



**Comunidade de
Aprendizagem**

**Este material foi elaborado pelos
concluintes da certificação de formadores
em Comunidade de Aprendizagem
realizado em 2016.**

**TEMA: Atuações Educativas de
Êxito.**



Comunidade de
Aprendizagem

Interacciones dialógicas; Una oportunidad para fortalecer la alianza familia escuela

Claudia Soto Grimberg

Resumo

En este artículo se pueden encontrar algunos elementos que muestran la relevancia y necesidad de generar una alianza entre las familias y la escuela para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

A partir del análisis y revisión de planteamientos de varios autores en relación al tema, se evidencia la importancia de promover el trabajo y acrecentar los esfuerzos por mejorar este vínculo.

Desde este escenario cobra fuerza el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el que a través de evidencias científicas posiciona a las interacciones dialógicas como el eslabón necesario para transformar las escuelas en verdaderas comunidades educativas generando una verdadera alianza entre las familias y la escuela.

Las interacciones dialógicas se pueden llevar a la práctica a través de las actuaciones educativas de éxito. Este artículo profundiza en dos prácticas educativas: Participación educativa de la comunidad y Formación de familiares, ya que estas responden principalmente al tema planteado.

OBJETIVO

Reconocer las interacciones dialógicas como una oportunidad concreta de fortalecimiento de la alianza Familia Escuela, considerando que esta relación es fundamental para generar una sólida comunidad educativa que permita mejorar los aprendizajes de los estudiantes y disminuir las desigualdades.

Introducción

Actualmente las familias y las escuelas están enfrentadas a un contexto que las desafía en su rol como instituciones encargadas de formar y acompañar a los niños en su aprendizaje y desarrollo.

Los cambios sociales y culturales de las últimas décadas han remecido fuertemente al sistema familiar y escolar, introduciendo diferentes variables que complejizan el rol de los padres y que los obliga a redefinirse (Arriagada, 2001). En este escenario, el accionar conjunto de toda la comunidad educativa aparece como una necesidad fundamental para reaccionar frente a la nueva realidad.

Fenómenos como las transformaciones demográficas, el aumento de hogares con jefatura femenina, la creciente participación de las mujeres en el mundo laboral, las nuevas estructuras familiares y estilos de relación, han transformado las funciones de la familia en todos los ámbitos. Dentro de estas, una de las más afectadas es la que tiene relación con los estilos parentales y educativos.

Por su parte, el sistema escolar también ha ido desestabilizándose por las rápidas transformaciones culturales, lo que ha exigido su actualización y flexibilidad. En este escenario, la escuela, en términos de su sentido y misión, ha ido perdiendo el poder que le había dado el sistema social tradicional haciendo evidente que una única institución no debe ni puede estar a cargo del proceso completo de socialización de las personas.

Considerando esto, es posible plantear que los dos sistemas fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de los niños —es decir, la familia y la escuela— están en un momento complejo y que la relación entre ambas no es un tema sencillo de abordar ya que intervienen numerosas variables que convierten esta alianza en un fenómeno que requiere de atención e intervención para potenciar sus fortalezas en un trabajo conjunto.

Diferentes líneas de investigación han mostrado que el efecto de las familias en la educación de los niños es determinante, siendo igual o más influyente que el efecto de las escuelas al explicar los logros académicos. La alianza familia - escuela y la conjunción de los distintos componentes asociados a esta tendrían una influencia muy importante sobre los logros escolares (Brunner y Elacqua, 2003).

Sabiendo esto, se hace imprescindible generar instancias, espacios y acciones concretas y efectivas que permitan fortalecer la alianza familia – escuela para lograr más y mejores aprendizajes para los niños y mayor desarrollo de la comunidad en general.

Desarrollo

Diversas investigaciones han comprobado que la participación de los padres, madres y/o apoderados en el ámbito escolar mejora el rendimiento escolar de los niños, fomenta una actitud positiva hacia la escuela y ayuda a crear un mejor clima educativo (Epstein, 1992 citado en Ramírez, 1999; Henderson, 1987 citado en Reca y Ávila, 1998).

En este escenario, la escuela es un espacio privilegiado de participación, ya que se constituye como un lugar en que diferentes actores de la comunidad interactúan cotidianamente, permitiendo el aprendizaje y el desarrollo de diferentes habilidades en todas las personas que constituyen dicha comunidad.

Esta interacción cobra relevancia en la teoría de las “esferas de influencia superpuestas” propuesta por Epstein (2006), en la que se plantea que cuando los padres, madres, apoderados, directivos, profesores, y otras personas de la comunidad trabajan en conjunto, los niños aumentan sus aprendizajes. Al ser cada una de estas partes importantes en sí misma, es fundamental integrar a cada una de ellas. No es mejor lo que se enseña en la escuela que lo aprendido en la casa.

Para que la familia se sienta parte del sistema, es necesario fortalecer su rol, valorándolo y devolviéndole su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando clara la diferencia entre ambos roles: el de la familia y el de la escuela (Arancibia, Strasser y Herrera, 1997). Como plantea Joyce Epstein (2013), involucrar a las familias no es sólo un problema de voluntad, se requiere crear una cultura de alianza y realizar acciones concretas para lograrlo.

Si bien en general los actores escolares reconocen la importancia de generar interacciones y fortalecer la relación entre las familias y la escuela, existe una tendencia a vivir esta situación con conflicto. Así, se establece una especie de monólogo paralelo entre docentes, padres, madres y apoderados en el cual, la atribución de las dificultades se

externaliza hacia el otro grupo: atribuciones cruzadas de culpas (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005). Las y los docentes culpan a las familias del fracaso escolar de sus hijos y las familias culpan a las escuelas de lo mismo.

Por su parte, el equipo de Harvard Family Research Project (2011) describe la dificultad de esta relación a partir de las siguientes barreras:

- El ambiente escolar puede inhibir la participación de las familias. Se otorga bajo valor a la cultura escolar y a la participación de las familias, lo que se refleja en el poco tiempo que tienen los docentes para generar alianza con las familias (Burton, 1992; Swick & McKnight, 1989 citados en Shartrand, Weiss, Kreider & Lopez, 1997).
- No todos los tipos de participación de las familias tienen la misma aceptación (Krasnow, 1990 citado en Shartrand, et al., 1997). Docentes y directivos tienden a preferir que la familia participe en actividades tradicionales como reuniones y celebraciones, en tanto las familias tienden a preferir otras actividades en la escuela, tales como la participación en la toma de decisiones.
- Actitud negativa de padres y profesores hacia el involucramiento parental. Los docentes creen que los padres no están interesados ni calificados para participar en la educación de sus hijos (New Futures Institute, 1989; Fine & Vanderslice, 1990; citados en Shartrand et al., 1997). Por su parte, los padres se sienten intimidados y faltos de herramientas y conocimientos para ayudar a sus hijos y no se sienten “invitados a participar” (Riley, 1994, citado en Shartrand et al., 1997).
- Falta de preparación de los docentes para el involucramiento parental. Los profesores requieren herramientas concretas para trabajar la relación Familia-Escuela.

En la sociedad de la información, en la que estamos inmersos hoy día, es posible afirmar que el aprendizaje depende más de la coordinación de las interacciones que tienen lugar en los diferentes contextos en los que los niños aprenden, que de lo que pasa solo dentro del aula (Elboj et al., 2002, citado en Aubert, Flecha, et al., 2013).

El modelo de aprendizaje dialógico plantea como idea central la interacción, ocupando el diálogo un lugar clave. Se plantea que el aprendizaje se genera mediante interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, promueven la creación de sentido personal y social y se orientan por principios solidarios. La igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García, 2008).

La perspectiva dialógica se nutre de diversos aportes teóricos. Así, recoge el concepto de diálogo de diversos autores como Vygotsky, Rogoff, Bruner y Wells, y lo resitúa en el contexto de la sociedad de la información y de las sociedades dialógicas. Por otro lado, rescata la “teoría de la acción”, de Freire (1970), en que se plantea que la naturaleza de la persona es dialógica, además de la “teoría de la acción dialógica” de Habermas (2001), que refiere a que todos los individuos son capaces de generar lenguaje y acción, lo que les permite interactuar y llegar a acuerdos. En este enfoque, el aprendizaje se desarrolla en la interacción que va mucho más allá de lo que ocurre a nivel individual o de lo que ocurre sólo en el aula: participan todas las personas del establecimiento, los estudiantes, docentes y familiares, y otros miembros de la comunidad.

Para establecer una alianza entre las familias y la escuela, es fundamental generar una relación de socios, de pares. Para que esto se logre será necesario influir de manera sistémica en la escuela generando espacios de participación para los apoderados, que les permitan conocer y comprender la educación de los niños como una responsabilidad y compromiso compartido.

Esto que parece tan sencillo ha sido, por el contrario, muy complejo y difícil de llevar a la práctica. Sin embargo, investigaciones han demostrado que sí es posible lograrlo y desarrollar una sólida alianza generando mejores aprendizajes en los niños y mayor desarrollo en toda la comunidad.

Es así como el proyecto Comunidades de Aprendizaje basándose en la filosofía del aprendizaje dialógico promueve la generación de interacciones que se basan en la igualdad, buscando el entendimiento

entre todos los participantes y valorando sus aportes como contribución al desarrollo de un conocimiento colectivo.

A diferencia de las interacciones dialógicas, se encuentran las interacciones de poder que son generadas por una estructura social desigual y se basan en la posición de poder que tiene una persona en relación a otra.

Si en la escuela se establecen interacciones de poder más que interacciones dialógicas entre los profesores y los familiares, probablemente la posibilidad de generar una sólida alianza entre ambas partes, se verá muy disminuida.

Es así como el gran desafío para los establecimientos educacionales debería ser encontrar las formas para transformar las interacciones de poder; que habitualmente se dan entre docentes y familiares, en interacciones dialógicas que generarán mejores niveles de aprendizajes para todos los estudiantes (CREA, 2006-2008; Searle y Soler, 2004)

Cuando las familias perciben que la escuela las necesita y está abierta a su integración, se genera mayor participación; asimismo, en la medida que la escuela clarifica y ofrece diferentes espacios, los apoderados aportan sus conocimientos y habilidades aumentando sus niveles de participación, lo que incide positivamente en el aprendizaje de los niños.

Las interacciones dialógicas se pueden promover e intencionar de diferentes formas dentro de la escuela; por ejemplo a través del desarrollo de actuaciones educativas de éxito, que son prácticas avaladas por la comunidad científica internacional que generan mejoras en los aprendizajes de los estudiantes y en la convivencia al interior el establecimiento educacional en diferentes contextos sociales y económicos (INCLUD-ED, 2012; Valls, sf.; Siles & Molina, 2011).

Dentro de estas actuaciones educativas de éxito, se encuentra la Participación Educativa de la Comunidad y la Formación de Familiares, las que apuntan principalmente a promover interacciones transformadoras que posibiliten cambios en las propias personas y en los contextos en los que viven, valorando la igualdad de diferencias, es

decir enfatizando que todos tienen el mismo derecho de ser y vivir de forma distinta, y al mismo tiempo, ser tratadas igualmente con respeto y dignidad.

La Participación Educativa de la Comunidad es una posibilidad concreta que permite el involucramiento familiar en la escuela, en diferentes espacios e instancias, tanto formativas como también a nivel de toma de decisiones favoreciendo la alianza entre las ambas partes. Las investigaciones han demostrado que esta participación genera efectos muy importantes en los aprendizajes de los niños generando también mayores vínculos y redes entre los miembros de la comunidad educativa. (INCLUD-ED, 2011. Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación, IFIE, European Commission, Estudios CREADE).

La Formación de Familiares, también se convierte en una práctica avalada por la evidencia científica, que permite integrar a las familias a la escuela incidiendo favorablemente en los aprendizajes y desarrollo de los niños. A través de esta actuación educativa los familiares se motivan a acercarse y participar en la escuela, en espacios no amenazantes en los que se generan interacciones dialógicas y no de poder; logrando así aprender todos juntos, incrementando los propios conocimientos, y aumentando el nivel de expectativas que cada uno trae sobre su propio aprendizaje y el de sus hijos.

