran “muy queridos por todos”.

Se multiplican de esta forma casos como el de Naira, en Junín (Argentina) donde un grupo de compañeras ataca violentamente a otra chica porque “se hacía la linda”, golpiza de la que no sobrevive.

○ el caso de Ashlynn de Georgetown (EE.UU) que se suicidó como resultado de las persecuciones que un grupo de compañeros y compañeras le hacían en la escuela y en las redes llamándola “puta”, “gorda” y “fea”.

En la misma línea el caso de Sergio Urrego de Bogotá (Colombia) involucró no solo el acoso de parte de compañeros, sino también de profesores y autoridades del colegio al que asistía. El joven, todavía en bachillerato, había decidido vivir abiertamente su relación de noviazgo con Danilo. A pesar de la legislación que prohíbe a las escuelas establecer sanciones a un estudiante por las decisiones que adopte para afirmar su identidad sexual, había sufrido una campaña de hostigamiento por parte de autoridades y docentes.

Desarrollo

ELIMINANDO LA VIOLENCIA SEXISTA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

Estos casos nos muestran cómo la violencia que emerge dentro de las escuelas en torno a las relaciones afectivo-sexuales no son “cosas de niños” o “de adolescentes”. Que el espacio que los docentes y directivos dejamos para el despliegue de discursos sexistas y homofóbicos –por expresa actuación, pero también por omisión– pueden marcar la diferencia no sólo entre mejores o peores resultados de aprendizaje, sino también en la posibilidad de presentes y futuras vidas afectivas plenas, condición ineludible para los resultados de aprendizaje integrales. Siendo Comunidades de Aprendizaje un proyecto cuyo objetivo es la transformación social desde la escuela a partir de los principios del diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la solidaridad, la creación de sentido, y la igualdad de las diferencias, en ellas se ofrece un entorno de seguridad, una visión alternativa de la realidad y la posibilidad de construir un proyecto de vida autónomo no solo para los individuos, sino para la comunidad toda. Así, el involucramiento de la comunidad toda en la escuela constituye el primer paso para la transformación social.

El impacto social del proyecto es dar soluciones reales a problemas y retos reales, y siendo la violencia de género uno de los problemas sociales que necesita urgentemente una solución real, la socialización preventiva en violencia de género es un componente clave del programa. Uno de los principios que sustenta el proyecto de comunidades de aprendizaje es de la transformación. No precisamos esperar (no podemos hacerlo) sino que debemos intervenir, construyendo una red, un movimiento que interviene en la realidad. Al sustentarse en la sociología de perspectiva dual, plantea que aunque los hombres actúan dentro de las estructuras y en este sentido reconoce la fuerza de las estructuras en la determinación de las condiciones en las que las personas viven y se mueven, el sujeto también interviene

sobre la estructura con sus acciones y la modifica. Esto supone de parte del profesorado una actitud ética y activa, dado que toda posición profesional es política. Todo el tiempo estamos eligiendo, y en las redes que se forman podemos llevar adelante la transformación. Al involucrar a toda la comunidad en el proyecto educativo, la escuela queda menos aislada frente a las situaciones de violencia que se viven tanto en la escuela como en los hogares y que repercuten en los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes. El personal docente y la directiva de la institución necesitan conocer los recursos disponibles en su comunidad para abordar el tema de violencia de género y de derechos de niños, niñas y adolescentes. Por eso desde comunidades de aprendizaje promovemos la intervención de las familias en la escuela. Porque ellas son las que mejor conocen la realidad del lugar. Y ellos son los más interesados en construir un lugar de convivencia mejor. Y también es fundamental tener bien en claro a favor de que y de quién estamos. Fuimos socializados en un mundo en el que se mira con desconfianza lo diferente, lo distinto. Si desde nosotros, internamente (yo) cambio mi posición, soy crítico de estas formas socialización, las desnaturalizo, no sólo desde el discurso sino de mis acciones, solo allí podré/mos ver la realidad con claridad.

La propuesta entonces es que tanto desde el ámbito personal como social, y por supuesto en el ámbito educativo, debatir, analizar con criterios científicos (es decir, abandonar las explicaciones mágicas y sin argumentación) las conexiones existentes entre la atracción y los valores negativos (el péndulo entre indiferencia y posesividad) y la desmotivación y los valores negativos (bondad y debilidad/aburrimiento) (Gómez, 2004:132). Solo una actitud crítica frente a la influencia de los medios masivos de comunicación, las amistades y el resto de los agentes de socialización puede generar la apertura hacia nuevas perspectivas y nuevas prácticas sobre qué es el amor, la atracción y el deseo. Esta apertura implica incorporar no solo la racionalidad en la elección de nuestras parejas, sino también los sentimientos, pero desde un lugar de conocimiento que disminuya la carga de irracionalidad que se les atribuye.

