



SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de Comunidades de Aprendizaje
en **TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

COLOMBIA
• 2018 •


natura
bien estar bien


ExE
Empresarios por la Educación

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de Comunidades de Aprendizaje
en **TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

COLOMBIA
• 2018 •

EQUIPO DE NATURA COSMÉTICOS

Pedro Gonzales
Gerente General

Juan Camilo Padilla
Gerente de Sustentabilidad

Marcela Maduro
Coordinadora de Sustentabilidad

EQUIPO DIRECTIVO FUNDACIÓN EMPRESARIOS POR LA EDUCACIÓN

María Carolina Meza Botero
Directora Ejecutiva

María Clara Ortiz Karam
Subdirectora de Capítulos

Luz Enith Castro Otálora
Subdirectora de Programas y Proyectos

Clara Inés Páez Jaimes
Coordinadora Administrativa y Financiera

Claudia Bermúdez Vélez
Directora de Comunicaciones

PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

EQUIPO BASE:

Dalba Natalia Linares Valderrama
Coordinadora

Manuela Sandoval Aguirre
Asesora Pedagógica

Yudy Velásquez Hoyos
Asesora Pedagógica

Vanessa Vivas Camargo
Comunicadora

Oscar Eduin Váquiro Rodríguez
Asistente Administrativo

EQUIPO DE FORMADORES Y FORMADORAS LÍDERES:

Antioquia

Oscar Mauricio Suárez Mantilla
Claudia Marcela Tamayo Santamaría
Lucía Catalina Arbeláez Sánchez

Caquetá

Lesdy Marlody Rodríguez Quiñones

Cundinamarca

Mauricio Arturo García Machargo
Raúl Leonardo Arévalo Rojas

Putumayo

Mireya Emperatriz Quiñones Quiñones

Santander

Cesar Augusto Guarín Cristancho

Valle del Cauca

William Mauricio Varela Contreras
Jessica Carolina Erazo Córdoba
Naftaly Suárez Hormiga
Javier Andrés Rodríguez Benavides
Ana Fernanda Bueno Muriel

EQUIPO QUE LIDERÓ LA SISTEMATIZACIÓN:

Corporación Síntesis

Un agradecimiento especial a quienes con su voluntad y apoyo han hecho posible que miles de niños y niñas accedan a una educación transformadora a través de la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en 105 escuelas en Colombia, ellos son:

Centro de Investigación en excelencia para todos - CREA de la Universidad de Barcelona.
Instituto Natura de Brasil
Secretaría de Educación de Itagüí
Secretaría de Educación de Cali
Fundación Scarpetta Gnecco
Fundación Caicedo González Riopaila Castilla
Asociación Colombiana de Exportadores de flores - ASOCOLFLORES
Y a las miles de consultoras de Natura Cosméticos.

De la misma forma un inmenso agradecimiento a Rectores, Rectoras, madres, padres y otros familiares que se han vinculado voluntariamente al proyecto, a maestras y maestros que han abierto la mente al cambio, pero sobre todo a las niñas y los niños que le dan sentido al trabajo que hacemos por transformar la educación en Colombia.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	7
1.1 ANTECEDENTES	8
1.2 REFERENTES TEÓRICOS	12
El Interaccionismo Simbólico	13
El Diálogo Cultural	16
Escuela Tradicional vs Escuela Dialógica	16
El Aprendizaje Dialógico	17
Los Principios del Aprendizaje Dialógico	18
1.3 CÓMO FUNCIONAN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	21
1.3.1 Las Fases de la Transformación	21
1.3.2 Las Actuaciones Educativas de Éxito	23
2. CONTEXTO TERRITORIAL	27
2.1 EL MUNICIPIO DE SAN LUIS, ANTIOQUIA	30
2.2 EL MUNICIPIO DE FLORIDA, VALLE	34
3. LA EXPERIENCIA	39
3.1 SENSIBILIZACIÓN Y TOMA DE DECISIÓN	40
3.2 SOÑAR, PRIORIZAR Y AGENCIAR	43
3.3 CUMPLIENDO SUEÑOS, LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO	51
3.3.1 Altavista	51
3.3.2 Monteloro	55
3.3.3 La Josefina	58
3.3.4 Policarpa Salavarrieta	60
4. BALANCE INTERPRETATIVO DE LA EXPERIENCIA	65
4.1 De una Escuela Tradicional a una experiencia dialógica	66
4.2 De un dialogo unidireccional a un dialogo con-sentido	69
4.3 Actos comunicativos, más que reconocer las diferencias	70
4.4 De clases magistrales a las actuaciones educativas con sentido	71
4.5 La Importancia del Comunidades de Aprendizaje para los contextos excluidos	75
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
REFERENCIAS	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO NO 1	Pirámide poblacional Población desagregada por sexo
GRÁFICO NO 2	Población desagregada por área
GRÁFICO NO 3	Porcentaje del valor agregado municipal por grandes ramas de actividad económica
GRÁFICO NO 4	Desagregación de coberturas en educación
GRÁFICO NO 5	Distribución porcentual de asignaciones SGP por sectores
GRÁFICO NO 6	Composición de la Población
TABLA NO 1	Composición de la Población
GRÁFICO NO 7	Pirámide poblacional Población desagregada por sexo y edad
GRÁFICO NO 8	Desagregación de coberturas en educación
GRÁFICO NO 9	SGP - Distribución porcentual de asignaciones SGP por



sectores

PRESENTACIÓN

Comunidades de Aprendizaje nace como una apuesta para contribuir a la transformación de la escuela mediante el desarrollo de un proceso que busca incidir en la superación del fracaso escolar, la disminución de las desigualdades sociales, y la calidad de vida de quienes constituyen su base social (CREA, 2015). Su implementación fortalece el ejercicio pedagógico y dota de herramientas para asumir los retos que conlleva la Sociedad de Información desde un enfoque de transformación de las relaciones de poder y saber en la cultura escolar, proponiendo el aprendizaje dialógico como el camino para lograrlo. Es una propuesta pedagógica que hace posibles los cambios dando apertura a diferentes fuentes y formas de conocimiento, propiciando el intercambio entre las diversidades, la pluralidad como apuesta para la democratización del conocimiento y el uso efectivo de los recursos informacionales ofertados por la comunidad científica (ELBOJ SASO, 2003).