Este tipo de participación familiar dentro de la escuela, es muy diferentes a lo que habitualmente se observa dentro de un establecimiento educacional. Generalmente ocurre que los profesores tienden a ocupar una posición jerárquica superior en relación a los familiares generando interacciones desiguales, en las que los padres escuchan y acatan lo que el profesor señala sintiendo que están en una posición inferior y que se les está “enseñando” a educar a sus hijos ya que solos no son capaces de hacerlo. A diferencia de esto, a través de estas prácticas educativas se busca que padres, madres, o cualquier familiar puedan sentirse que están en una relación igualitaria, puedan decidir lo que necesitan para apoyar mejor a sus hijos, puedan proponer las formas en que quieren participar en la escuela y contribuir a que esto se haga realidad buscando recursos, estrategias, etc. poniendo su

esfuerzo y voluntad y descubriendo que a partir de la interacción surge el verdadero aprendizaje.

En este mismo sentido, el modelo de aprendizaje dialógico plantea que todas las personas tienen algo que aportar; por lo cual el aprendizaje resulta de estos procesos de interacción, transformando, por una parte, lo que sabían antes de encontrarse; y por otra, transformando también su entorno sociocultural. Este enfoque propone la interacción como punto central para el aprendizaje: “El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”. (En Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia).

Los siete principios del aprendizaje dialógico apuntan y contribuyen a la generación de una verdadera alianza entre las familias y la escuela ya que permiten internalizar, promover y reconocer que todas las contribuciones son válidas y necesarias, independientes de quien las hace, de su función, origen social, edad, sexo, etc. (Freire, 1997; Habermas, 2001). Estos principios llevados a la práctica dentro de un centro educativo permiten reforzar el protagonismo de los familiares, validando sus ideas, concepciones y prácticas, otorgando a todos la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, resaltando que la fuerza está en la calidad de los argumentos y en el sentido de lo que se defiende, y no en la posición jerárquica de quien habla (Freire, 1997; Habermas, 2001).

De esta manera, se entiende que la escuela no es un contexto aislado, sino que forma parte de un territorio, de una comunidad, donde todo y todos son referentes válidos e importantes y al mismo tiempo son fuentes de aprendizaje para los demás. Por esta razón, es necesario promover aprendizajes en espacios comunitarios, generando diálogos igualitarios entre los distintos actores; directivos, agentes educativos, familiares, y estudiantes entendiendo que existe una comunidad completa que aprende interactuando.

Conclusión

Actualmente no cabe duda que generar una verdadera alianza entre la escuela y las familias es un factor esencial que contribuye a configurar un contexto propicio para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. No obstante, que todos reconozcan la relevancia de este tema no significa que sea una tarea fácil. Históricamente ambas partes han tendido a culparse mutuamente por las dificultades que surgen en esta relación. A esto se le ha llamado atribución cruzada de culpas (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005). Este fenómeno puede deberse a muchas variables; diferencias en las expectativas de cada uno de los actores involucrados, poca definición del rol de cada parte, canales de comunicación débiles y pocas oportunidades de participación para las familias, entre otras.

Conocer que existen prácticas educativas concretas y probadas en diferentes contextos, brinda la oportunidad de comenzar a hacer realidad el sueño de transformar el actual sistema educativo en uno que genere mejores aprendizajes para todos los niños y disminuya las grandes desigualdades existentes. Es así como comunidades de aprendizaje propone las interacciones dialógicas como forma de generar una real alianza entre escuela y familiares en pos de la educación de los niños y del desarrollo de toda una comunidad que puede crecer, desarrollarse y aprender juntos.

Partiendo de la convicción de que se debe trabajar a partir de los recursos y experiencias de las propias familias, valorando y rescatando sus saberes para encontrar soluciones en conjunto a las dificultades que se presentan será posible transformar la habitual interacción de poder jerárquica que hay en los centros educativos, por una interacción igualitaria en la que el diálogo y la participación de todos permitirá ir construyendo el conocimiento y aumentando las posibilidades de aprendizajes.

No obstante todo lo anterior, es fundamental que este sueño no quede sólo dentro de cada escuela, necesitamos que quienes toman las decisiones sobre cómo será el sistema educativo en un país, conozcan y consideren lo que las investigaciones sobre el tema han demostrado, por mientras sabemos que debemos seguir soñando que la transformación de nuestras escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje para todos, será posible. “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (Freire; 1992, p. 87).

BIBLIOGRAFÍA

Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *PSYKHE*, 14(2), 149 -161.

Arancibia, V., Strasser, K. y Herrera, P. (1997). Manual de Psicología Educacional. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

Arriagada, I. (2001). Familias latinoamericanas, Diagnóstico y políticas en los inicios del nuevo siglo. Serie Políticas Sociales, CEPAL. Chile.

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2013). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información. Barcelona: Hipatia

Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia Internacional. Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/brunner_oea.pdf

Epstein, J. (1992). School and Family Partnerships. En M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. Sexta edición. Nueva York: MacMillan.

Epstein, J. (2006). Families, Schools, and Community Partnerships. *YC Young Children*, 40.

Epstein, J. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Santiago: Fundación CAP.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México DF: Siglo XXI.

Habermas, J. (2001). El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal? Barcelona: Paidós.

INCLUD-ED (2012). FINAL INCLUD-ED REPORT, Strategies for inclusion and social cohesion in Europe for education.

Racionero, S; Ortega, S; García, R; Flecha, R. (2013) Aprendiendo contigo. Barcelona: Hipatia

Reca, I. y Ávila, P. (1998). Escuela y familia. Una revisión de estado del arte. Programa P-900, División de Educación General. Santiago de Chile. Mineduc.

Shartrand, A., Weiss, H., Kreider, H. & Lopez, M.E. (1997). New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Weiss, H., Lopez, M.E. y Rosenberg, H. (2011). Bringing Families to the Table. Recommendations and next steps from the national policy forum for family, school, and community engagement. Washington, DC: Harvard Family Research Project.



Comunidade de
Aprendizagem

Agentes socializadores de masculinidades alternativas: profesores, familiares y voluntarios como ejes del cambio en el contexto de Comunidades de Aprendizaje

Paulina Núñez Manzo

Resumo

Diseñar una estrategia, enmarcada en Comunidades de Aprendizaje, para el diálogo de agentes socializadores involucrados en la escuela con respecto a las diversas masculinidades y su influencia positiva o negativa en la desigualdad de género y la violencia contra la mujer.

Introducción

El concepto de patriarcado ha sido definido por diversos autores como la organización característica de la sociedad occidental, marcada por la supremacía del padre del clan o familia. Es un pensamiento cultural y, por lo tanto, común a hombres y mujeres, cuyas reglas más nocivas son la obediencia ciega, la represión de todas las emociones excepto el miedo, la destrucción de la voluntad individual, y la represión del pensamiento cada vez que se aparta de la forma de pensar de la figura de autoridad (Hooks, 2004; Real, 2002; Naranjo, 2007).

En el marco de la investigación realizada por el instituto CREA, surge la conceptualización de las nuevas masculinidades (NAM), en oposición al par de sentido DTM/OTM (Masculinidad Tradicional Dominante/ Masculinidad Tradicional Oprimida). Las masculinidades tradicionales, propias del patriarcado, se definen como Dominante y Oprimida en una relación complementaria, donde la masculinidad dominante (DTM) es atractiva para hombres y mujeres en cuanto es modelo de éxito y seguridad desde la perspectiva del lenguaje del deseo (Flecha, Puigvert & Ríos, 2013).

Por lo tanto, los autores proponen que para erradicar la violencia contra las mujeres es preciso llevar a cabo tres pasos fundamentales (ya desarrollados en su investigación), a saber;

1. La exploración en detalle de la reproducción de la masculinidad tradicional dominante y su impacto en la desigualdad de género y en la violencia contra las mujeres.
2. Conocer la posibilidad de otros tipos de masculinidades, basadas en explicaciones culturales y en la comprensión de que no existe un determinismo científico para las DTM.
3. Que grupos de hombres y mujeres conscientes de esta realidad, generen acciones que contrarresten y luchen contra los problemas mencionados.

A partir de esta propuesta, y entendiendo que se requiere dotar del lenguaje del deseo a las Masculinidades alternativas en oposición a las DTM como modelo de éxito masculino, este trabajo busca, a partir de la Participación educativa de la comunidad y de la Formación pedagógica dialógica, la exploración de formas que permitan no reproducir en nuestras interacciones con los niños y niñas, los principios de las DTM.

En el caso de los padres, se busca que a través de asambleas y comisiones mixtas se pueda abordar la problemática de género y las DTM, y cómo éstas son causantes de episodios de violencia y conflicto en la escuela, para así apuntar hacia la Resolución Dialógica de Conflictos.

En el caso de docentes, podemos conocer las DTM a partir de lecturas científicas y diálogo, con el fin de identificar cómo atraviesan la práctica educativa en contextos formales e informales, y cómo podemos ser reproductores de ellas.

La decisión de hacer énfasis primero en los adultos como agentes socializadores no es casual, ya que es sabido que al ser modelo cultural de nuestros estudiantes, debemos tener una visión unificada o al menos informada, con respecto a las causas de los conflictos en la escuela, pero más ampliamente de los orígenes de la desigualdad de género y la violencia contra la mujer. Es posible que así logremos evitar ser reproductores del modelo patriarcal y el doble estándar con respecto a estas problemáticas, con lo cual aportaremos directamente a la educación exitosa de nuestros estudiantes.

Desarrollo

I. AGENTES SOCIALIZADORES

Dentro de una Comunidad de aprendizaje, todas las personas que conviven con los estudiantes en el contexto de la escuela se constituyen como agentes socializadores en la medida que acompañan el desarrollo de las y los estudiantes, y contribuyen a la internalización de modelos relacionales.

Estrechamente ligado con los siete principios de aprendizaje propuesto por Comunidades de Aprendizaje, específicamente con el diálogo igualitario, sabemos que es en el diálogo donde podemos llegar a acuerdos que nos permitan elegir y hacernos responsables conscientemente de nuestras formas de desenvolvernó en la sociedad (Flecha et al, 2001).

Sin embargo, también en las relaciones y en el diálogo (no igualitario), profundizamos visiones o acuerdos tácitos que perpetúan visiones culturalmente heredadas y las consecuencias sociales de estas, como por ejemplo las DTM, donde una figura jerárquica, masculina o femenina, impone lo que es deseable culturalmente reprimiendo, sancionando o marginando cualquier manifestación divergente.

Por lo tanto, es fundamental hacer consciente de estas dinámicas soterradas a todos los agentes socializadores de la escuela (voluntarios, familiares, administrativos y docentes, estudiantes), a través del diálogo igualitario, y la aplicación de los siete principios de aprendizaje en general, con el objetivo de explorar la reproducción de la masculinidad dominante y su impacto en la desigualdad de género y en la violencia contra las mujeres. Implementando así una de las primeras propuestas de Flecha et al (2013), en torno a temas que el mismo autor sugiere más adelante como son: la atracción, la elección y la igualdad (P. 96, Flecha et al, 2009) y cómo los procesos de socialización imperantes tienen consecuencias negativas como las ya descritas.

A partir de este diálogo igualitario en torno a estas problemáticas y realidades, es posible redefinir los modelos vigentes en nuevos modelos alternativos, como las Nuevas masculinidades, dotándolos de un lenguaje de deseo; y al mismo tiempo, desarrollando competencias sociales y personales preventivas.

a. Participación educativa de la comunidad – Adultos en convivencia con los estudiantes

Las comunidades de aprendizaje, nos ofrecen herramientas para mejorar la Convivencia escolar; como es la resolución dialógica de conflicto, basada fundamentalmente en el diálogo en torno a lo deseable y lo indeseable en las interacciones que se desarrollan en la escuela, implicando a todos los agentes socializadores que en ella conviven.

Sin embargo, es preciso desarrollar instancias donde los adultos de la comunidad exploren la reproducción de la masculinidad tradicional dominante (DTM), con el fin de generar coherencia entre el trabajo que se pueda desarrollar en la escuela en el marco de la resolución dialógica de conflictos.

Con respecto a los padres, familias y voluntarios, sugerimos para esto la participación educativa de la comunidad, ya sea educativa, evaluativa o decisoria, en asambleas o bien en comisiones mixtas.

¿Por qué desarrollarlo a través de esta acción?

Puesto que consideramos fundamental que aquellos adultos cuyo rol socializador trasciende la escuela y que además son partícipes activos de la comunidad, tienen una posición estratégica en cuanto a sus creencias y formas de conducirse en las interacciones con las y los estudiantes y con otras y otros adultos que influyen directa o indirectamente en la socialización de las y los estudiantes.