¿Por qué es importante una socialización preventiva en violencia de género? Porque está comprobado que las primeras experiencias

afectivo-sexuales (sean en el marco de relaciones estables o no) dejan marcas de largo alcance en el desarrollo de nuestra futura vida. Si estas experiencias fueron desagradables, violentas y humillantes, el impacto en la autoestima afectará no solo nuestras posteriores relaciones afectivas, sino nuestro desarrollo integral como individuos. En cambio, si adquirimos capacidades para una elección comunicativa, si incorporamos las emociones y los sentimientos desde un lugar que nos empodera, que nos hace dueños de nuestros sentimientos y no marionetas de los mismos, podremos realizar una elección comunicativa, es decir, una en la que mi atracción por el otro se sustente en valores compartidos. Las emociones no son los sentimientos. Las emociones son respuestas automáticas, inconscientes, mientras que los sentimientos son las percepciones conscientes de las respuestas emocionales (Kandel, 2013). Sentimientos y pensamientos no van separados. Una educación no puede, no lo hace jamás, educar para el éxito académico y no tener un impacto en la forma en la que siente. Los sentimientos no son individuales, sino que tienen una base social.

La propuesta es entonces la de ayudar al desarrollo de un modelo alternativo de atracción, uno en el que estabilidad, ternura, amistad e igualdad puedan ir de la mano de la pasión y de la excitación. El camino nos promete, si hay transformación personal, encontrar ternura y pasión en una misma persona, no importa si es por una noche o para toda la vida. Después de todo, que es una relación afectivo-sexual sino una de las interacciones más significativas y transformadoras que nos atraviesan como personas. Este modelo alternativo de atracción tendrá las características del aprendizaje dialógico. La idea es que no tengamos que ceder a una presión del mercado dejando de lado tener una escuela que enseñe para la felicidad y para la solidaridad. Pero tampoco que tengamos una escuela que eduque para la felicidad pero que no prepare para ese mundo en el que nos ha tocado vivir. El objetivo es garantizar el derecho al éxito educativo a todas las niñas y niños. Educar para la felicidad, en el ámbito de las elecciones afectivo-sexuales es educar para el éxito académico, toda vez que algunas de las consecuencias de la violencia sexista en las escuelas son la deserción escolar y el bajo rendimiento.

Ahora, la pregunta del millón ¿cómo se hace? No vamos a trabajar en

un programa concreto sino que esto atraviesa todas las intervenciones. La socialización preventiva en violencia sexista no está –como ninguna de las transformaciones que propone el proyecto- en una AEE específica, sino que atraviesa transversalmente todas las actuaciones y se sustenta en todos los principios del proyecto, dado que estas transforman no solo los resultados académicos sino que tienen un impacto en todas las interacciones sociales, en los niveles de violencia, en la solidaridad.

Si las tertulias literarias dialógicas construyen un espacio en el que todos y todas pueden expresar sus propias ideas, donde nadie se ríe, esto permitirá la apertura genuina de debates relacionados con la vida, las experiencias y las ideas propias, a través de un diálogo igualitario en el que los argumentos de poder sean desplazados por argumentos de validez. Se desarrollarán entonces niños, niñas y adolescentes que aprendan a construir sus relaciones afectivas sustentadas en el diálogo. No es solo comprensión lectora lo que trabajan sino que se meten con debates filosóficos. Conectan con niveles de desarrollo superiores y además establecen conexiones con otras áreas. El contenido de los diálogos que aparecen en las tertulias incluye cuestiones relativas a los valores morales, la justicia social, la verdad y la mentira, la amistad, la lealtad, y por supuesto, el amor.

La organización en grupos interactivos ayudara también a pensar que cada problema tendrá soluciones distintas, de acuerdo a perspectivas distintas. El tipo de vínculos y la solidaridad que promueve este tipo de trabajo ayudará que frente a una situación de violencia se quiebren las situaciones de aislamiento que funcionan como fundamento para su perduración. Las ideas que otros tienen de nosotros moldean nuestras creencias, y nuestras creencias moldean nuestras acciones. Cuando introduzco otras voces amplío el marco, es una diversidad que crea más personas posibles, lo que elimina las etiquetas, fuente de las desigualdades que limitan los aprendizajes también en el terreno afectivo.