El proyecto surge en el CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, donde se indagan y se proponen alternativas de solución para atender el fracaso escolar y su relación con las desigualdades sociales, y los obstáculos que existen para garantizar a niños y niñas el derecho a una educación de calidad. Su eje de interés en este sentido es el papel de la escuela en la Sociedad del Conocimiento y su capacidad de contribuir al desarrollo de sociedades equitativas y justas. Para lograr dicho efecto consulta, recupera y valida teorías y prácticas fundamentadas en el diálogo y la solidaridad que pueden ser implementadas en aquellas escuelas cuyo entorno se caracterizaba por la pobreza, la vulnerabilidad y el conflicto (Racionero, 2005).

Comunidades de Aprendizaje llega a Colombia en 2014 por iniciativa de la Fundación Empresarios por la Educación, FExE, para contribuir con el derecho a la educación, la transformación de la sociedad y la construcción de un país más equitativo. Se lleva a cabo mediante alianza con Natura Cosméticos, empresa dedicada al desarrollo y comercialización de productos cosméticos que, en ejercicio de su corresponsabilidad social, ha puesto en marcha diversas iniciativas de mejoramiento de la calidad educativa. A la fecha, FExE ha promovido la implementación del proyecto en 38 instituciones educativas o sedes, ubicadas en los departamentos de Atlántico, Antioquia, Cundinamarca y Valle del Cauca.

El proceso de sistematización del que da cuenta este documento tuvo como propósito identificar los desarrollos de Comunidades de Aprendizaje en tres instituciones educativas ubicadas en el municipio antioqueño de San Luis - Institución Educativa Altavista, con su sede principal y la de Monteloro, e IE La Josefina con su sede principal- y una en Florida, Valle del Cauca, Institución Educativa Ciudad Florida, sede Policarpa Salavarrieta. De todas las experiencias se pretendió determinar la manera como se surtieron las diferentes etapas o Fases de la Transformación, la puesta en marcha de las diferentes Actuaciones Educativas, y su consecuente contribución al mejoramiento del aprendizaje y la convivencia. Así mismo, los cambios realizados en las prácticas pedagógicas de cada institución para lograr la calidad educativa, haciendo un balance de los logros, dificultades y potencialidades, y aportando recomendaciones para el mejoramiento de las prácticas en su campo.

Inicia con la presentación de los elementos generales del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, sus antecedentes, sus fundamentos y referentes teóricos y el sentido

de las Fases de la Transformación y de las Actuaciones Educativas de Éxito. Presenta además los elementos que caracterizan el contexto de cada Institución Educativa, según sus características predominantemente urbanas o rurales, y procede con la descripción del proceso surtido en cada una de las sedes mediante propuestas de interacción que lograron potenciar diálogos igualitarios entre los diferentes actores de la comunidad educativa y a su vez contribuyeron a la generación de unas relaciones más democráticas y deliberativas y a la transformación de la convivencia y las maneras de aprender. Cierra con un balance por sede que evidencia los avances y desarrollos, pero también los retos a lograr, y las recomendaciones correspondientes para garantizar su inserción en la vida escolar y su sostenibilidad a futuro.



CAPÍTULO

1 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE



1.1 ANTECEDENTES



La preocupación por el tema de la calidad, la oportunidad y el acceso a la Educación en el marco de la Sociedad de la Información y en especial de la distancia entre quienes han logrado mayores niveles de formación y cuentan con ventajas en términos de calidad de vida, prestigio social y acceso a los bienes económicos, y aquellos que no han recibido una educación acorde con las demandas de la sociedad y están excluidos de los beneficios del desarrollo ha sido motivo de reflexión en diversos ámbitos. Uno de estos, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Desigualdad (CREA) de la Universidad de Barcelona, ha dedicado buena parte de su producción intelectual al análisis de las desigualdades educativas que aparecen con la entrada a la sociedad y ha concluido que existe una relación directa entre el nivel educativo y la exclusión social.

Desde los años ochenta se dedica a la investigación y el estudio de experiencias innovadoras con capacidad para promover el aprendizaje dialógico en la escuela (Racionero, 2005). Allí, entre otros temas, se revisan modelos educativos tradicionales y se identifican una serie de dificultades que caracterizan la vida escolar. De una parte, la desigualdad en la calidad de las ofertas educativas por regiones y por estratos sociales, la exclusión y falta de oportunidades; los procesos de aprendizaje que no dan cuenta efectiva de las necesidades reales de los alumnos, o de los desafíos de la sociedad de la información (CREA, 2015); la lejana relación entre el conocimiento impartido y las realidades territoriales; la repetición y memorización de

unos contenidos descontextualizados y un tanto inútiles que en vez de generar pasión, propician la desafección de los niños, las niñas y los jóvenes estudiantes hacia el conocimiento (De Mello, 2011). Así mismo, las relaciones centradas exclusivamente en la reproducción o trasmisión unilateral de la información, caracterizadas por la incomunicación entre los integrantes de la comunidad educativa (De Mello, 2011); y como consecuencia directa, el desencantamiento de los docentes con respecto a su rol potencial de transformadores de la realidad (Racionero, 2005).

La comprensión de estas problemáticas, el conocimiento de una serie de experiencias educativas interesantes e innovadoras y las lecciones brindadas por propuestas que favorecían otro tipo de racionalidad para garantizar una nueva educación, fueron los puntos de partida para la construcción de las bases teóricas y metodológicas de Comunidades de Aprendizaje (De Melo, 2009). Entre estas experiencias vale la pena destacar las que se relacionan a continuación.