Además es preciso que exista coherencia entre el discurso y la acción, consciencia de los patrones que vamos reproduciendo en las interacciones cotidianas, y sobre todo una visión compartida de las problemáticas que acarrea una perpetuación de las DTM/OTM en el modelo patriarcal y jerárquico. No podemos pedir coherencia a los adultos en la medida que no exploremos en conjunto juicios y conceptos con respecto a las masculinidades tradicionales.

Por ejemplo, hacer conscientes frases con las que se corrige a las niñas como: “eso no es de señoritas”, “pareces una niña” (a un niño que llora) o “te vamos a poner un vestido” (a un niño que golpea a una niña). O bien, reflexionar con respecto a problemáticas como la desautorización de la madre por parte del padre, o la ausencia de este en la formación del niño aunque con autoridad completa para decidir en los temas de él por sobre la madre, las diferencias que se hacen con los hijos en los roles del hogar; lo que se aprueba y lo que se reprueba en el caso de cada género, etc.

Formación pedagógica dialógica – Profesores en convivencia con los estudiantes

En cuanto a los profesores, es necesario que vislumbren posibles perpetuaciones de desigualdades de género, tanto en las interacciones cotidianas como en las decisiones estratégicas de aula, por ejemplo exigir más a las mujeres y menos a los hombres, o bien marginar de ciertas actividades a uno de los dos géneros, por ejemplo en el aseo del aula.

¿Por qué desarrollarlos a través de esta acción?

Si de los docentes se trata, es fundamental que en su formación continua encuentren las bases científicas que los guíen en la toma de decisiones respecto de su labor educativa y de su aporte a la Comunidad de Aprendizaje en las interacciones con todos los miembros de ella, con argumentaciones de calidad que permitan eludir posibles juicios personales y decisiones arbitrarias, las que muy posiblemente estarán revestidas de la cultura dominante, pudiendo profundizar las DTM/OTM.

La AEE, Tertulia Pedagógica Dialógica, se constituye como una instancia ideal para enriquecer el diálogo en torno a estas problemáticas, al alero de bases científicas actualizadas. Por ejemplo, para comprender la importancia de la Zona de desarrollo próximo (Lev Vigotsky) en los procesos de socialización de las relaciones afectivo-sexuales, o de la importancia del diálogo de esta u otras temáticas para el aprendizaje significativo (Paulo Freire, Jerome Bruner, Jürgen Habermas).

2. HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO DE EXPLORACIÓN DE LAS DTM/OTM Y PROPUESTAS PARA NUEVAS MASCULINIDADES

Con el fin de portar a la socialización preventiva de violencia y desigualdad de género, proponemos una herramienta sencilla, que puede ser promovida por la escuela en las instancias de trabajo ya descritas, cuyo objetivo principal es buscar la toma de consciencia o la responsabilidad que nos cabe en la reproducción de la masculinidad dominante, la búsqueda de nuevos modelos o formas y, finalmente, la generación de acciones que más que castigar lo dominante, integren las nuevas masculinidades a un lenguaje del deseo.

Tanto para el diálogo entre docentes como en Asambleas o comisiones mixtas, se propone plasmar las visiones y propuestas, en una dinámica sencilla y llana, que cualquier agente socializador pudiera utilizar:

Trabajo de reflexión para la socialización preventiva contra la violencia y desigualdad de género

En función del tiempo y las condiciones óptimas para la discusión, se sugiere el uso de una matriz con frases guía para sistematizar la información en torno a cada tema. Para lo que se designará a uno o dos encargados de registrar la información que luego será revisada por todos para ser compartida como los acuerdos que representan la visión y el compromiso del grupo, comisión, asamblea u otro.

1. A partir de la lectura del paper “Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género” o de las definiciones ofrecidas, dialogar en torno a lo que cada uno entiende como Masculinidades dominantes en su propia experiencia.
2. Luego de la reflexión con respecto a las DTM/OTM, explorar otros tipos de masculinidades posibles de observar en nuestro entorno cultural (tomando en cuenta que no hay una determinación biológica para que el hombre sea violento y dominante, sino que es un hecho cultural).
3. Por último, reflexionar con respecto a las acciones que podemos tomar en lo personal y en lo colectivo con respecto a la violencia y desigualdad de género a partir del desarrollo de las NAM.

MATRIZ PARA LA REFLEXIÓN PARA LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA CONTRA LA VIOLENCIA Y DESIGUALDAD DE GÉNERO		
Masculinidades tradicionales dominantes y oprimidas DTM/OTM	Nuevas masculinidades alternativas (NAM)	Acciones
<p>DTM: Masculinidades tradicionales dominantes</p> <p>OTM: Masculinidades tradicionales oprimidas</p> <p>Se caracteriza por legitimar y desear el poder masculino por sobre lo femenino, débil, emotivo o romántico; estableciendo relaciones jerárquicas no igualitarias. En ellos el riesgo y la agresividad son aceptados como naturalmente masculinos, y revisten de atractivo sexual y social al hombre que los encarna. No necesariamente son violentos, pero siempre que una mujer es violentada nos enfrentamos a una DTM. Los chicos buenos, que no son violentos, pero se ven como inferiores a los chicos malos, complementan las DTM, no las transforman y constituyen las Masculinidades tradicionales oprimidas (OTM)</p>	<p>NAM: Nuevas masculinidades alternativas</p> <p>Encarna un modelo de hombre que mantiene relaciones afectivo-sexuales que son atractivas social y sexualmente, igualitarias, emotivas y libres de violencia. Demuestran confianza, fuerza y coraje para confrontar actitudes negativas de las DTM/OTM, y al doble estándar de aquellos que no combaten las DTM/OTM, trabajando activamente contra la violencia de género.</p>	<p>La investigación científica indica que ciertas acciones ayudan a prevenir que continúe la repetición de un modelo de masculinidad dominante:</p> <p>La investigación científica indica que ciertas acciones ayudan a prevenir que continúe la repetición de un modelo de masculinidad dominante:</p> <p>a. Alejándose de persona con valores no igualitarios, violentos o que validan la violencia de las DTM.</p> <p>b. Fomentar la expresión de los sentimientos y el manejo de las emociones, como algo que no se opone a ser fuertes y seguros.</p> <p>c. Valorando las relaciones de igualdad basadas en el deseo y el amor.</p> <p>d. Rechazando el doble estándar de aquellos que no actúan frente a la violencia o validación de la violencia de las masculinidades dominantes.</p>
Cómo nos oprimen	Cómo nos ayudan	Qué problemas nos traen las DTM en nuestra comunidad
Están asociadas al lenguaje del deseo porque...	¿Son deseables?	Qué acciones podemos desarrollar para fomentar el atractivo de las NAM
Repetimos estos patrones cuando...	Las fomentamos cuando...	Qué acciones podemos desarrollar para combatir las DTM/OTM

Conclusión

Es fundamental que los adultos involucrados en la Comunidad de aprendizaje inicien un proceso de toma de consciencia en torno a la violencia y desigualdad de género, al alero de la investigación científica, que los lleve a la acción en su contra, desde su propio accionar en sus diversos roles socio-afectivos, así como en el desarrollo de líneas de trabajo en el contexto de Comunidades de Aprendizaje que promuevan nuevas masculinidades alternativas, y generen consciencia de las consecuencias del deseo asociado a las DTM.

Somos los adultos, primero, quienes debemos transformarnos para acompañar el proceso de desarrollo de la infancia y la juventud protegiéndola de tradiciones culturales que atentan contra el bienestar y el desarrollo pacífico y armónico de la comunidad.

Los agentes socializadores que desarrollen este conocimiento pueden, a su vez, ir observando rasgos de DTM en las interacciones de los estudiantes utilizando herramientas simples como estas, con el fin de conocer la realidad de la comunidad y poder socializar preventivamente a los estudiantes en la urgencia que requiere detener la violencia de género y la desigualdad social que somete a la mujer y que acarrea diariamente consecuencias nefastas para la sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Hooks, B. (2004). *The will to change: Men, masculinity, and love*. Washington Square Pr.
- Real, T. (2002). *How Can I Get Through to You?: Reconnecting Men and Women*. Simon and Schuster.

- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona, Cuarto Propio.
- Flecha, R.; Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.



Comunidade de
Aprendizagem

Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialogicas en Modelo Escuela Nueva¹: Diversas estrategias para transformar las interacciones escolares en el campo Colombiano

Oscar Mauricio Suárez Mantilla

1. Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Escuela Nueva. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html>

Resumo

En el presente ensayo se describen las estrategias más significativas realizadas con los profesores de las Instituciones Educativas Rurales “La Josefina” y “Altavista” del municipio de San Luis –Antioquia-, que implementan el Modelo Escuela Nueva, para organizar los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, a partir del trabajo conjunto en la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje y el acompañamiento en dichas Actuaciones Educativas de éxito.

OBJETIVO

Exponer las diversas estrategias identificadas en la implementación de grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas, en las sedes de las Instituciones Educativas que desarrollan el modelo Escuela Nueva en el municipio de San Luis en Antioquia (Colombia).

Introducción

El modelo Educativo de Escuela Nueva es la política educativa del MEN² para la ruralidad Colombiana. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo. En este modelo educativo niños y niñas desde el grado cero –transición- a quinto de primaria³, comparten un mismo espacio –aula de clase- simultáneamente, y cuentan con un solo profesor. Es decir, en el mismo lugar se encuentran estudiantes con diferentes niveles de desarrollo cognitivo y moral (dependiendo de la edad), incluyendo con necesidades educativas especiales y en extra edad⁴.

2. MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

3. En algunas Instituciones Educativas se encuentran divididos en dos grupos: Transición a segundo y de tercero a quinto, cada uno de estos grupos con un profesor.

4. Extra edad son: estudiantes que teniendo en cuenta su edad, deberían estar en un nivel de escolaridad mayor. Por ejemplo: estudiantes de 13 años que cursan cuarto grado.

Esta pluralidad y diversidad en el aula implica para el profesor diseñar nuevas estrategias de planeación, ejecución y evaluación en la implementación de los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, de tal forma que posibilite la vivencia de los principios de aprendizaje dialógico y en especial el desarrollo de competencias básicas –dimensión instrumental- en todos los estudiantes de los diferentes grados, en consonancia con el modelo de escuela nueva.

Desarrollo

Las Instituciones Educativas “La Josefina” y Altavista implementan el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde el mes de octubre de 2014. Se encuentran ubicadas en el oriente del departamento de Antioquia a tres horas de la capital: Medellín.

En sus alrededores cuentan con un paisaje propio del bosque tropical húmedo, numerosas fuentes hídricas, variedad de flora y fauna endémica, y una autopista que es el eje central de movilidad entre las dos principales ciudades de Colombia.

Durante más de 25 años, la zona en la que se encuentran La Josefina y Altavista ha sido afectada por el conflicto armado. Narcotráfico, guerrilla y paramilitarismo han hecho presencia en este corredor vial y sus alrededores, generando devastadores consecuencias en relación a la ruptura del tejido social, desplazamiento forzado de familias, asesinatos, desapariciones y arrasando con la esperanza de sus habitantes de tener mejores oportunidades para desarrollar sus proyectos de vida.

5. En Colombia por razones administrativas, en los años 90 se empezó un proceso de fusión de Escuelas, de manera que dependiendo la zona geográfica se identificaba la Escuela con mayor población, planta física más amplia y que ofreciera los niveles de: básica primaria, secundaria y educación media, para que a esta se anexaran -no físicamente sino administrativamente- otras Escuelas relativamente cercanas que solo ofrecieran básica primaria. Todas estas Escuelas son lideradas por un rector (director).

La estructura de estas Instituciones Educativas parte de una sede principal (con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media). La Josefina, tiene siete sedes anexas con nivel de preescolar y primaria cada una⁵. Altavista por su parte cuenta con tres sedes anexas que cuentan también con los grados de preescolar a primaria.

Las sedes de estas Instituciones Educativas desarrollan el modelo de Escuela Nueva. Dos de ellas de la IE Altavista: Monteloro y Vega Grande, cuentan con dos profesores para atender a los estudiantes en dos salones respectivamente, en uno de ellos: preescolar, primero y segundo; y en el otro, tercero, cuarto y quinto grado.

Las demás sedes cuentan con un solo profesor (llamado Monodocente) que se encuentra con todos los estudiantes en el mismo salón de

clases. El Monodocente desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes de preescolar a quinto grado al mismo tiempo y en el mismo horario, incluyendo estudiantes con necesidades educativas especiales y con edades y niveles de escolaridad diferentes.