A través de las comisiones mixtas se pueden organizar actividades específicas para poner en el tapete debates sobre los modelos de masculinidad, femeneidad y atracción, como por ejemplo cine debate

basado en los principios del diálogo igualitario, invitando a la mayor cantidad de personas posibles de forma tal que haya la mayor cantidad de voces posibles. También se puede organizar en el marco de la formación de familiares y en las tertulias pedagógicas talleres sobre estas temáticas, de forma tal que la participación de la comunidad sea vista no sólo como un instrumento para la transformación de la escuela, sino la transformación de la escuela como un elemento de transformación de la comunidad. Todas estas actividades serán organizadas a través de comisiones mixtas que elijan películas, series de tv, o textos a debatir. De esta forma estas actuaciones son sustentables en el tiempo. Estas actuaciones tendrán como objetivo examinar de forma crítica el modelo tradicional de relacionamiento, los discursos que los perpetúan y sus relaciones con la violencia sexista, a partir del uso de la metodología comunicativa, y con el fin de arribar a la construcción de modelos alternativos que nos potencien en lugar de limitarnos. Porque solo desde relaciones afectivo-sexuales que no son de poder sino de igualdad y solidaridad, pasión y amistad podremos convertirnos en las mejores versiones de nosotros mismos. Nunca debemos olvidar, que el objetivo más grande es alcanzar los principios y que las actuaciones son estrategias para llegar a ellos.

Conclusión

La violencia de género y la violencia sexista constituyen hoy uno de los problemas sociales que más visibilidad ha adquirido. Mientras tanto, y a pesar de nuevas leyes y programas los crímenes por razones de género o elección sexual no paran de aumentar. Las últimas investigaciones, por otro lado, demuestran que la violencia comienza durante los noviazgos, generalmente con muestras más sutiles que la violencia física. Controlar amistades, vestimentas, salidas y hasta opiniones son algunas de las experiencias que mujeres víctimas de violencia recuerdan haber experimentado durante el inicio de la relación. Aunque se han ensayado diversas explicaciones sobre porqué las mujeres inician y sostienen relaciones con varones con estas características, investigaciones más recientes apuntan a los modelos tradicionales de atracción y relacionamiento bajo los que somos socializados. La clave para intervenir en el problema desde la escuela como agente de socialización radica entonces en la posibilidad de presentar a través de ella, modelos alternativos de relacionamiento, en el marco de una socialización preventiva en violencia de género. Violencia y desigualdad son inseparables. Debemos recordar que la desigualdad (y en este caso la desigualdad que surge como producto de relaciones afectivo sexuales basadas en relaciones de poder) es la madre de la violencia sexista. Y la violencia sexista, como la violencia clasista o la violencia racista deben ser eliminadas si queremos mejora en los aprendizajes para todos los participantes de la comunidad educativa.

La propuesta de CdA en este aspecto se apunala en el convencimiento de que el éxito académico no puede estar separado de una formación para la felicidad. Ambos currículums son inseparables. Y nadie podrá negar que del tipo de relaciones afectivo sexuales que desarrollamos (basadas en la igualdad, la ternura el amor y la pasión o basadas en el poder, la posesión y la violencia) depende buena parte de nuestra felicidad como individuos. Dichas relaciones estarán basadas en las elecciones de parejas sexuales (estables o no) que hagamos, y estas elecciones, lejos de ser producto de la magia o de un rayo nos parte,

son resultado de las expectativas que socialmente construimos en torno al amor y la atracción. Y dado que el impacto de las primeras relaciones afectivo-sexuales deja marcas que modelan nuestras experiencias futuras, que mejor que ayudar a los niños, niñas y adolescentes a encarar este recorrido de experiencias afectivo-sexuales con modelos de atracción en los que la pasión y la ternura, la amistad y el deseo, el respeto y la excitación, puedan convivir. El reconocimiento del carácter social del amor nos abre entonces nuevas perspectivas sobre las posibilidades de intervención sobre este problema.