En 1978 surge la primera Comunidad de Aprendizaje con el centro de educación de personas adultas de La Verneda Sant Martí¹, creado en principio por un grupo de vecinos para ofrecer alfabetización que se fue convirtiendo en un polo de desarrollo social soñado, diseñado y cogestionado por sus propios integrantes. Todo su ejercicio se adelanta a través de un Diálogo Igualitario mediante el que se potencia el aporte colectivo desde la sabiduría y la experiencia de cada participante. Independientemente del rol que ocupan todas las personas tienen la opción de vincularse para aportar al cambio; así mismo, tienen capacidad, voz y voto para debatir todo lo que pasa allí y tomar las decisiones

¹ Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, <http://www.edaverneda.org>

pertinentes para seguir avanzando. Además, el centro se convierte en un espacio dotado de múltiples opciones formativas; su gran apuesta fue animada por el ideal de crear una sociedad mejor (Elboj Saso, 2006).

A esta experiencia le sigue la de Euskadi, comunidad autónoma del País Vasco, donde se implementa por primera vez en escuelas de educación infantil, primarias, en cuatro colegios secundarios en Bilbao, posteriormente se van instalando en Aragón y Cataluña.

Las Comunidades de Aprendizaje han ido consolidándose en muchos sitios, desde sus primeras experiencias en el País Vasco se han ido proyectando hacia toda España, donde ya se cuenta con 160 experiencias, y de allí a otros países como Estados Unidos, Canadá y Corea. En América Latina en México, Colombia, Perú, Chile, Brasil y Argentina.

Otros referentes de la práctica de Comunidades de Aprendizaje que evidenciaron innovaciones en educación infantil y primaria exitosas fueron:

- Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program⁴ [SDP]) de New Haven (Connecticut) asesorado por el Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Yale y realizado con la comunidad afroamericana a partir de una consigna básica: “toda persona que forma parte de la escuela (familias, profesorado, alumnado y otro personal profesional y no profesional de la educación) debe implicarse en la educación de los niños y las niñas del centro”. Se basa en la colaboración, el consenso —que permite el diálogo—, y la no culpabilización—que facilita la resolución de problemas²
- Programa Éxito para Todos, (SFA) liderado por la Universidad Johns Hopkins con el objetivo de lograr que

todos los niños y las niñas se constituyan en ciudadanos y ciudadanas “de éxito”, se desarrolle su autoestima por medio del fortalecimiento de la lectura, la escritura y la vinculación permanente de la familia para acompañar el desempeño de sus hijos, incluso en las evaluaciones³.

- Escuelas Aceleradas, una propuesta asesorada la Universidad de Connecticut en asocio con el Centro Nacional de Investigación en Superdotación y Talento que plantea la importancia de asignar presupuestos para remediar la situación de los estudiantes con técnicas pertinentes que promuevan la aceleración del progreso de aprendizaje sin reducir las expectativas⁴. (Racionero, 2005):



2. Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) <http://www.info.med.yale.edu/comer>

3. Éxito para Todos (Success for All) <http://www.successforall.net>

4. Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools), <http://www.acceleratedschools.net>



Como se observa, lo común entre estas experiencias es que impulsan transformaciones a partir del Diálogo Igualitario entre todos sus actores, la participación y la responsabilidad compartida del profesorado, los familiares, los estudiantes y toda la comunidad, desde sus propios conocimientos, experiencias e intereses (Valls, 2010). Todas coinciden en su propósito de contribuir a la generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, particularmente en aquellos sectores que tradicionalmente han estado por fuera de los estándares de esta calidad, y en su capacidad efectiva de transformación de la escuela con la participación de la comunidad. (Flecha R. P., 2002).

Se pensaron como respuesta a la “ineficacia de la escuela tradicional, especialmente en barrios pobres y con minorías étnicas. Entienden que la escuela debe ser un medio educativo eficaz para todas y todos, y que los familiares son un eje imprescindible para una educación de calidad (AA.VV., 002). Así mismo, proponen prácticas cooperativas y solidarias,

en lugar de basarse en la segregación y la adaptación, porque estas últimas prácticas ya han demostrado en muchos lugares que no son efectivas para el objetivo de la igualdad de resultados”. (Racionero, 2005, pág. 39)

De otra parte, entre los años 2006 y 2011 CREA, coordinó el proyecto INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education- de investigación sobre educación escolar para el Programa Marco⁵. Su propósito fue la identificación de prácticas tendientes a propiciar el éxito educativo en los procesos de formación primaria y secundaria. Mediante un ejercicio de metodología comunicativa crítica, caracterizado por el diálogo permanente entre los investigadores, la comunidad científica y los diversos agentes sociales involucrados en la temática, se identificaron prácticas educativas y sociales que habían demostrado su capacidad de generar transformaciones encaminadas a la disminución de las

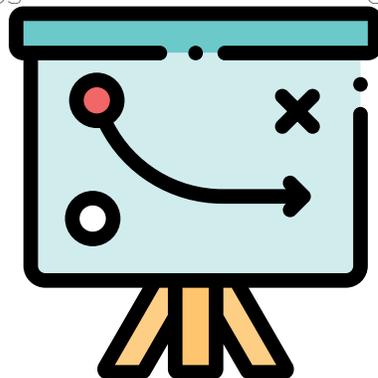
5- El Programa Marco (Framework Programme – FP) de la Comisión Europea, programa de apoyo a la investigación. <http://utopiadream.info/ca/investigacion/includ-ed/>

desigualdades, la cualificación de los procesos y los resultados académicos, y la integración social, contribuyendo con ello a la mejora de la convivencia solidaria y a la superación del fracaso escolar (CREA, 2015).

Su gran resultado fue la identificación de las Actuaciones Educativas de Éxito, unas “prácticas evaluadas por investigaciones científicas, y validadas por miembros de la comunidad científica internacional, que demuestran generar los mejores resultados en cualquier contexto” (CREA, 2015). Estas actuaciones terminaron siendo ejes de sentido y referencia obligada para el ejercicio emprendido por Comunidades de Aprendizaje. (Flecha R. P., 2002).

En América Latina, los orígenes del proyecto se remontan al año 2010, cuando Natura Cosméticos, una empresa brasileña dedicada al desarrollo y comercialización de productos cosméticos y de cuidado personal, en su ejercicio de responsabilidad social, crea el Instituto Natura, con el fin de generar conocimiento en educación, apoyar el mejoramiento de la calidad educativa y realizar diferentes proyectos educativos. Dicho instituto, en alianza con la universidad de San Carlos, suscribe en el año 2012 un convenio con el CREA de la Universidad de Barcelona para implementar el Proyecto Comunidades de Aprendizaje.