En estas sedes anexas el número de estudiantes puede oscilar para escuelas con dos profesores de 40 a 50, y para las escuelas con Monodocentes entre 15 y 35 estudiantes. El número de estudiantes por grado es relativo, no hay un factor común o estándar para definir su cantidad, es variable. En una sede puede haber cinco estudiantes de quinto, en otra dos, y en algunas no contar con estos estudiantes. Lo mismo sucede en todos los grados.

El desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha sido diferente para las sedes Monteloro y Vega grande, ya que han iniciado el desarrollo de las fases posterior a la sensibilización realizada en octubre de 2014. Las otras sedes, la recibieron el mismo mes un año después, durante el 2015.

Aunque el desarrollo de las fases en todas las sedes no ha sido simultáneo, se evidencian criterios comunes en sus profesores para el desarrollo de diferentes estrategias, en la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas y los Grupos Interactivos.

Los criterios destacados que se identifican son:

1. La cantidad de estudiantes por cada grupo de grado que se tiene en el mismo salón de clase.

2. La intención pedagógica y evaluativa⁶ del profesor durante la actividad.

3. El nivel de desarrollo de competencias (dimensión instrumental) de los estudiantes, teniendo en cuenta el grado en el que se encuentran.

4. La cantidad de voluntarios y de actividades necesarias para realizar la Actuación Educativa de Éxito, teniendo en cuenta que por

6. Entendida Evaluación como la acción permanente de reconocer los avances propios del proceso pedagógico del estudiante.

7. Las Actuaciones Educativas de Éxito son aquellas prácticas que identificó el proyecto de investigación INCLUEDE, coordinado por el grupo de investigaciones CREA de la Universidad de Barcelona, que efectivamente aumentaban el desempeño académico del alumnado y mejoraban la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas analizadas en diferentes contextos sociales y económicos. Las Actuaciones Educativas de Éxito son siete, en el presente ensayo se abordan dos de ellas: Los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas.

8. "La Lectura dialógica (Soler, 2001) es una forma de entender la lectura en la cual los textos son interpretados entre todos, sean lectores habituales o no. Las experiencias, emociones o sentimientos generados a partir de la lectura pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta, con un enfoque que va más allá del significado textual del escrito" (CREA, 2014, Cuaderno de Formación Tertulia Dialógica).

9. La Formación de familiares se trata de abrir el centro escolar para que los familiares puedan tener acceso a aquella formación que ellos deseen, Prioritariamente una formación instrumental. La formación de Voluntarios se refiere a la capacitación para acompañar las Actuaciones Educativas de éxito.

el número de estudiantes por grado, se requiere en algunos casos un número elevado de voluntarios.

Teniendo en cuenta todos y cada uno de estos aspectos se han desarrollado diferentes estrategias en estas dos Actuaciones Educativas de Éxito⁷:

• **Tertulias Literarias Dialógicas -TLD-**

"La Tertulia Literaria Dialógica es una práctica de lectura dialógica que consiste en un encuentro alrededor de la literatura, en el cual los participantes leen y debaten de forma colectiva obras clásicas de la literatura universal" (CREA, 2014, Cuaderno de Formación, Tertulia Dialógica)⁸.

Los profesores realizan esta actuación de éxito organizando los estudiantes por grupos de grados. Por ejemplo: estudiantes de preescolar la realizan con el libro de Aladino; primero y segundo, con Alicia en el País de las Maravillas y; tercero, cuarto y quinto, con las Aventuras de Tom Sawyer.

Para realizar la TLD, la profesora cuenta con uno o dos voluntarios. Previamente ha preparado actividades para desarrollar una temática con un grupo de grados, propia de su planeación curricular regular:

De esta manera, mientras la profesora realiza la TLD con un grupo de grados, los voluntarios acompañan el desarrollo de las actividades de los otros grupos.

Por ejemplo, mientras se realiza la TLD con los grados primero y segundo, un voluntario acompaña las actividades programadas para preescolar y otro, con los grupos de tercero, cuarto y quinto.

En la misma forma, una vez que se ha iniciado con la formación de familiares y voluntarios⁹, la profesora invita a que los voluntarios moderen la TLD y que otros voluntarios hagan parte de la actividad organizada con un grupo de grados, de tal manera que le permita reconocer e identificar el desarrollo y avance de los estudiantes en las

TLD y estar al tanto del desarrollo de las actividades de los otros grupos.

Estas prácticas en el marco de las TLD permiten desplegar actos comunicativos dialógicos en toda la comunidad, incluyendo a familias, estudiantes y profesores. A este respecto, Pulido y Zepa (2010) afirman:

“Los actos comunicativos dialógicos que generan los espacios de tertulias literarias dialógicas, incluyen una mayor capacidad crítica racional como también un mayor placer en la comunicación que se establece entre los diferentes participantes. Las conversaciones promueven el disfrutar del lenguaje como vía para comprender más profundamente el mundo, tener más autonomía y establecer relaciones más dialógicas tanto en el marco de la tertulia dialógica como fuera de ella”. (p.308)

La diversidad en la organización de la tertulia literaria requiere tener en cuenta los criterios mencionados anteriormente para su organización y otras acciones que la comunidad y los profesores van conformando para consolidar esta Actuación Educativa de Éxito, sin perder de vista el reto de superar interacciones de poder de entornos académicos tradicionales, ya que como argumentaba Bakhtin (1981) es a partir de la interpretación dialógica de los textos que podemos avanzar en un conocimiento más profundo de la obra. Sin esa dialogicidad no es posible (Bakhtin, 1981).

Algunas de estas acciones que se destacan son:

- La realización de actividades en los grupos interactivos del área de lenguaje, que incluyen la profundización de la dimensión instrumental, utilizando como contenido el mismo libro con el que se realiza la TLD. Se abordan aspectos relacionados con el desarrollo de competencias inferencias y literales, vocabulario y producción de texto escrito.
- La invitación a la comunidad para que haga parte de la TLD que se realiza con los estudiantes. La asistencia de familias y miembros del contexto escolar motiva significativamente a los estudiantes y genera mayor cohesión social y compromiso en la comunidad.

- El desarrollar TLD con la comunidad especialmente con las familias, utilizando el mismo libro de los estudiantes, posibilita un diálogo igualitario a partir de la interpretación de los mismos, crea mayor interés por la lectura y genera transformaciones en el hogar y en la comunidad.

La vinculación de las familias en estas estrategias relacionadas con la TLD, permite confortar a la comunidad educativa, para convertir la cultura fatalista y de resignación -cansancio existencial- que subsiste en la región, en esperanza y optimismo crítico, y a su vez, transformar la práctica educativa para que no se limite solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que incluya la lectura del contexto, la lectura del mundo (Freire, 1997).

• Grupos Interactivos -GI-

Los grupos Interactivos es la forma de organización de aula que hoy en día proporciona los mejores resultados en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Este tipo de organización incluye a todos los estudiantes, contando con el apoyo de otros adultos además del profesor responsable por la clase. En Grupos Interactivos el objetivo es desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todos, además de valores y sentimientos como la amistad y la solidaridad (CREA, 2014, Cuaderno de Formación, Grupos Interactivos).

-En la práctica de las sedes se identificaron las siguientes estrategias de organización, en los grupos interactivos:

- Grupos Interactivos a partir del nivel de escolaridad o de grado:

Esta organización es básicamente la misma que en la educación regular en donde se hacen grupos interactivos a partir del grado de los estudiantes. Esto determina que por ejemplo, si en el aula hay seis grupos organizados por grados (un grupo de preescolar, un grupo de primero, un grupo de segundo y así sucesivamente), el profesor organiza actividades para cada grado con la respectiva rotación de los voluntarios.

En este caso, para hacer la rotación regular de las actividades junto con los seis voluntarios, el profesor realiza 36 actividades diferentes, seis por cada grupo a partir del grado de escolaridad.

Este tipo de organización implica un trabajo exhaustivo y demandante del profesor para realizar un número extenso de actividades. No obstante, en orden a la intención pedagógica que pretende con las actividades y la retroalimentación que va a obtener por grado y por actividad, es una estrategia que ha generado resultados significativos en los profesores que la han implementado.

- Grupos Interactivos conformados por estudiantes en grados contiguos:

En este tipo de agrupación involucra en un mismo grupo estudiantes de grados inmediatos, organizados teniendo en cuenta la mayor diversidad posible (heterogéneos) y buscando un equilibrio entre el número de estudiantes de cada grado. Por ejemplo, en un aula se organizan cinco grupos interactivos de la siguiente forma: en dos de ellos estudiantes de preescolar y primero; en otro estudiantes de segundo y tercero; y en dos más, estudiantes de cuarto y quinto grado.

La planeación de las actividades enlaza el desarrollo de habilidades y temáticas de los estudiantes en diferentes grados. En este sentido, la actividad tiene distintos niveles de profundidad a partir de lo que cada grado ha desarrollado.

De esta forma, una actividad por ejemplo para el grupo de cuarto y quinto, aborda seis ejercicios con diferente complejidad de menor a mayor. Los estudiantes de cuarto realizan los tres primeros ejercicios apropiadamente a partir de su nivel de habilidades, los de quinto por su parte no solo realizan los tres primeros sino que deben escalar a los otros tres ejercicios que se supone deben estar en capacidad de responder. Esta actividad implica además que los estudiantes de cuarto grado desarrollen rápida y significativamente la habilidad para resolver los otros tres ejercicios, ya que genera mayor reto cognitivo y presume un aprendizaje de máximos. En este mismo sentido, el proceso metacognitivo de los estudiantes de quinto al explicar a

los otros estudiantes de cuarto, consolida su aprendizaje y fortalece sus capacidades argumentativas. Este alcance de resultados que ningún estudiante lograría por si solo, se fundamenta en la zona de desarrollo próximo que explica Vygostky¹⁰, y que se enriquece en los grupos heterogéneos con la interacción dialógica como clave para el aprendizaje y el éxito académico. “Se genera mayor conocimiento a través de este tipo de interacción que el que puede ser creado individualmente, independientemente del nivel académico de los estudiantes que hacen parte de los grupos” (Elboj y Niemela, 2010 p.188).

– Grupos Interactivos con estudiantes de diferentes grados:

En esta forma de organizar los grupos interactivos, el profesor a partir de los propósitos de la actividad, incluye en cada grupo a estudiantes de diferentes grados teniendo en cuenta que puedan tener la interacción enriquecedora propia de esta acción educativa de éxito. Por ejemplo, un grupo con estudiantes de preescolar a segundo y otros grupos con estudiantes de tercero a quinto.

En particular esta forma de organización permite incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales y en extra-edad, en una interacción enriquecida por estudiantes de su misma edad pero en grados diferentes. A este respecto, Elboj y Niemela, describen como una de las razones fundamentales del incremento de los aprendizajes en los GI a que la organización heterogénea y la participación del voluntario tienen como beneficio la diversidad que cada uno de los grupos conformados trae a los estudiantes, y así esa diversidad llega a ser una ventaja, una oportunidad para el éxito académico de todos (Elboj y Niemela, 2010).

La planeación y desarrollo de actividades para cada grupo se realiza con ejercicios que permitan escalar en diferentes niveles de profundidad las habilidades de los estudiantes.

Los profesores utilizan las estrategias mencionadas anteriormente en diferentes momentos del periodo escolar, a partir de los criterios comunes que consideren adecuados para cada ocasión (cantidad

10. La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1996, p.133)

de estudiantes por cada grupo de grado, intención pedagógica del profesor; nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes y la cantidad de voluntarios y de actividades necesarias para realizar la Actuación Educativa de Éxito).

– Otras consideraciones de los Grupos Interactivos

Una variación identificada cuando en el aula se dan más de seis grupos de estudiantes, ha sido dividir el salón en dos espacios. Por ejemplo si son seis grupos, dividirlo en tres grupos de estudiantes respectivamente en cada espacio. De esta forma, la rotación de actividades y voluntarios se hace solo en estos tres grupos, reduciendo la cantidad de actividades diferentes que debe planear el profesor:

Otra estrategia construida para realizar grupos interactivos, parte de utilizar con mayor eficiencia los recursos disponibles. En la situación que no se cuenta con la totalidad de los voluntarios necesarios para hacer Grupos interactivos con todos los estudiantes, el profesor planea una actividad para un grupo de ellos que va a hacer orientada por un voluntario, y con los otros grupos realiza esta actuación educativa de éxito, disminuyendo la cantidad de voluntarios requeridos pero no por ello la rigurosidad, diversidad de interacciones ni efectividad. Por ejemplo, se define una actividad -taller- para los grados cuarto y quinto, planeada por el profesor y acompañada por un voluntario. Simultáneamente, se está realizando un grupo interactivo con tres voluntarios para los grados preescolar y primero, segundo, y tercero, organizados respectivamente.