La construcción de estos modelos, sin embargo, no responde (ni jamás podría hacerlo) a imposiciones basadas en el discurso ético. Nuestras elecciones tienen raíces mucho más profundas, y desnaturalizarlas es el primer paso en el proceso de construcción de nuevos modelos. La socialización preventiva en violencia de género será producto entonces del conjunto de AEE, siempre y cuando estas estén apoyadas en los principios que sustentan el proyecto. No se trata de un programa específico sino que es el resultado de la intervención conjunta que se realiza a través de cada AEE. En las tertulias, en las comisiones mixtas, en los grupos interactivos, en las tertulias pedagógicas, en la formación de familiares tenemos las herramientas para alcanzar el objetivo: transformar el mundo a partir de la escuela. Para dar vida a un mundo en el que, entre otras cosas, hombres y mujeres dejemos de comportarnos en automático, respondiendo a modelos prescriptivos para agradar y ser exitosos. Para ello es necesario también y porqué no, fundamental, repensar la forma en que pensamos el amor y las relaciones. A partir de un diálogo igualitario en el que aprendamos con los otros y del que emerja un espíritu crítico capaz de creer en la potencia transformadora de uno mismo en comunidad. Un diálogo sustentando en el respeto por la igualdad de las diferencias, de género y de elección sexual también. Donde la solidaridad le gane a la competencia, en una paradoja maravillosa que nos permita interactuar y establecer relaciones más profundas, genuinas y amorosas con nuestros pares de género también. El amor no debería ser un mercado, en el que solo algunos tienen derecho al éxito. Para cerrar estas líneas sobre la importancia de la socialización preventiva de violencia de género

en los tiempos actuales, no quisiera olvidar la dimensión instrumental del asunto: solo en ambientes libres de violencia podemos aspirar a resultados académicos. Sin felicidad no hay éxito. Démosle a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de construir relaciones afectivas que los potencien, y no que los limiten.

BIBLIOGRAFÍA

Gómez, Jesús (2004), *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*, EL Roure Editorial, Barcelona.

Duque Sánchez, Elena (coord.) (2015), *Ideal Love and NAM: Socialización preventiva de la violencia de género*, Secretaría General y Técnica, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, España.

Eljach, Sonia, *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá.



Comunidades de
Aprendizaje

Agentes socializadores de masculinidades alternativas: profesores, familiares y voluntarios como ejes del cambio en el contexto de Comunidades de Aprendizaje

Paulina Núñez Manzo

Resumen

Diseñar una estrategia, enmarcada en Comunidades de Aprendizaje, para el diálogo de agentes socializadores involucrados en la escuela con respecto a las diversas masculinidades y su influencia positiva o negativa en la desigualdad de género y la violencia contra la mujer:

Introducción

El concepto de patriarcado ha sido definido por diversos autores como la organización característica de la sociedad occidental, marcada por la supremacía del padre del clan o familia. Es un pensamiento cultural y, por lo tanto, común a hombres y mujeres, cuyas reglas más nocivas son la obediencia ciega, la represión de todas las emociones excepto el miedo, la destrucción de la voluntad individual, y la represión del pensamiento cada vez que se aparta de la forma de pensar de la figura de autoridad (Hooks, 2004; Real, 2002; Naranjo, 2007).

En el marco de la investigación realizada por el instituto CREA, surge la conceptualización de las nuevas masculinidades (NAM), en oposición al par de sentido DTM/OTM (Masculinidad Tradicional Dominante/ Masculinidad Tradicional Oprimida). Las masculinidades tradicionales, propias del patriarcado, se definen como Dominante y Oprimida en una relación complementaria, donde la masculinidad dominante (DTM) es atractiva para hombres y mujeres en cuanto es modelo de éxito y seguridad desde la perspectiva del lenguaje del deseo (Flecha, Puigvert & Ríos, 2013).

Por lo tanto, los autores proponen que para erradicar la violencia contra las mujeres es preciso llevar a cabo tres pasos fundamentales (ya desarrollados en su investigación), a saber;

1. La exploración en detalle de la reproducción de la masculinidad tradicional dominante y su impacto en la desigualdad de género y en la violencia contra las mujeres.
2. Conocer la posibilidad de otros tipos de masculinidades, basadas en explicaciones culturales y en la comprensión de que no existe un determinismo científico para las DTM.
3. Que grupos de hombres y mujeres conscientes de esta realidad, generen acciones que contrarresten y luchen contra los problemas mencionados.