En Colombia la Fundación Empresarios por la Educación se asocia con Natura Colombia para dar inicio al proyecto Comunidades de Aprendizaje buscando contribuir a la generación de una nueva escuela y una nueva sociedad, al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la convivencia en los diversos contextos escolares (FExE, s.f.). Su implementación se sustenta en la convicción de que es posible y necesario promover transformaciones



de fondo en la cultura escolar para contribuir a la generación de sociedades más equitativas, incluyentes y horizontales.

La FExE tenía la certeza de que era posible generar conocimiento desde las regiones y desde experiencias demostrativas que dieran indicios e insumos para repensar la educación. En su encuentro con Natura, conoce la propuesta de Comunidades de Aprendizaje y la asume como una alternativa sólida y fuertemente construida capaz de generar las innovaciones requeridas para contribuir a la calidad de la educación. En consecuencia, suscribe el convenio marco para el desarrollo del proyecto entre Natura Cosméticos y la FExE (Ortíz, 2017).

La alianza estratégica con Natura Colombia, se potencia con la concertación con eventuales aliados del nivel nacional o local, empresas, entidades o universidades de carácter privado con interés por contribuir con el tema en su territorio de influencia. También con instituciones públicas del sector de la educación, particularmente secretarías y universidades. Funciona mediante una Coordinación Nacional que da lineamientos, asesora, acompaña y monitorea, y unos equipos regionales integrados por formadores locales que tienen a su cargo todo el proceso de asesoramiento para la implementación del proyecto, el acompañamiento y la formación para su inserción y apropiación en la vida escolar.

En los municipios de San Luis y Florida las instituciones educativas fueron seleccionadas mediante la aplicación de ciertos criterios como el interés específico de los aliados privados y las experiencias previas con rectores participantes en otros proyectos de la FExE. Para efectos de la vinculación, la Fundación Caicedo González realizó una reunión con los rectores de las cuatro

instituciones donde tiene presencia y les consultó sobre su interés y disponibilidad para participar en Comunidades de Aprendizaje. La relación con los diferentes actores institucionales para echar a andar el proceso en cada región, aunque expresa unas ciertas diferencias, presenta unas constantes que se mencionarán en el siguiente apartado de este documento (FExE, 2017).

Tal comprensión de la escuela y sus relaciones se soportó en la tecnología educativa de los 70's, que proponía una estructura burocrática y vertical en donde las relaciones eran unidireccionales, los contenidos curriculares abstractos y de espaldas a la vida de manera que la función educativa se reducía a enseñar para "reproducir" el sistema social y de producción en serie.

1.2 REFERENTES TEÓRICOS



Los modelos pedagógicos expresan apuestas éticas, políticas y culturales de grupos o sectores sociales determinados. Las relaciones entre las personas y con los objetos de conocimiento hablan de las maneras en que conciben sus roles, las capacidades y el alcance de la acción colectiva frente a la transformación del campo de saber sobre el que se realiza la intervención pedagógica. Ningún modelo, y más aún en educación, es neutral.

Desde sus inicios, la función de la escuela es asunto de tensión y reflexión debido a que, como construcción histórica y social, sus definiciones y prácticas corresponden con sentidos y racionalidades diversas, que en cada caso proponen modelos y prácticas educativas diferenciadas desde lo que se ha llamado el interés del conocer (Vasco, 1990)⁶.

Desde esta perspectiva, lo que conocemos como escuela tradicional o "convencional" corresponde en sus sentidos y disposiciones con un interés técnico, centrado en la explicación, el control y la predicción. Tales motivaciones fueron denominadas por Freire como educación bancaria debido a que se concibe el conocimiento como una mercancía acumulable, al maestro como sujeto que sabe y al estudiante como alguien que lo ignora todo (Freire, 1970).

6- Se reconocen tres intereses en el conocer: técnico, práctico y crítico.



Insistir en este tipo de escuela y de relaciones ha mostrado pobres resultados en la pertinencia de los currículos, pero sobre todo en la formación de ciudadanía,

pues, la propuesta heteronormativa ha devenido en la apatía por la construcción democrática, el diálogo y la justicia social (Pérez, 1999). En particular, en las instituciones educativas ha promovido la desesperanza, la falta de credibilidad en la educación⁷, la deserción escolar y la profundización de las desigualdades sociales.

El planteamiento de una teoría social del aprendizaje desplaza la idea de un sujeto que aprende la realidad de manera solitaria, gracias a sus esquemas de pensamiento. Una manera de abordar el aprendizaje en esta perspectiva es la teoría de las representaciones sociales, que permite conjugar las dimensiones cognitivas y sociales de la construcción de la realidad. "La realidad social impone a su vez las condiciones de su interpretación por los sujetos, sin que esto implique, por supuesto, un determinismo estricto. Las matrices socio estructurales y los entramados materiales en los que estamos inmersos definen nuestras rejillas de lectura, nuestras claves

7- La encuesta ENDE identificó como factores de deserción la baja credibilidad de las familias en la educación.



interpretativas y reinyectan en nuestra visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan nuestras inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional". (Ibañez, 2001)

Una fuente de las representaciones sociales es la conversación, por tanto, una intervención educativa debe promover el debate permanente entre las ideas a fin de retroalimentar el reflejo del propio pensamiento y la comparación con el pensamiento de los otros. El sujeto que aprende, en un espacio de intercambio con sus iguales, es capaz de discutir, argumentar y trabajar colectivamente, descentrando su pensamiento.

Uno de los caminos conceptuales asumidos con esta pregunta se desarrolla desde los presupuestos del interaccionismo simbólico, y el otro, desde el diálogo. Ambos enfoques se imbrican en una relación que se soporta en el lenguaje como acto, es decir, en el lenguaje. De esta relación es posible encontrar sentido a las necesidades identificadas por las poblaciones, así como el que adquieren cierto tipo de soluciones colegiadas y asumidas desde la colectividad.