En el desarrollo puntual de la actividad al interior de cada grupo interactivo, se han encontrado diferentes maneras de realizar los ejercicios. Uno de ellos es que cada estudiante con su hoja realiza las actividades de manera personal y posteriormente entre todos, se exponen los argumentos y se llega a un consenso de las respuestas. Otra forma ha sido respondiendo una en una, de manera conjunta, las preguntas por todos los integrantes del grupo. En ambos casos, lo relevante es que la dinámica del ejercicio privilegie la interacción y el diálogo, la vinculación del voluntario, las más altas expectativas para todos y la vivencia de los principios de aprendizaje dialógico. Para el

desarrollo de la actividad especialmente se reafirma el sentido de la solidaridad, tal como le menciona Elboj y Niemela: trabajar en grupos interactivos genera nuevas dinámicas entre los estudiantes basadas en el apoyo mutuo. Esto permite reducir los conflictos en el salón de clase y promover la participación y las buenas relaciones entre compañeros. El apoyo y la interacción dinámica entre estudiantes se incrementan porque sienten que están a cargo tanto de su propio aprendizaje como el de sus compañeros. Este proceso genera mejores relaciones entre todos los actores involucrados: en el salón de clases, en la escuela y también en la familia (Elboj y Niemela, 2010).

- **Grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas simultáneas**

En algunas escuelas se han realizado simultáneamente grupos interactivos y TLD, en las que un voluntario realiza esta última y simultáneamente se realizan grupos interactivos. El profesor está al tanto de lo que sucede en los dos espacios y da las orientaciones necesarias. No obstante, en este caso se necesita una amplia apropiación de las metodologías de estas actuaciones educativas de éxito, y la formación rigurosa y permanente de los voluntarios.

Conclusión

La implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, y en particular, de los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas en las Instituciones Educativas Altavista y La Josefina, ha propiciado el despliegue de diversas estrategias para el desarrollo de estas dos Actuaciones Educativas de Éxito, en el modelo Escuela Nueva propio del Campo Colombiano.

El proceso significativo de comprender la dinámica de las condiciones rurales y generar nuevas formas de agrupar y realizar dichas actuaciones, permite evidenciar el nivel de apropiación y consolidación de la propuesta, encarnado en la creatividad, solidez y pertinencia de las estrategias de los profesores y las comunidades educativas, quienes están convencidos que su comunidad merece tener la mejor educación posible a través de las Actuaciones Educativas de Éxito.

Esta diversidad en el desarrollo del proyecto da cuenta de la riqueza de las interacciones que se producen en la Comunidad Educativa, en el marco de reconstruir el tejido social en esta zona del país, a través del proyecto y sus implicaciones académicas y sociales.

Así mismo, estas estrategias proponen nuevas maneras de lograr los mismos resultados exitosos de los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, sin sacrificar su rigurosidad y además, plantear nuevos retos a otras instituciones rurales, que con seguridad los conquistarán, recobrando la esperanza y transformando sus interacciones escolares y con ello su historia, tal como lo pronunció Freire: La historia es posibilidad y no determinismo. Somos seres condicionados pero no determinados. Somos seres de transformación y no de adaptación (Freire, 1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

CREA, (s.f), *Cuaderno de Formación, Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona. Creative Commons

Elboj, C., Niemelä, R., (2010) *Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups*. *Revista de Psicodidáctica*. 15(2), 177-189

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Escuela Nueva*. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I*. Bogotá, Colombia.

Pulido, B., Zepa, B., (2010) *La interpretación interactiva de los textos a través de las Tertulias Literarias Dialógicas*. *Revista Signos* 2010 / 43

Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Austral



Comunidade de
Aprendizagem

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

María Magdalena Charovsky

Resumo

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

OBJETIVO

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

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

Introducción

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

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

Desarrollo

1. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: ENFOQUE TEÓRICO

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

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

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

2. LAS RONDA DE DIRECTORES

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

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

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

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

3. LA TERTULIA PEDAGÓGICA EN LA RONDA DE DIRECTORES

A. Descripción

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

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

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

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

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

Transcribimos algunos de ellos a modo de ejemplo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Escucharse es enriquecedor

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

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

Descubro las coincidencias que tenemos.

Siempre es positivo tener otras miradas y experiencias.

Lo pienso como una estrategia para realizar con los alumnos.

B. IMPRESIONES Y ANÁLISIS

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

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

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

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

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

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

Parte de los siguientes supuestos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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



Comunidade de
Aprendizagem

“Porque te quiero
te aporreo”: sobre la
socialización preventiva en
violencia sexista.

Mariela Leo

Resumo

La violencia contra las mujeres y el colectivo LGTB, sin ser nueva, ha adquirido una gran visibilidad en la región durante la última década, a partir de las voces que la denuncian. Dicha violencia es resultado del impacto que los patrones culturales tienen en las elecciones afectivo-sexuales. Sustentados en modelos masculinos y femeninos sobre los que se construyen nuestras expectativas sobre el amor, modelan lo que es considerado atractivo y lo que no, estableciendo estrictas barreras sobre lo que es legítimo y lo que no sobre bases estrechas y peligrosas. Así, a partir de nuestras primeras relaciones afectivas incorporamos unas dinámicas sociales y unas ideas precisas sobre lo que es el amor y la pasión. Por esta razón, la escuela como agente fundamental en el proceso de socialización de los niños puede constituirse en la clave para atacar la violencia sexista, entendiendo a las relaciones afectivo-sexuales como una construcción social regida por las interacciones entre las personas. Las AEE sustentadas firmemente en los principios del diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la solidaridad, la creación de sentido, y la igualdad de las diferencias ofrecen una propuesta integral para hacer frente a un desafío social que aún no encuentra repuestas contundentes.

OBJETIVO

Reflexionar sobre la propuesta de transformación social desde la escuela que presenta CdA a partir de una temática específica -la violencia sexista- analizando los vínculos entre los principios, las actuaciones y los resultados prácticos de la apuesta del proyecto.

Introducción

Era un lunes como cualquiera. Como tantos otros, abrí facebook mientras me tomaba un café para enterarme de lo que había ocurrido en el mundo. Las redes sociales en Argentina habían estallado con una noticia: el Pelado Cordera, ex líder de la Bersuit Vergarabat y rockero de pura cepa, invitado a una charla en una de las principales escuelas de periodismo del país había declarado, entre otras cosas: “Aberración es que una pendeja de 16 años te quiera coger y vos no te la cojas. Eso es una aberración”.

Defensores y detractores se sentaron a justificar y condenar; en el medio de un revuelo mediático que nos recordó de los dichos de otro personaje del rock local, Ciro Pertusi: “Me da un poco de bronca tener que andar cuidándome: te pueden meter en cana. Pero me di cuenta de que las chicas no tienen drama (...) Hubo chicas que me persiguieron, que me enfermaron la cabeza”. Para cerrar el círculo volvió al tapete la denuncia de abuso contra el líder de otra banda de rock, “La Ola que quería ser Chau”, y las preguntas y los comentarios que habían resonado en las redes cuando la chica hizo la denuncia ante la policía y en un video que se viralizó por youtube y que animó a más chicas a denunciar.

Este es el mundo en el que estamos viviendo, donde este tipo de ideas entran en el universo de lo decible y de lo practicable. Donde un “éxito” construido bajo los parámetros del mercado pareciera otorgar un pasaporte que permite al mismo tiempo obtener sexo como quien adquiere una cosa. Estos son los límites alcanzados por una cultura que asimila sexo con violencia y en la cual el sexo, el amor y el propio cuerpo pierden valor; o mejor dicho, adquieren un valor de mercado. Los niños, niñas y adolescentes del mundo actual están viviendo su despertar sexual, cada vez más temprano, en el contexto de la sociedad del riesgo.

Más allá del repudio oficial en torno al carácter delictivo de los dichos, y de algunos que recordaron que la violación no tiene que ver con la

sexualidad sino con el poder, llamaron mi atención algunas declaraciones de periodistas que ratificaban la idea de que “es verdad que las chicas se les tiran encima, se les regalan”. En el fondo de estos dichos radicaban una serie de modelos y prejuicios sociales en torno a lo que se espera de un hombre y lo que se espera de una mujer; discursos que sustentan modelos de género sobre los cuales se articulan y despliegan las relaciones socio-afectivas. Las mujeres buscan los hombres poderosos/exitosos. Los hombres buscan mujeres consideradas lindas bajo estrictos parámetros, una belleza que además tiene prohibido ya no envejecer; sino crecer. Las imágenes que se desprendían de las declaraciones se transformaron en una invitación a reflexionar en torno a los modelos de atracción y el impacto que los mismos tienen en las elecciones afectivas, y como educadora, me urgieron a pensar en el rol que debería tener la escuela como agente en el proceso de socialización de niños y niñas en ese aspecto tan fundamental de la vida de las personas como son el tipo de relaciones afectivas que establecemos.

Si las mujeres somos socializadas para que nos gusten “los chicos malos” y los varones para que les gusten “las bellas, frágiles e inestables”, y si la cultura rock –pieza fundamental en el proceso de socialización de los adolescentes junto con los medios de comunicación- todavía convive con estos estereotipos. ¿Qué espacio y que mecanismos tenemos para desarrollar otros modelos de relacionamiento? Si el amor y la atracción son construcciones sociales, aquello que construye los pilares de nuestras ideas sobre el amor; y sobre lo que es atractivo y lo que no, puede ser también modificado, transformado, reconstruido ¿Cómo construir entonces un mundo en el que las niñas, niños y adolescentes puedan vivir sus elecciones con libertad y establecer vínculos afectivo-sexuales basados en la igualdad y los valores compartidos, pero también con pasión? ¿Puede la escuela funcionar como espacio en el que transformar nuestros modelos de masculinidad y de femeneidad en otros que no sean sexistas, homofóbicos, heteronormados, racistas, en pocas palabras excluyentes, pero que sigan siendo atractivos? En otras palabras, cómo puede la escuela colaborar en el desarrollo de relaciones afectivo-sexuales sanas, igualitarias y satisfactorias, donde reine el amor y no el poder; y que les permitan a todos los chicos y chicas desarrollar a pleno sus potencialidades, para lo cual necesitan un entorno libre de la violencia.

La preocupación que ronda tales preguntas se sustenta en una realidad ineludible, dentro y fuera de las aulas. Año tras año la violencia de género y la violencia sexista sigue en aumento: según las estadísticas de la OMS para el año 2013 el 35% de las mujeres han experimentado violencia física o sexual parte de un compañero íntimo, tanto parejas estables como no. Muchas mujeres adultas que sufrieron violencia física en sus parejas cuentan que la violencia no había empezado de repente sino muchísimos años antes, durante la adolescencia, mientras eran novios. El Ministerio de Desarrollo Social de Buenos Aires, a través de la Dirección General de la Mujer, informó que durante 2014 la línea de atención inmediata recibió más de 10.000 llamados, de las cuales 1000 fueron consultas de mujeres entre 14 y 21 años, víctimas de noviazgos violentos. Estos casos, por otro lado, suelen ser los menos denunciados, dado que a esa edad la violencia suele tener aristas no tan fáciles de distinguir como un golpe: “te celo porque te quiero”, “si me amás dame las claves de tu mail”, “cuando tengamos relaciones voy a sentir que me querés de verdad”, son algunas de las frases recabadas por la línea en los relatos que las mujeres hicieron sobre los inicios de esas relaciones violentas.

Este tipo de violencia dentro de los noviazgos no es privativa de las relaciones heterosexuales, aunque la cuestión de la violencia en el marco de relaciones homosexuales entre adolescentes no ha sido abordada. La cuestión de la orientación sexual abre la puerta a otras violencias físicas y simbólicas dentro del colegio, y no sólo por parte de los compañeros. Ambos tipos de violencia (dentro de las parejas o por parte del entorno) remiten a un sustrato común: la naturalización de modelos masculinos, femeninos y de las elecciones afectivo-sexuales de corte tradicional. En el ingreso a la pubertad y la adolescencia un conjunto de transformaciones se vinculan a una nueva etapa en el proceso de socialización. Seres sexuales desde el comienzo de su existencia, los niños y las niñas entran durante la pubertad en una etapa en la que la elección de los compañeros sexuales (potenciales y reales) adquiere una centralidad irrevocable.