A partir de esta propuesta, y entendiendo que se requiere dotar del lenguaje del deseo a las Masculinidades alternativas en oposición a las DTM como modelo de éxito masculino, este trabajo busca, a partir de la Participación educativa de la comunidad y de la Formación pedagógica dialógica, la exploración de formas que permitan no reproducir en nuestras interacciones con los niños y niñas, los principios de las DTM.

En el caso de los padres, se busca que a través de asambleas y comisiones mixtas se pueda abordar la problemática de género y las DTM, y cómo éstas son causantes de episodios de violencia y conflicto en la escuela, para así apuntar hacia la Resolución Dialógica de Conflictos.

En el caso de docentes, podemos conocer las DTM a partir de lecturas científicas y diálogo, con el fin de identificar cómo atraviesan la práctica educativa en contextos formales e informales, y cómo podemos ser reproductores de ellas.

La decisión de hacer énfasis primero en los adultos como agentes socializadores no es casual, ya que es sabido que al ser modelo cultural de nuestros estudiantes, debemos tener una visión unificada o al menos informada, con respecto a las causas de los conflictos en la escuela, pero más ampliamente de los orígenes de la desigualdad de género y la violencia contra la mujer. Es posible que así logremos evitar ser reproductores del modelo patriarcal y el doble estándar con respecto a estas problemáticas, con lo cual aportaremos directamente a la educación exitosa de nuestros estudiantes.

Desarrollo

I. AGENTES SOCIALIZADORES

Dentro de una Comunidad de aprendizaje, todas las personas que conviven con los estudiantes en el contexto de la escuela se constituyen como agentes socializadores en la medida que acompañan el desarrollo de las y los estudiantes, y contribuyen a la internalización de modelos relacionales.

Estrechamente ligado con los siete principios de aprendizaje propuesto por Comunidades de Aprendizaje, específicamente con el diálogo igualitario, sabemos que es en el diálogo donde podemos llegar a acuerdos que nos permitan elegir y hacernos responsables conscientemente de nuestras formas de desenvolvernos en la sociedad (Flecha et al, 2001).

Sin embargo, también en las relaciones y en el diálogo (no igualitario), profundizamos visiones o acuerdos tácitos que perpetúan visiones culturalmente heredadas y las consecuencias sociales de estas, como por ejemplo las DTM, donde una figura jerárquica, masculina o femenina, impone lo que es deseable culturalmente reprimiendo, sancionando o marginando cualquier manifestación divergente.

Por lo tanto, es fundamental hacer consciente de estas dinámicas soterradas a todos los agentes socializadores de la escuela (voluntarios, familiares, administrativos y docentes, estudiantes), a través del diálogo igualitario, y la aplicación de los siete principios de aprendizaje en general, con el objetivo de explorar la reproducción de la masculinidad dominante y su impacto en la desigualdad de género y en la violencia contra las mujeres. Implementando así una de las primeras propuestas de Flecha et al (2013), en torno a temas que el mismo autor sugiere más adelante como son: la atracción, la elección y la igualdad (P. 96, Flecha et al, 2009) y cómo los procesos de socialización imperantes tienen consecuencias negativas como las ya descritas.

A partir de este diálogo igualitario en torno a estas problemáticas y realidades, es posible redefinir los modelos vigentes en nuevos modelos alternativos, como las Nuevas masculinidades, dotándolos de un lenguaje de deseo; y al mismo tiempo, desarrollando competencias sociales y personales preventivas.

a. Participación educativa de la comunidad – Adultos en convivencia con los estudiantes

Las comunidades de aprendizaje, nos ofrecen herramientas para mejorar la Convivencia escolar; como es la resolución dialógica de conflicto, basada fundamentalmente en el diálogo en torno a lo deseable y lo indeseable en las interacciones que se desarrollan en la escuela, implicando a todos los agentes socializadores que en ella conviven.

Sin embargo, es preciso desarrollar instancias donde los adultos de la comunidad exploren la reproducción de la masculinidad tradicional dominante (DTM), con el fin de generar coherencia entre el trabajo que se pueda desarrollar en la escuela en el marco de la resolución dialógica de conflictos.

Con respecto a los padres, familias y voluntarios, sugerimos para esto la participación educativa de la comunidad, ya sea educativa, evaluativa o decisoria, en asambleas o bien en comisiones mixtas.

¿Por qué desarrollarlo a través de esta acción?