El Interaccionismo Simbólico

En el recorrido conceptual que atañe a las interacciones, es necesario realizar una aclaración respecto al horizonte que da sentido al asunto en cuestión. Para ello, se recurre a los aportes de George Mead (1982) precursor de la noción de interaccionismo simbólico dada su consideración frente a la relevancia que adquiere el grupo social en la construcción de un individuo consciente y pensante, pero ante todo auto consciente. Este asunto, asumido por el proyecto y evidenciable en cada una de sus actuaciones, depende en gran porcentaje del hecho mismo de asumir el concepto de "acto" que nos propone el autor.

Si bien parte de principios conductistas, el acto se comprende como aquella respuesta, que bien puede considerarse o no como automática, frente a los estímulos. En otras palabras, el estímulo se considera una oportunidad para actuar, más no como algo irrefutable, irreductible o incontrolable, salvo por aquellos actos que corresponden a un estímulo que atañe a asuntos vitales.

En ese orden, Mead propone que el acto se asuma como una interrelación dialéctica que

se presenta en cuatro fases: el impulso, la percepción, la manipulación y la consumación. Para efectos del ejercicio propuesto, se parte de la noción de manipulación, la cual corresponde al hecho de análisis frente al estímulo, lo que conlleva a estructurar acciones tales que permiten analizarlo y conocer su fuente. El factor tiempo y disposición al análisis es fundamental para esta fase. Inicialmente se presenta como un ensayo y error desde la suposición o desde las fuentes que devienen de las experiencias. Ya en este punto aparece la cuarta o consumación, donde el individuo lleva a que sea realizable o no un acto. Mead reitera que estos cuatro asuntos no son separables, pues se dan continuamente y uno afecta al otro.



Con este presupuesto, el acto no se entiende ni se asume como un asunto mecánico, sino como una puesta en funcionamiento de mecanismos cognitivos, simbólicos y representacionales que permiten al sujeto tomar las decisiones más adecuadas debido al estímulo o necesidad presentado que, para efectos del proyecto, correspondería a las acciones previas o preparatorias con un especial énfasis en la Fase de Sensibilización.

Ahora bien, para Mead (1982) es importante superar la mirada del individuo, en tanto hace parte ineludible de un grupo social, por ello propone el Gesto, siendo el elemento básico de la existencia humana y animal, desde la cual parten las construcciones sociales. Ejemplo de ello es la expresión facial de la tranquilidad, la rabia, la alegría, entre otras, que son situados como un asunto instintivo que se puede desarrollar de lo no significativo a lo significativo, es decir, del paso de aquello que requiere de uno o varios ejercicios de reflexión para producir “algo” en el otro o una reacción

específica. Este es el centro que cobra aquello que como acto se constituye en un gesto vocal, lo cual se busca, sea coherente para efectos sociales. Mead nos recuerda que “el gesto vocal cumple la importante función de medio para la organización social de la sociedad humana” (Mead, 1959, pág. 188).

En este punto, reconocidas las nociones de acto y gesto, se requiere de un elemento adicional para comprender los alcances de la propuesta conceptual del autor, referido específicamente a los símbolos significantes, que tienen directa relación con la comunicación. Mead explica, desde su propuesta, que la comunicación es un hecho humano, dado que contiene lenguaje y significación. Los animales intercambian gestos a modo de reacciones y actos, que les permite, entre otras, más acciones. En el caso del humano, el lenguaje hace parte de este escenario en tanto es un símbolo que responde desde sus significados a otros significados, siendo así que el lenguaje esté construido por símbolos significantes. El autor afirma que:

En resumen, la conversación de gestos conscientes o significantes es un mecanismo mucho más adecuado y eficaz de adaptación mutua dentro del acto social (...) que la conversación de gestos inconscientes o no significantes. (Mead, 1934, pág. 46)

Es precisamente con este asunto conceptual que se asumen, ya finalizando el siglo XX, los elementos que se desarrollan desde las ciencias del comportamiento social. Aquí aparecen los aportes de Schutz y Luckman, (retomando también a Blumer), Goffman, entre muchos otros. Básicamente lo que aportan estos autores es el énfasis central que cobra el cara a cara, siendo el lugar privilegiado que adquiere, en lo social, el encuentro con el otro, con sus símbolos y simbolizaciones. Esto ya brinda claridades sobre el hecho de la interacción y la simbolización. En otros términos, es con y sólo con los otros, en donde cobra importancia central el Diálogo

Igualitario, siendo a su vez, un asunto básico para la comprensión de los mecanismos sociales, en la capacidad innata que tiene el sujeto humano para interactuar con los otros de su misma u otra especie.

En perspectivas posteriores, Gilbert (1997), asume las interacciones como fundamento del aprendizaje en una comunidad, así como del aprendizaje social a partir de las creencias. En síntesis, lo simbolizado por el lenguaje son aquellos asuntos que son compartidos como creencias, supuestos, atributos, como cultura, que de acuerdo con el desempeño social del individuo cambia a lo largo del tiempo.

Así es posible definir, a la luz de estos aportes, que se asumen tres aspectos fundamentales para comprender el interaccionismo simbólico, entendidos como el acto, la concepción sobre el acto y la interpretación del acto compartido.

En la escuela tradicional los énfasis se han puesto en la acción desde la comprensión de que el conocimiento es tangible, medible y cuantificable; de manera que la acción se reduce al desempeño. Desde la perspectiva que nos ocupa, la acción tiene otro componente fundamental que es el acto, comprendido como aquello que lo hace posible, el lugar de la decisión y la autonomía en la acción. El acto asumido, como decisión, autonomía, elección y construcción permanente, supera la mirada de la capacidad individual e involucra el colectivo, la relación con el otro, que permite poner en diálogo la interpretación para la producción de nuevos sentidos.