Con la aparición de la pubertad se exacerbaban las presiones para conformarse a las expectativas de género y sexualidad de la comunidad, las cuales se refuerzan fundamentalmente entre el grupo de pares,

y la imposibilidad de ajustarse a los patrones establecidos coloca a algunos niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad frente a aquellos que sí lo hacen. Entonces, al mismo tiempo que desde la palabra pretendemos enseñar a los niños a tratarse bien los unos a los otros, el mensaje social es uno muy distinto. Toda vez que la pasión se asocia con el riesgo “parece que no hay opción de vivir una relación que sea segura y apasionada” (Gomez, 2004: 104); y la conquista parece ser lo único que motiva la llama de esa pasión. Los celos, por su parte, lejos de ser expuestos como un deseo de control aparecen como una muestra de amor. Estas son las imágenes sexistas que circulan a través de los medios, modelando las concepciones sobre la pareja y el amor. Las mujeres buscan a los que tienen poder. Los hombres buscan a las más lindas. Lo importante es ser el/la más popular y lograr ser visto, atraer las miradas, de forma tal que las elecciones de pareja se asocian a una idea de ascenso social dentro del grupo de pares. El fomento de la competitividad entre mujeres aparece como elemento central. El resultado de una socialización basada en estos principios es inevitablemente la violencia, que sin ser nueva en el ámbito escolar, adquiere nuevas dimensiones en la era de la información.

Según investigaciones de Plan International y UNICEF entre el 50% y el 70% de los estudiantes en América Latina han sido acosados o han sido testigos de incidentes de bullying. Si bien el maltrato escolar no es un fenómeno nuevo, recientemente, la tecnología y las redes sociales han multiplicado exponencialmente el alcance y el impacto de este problema. El pasaje de la sociedad disciplinar a la sociedad del riesgo parece colocarnos ante una serie de complejos dilemas. ¿Cuándo y de qué manera intervenir? Las escuelas no podemos continuar haciendo oídos sordos a la realidad que se nos presenta día a día, de niñas y niños aterrados de ir a un colegio donde les espera el acoso. Mientras algunos de estos casos acaban engrosando las estadísticas de suicidio, las autoridades continúan dando la misma respuesta: nadie sabía lo que estaba ocurriendo, se trataba de niños que “eran buenos alumnos”, y eran “muy queridos por todos”.

Se multiplican de esta forma casos como el de Naira, en Junín (Argentina) donde un grupo de compañeras ataca violentamente a otra chica porque “se hacía la linda”, golpiza de la que no sobrevive.

O el caso de Ashlynn de Georgetown (EE.UU) que se suicidó como resultado de las persecuciones que un grupo de compañeros y compañeras le hacían en la escuela y en las redes llamándola “puta”, “gorda” y “fea”.

En la misma línea el caso de Sergio Urrego de Bogotá (Colombia) involucró no solo el acoso de parte de compañeros, sino también de profesores y autoridades del colegio al que asistía. El joven, todavía en bachillerato, había decidido vivir abiertamente su relación de noviazgo con Danilo. A pesar de la legislación que prohíbe a las escuelas establecer sanciones a un estudiante por las decisiones que adopte para afirmar su identidad sexual, había sufrido una campaña de hostigamiento por parte de autoridades y docentes.

Desarrollo

ELIMINANDO LA VIOLENCIA SEXISTA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

Estos casos nos muestran cómo la violencia que emerge dentro de las escuelas en torno a las relaciones afectivo-sexuales no son “cosas de niños” o “de adolescentes”. Que el espacio que los docentes y directivos dejamos para el despliegue de discursos sexistas y homofóbicos –por expresa actuación, pero también por omisión– pueden marcar la diferencia no sólo entre mejores o peores resultados de aprendizaje, sino también en la posibilidad de presentes y futuras vidas afectivas plenas, condición ineludible para los resultados de aprendizaje integrales. Siendo Comunidades de Aprendizaje un proyecto cuyo objetivo es la transformación social desde la escuela a partir de los principios del diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la solidaridad, la creación de sentido, y la igualdad de las diferencias, en ellas se ofrece un entorno de seguridad, una visión alternativa de la realidad y la posibilidad de construir un proyecto de vida autónomo no solo para los individuos, sino para la comunidad toda. Así, el involucramiento de la comunidad toda en la escuela constituye el primer paso para la transformación social.

El impacto social del proyecto es dar soluciones reales a problemas y retos reales, y siendo la violencia de género uno de los problemas sociales que necesita urgentemente una solución real, la socialización preventiva en violencia de género es un componente clave del programa. Uno de los principios que sustenta el proyecto de comunidades de aprendizaje es de la transformación. No precisamos esperar (no podemos hacerlo) sino que debemos intervenir, construyendo una red, un movimiento que interviene en la realidad. Al sustentarse en la sociología de perspectiva dual, plantea que aunque los hombres actúan dentro de las estructuras y en este sentido reconoce la fuerza de las estructuras en la determinación de las condiciones en las que las personas viven y se mueven, el sujeto también interviene

sobre la estructura con sus acciones y la modifica. Esto supone de parte del profesorado una actitud ética y activa, dado que toda posición profesional es política. Todo el tiempo estamos eligiendo, y en las redes que se forman podemos llevar adelante la transformación. Al involucrar a toda la comunidad en el proyecto educativo, la escuela queda menos aislada frente a las situaciones de violencia que se viven tanto en la escuela como en los hogares y que repercuten en los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes. El personal docente y la directiva de la institución necesitan conocer los recursos disponibles en su comunidad para abordar el tema de violencia de género y de derechos de niños, niñas y adolescentes. Por eso desde comunidades de aprendizaje promovemos la intervención de las familias en la escuela. Porque ellas son las que mejor conocen la realidad del lugar. Y ellos son los más interesados en construir un lugar de convivencia mejor. Y también es fundamental tener bien en claro a favor de que y de quién estamos. Fuimos socializados en un mundo en el que se mira con desconfianza lo diferente, lo distinto. Si desde nosotros, internamente (yo) cambio mi posición, soy crítico de estas formas socialización, las desnaturalizo, no sólo desde el discurso sino de mis acciones, solo allí podré/mos ver la realidad con claridad.

La propuesta entonces es que tanto desde el ámbito personal como social, y por supuesto en el ámbito educativo, debatir, analizar con criterios científicos (es decir, abandonar las explicaciones mágicas y sin argumentación) las conexiones existentes entre la atracción y los valores negativos (el péndulo entre indiferencia y posesividad) y la desmotivación y los valores negativos (bondad y debilidad/aburrimiento) (Gómez, 2004:132). Solo una actitud crítica frente a la influencia de los medios masivos de comunicación, las amistades y el resto de los agentes de socialización puede generar la apertura hacia nuevas perspectivas y nuevas prácticas sobre qué es el amor, la atracción y el deseo. Esta apertura implica incorporar no solo la racionalidad en la elección de nuestras parejas, sino también los sentimientos, pero desde un lugar de conocimiento que disminuya la carga de irracionalidad que se les atribuye.

¿Por qué es importante una socialización preventiva en violencia de género? Porque está comprobado que las primeras experiencias

afectivo-sexuales (sean en el marco de relaciones estables o no) dejan marcas de largo alcance en el desarrollo de nuestra futura vida. Si estas experiencias fueron desagradables, violentas y humillantes, el impacto en la autoestima afectará no solo nuestras posteriores relaciones afectivas, sino nuestro desarrollo integral como individuos. En cambio, si adquirimos capacidades para una elección comunicativa, si incorporamos las emociones y los sentimientos desde un lugar que nos empodera, que nos hace dueños de nuestros sentimientos y no marionetas de los mismos, podremos realizar una elección comunicativa, es decir, una en la que mi atracción por el otro se sustente en valores compartidos. Las emociones no son los sentimientos. Las emociones son respuestas automáticas, inconscientes, mientras que los sentimientos son las percepciones conscientes de las respuestas emocionales (Kandel, 2013). Sentimientos y pensamientos no van separados. Una educación no puede, no lo hace jamás, educar para el éxito académico y no tener un impacto en la forma en la que siente. Los sentimientos no son individuales, sino que tienen una base social.

La propuesta es entonces la de ayudar al desarrollo de un modelo alternativo de atracción, uno en el que estabilidad, ternura, amistad e igualdad puedan ir de la mano de la pasión y de la excitación. El camino nos promete, si hay transformación personal, encontrar ternura y pasión en una misma persona, no importa si es por una noche o para toda la vida. Después de todo, que es una relación afectivo-sexual sino una de las interacciones más significativas y transformadoras que nos atraviesan como personas. Este modelo alternativo de atracción tendrá las características del aprendizaje dialógico. La idea es que no tengamos que ceder a una presión del mercado dejando de lado tener una escuela que enseñe para la felicidad y para la solidaridad. Pero tampoco que tengamos una escuela que eduque para la felicidad pero que no prepare para ese mundo en el que nos ha tocado vivir. El objetivo es garantizar el derecho al éxito educativo a todas las niñas y niños. Educar para la felicidad, en el ámbito de las elecciones afectivo-sexuales es educar para el éxito académico, toda vez que algunas de las consecuencias de la violencia sexista en las escuelas son la deserción escolar y el bajo rendimiento.

Ahora, la pregunta del millón ¿cómo se hace? No vamos a trabajar en

un programa concreto sino que esto atraviesa todas las intervenciones. La socialización preventiva en violencia sexista no está –como ninguna de las transformaciones que propone el proyecto- en una AEE específica, sino que atraviesa transversalmente todas las actuaciones y se sustenta en todos los principios del proyecto, dado que estas transforman no solo los resultados académicos sino que tienen un impacto en todas las interacciones sociales, en los niveles de violencia, en la solidaridad.

Si las tertulias literarias dialógicas construyen un espacio en el que todos y todas pueden expresar sus propias ideas, donde nadie se ríe, esto permitirá la apertura genuina de debates relacionados con la vida, las experiencias y las ideas propias, a través de un diálogo igualitario en el que los argumentos de poder sean desplazados por argumentos de validez. Se desarrollarán entonces niños, niñas y adolescentes que aprendan a construir sus relaciones afectivas sustentadas en el diálogo. No es solo comprensión lectora lo que trabajan sino que se meten con debates filosóficos. Conectan con niveles de desarrollo superiores y además establecen conexiones con otras áreas. El contenido de los diálogos que aparecen en las tertulias incluye cuestiones relativas a los valores morales, la justicia social, la verdad y la mentira, la amistad, la lealtad, y por supuesto, el amor.

La organización en grupos interactivos ayudara también a pensar que cada problema tendrá soluciones distintas, de acuerdo a perspectivas distintas. El tipo de vínculos y la solidaridad que promueve este tipo de trabajo ayudará que frente a una situación de violencia se quiebren las situaciones de aislamiento que funcionan como fundamento para su perduración. Las ideas que otros tienen de nosotros moldean nuestras creencias, y nuestras creencias moldean nuestras acciones. Cuando introduzco otras voces amplío el marco, es una diversidad que crea más personas posibles, lo que elimina las etiquetas, fuente de las desigualdades que limitan los aprendizajes también en el terreno afectivo.

A través de las comisiones mixtas se pueden organizar actividades específicas para poner en el tapete debates sobre los modelos de masculinidad, femeneidad y atracción, como por ejemplo cine debate

basado en los principios del diálogo igualitario, invitando a la mayor cantidad de personas posibles de forma tal que haya la mayor cantidad de voces posibles. También se puede organizar en el marco de la formación de familiares y en las tertulias pedagógicas talleres sobre estas temáticas, de forma tal que la participación de la comunidad sea vista no sólo como un instrumento para la transformación de la escuela, sino la transformación de la escuela como un elemento de transformación de la comunidad. Todas estas actividades serán organizadas a través de comisiones mixtas que elijan películas, series de tv, o textos a debatir. De esta forma estas actuaciones son sustentables en el tiempo. Estas actuaciones tendrán como objetivo examinar de forma crítica el modelo tradicional de relacionamiento, los discursos que los perpetúan y sus relaciones con la violencia sexista, a partir del uso de la metodología comunicativa, y con el fin de arribar a la construcción de modelos alternativos que nos potencien en lugar de limitarnos. Porque solo desde relaciones afectivo-sexuales que no son de poder sino de igualdad y solidaridad, pasión y amistad podremos convertirnos en las mejores versiones de nosotros mismos. Nunca debemos olvidar, que el objetivo más grande es alcanzar los principios y que las actuaciones son estrategias para llegar a ellos.