Puesto que consideramos fundamental que aquellos adultos cuyo rol socializador trasciende la escuela y que además son partícipes activos de la comunidad, tienen una posición estratégica en cuanto a sus creencias y formas de conducirse en las interacciones con las y los estudiantes y con otras y otros adultos que influyen directa o indirectamente en la socialización de las y los estudiantes.

Además es preciso que exista coherencia entre el discurso y la acción, consciencia de los patrones que vamos reproduciendo en las interacciones cotidianas, y sobre todo una visión compartida de las problemáticas que acarrea una perpetuación de las DTM/OTM en el modelo patriarcal y jerárquico. No podemos pedir coherencia a los adultos en la medida que no exploremos en conjunto juicios y conceptos con respecto a las masculinidades tradicionales.

Por ejemplo, hacer conscientes frases con las que se corrige a las niñas como: “eso no es de señoritas”, “pareces una niña” (a un niño que llora) o “te vamos a poner un vestido” (a un niño que golpea a una niña). O bien, reflexionar con respecto a problemáticas como la desautorización de la madre por parte del padre, o la ausencia de este en la formación del niño aunque con autoridad completa para decidir en los temas de él por sobre la madre, las diferencias que se hacen con los hijos en los roles del hogar; lo que se aprueba y lo que se reprueba en el caso de cada género, etc.

Formación pedagógica dialógica – Profesores en convivencia con los estudiantes

En cuanto a los profesores, es necesario que vislumbren posibles perpetuaciones de desigualdades de género, tanto en las interacciones cotidianas como en las decisiones estratégicas de aula, por ejemplo exigir más a las mujeres y menos a los hombres, o bien marginar de ciertas actividades a uno de los dos géneros, por ejemplo en el aseo del aula.

¿Por qué desarrollarlos a través de esta acción?

Si de los docentes se trata, es fundamental que en su formación continua encuentren las bases científicas que los guíen en la toma de decisiones respecto de su labor educativa y de su aporte a la Comunidad de Aprendizaje en las interacciones con todos los miembros de ella, con argumentaciones de calidad que permitan eludir posibles juicios personales y decisiones arbitrarias, las que muy posiblemente estarán revestidas de la cultura dominante, pudiendo profundizar las DTM/OTM.

La AEE, Tertulia Pedagógica Dialógica, se constituye como una instancia ideal para enriquecer el diálogo en torno a estas problemáticas, al alero de bases científicas actualizadas. Por ejemplo, para comprender la importancia de la Zona de desarrollo próximo (Lev Vigotsky) en los procesos de socialización de las relaciones afectivo-sexuales, o de la importancia del diálogo de esta u otras temáticas para el aprendizaje significativo (Paulo Freire, Jerome Bruner, Jürgen Habermas).

2. HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO DE EXPLORACIÓN DE LAS DTM/OTM Y PROPUESTAS PARA NUEVAS MASCULINIDADES

Con el fin de portar a la socialización preventiva de violencia y desigualdad de género, proponemos una herramienta sencilla, que puede ser promovida por la escuela en las instancias de trabajo ya descritas, cuyo objetivo principal es buscar la toma de consciencia o la responsabilidad que nos cabe en la reproducción de la masculinidad dominante, la búsqueda de nuevos modelos o formas y, finalmente, la generación de acciones que más que castigar lo dominante, integren las nuevas masculinidades a un lenguaje del deseo.

Tanto para el diálogo entre docentes como en Asambleas o comisiones mixtas, se propone plasmar las visiones y propuestas, en una dinámica sencilla y llana, que cualquier agente socializador pudiera utilizar:

Trabajo de reflexión para la socialización preventiva contra la violencia y desigualdad de género

En función del tiempo y las condiciones óptimas para la discusión, se sugiere el uso de una matriz con frases guía para sistematizar la información en torno a cada tema. Para lo que se designará a uno o dos encargados de registrar la información que luego será revisada por todos para ser compartida como los acuerdos que representan la visión y el compromiso del grupo, comisión, asamblea u otro.

1. A partir de la lectura del paper “Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género” o de las definiciones ofrecidas, dialogar en torno a lo que cada uno entiende como Masculinidades dominantes en su propia experiencia.
2. Luego de la reflexión con respecto a las DTM/OTM, explorar otros tipos de masculinidades posibles de observar en nuestro entorno cultural (tomando en cuenta que no hay una determinación biológica para que el hombre sea violento y dominante, sino que es un hecho cultural).
3. Por último, reflexionar con respecto a las acciones que podemos tomar en lo personal y en lo colectivo con respecto a la violencia y desigualdad de género a partir del desarrollo de las NAM.