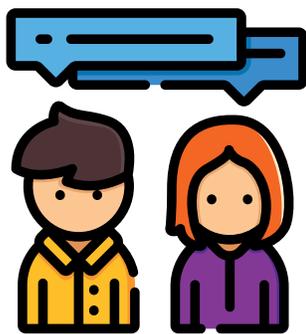
Es así como el diálogo cultural cobra un lugar protagónico en esta comprensión del concepto de acto, en virtud del proceso de nuevas discursividades que los actores experimentan desde las interacciones y el encuentro con los otros en espacios pensados y diseñados para ello, tal es el caso de los Grupos Interactivos, las Tertulias Literarias Dialógicas, la Biblioteca Tutorizada, la Formación de Familiares, la Formación

Pedagógica Dialógica y muchas otras que permiten asumir la actuación y el acto como unidad indisoluble de una propuesta pedagógica pensada para la transformación, que pasa por distintas fases que garantizan una retroalimentación permanente, que permite transformarse para transformar, dialogar para reconocer y establecer nuevas estéticas en la convivencia.

Olivera presenta, en esta perspectiva, los aportes de Goffman desde unos supuestos básicos para comprender a profundidad esta categoría de estudio, y son:

- A. Desde que nacen, los seres humanos son capaces de generar respuestas a otros individuos, pero éstas no son respuestas sociales o antisociales.
- B. Los humanos son seres con sentimientos, que actúan y piensan, que tienen la capacidad de elegir como actuar en la sociedad.
- C. Los seres humanos responden a otros, y las respuestas a los actos de los individuos dependen de la situación en la cual dichos actos ocurren y de los motivos que los orientan.
- D. Los seres humanos crean y usan símbolos con los cuales conceptualizan al "mundo real".
- E. A través de la interacción de símbolos entre los individuos, los seres humanos desarrollan una concepción de ellos mismos, aceptada por la comunidad.
- F. La sociedad es vista como un proceso en el cual los seres humanos construyen o negocian el orden social. (Olivera, 2006)

Si el aprendizaje deviene de la interacción social que, a su vez, es productora y replicadora de significados y símbolos, la palabra se constituye en aquella unidad que hace posible el intercambio de los significados, es decir, de los símbolos. Aprendizaje y palabra están unidos en un proceso de significación que alimentan continuamente sus propias bases, es decir, que enriquecen el capital cultural del que provienen.



De este modo se asume el concepto de interaccionismo simbólico como precursor necesario para comprender la educación como una acción e m i n e n t e m e n t e comunicativa: de

aprendizaje de la palabra. El sujeto se constituye en un objeto de sí que se hace manifiesto en la palabra, y la cultura se plasma a sí misma desde este mismo lugar. La comunicación como actitud, como camino de enriquecimiento cultural y, por ende, gestora y productora de capital social y cultural. Es así como para la vida social, es importante el sujeto en tanto actor de su comunidad, como gestor y promotor de su propia cultura, y como posibilitador del aprendizaje.

Con esta perspectiva, es indiscutible que se asuma la enseñanza, ya no relegada a una acción sino comprendida desde el hecho mismo de la interacción. Se podría decir que la palabra es aquello que, al compartirse, se enseña. De ahí que, para efectos de la propuesta, se considere como pilar y principio el Diálogo Igualitario, el hablar de las relaciones que existen o no entre los sujetos partícipes de una comunidad, más allá del rotulo de lo “educativo”, hacia contextos comunicacionales o de interacción simbólica.

El Diálogo Cultural

El diálogo propone construir y resignificar los sentidos de las prácticas y comprensiones de las personas mediante la identificación y aproximación a la memoria, imágenes, nociones e ideas de los protagonistas del acto educativo. Este acercamiento permite descubrir las contradicciones y coherencias del propio discurso; así como enriquecer la experiencia particular y grupal con los aportes y prácticas de los otros.

El diálogo permite problematizar las representaciones sociales que se tienen sobre realidades particulares, desnaturalizar causalidades únicas y establecer interpretaciones integrales. Reconoce el carácter histórico y mediado de las maneras de comprender y actuar en el mundo social y plantea el uso de metodologías que favorecen la interpretación crítica de la realidad.

Al abandonar la idea de verdad se direcciona hacia el consenso para establecer sentido. Habermas plantea que la acción comunicativa “es en discurso, una forma especial de comunicación, donde, por medio de la argumentación se determina lo que es válido o verdadero... Ese consenso se logra cuando se dan cuatro condiciones de validez aceptadas por todos los participantes: a) que el enunciado que hace un hablante sea comprensible; b) que el hablante sea fiable; c) que la acción pretendida sea correcta por referencia a un contexto normativo vigente; y d) que la intención manifiesta del hablante sea, en efecto, la que él expresa. (Habermas J. , 1992)

Escuela Tradicional vs Escuela Dialógica

Una escuela tradicional que pretende avanzar hacia relaciones dialógicas exige que los actores de la comunidad educativa accedan y comprendan los siguientes aspectos:

En primer lugar, las interacciones humanas que circulan en la escuela están orientadas al entendimiento humano (acción comunicativa), en oposición a las actuaciones con arreglo a fines (acción instrumental). Por ejemplo, los estudiantes y docentes comparten sentidos comunes sobre los propósitos educativos: formación ciudadana crítica y/o transformación sobre lectura crítica del contexto.

Para el caso de Comunidades de Aprendizaje la acción instrumental se expresa a través de decisiones estratégicas que adopta la institución para alcanzar los propósitos

referidos, entre otros: impulsar la participación escolar en las distintas gestiones, promover decisiones que recojan los sueños de la comunidad escolar.

La acción comunicativa –entendimiento– es posible cuando la escuela facilita la construcción de consensos fundamentados en argumentos que satisfacen a todas y todos. Por tanto, esta acción supone que los estudiantes, sus familias, los docentes y las directivas asuman las consecuencias que implica el acuerdo colectivo.



Segundo, en conexión con la consideración anterior, el proceso dialógico trae consigo el conflicto, es decir, la presencia de posturas contrarias que requieren ser resueltas mediante el primero. Aquí, la escuela tiene dos posibilidades de actuación: promover el diálogo como acto de contingencia, o sea regular comportamientos que resulten lesivos para las personas –resolución técnica del conflicto– o, iniciar una problematización de las razones que conducen a la confrontación entre las partes; ésta permite identificar argumentos provenientes de la cultura, institucionalidad y comunidad que están en la base de la confrontación –perspectiva crítica del conflicto. (Jares, 1997)

El Aprendizaje Dialógico

Comunidades de Aprendizaje se enmarca en una concepción comunicativa del aprendizaje que entiende la realidad como una construcción social, con significados que se generan a través de las interacciones entre las personas y los consensos que se establecen (CREA, pág. 8). Es el Aprendizaje Dialógico que toma, entre otros, aportes teóricos de Freire sobre la educación democrática de personas adultas que reconoce y potencia el protagonismo por parte de quienes participan en los procesos de formación (Flecha R., 2004, pág. 8), y de Habermas en lo que se refiere a

la acción comunicativa y las interacciones que se producen entre las personas y sus juicios como expresión de las subjetividades (Elboj S. C., pág. 79).