Conclusión

La violencia de género y la violencia sexista constituyen hoy uno de los problemas sociales que más visibilidad ha adquirido. Mientras tanto, y a pesar de nuevas leyes y programas los crímenes por razones de género o elección sexual no paran de aumentar. Las últimas investigaciones, por otro lado, demuestran que la violencia comienza durante los noviazgos, generalmente con muestras más sutiles que la violencia física. Controlar amistades, vestimentas, salidas y hasta opiniones son algunas de las experiencias que mujeres víctimas de violencia recuerdan haber experimentado durante el inicio de la relación. Aunque se han ensayado diversas explicaciones sobre porqué las mujeres inician y sostienen relaciones con varones con estas características, investigaciones más recientes apuntan a los modelos tradicionales de atracción y relacionamiento bajo los que somos socializados. La clave para intervenir en el problema desde la escuela como agente de socialización radica entonces en la posibilidad de presentar a través de ella, modelos alternativos de relacionamiento, en el marco de una socialización preventiva en violencia de género. Violencia y desigualdad son inseparables. Debemos recordar que la desigualdad (y en este caso la desigualdad que surge como producto de relaciones afectivo sexuales basadas en relaciones de poder) es la madre de la violencia sexista. Y la violencia sexista, como la violencia clasista o la violencia racista deben ser eliminadas si queremos mejora en los aprendizajes para todos los participantes de la comunidad educativa.

La propuesta de CdA en este aspecto se apuntala en el convencimiento de que el éxito académico no puede estar separado de una formación para la felicidad. Ambos currículums son inseparables. Y nadie podrá negar que del tipo de relaciones afectivo sexuales que desarrollamos (basadas en la igualdad, la ternura el amor y la pasión o basadas en el poder, la posesión y la violencia) depende buena parte de nuestra felicidad como individuos. Dichas relaciones estarán basadas en las elecciones de parejas sexuales (estables o no) que hagamos, y estas elecciones, lejos de ser producto de la magia o de un rayo nos parte,

son resultado de las expectativas que socialmente construimos en torno al amor y la atracción. Y dado que el impacto de las primeras relaciones afectivo-sexuales deja marcas que modelan nuestras experiencias futuras, que mejor que ayudar a los niños, niñas y adolescentes a encarar este recorrido de experiencias afectivo-sexuales con modelos de atracción en los que la pasión y la ternura, la amistad y el deseo, el respeto y la excitación, puedan convivir. El reconocimiento del carácter social del amor nos abre entonces nuevas perspectivas sobre las posibilidades de intervención sobre este problema.

La construcción de estos modelos, sin embargo, no responde (ni jamás podría hacerlo) a imposiciones basadas en el discurso ético. Nuestras elecciones tienen raíces mucho más profundas, y desnaturalizarlas es el primer paso en el proceso de construcción de nuevos modelos. La socialización preventiva en violencia de género será producto entonces del conjunto de AEE, siempre y cuando estas estén apoyadas en los principios que sustentan el proyecto. No se trata de un programa específico sino que es el resultado de la intervención conjunta que se realiza a través de cada AEE. En las tertulias, en las comisiones mixtas, en los grupos interactivos, en las tertulias pedagógicas, en la formación de familiares tenemos las herramientas para alcanzar el objetivo: transformar el mundo a partir de la escuela. Para dar vida a un mundo en el que, entre otras cosas, hombres y mujeres dejemos de comportarnos en automático, respondiendo a modelos prescriptivos para agradar y ser exitosos. Para ello es necesario también y porqué no, fundamental, repensar la forma en que pensamos el amor y las relaciones. A partir de un diálogo igualitario en el que aprendamos con los otros y del que emerja un espíritu crítico capaz de creer en la potencia transformadora de uno mismo en comunidad. Un diálogo sustentando en el respeto por la igualdad de las diferencias, de género y de elección sexual también. Donde la solidaridad le gane a la competencia, en una paradoja maravillosa que nos permita interactuar y establecer relaciones más profundas, genuinas y amorosas con nuestros pares de género también. El amor no debería ser un mercado, en el que solo algunos tienen derecho al éxito. Para cerrar estas líneas sobre la importancia de la socialización preventiva de violencia de género

en los tiempos actuales, no quisiera olvidar la dimensión instrumental del asunto: solo en ambientes libres de violencia podemos aspirar a resultados académicos. Sin felicidad no hay éxito. Démosle a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de construir relaciones afectivas que los potencien, y no que los limiten.

BIBLIOGRAFÍA

Gómez, Jesús (2004), *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*, EL Roure Editorial, Barcelona.

Duque Sánchez, Elena (coord.) (2015), *Ideal Love and NAM: Socialización preventiva de la violencia de género*, Secretaría General y Técnica, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, España.

Eljach, Sonia, *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá.



Comunidade de
Aprendizagem

El voluntariado en la implementación de comunidades de aprendizaje y su impacto en la transformación social y educativa

Mayte Beltrán Ventero

Resumo

El presente documento reconoce la importancia de la participación educativa de la comunidad en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas, por lo que presenta la propuesta de desarrollar un voluntariado educativo empresarial que garantice de manera permanente el acompañamiento de voluntarios en las actuaciones educativas de éxito y las comisiones mixtas.

OBJETIVO

Reconocer potencialidades en la participación del sector empresarial en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas, específicamente en el desarrollo del voluntariado educativo como estrategia de inversión social.

Introducción

El voluntariado parte de la premisa que el ser humano es social por naturaleza y que uno de sus valores fundamentales es aportar al desarrollo de otras personas. Este tema ha tomado relevancia en el ámbito empresarial, donde, si bien el objetivo principal de las organizaciones es generar beneficios, éstas crecientemente comienzan a comprender su corresponsabilidad con el desarrollo social de las comunidades.

Tradicionalmente los programas de voluntariado, en el marco de la Responsabilidad Social Empresarial – RSE –, se enfocan hacia áreas consideradas sensibles por la sociedad como la educación, la salud, ambiente, infancia, tercera edad, vivienda, discapacidad, minorías étnicas, entre otros. Para el caso que nos atañe me enfocaré en el sector educativo.

1. Es una iniciativa de las Naciones Unidas en la que participan 6.000 empresas de más de 135 países, creado para promover la investigación y el diálogo político sobre cuestiones de responsabilidad social y ecológica de las empresas en los países en vías de desarrollo, donde las empresas se comprometen a alinear sus estrategias y operaciones con diez principios

Según Global Compact¹ “ser socialmente responsable implica todo un modo de hacer negocios, que se manifiesta a través de las relaciones con la comunidad, el trato con los empleados y el respeto al medio ambiente. El respeto a estos principios hace a las empresas más competitivas, pues así contribuyen a generar un ambiente de negocios favorable para la inversión, el desarrollo económico y la modernización del país”, de esta manera se evidencia que la responsabilidad social de las empresas implica la integración de la organización en su entorno local para contribuir al desarrollo de las comunidades.

Es en este sentido, es el empleado de la empresa la clave para fomentar la RSE por lo que se le considera el actor fundamental en el momento de implementar el voluntariado empresarial en la organización para impactar positivamente las comunidades donde opera.

De acuerdo con la Ley 720 del 24 de diciembre 2001 emitida por

el Congreso de la República de Colombia, por medio de la cual se reconoce, promueve y regula la acción voluntaria de los ciudadanos colombianos, el voluntariado corresponde al conjunto de acciones de interés general desarrolladas por personas naturales o jurídicas, quienes ejercen su acción de servicio a la comunidad en virtud de una relación de carácter civil y voluntaria.

Para la Fundación Empresarios por la Educación, el voluntario es aquella persona que se preocupa por la suerte de otros, se moviliza por causas de interés social y comunitario, establece lazos de solidaridad y confianza mutua y promueve una cultura de colaboración y generación de cambio social; además, está comprometida con el futuro de los niños, niñas y jóvenes colombianos y reconoce la importancia de la Educación para el desarrollo sostenible del país.

En esta misma línea, pensar en un voluntariado con énfasis educativo, permitirá orientar intervenciones dirigidas a dar significado a los contenidos curriculares con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje y la convivencia, y a preparar al estudiante para la vida y para el trabajo, sin que esto conlleve reemplazar la función de los establecimientos educativos.

Si bien el espectro de necesidades es amplio y por ende amplias las posibilidades de intervención por parte del sector empresarial, para el caso que nos atañe me centraré en el voluntariado desde el sector empresarial floricultor para las escuelas, tomando como referencia que para mejorar la educación se requiere la participación de toda la comunidad, como lo manifiesta el profesor Paulo Freire en su libro Pedagogía del Oprimido “Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”.

Desarrollo

El presente documento propone la conformación del voluntariado educativo dentro del ya existente voluntariado corporativo de la Asociación Colombiana de Exportadores de Flores – Asocolflores³, tomando como base su firme convicción que la educación es motor de transformación y su interés en incentivar la cualificación del talento humano de las regiones en las que se encuentra inmersa y en las que la economía se basa en el cultivo de flores, con el ánimo de generar en los niños, niñas y jóvenes el amor y reconocimiento por la labor floricultora que ancestralmente han desarrollado sus pobladores y que han sostenido por generaciones las familias.

3. Representa y apoya al sector productor-exportador de flores colombianas, para lograr su fortalecimiento y su desarrollo sostenible, armónico y competitivo, como fuente estable de empleo y generador de divisas, para el progreso de sus afiliados y del país.

4. <http://www.asocolflores.org/>
Consultada el 14 de agosto de 2016

Teniendo así la oportunidad de acercar la comunidad floricultora al sector educativo, gracias al acompañamiento y participación de voluntarios como familiares vinculados laboralmente al sector floricultor y demás colaboradores de las empresas miembro de esa organización, que conllevará a alcanzar resultados en el mejoramiento del aprendizaje y la convivencia de los estudiantes.

Asocolflores representa a un segmento de los floricultores que manejan más del 70% de las exportaciones totales de flores de Colombia, reuniendo cerca de 300 cultivos ubicados en la Sabana de Bogotá, Cundinamarca, Antioquia y la región Centro Occidente del país⁴.

Según el Informe de Sostenibilidad de Asocolflores (2014), Colombia es el segundo exportador de flores del mundo después de Holanda. Para el año 2013, Holanda tuvo una participación del 50,4% en el mercado mundial, mientras que Colombia y Ecuador, del 14,5% y 9,1% respectivamente. Las regiones exportadoras productoras de flores en Colombia son Cundinamarca 73,2% y Antioquia 23,8%, Boyacá 1,0%, Eje Cafetero 1,9% y Córdoba 0,1%.

De acuerdo con información del Ministerio de Agricultura de Colombia, “el sector floricultor genera más de 130 mil empleos rurales formales

5. <https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Colombia-se-expande-a-nuevos-mercados-flores.aspx/>
Consultada el 14 de agosto de 2016

en 60 municipios colombianos, beneficiando con trabajo especialmente a mujeres campesinas”⁵. Asocolflores, pensando en el mejoramiento de la calidad de vida de los trabajadores, sus familias y comunidades cuenta con un enfoque de sostenibilidad que busca contribuir al desarrollo de la floricultura colombiana, para lo que definió las siguientes líneas de intervención:

- (1) Competitividad: incluye estrategias encaminadas al fortalecimiento de las competencias de los trabajadores de las empresas afiliadas, así como la gestión gubernamental para visibilizar los diferentes retos que enfrenta el sector floricultor
- (2) Bienestar: iniciativa orientada a brindar soluciones en vivienda y recreación
- (3) Comunidades: orientada a fortalecer capacidades de sus colaboradores al trabajo en equipo, a aprender a ser con otros. En esta línea cuenta con un programa de voluntariado corporativo que ha permitido mejorar las instalaciones locativas de algunas escuelas públicas.

Por lo anterior y con el ánimo de ofrecer mayores posibilidades a los estudiantes de interactuar con diversos actores de la comunidad, específicamente del sector floricultor, que les garanticen mayores aprendizajes, como lo manifiestan autores de la comunidad científica internacional como Freire, Vigotsky y Wells, se motiva la participación de voluntarios en la escuela sin que para ello sea necesario tener experiencia ni formación académica, pues como dice Bruner (1915), la educación es un proceso dialógico, una forma de diálogo desde el cual el estudiante aprende a construir conceptualmente el mundo, con el apoyo de los adultos.