MATRIZ PARA LA REFLEXIÓN PARA LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA CONTRA LA VIOLENCIA Y DESIGUALDAD DE GÉNERO		
Masculinidades tradicionales dominantes y oprimidas DTM/OTM	Nuevas masculinidades alternativas (NAM)	Acciones
<p>DTM: Masculinidades tradicionales dominantes</p> <p>OTM: Masculinidades tradicionales oprimidas</p> <p>Se caracteriza por legitimar y desear el poder masculino por sobre lo femenino, débil, emotivo o romántico; estableciendo relaciones jerárquicas no igualitarias. En ellos el riesgo y la agresividad son aceptados como naturalmente masculinos, y revisten de atractivo sexual y social al hombre que los encarna. No necesariamente son violentos, pero siempre que una mujer es violentada nos enfrentamos a una DTM. Los chicos buenos, que no son violentos, pero se ven como inferiores a los chicos malos, complementan las DTM, no las transforman y constituyen las Masculinidades tradicionales oprimidas (OTM)</p>	<p>NAM: Nuevas masculinidades alternativas</p> <p>Encarna un modelo de hombre que mantiene relaciones afectivo-sexuales que son atractivas social y sexualmente, igualitarias, emotivas y libres de violencia. Demuestran confianza, fuerza y coraje para confrontar actitudes negativas de las DTM/OTM, y al doble estándar de aquellos que no combaten las DTM/OTM, trabajando activamente contra la violencia de género.</p>	<p>La investigación científica indica que ciertas acciones ayudan a prevenir que continúe la repetición de un modelo de masculinidad dominante:</p> <p>La investigación científica indica que ciertas acciones ayudan a prevenir que continúe la repetición de un modelo de masculinidad dominante:</p> <p>a. Alejándose de persona con valores no igualitarios, violentos o que validan la violencia de las DTM.</p> <p>b. Fomentar la expresión de los sentimientos y el manejo de las emociones, como algo que no se opone a ser fuertes y seguros.</p> <p>c. Valorando las relaciones de igualdad basadas en el deseo y el amor.</p> <p>d. Rechazando el doble estándar de aquellos que no actúan frente a la violencia o validación de la violencia de las masculinidades dominantes.</p>
Cómo nos oprimen	Cómo nos ayudan	Qué problemas nos traen las DTM en nuestra comunidad
Están asociadas al lenguaje del deseo porque...	¿Son deseables?	Qué acciones podemos desarrollar para fomentar el atractivo de las NAM
Repetimos estos patrones cuando...	Las fomentamos cuando...	Qué acciones podemos desarrollar para combatir las DTM/OTM

Conclusión

Es fundamental que los adultos involucrados en la Comunidad de aprendizaje inicien un proceso de toma de consciencia en torno a la violencia y desigualdad de género, al alero de la investigación científica, que los lleve a la acción en su contra, desde su propio accionar en sus diversos roles socio-afectivos, así como en el desarrollo de líneas de trabajo en el contexto de Comunidades de Aprendizaje que promuevan nuevas masculinidades alternativas, y generen consciencia de las consecuencias del deseo asociado a las DTM.

Somos los adultos, primero, quienes debemos transformarnos para acompañar el proceso de desarrollo de la infancia y la juventud protegiéndola de tradiciones culturales que atentan contra el bienestar y el desarrollo pacífico y armónico de la comunidad.

Los agentes socializadores que desarrollen este conocimiento pueden, a su vez, ir observando rasgos de DTM en las interacciones de los estudiantes utilizando herramientas simples como estas, con el fin de conocer la realidad de la comunidad y poder socializar preventivamente a los estudiantes en la urgencia que requiere detener la violencia de género y la desigualdad social que somete a la mujer y que acarrea diariamente consecuencias nefastas para la sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Hooks, B. (2004). *The will to change: Men, masculinity, and love*. Washington Square Pr.
- Real, T. (2002). *How Can I Get Through to You?: Reconnecting Men and Women*. Simon and Schuster.

- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona, Cuarto Propio.
- Flecha, R.; Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.



**Comunidade de
Aprendizagem**



**Comunidades de
Aprendizaje**

**Saiba mais:
www.comunidadeaprendizagem.com**

**Sepa más:
www.comunidaddeaprendizaje.com.es**