El Aprendizaje Dialógico asume los postulados del giro dialógico para la educación, un giro precipitado por nuevas relaciones implícitas en la sociedad de la información, que valora las actuaciones contextualizadas y asume las interacciones basadas en el diálogo y la participación, como generadoras de conocimiento (Elboj S. C., s.f., pág. 8). Desde esta perspectiva, se perfilan roles diferentes para estudiantes y docentes: a los primeros se les asume en su capacidad de interactuar con diferentes personas y aprender con ellas en todos los ámbitos de su vida; a los segundos ya no se les ve como trasmisores de conocimiento, sino como agentes que orientan, potenciando nuevas situaciones de interacción para lograr los mejores resultados para todos (CREA, pág. 6). Así mismo, permite que todas las personas relacionadas con el entorno escolar, en razón a su influencia sobre la vida del niño o la niña, se vinculen activamente a los procesos de la escuela, desde el mismo momento de su planeación (Flecha R. P., 2002, pág. 3).

El Aprendizaje Dialógico es referente obligado en la práctica escolar para alcanzar la utopía de una escuela en la que no se diferencie el trato y la atención dada a los y las estudiantes con base en sus condiciones sociales, económicas, étnicas, de género, entre otras (Flecha R. P., 2002, pág. 4). Implica el diálogo constante, posibilita las interacciones entre las personas, sin ningún tipo de jerarquía, pero sí a partir de la argumentación y de los intereses y capacidades de unos seres cuya voz puede y debe ser oída, aun cuando no cuenten con formación académica especial; se aleja entonces, de aquella tradición pedagógica en la que el maestro o la maestra eran quienes detentaban el poder de hablar y entregar conocimiento, y gozaban del uso de la

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

palabra para imponer «su verdad», o le daban a la conversación un sesgo eminentemente instrumental en el que las vivencias y experiencias de los y las estudiantes no expresaban mayor valor (Flecha R. , 2004, pág. 29).

Un Aprendizaje Dialógico implica entonces, actuaciones o acciones que permitan un encuentro dotado de sentido, con unos propósitos claros que convoquen y pongan en circulación la palabra propia y la de los otros, un contenido acordado, discutido, consensuado, que propicie una vinculación desde la significación y el deseo de participar, y no desde un contenido vacío e impuesto por otro, que designa lo que se ha de aprender. En este sentido, el aprendizaje Dialógico, no se puede reducir a la posibilidad de la palabra, se trata de una condición indispensable para organizar el conocimiento, en tanto implica una postura crítica, capacidad argumentativa y un interés por comprender los razonamientos que median entre los otros actores, promoviendo una relaciones multidireccionales, contextualizadas y solidarias.

El Aprendizaje Dialógico se inserta en la vida escolar mediante unas concepciones sobre el acto que se expresan mediante unos principios fundantes que relacionan a continuación.

LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

Diálogo Igualitario

El Diálogo Igualitario se presenta cuando todos los actores tienen la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados; cuando se tienen en cuenta la calidad de los argumentos y no el estatus o jerarquía de quien habla y todos los aportes son válidos. (CREA, pág. 24)

Toma como referencia la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981), y la diferenciación que hace Freire entre acción antidialógica y la acción dialógica (Freire, 2004). Mediante este principio se entiende que todas las personas, sin distinción alguna y sin relaciones jerárquicas que expresen algún poder, tienen argumentos y capacidad de diálogo y por ello pueden participar en iguales condiciones en los asuntos de la institución escolar. (Duque Elena, 2009, pág. 37)



Debe estar presente en todos los espacios y momentos de la vida escolar, en las reuniones, las aulas de clase, y particularmente cuando se llevan a cabo actuaciones como los Grupos Interactivos o Las Tertulias Literarias (Duque Elena, 2009, pág.37),e inclusive en los espacios de Formación Pedagógica Dialógica. Es indispensable cuando se participa en proyectos colectivos de beneficio común, como, por ejemplo, mejorar la escuela para que los niños y las niñas tengan oportunidad de educarse en condiciones de equidad y calidad. Compartir este sueño con respeto y reconocimiento de la palabra y de los argumentos de otros y otras permite construir un panorama amplio y fecundo de propuestas y alternativas para decidir los caminos a tomar, pues no se trata de que todas las personas aporten en iguales condiciones, sino de recibir abanicos de ideas, que “deben tratarse de forma igualitaria y dialogarse con argumentos” y sin duda se constituyen en un capital valioso para el grupo. (Duque Elena, 2009, pág. 37).

Para Freire, citado por Flecha, el Diálogo Igualitario lleva implícito el no tratar de conquistar, demostrar poder o imponer los argumentos y tampoco de sentir temor ante las imposiciones, es simplemente tener la capacidad de aportar y escuchar con sabiduría. (Flecha R. , 2004, pág. 32)

Inteligencia Cultural

Todas las personas poseen una Inteligencia

Cultural representada en sus capacidades para la acción, la reflexión y la comunicación; engloba la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa que las personas han desarrollado en su contexto cultural. (CREA, pág. 25).