Por un lado, para la escuela la participación de la comunidad en los procesos educativos puede generar inquietudes, pero por otro, la misma escuela reclama permanentemente la implicación de las familias en la educación de sus hijos y la valoración de la profesión docente, por lo que traer a diferentes actores de la comunidad a acompañar procesos de reflexión entorno a la escuela, genera interacciones transformadoras,

logrando ser un bálsamo para el maestro que deja de lado su soledad y pasa a contar con un grupo de voluntarios que trae consigo diversos saberes que alimentan sus prácticas pedagógicas y que lo acompañan en su ejercicio en el aula, dándole un sentido diferente a la relación, basada en el diálogo igualitario, de la escuela con su entorno.

De acuerdo con Freire (1977), el diálogo igualitario es condición para la construcción de conocimiento, contribuye a la democratización de la escuela al permitir la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en igualdad de condiciones.

En este sentido y con el ánimo de apostarle a la transformación social y educativa de las escuelas, a partir de la participación e interacción de la comunidad, el voluntariado educativo acompañando por las actuaciones educativas de éxito (tertulias literarias, biblioteca tutorizada, grupos interactivos, formación de familiares, modelo dialógico de resolución de conflictos, participación educativa de la comunidad y formación pedagógica dialógica) y su vinculación a las comisiones mixtas, favorece la participación de quienes de manera directa o indirecta influyen en los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes (familias, docentes, directivos docentes, administrativos, sector privado, gobierno, vecinos, etc.).

6. Corresponde a una de las tipología de voluntariado recogida en la formulada por Kerry K. Allen (Fundador y presidente de Civil Society Consulting Group LLC, una consultora internacional basada en Washington DC que tiene como una de sus áreas principales de especialización el Voluntariado Corporativo) y las opciones de la Fundación Caixa en su "Guía para promover el voluntariado desde la empresa", que corresponde tan solo a una entre diferentes formas en que una empresa puede incorporar el voluntariado en su gestión estratégica implicando a sus empleados.

Lo anterior; teniendo en cuenta que según Vigotsky (1995) al transformar las interacciones es posible mejorar el aprendizaje y el desarrollo de todos los actores que forman parte de la comunidad educativa. Para Freire (1997) esta transformación es posible a través de un proceso dialógico igualitario entre personas que quieren cambiar una situación de desigualdad, convirtiendo las dificultades en posibilidades.

Por lo anterior se propone crear un banco de tiempo⁶ de los empleados de las empresas afiliadas a Asocolflores, en el que previo acuerdo con la empresa, los colaboradores inicialmente padres y familiares de los estudiantes y, complementariamente otros trabajadores, donan parte de su horario laboral en actividades relacionadas con el voluntariado educativo, por ejemplo: un par de horas a la semana, una tarde o una mañana al mes, etc. El tiempo dedicado a estas labores es remunerado como si se tratara de horario laboral. Tiene la ventaja que el colaborador percibe que las actividades desarrolladas en este banco

7. Diálogo igualitario (valorando la calidad de los argumentos y siendo respetuoso de todas las personas), Inteligencia cultural (inteligencias académica, práctica y comunicativa), Transformación (posibilitar cambios en las personas y en los contextos en los que viven), Creación de sentido (posibilitar aprendizajes que partan de las demandas y necesidades de las personas), Solidaridad (Crear situaciones de aprendizaje que privilegian relaciones horizontales, de igualdad, equilibradas y justas), Dimensión instrumental (instrumentos fundamentales para la inclusión en la sociedad actual: diálogo, reflexión, contenidos, habilidades escolares) e Igualdad de diferencias (el mismo derecho de ser y de vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con respeto y dignidad)

de tiempo forman parte de una política institucional establecida y que cuenta con el apoyo imprescindible de la alta dirección, para lo que sería necesario regular este modelo de voluntariado en la organización.

Con este banco de tiempo, las escuelas pueden organizar su cronograma mensual, semestral o anual, de implementación de actuaciones educativas de éxito en las que requieren el acompañamiento de voluntarios que acompañen su desarrollo, siguiendo los principios del aprendizaje dialógico⁷: Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Creación de sentido, Solidaridad, Dimensión instrumental e Igualdad de diferencias.

Los voluntarios no requieren conocimientos específicos; basta con su inteligencia cultural, relacionada a la cultura de su contexto particular y que corresponde no solo al saber académico, sino a la práctica y a la comunicación para llegar a acuerdos y consensos, pues de acuerdo con Habermas (1981), todas las personas poseen habilidades comunicativas innatas, siendo capaces de producir lenguaje y generar acciones en el medio en que viven.

De todas maneras se considera importante que la escuela organice un encuentro de bienvenida a los voluntarios para brindarles claridades sobre sus funciones, así mismo, el docente al iniciar su clase debería tomar unos minutos para ofrecerle el contexto de la actividad y manifestarle que será acompañado en el desempeño de sus funciones. A continuación se describe el rol del voluntario educativo según las Actuaciones Educativas de Éxito – AEE a acompañar:

8. Tomado de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito> el 15 de agosto de 2016

AEE ⁸	Rol del voluntario
Tertulias Dialógicas Literarias: Se desarrolla compartiendo –mediante un riguroso respeto del turno de palabra– aquellas ideas o tramos de un clásico universal que los participantes previamente han seleccionado porque les han llamado la atención o les han suscitado alguna reflexión.	Moderar la tertulia
Biblioteca Tutorizada: Forma de extensión del tiempo de aprendizaje. El espacio de la biblioteca permanece abierto fuera del horario lectivo (durante la tarde, al medio día, los fines de semana...), para que todas las personas dispongan de un lugar de aprendizaje con acceso libre y gratuito.	Apoyar a los estudiantes en las tareas escolares reforzando y acelerando su aprendizaje, especialmente de aquellos con necesidades educativas. Incentivar la interacción entre los estudiantes
Grupos Interactivos: Agrupamiento de todos los estudiantes de un aula en subgrupos de cuatro o cinco, de la forma más heterogénea posible. El profesor organiza una actividad para que cada grupo desarrolle.	Dinamizar el grupo de estudiantes . Favorecer las interacciones garantizando los intercambios solidarios de conocimiento
Formación de Familiares: Formación que responde a los intereses y necesidades de las propias familias y que se desarrollan en la escuela.	Proponer actividades de formación. Participar de los procesos de formación. Apoyar el desarrollo de las actividades acordadas.
Modelo dialógico de resolución de conflictos: Modelo preventivo que involucra a toda la comunidad a través del diálogo igualitario en el establecimiento de una pauta de convivencia.	Participar en la construcción del modelo de acuerdo con el contexto de la escuela. Formar parte de las Comisiones Mixtas para la regulación de las normas. Acompañar el desarrollo de las reuniones que se convoquen para la formalización de la norma.
Participación Educativa de la Comunidad por medio de las comisiones mixtas: Encargadas de liderar las transformaciones decididas por la escuela en la fase de sueño.	Integrar una comisión en la que tendrá la facultad de decidir y hacer seguimiento a las transformaciones decididas por la escuela. Participar en la fase de sueños y la selección de prioridades

En el proceso de gestión del voluntariado educativo se recomienda:

Organización líder de la implementación de CdeA:

- Programar encuentros de presensibilización de CdeA con los directivos de las empresas aliadas, con el fin de motivarlos a sumarse a través del voluntariado educativo
- Desarrollar una fase de sensibilización de CdeA con los colaboradores de las empresas, profundizando en el papel del voluntario en la escuela y con la participación de los rectores de las escuelas

Empresa:

- Crear banco de tiempo de los empleados
- Hacer seguimiento al voluntario de manera individual, monitoreando su desempeño con el fin de evaluar su satisfacción y la de la escuela, y reconocer oportunidades de mejora
- Mostrar al voluntariado el resultado de su acción
- Reconocer de manera inmediata a la actividad valorada, al colaborador que ejerce bien su rol de voluntario. Podría pensarse conjuntamente con la escuela en crear un día del voluntario en el que se reconozca el desempeño y compromiso de los colaboradores vinculados
- Mantener permanente contacto con la escuela, con el ánimo de identificar necesidades y oportunidades de mejoramiento

Escuela:

- Generar espacios de bienvenida al voluntario en el que se le brinde la posibilidad de conocer la escuela y su contexto
- Acompañar permanentemente al voluntario, brindándole

seguridad, claridades sobre su rol y reconocimiento a su labor

- Monitorear conjuntamente con la empresa el ejercicio del voluntario con el fin de evaluar su satisfacción y reconocer oportunidades de mejora
- Reconocer de manera inmediata a la actividad valorada, al colaborador que ejerce bien su rol de voluntario
- Mantener contacto con la empresa, con el ánimo de informar el desempeño de los voluntarios
- Elaborar cronograma de CdeA (fases de implementación y AEE) teniendo como referente el banco de tiempo de los empleados de las empresa
- Podría pensarse conjuntamente con la empresa en crear un día del voluntario en el que se reconozca el desempeño y compromiso de los voluntarios que acompañan la escuela

Conclusión

Este documento pretende presentar la propuesta de vinculación del sector empresarial con voluntariado educativo en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas. Como una posibilidad para que la escuela cuente con un grupo de voluntarios permanentes, inicialmente padres y familiares de los estudiantes y, complementariamente otros trabajadores, de manera que se pueda realizar una programación, por lo menos mensual, de las actividades en las que requiere contar con voluntarios. Este ejercicio, a modo de ejemplo, se plantea para 12 escuelas de los departamentos de Antioquia y Cundinamarca en los que Asocolflores financia la implementación de Comunidades de Aprendizaje en alianza con la Fundación Empresarios por la Educación.

Comunidades de aprendizaje hace posible la transformación social y educativa, y es a partir de su perspectiva dialógica que podemos evidenciar que somos capaces de aprender y que necesitamos de los otros para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, superando el autoritarismo y construyendo el diálogo igualitario basado en argumentos y consensos sin importar los roles o jerarquías.

Para ser voluntario no se requiere ningún conocimiento ni experiencia previa, basta con la inteligencia cultural y la voluntad de acompañar a la escuela en la búsqueda de mejorar los aprendizajes de los niños y niñas y su convivencia.

Vincular a diferentes actores de la comunidad a acompañar procesos de reflexión entorno la escuela, logra ser un bálsamo para el maestro que deja de lado su soledad y pasa a contar con un grupo de voluntarios con diversos saberes que alimentan sus prácticas pedagógicas y que lo acompañan en su ejercicio en el aula, dándole un sentido diferente a la relación de la escuela con su entorno.

Vale la pena resaltar que a pesar de la participación del voluntario en el

aula de clase, el maestro no pierde su rol de dirección, pues mantiene el liderazgo pedagógico y de gestión del aula. De ninguna manera el voluntario queda sólo en el aula y tampoco sustituye en ningún momento el rol del maestro.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J.S. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor

Flecha, R. (1990). La nueva desigualdad cultural. Barcelona: El Roure

Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: Hipatia Editorial

Guardia, R., Vallés, I., González, M., Fernández, D., Serrano, E. (2006) Guía para promover el voluntariado desde la empresa. Editorial: Obra Social "la Caixa".

Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus

Informe de sostenibilidad de Asocolflores 2014

Ley No. 720 del 29 de diciembre de 2001. Reconoce, promueve y regula la acción voluntaria de los ciudadanos colombianos. República de Colombia

WEBGRAFÍA

CUADERNOS DE FORMACIÓN. Comunidades de Aprendizaje. Instituto Natura. Recuperado de:

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/103/Cuaderno-Comunidades-de-Aprendizaje>

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/104/Cuaderno-Aprendizaje-Dialogico>

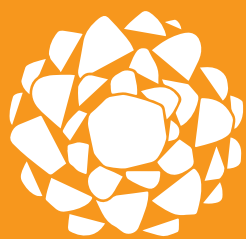
<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>

<http://fundacionexe.org.co/>

<http://www.asocolflores.org>

<https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Colombia-se-expande-a-nuevos-mercados-flores.aspx/>

<http://www.volunteernow.co.uk/fs/doc/publications/vol-in-orgs-2001-summary-report.pdf>



**Comunidade de
Aprendizagem**

www.comunidadeaprendizagem.com