



**Comunidades de
Aprendizaje**

Principios del Aprendizaje Dialógico

**Este material es resultado del proceso
de certificación de formadores de
Comunidades de Aprendizaje
realizado en 2016.**



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

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 genero una resistencia a la implementación de las AEE's.

Lo que provoco 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

Diplomado Comunidades
de Aprendizaje
La Sistematización de
Experiencias como
proceso de Aprendizaje
Dialogico

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 aquéllas 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 porqué 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

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

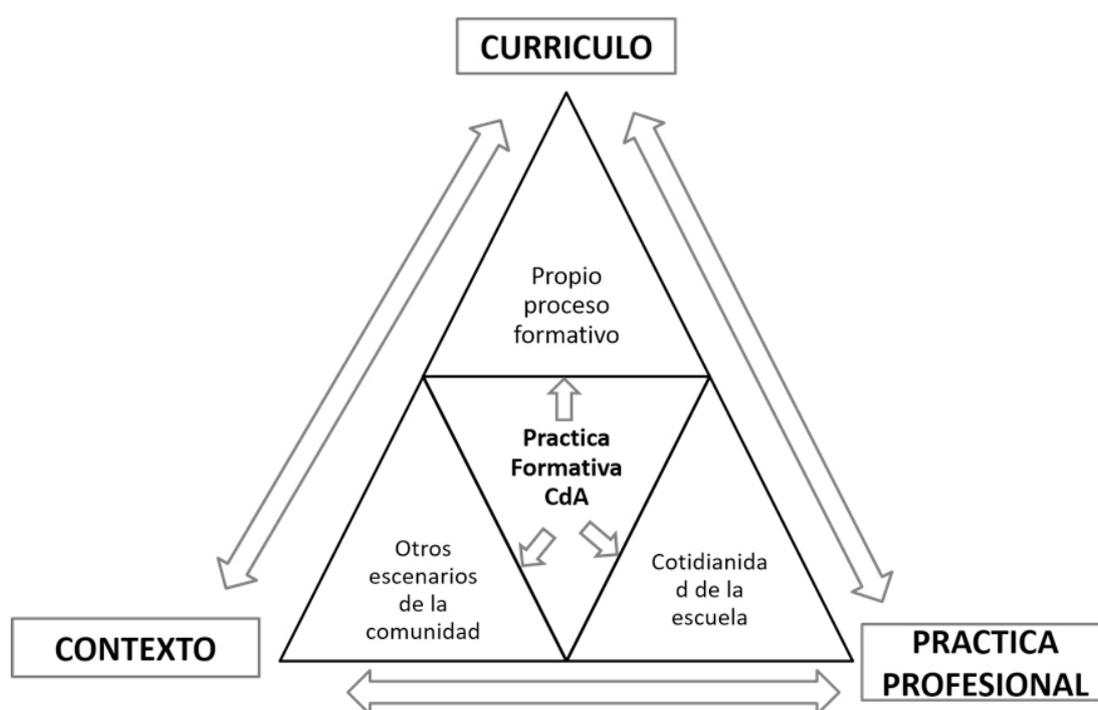


Figura 1. La mirada tri-dimensional de la práctica profesional en CdA

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



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.

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..

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

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**

**Sepa más:
www.comunidaddeaprendizaje.com.es**