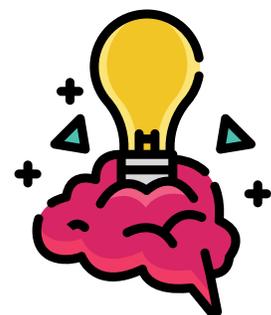
Este principio permite entender que todos los seres humanos tenemos inteligencias, capacidades y habilidades prácticas derivadas de las condiciones culturales, sociales y económicas en las que se ha desarrollado nuestra vida. Estas se evidencian o no, según el ámbito donde se esté, sin embargo, en ambientes donde prima el Diálogo Igualitario es posible reconocer y dar un valor a las expresiones de la Inteligencia Cultural. (Duque Elena, 2009, pág. 38)

Flecha, siguiendo a Freire, afirma que solamente mediante un diálogo que permita el reconocimiento de las diferentes habilidades, es posible construir relaciones y acciones horizontales, pues todas las personas tienen una experiencia social, laboral o cultural que les ha proporcionado conocimientos objetivos, explicaciones y maneras de hacer que, aunque no hayan pasado por la academia, han sido aprendidas para resolver de otro modo las mismas cosas. Para este propósito, se hace necesario posibilitar que entre todas las personas se discutan cuáles son esos contenidos y qué relación tienen con los otros saberes. (Flecha R. , 2004, pág. 34)

Transformación

Este principio considera la posibilidad de generar cambios en las personas y en los contextos a partir de las interacciones; en consecuencia, la educación se convierte en un agente transformador de la realidad que provee a los individuos de herramientas que les permite superar las desigualdades. (CREA, pág. 26)

Transformación es cambio, es alterar lo que parece inamovible y entender que se tiene la capacidad para incidir. Freire la enmarca en la esperanza, en contravía con aquellos planteamientos que condenan a las personas a adaptarse y aceptar su situación como algo inexorable o dado. Considera que el mañana es un desafío, un reto que parte de entender la historia como posibilidad y no como determinación pues son las personas las que constatan la realidad y tienen ocurrencias para transformarla e intervenirla. En su concepto “el mundo no es, el mundo está siendo” y se debe estar en él para comprobar que somos capaces de liberarnos de la condena que se proclama en algunos sobre la necesidad de adaptarnos y aceptar la vida como llega porque la realidad toma sentido para las personas si se mantiene la esperanza de intervenir para transformarla (Freire, 2004, pág. 34). Es decir, contar con la certeza de que es posible cambiar y que se pueden salvar las dificultades para ello. (Flecha R. , 2004, pág. 36).



Lo importante de este principio en Comunidades Aprendizaje es entender que todo lo que se realice en su marco busca cambios de todo tipo: del contexto de aprendizaje, de los niveles previos de conocimiento, de las expectativas, de las relaciones entre familia y escuela, de las relaciones sociales en las aulas, en el centro educativo y en la comunidad y, por tanto, transformación igualitaria de la sociedad. (Díez-Palomar & Flecha García, 2010)

Creación de Sentido

La Creación de Sentido busca posibilitar el aprendizaje a partir de la interacción de los individuos, teniendo en cuenta sus necesidades y demandas; de esta manera, las personas se ven reconocidas en el proceso de

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

enseñanza y aprendizaje, y le pueden asignar un sentido a la educación. (CREA, pág. 27)

Al considerar la realidad como construcción social se comprende que creamos sentidos sobre el mundo y que éstos dependen de la riqueza de nuestras interacciones, por ello entiende que la vida real no está escindida, (Flecha R., 2004, pág. 38) que conocimiento y realidad están ligados y que en los procesos de aprendizaje se debe posibilitar a todas las personas establecer la relación entre los contenidos y sus propias vivencias pues no están separados, no son cosas ajenas entre sí, y su relación puede expresar su utilidad.

Solidaridad

Garantizar relaciones horizontales, igualitarias y justas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los individuos permite el desarrollo de interacciones solidarias, prácticas educativas democráticas, facilita la participación de todos los actores y mejora las condiciones sociales y culturales de las personas. (CREA, pág. 28)



Se opone a la unidireccionalidad de las relaciones verticales en la escuela, a la generalizada carrera por ganarle al otro, aquella competencia que impulsa a lograr las metas sin tener en cuenta las condiciones de quienes comparten el espacio y los proyectos. Se trata de entender que el aprendizaje no es fruto de una competitividad que seleccione a una élite que aprende más, sino que está unido a la solidaridad” (Duque Elena, 2009, pág. 40).

Dimensión Instrumental

“En las comunidades de aprendizaje, para llevar a cabo una educación que asegure el aprendizaje de los contenidos instrumentales y la consecuente mejora de los resultados académicos, es necesario que el profesorado crea en la capacidad de los estudiantes

y en sus posibilidades de aprendizaje, independientemente de la clase social, el origen étnico, el género, la religión, etc., a que pertenezcan. Las altas expectativas garantizan la confianza interactiva y potencian el aprendizaje” (Flecha R., 1997).

La Dimensión Instrumental hace referencia a los contenidos y habilidades (diálogo y reflexión) que se deben adquirir en el proceso educativo, que le permitirán al individuo actuar y desarrollar transformaciones en el mundo en el que se encuentra inmerso. (CREA, pág. 28). Implica echar mano a las habilidades que poseen todos los seres humanos dando igual valor a todas las inteligencias (académica, práctica, comunicativa, cultural, etc.). Así mismo que las interacciones con un mayor número de personas y de diversa condición -personas adultas, niñas y niños con diferentes contenidos académicos adquiridos, etc.- generan un mayor aprendizaje y por ello se hace indispensable aumentar y diversificar las interacciones garantizando la participación de toda la comunidad educativa (Duque Elena, 2009, pág. 41).

La Dimensión Instrumental favorece una educación de calidad desde una perspectiva de derechos, al asumirla como las responsabilidades que el Estado tiene como garante de ofrecer a todos los niños y niñas, el acceso a los saberes más elevados y significativos; así como el ser educado en su contexto y en maneras diversas de aprender.

Igualdad de diferencias

La igualdad de diferencias se materializa cuando todas las personas tienen el derecho de ser y de vivir de diferentes formas, en un mismo tiempo y lugar, bajo condiciones de respeto y dignidad, a pesar de las diferencias sociales y culturales del contexto. (CREA, pág. 29)

Se materializa cuando se realiza el Diálogo Igualitario y todas las personas pueden aportar las características culturales, sociales, generacionales o de género propias que se constituyen en fuentes de saber y generadoras de nuevos conocimientos. Vivir y reconocer la igualdad de diferencias transforma la perspectiva que se tiene de las otras personas y propicia nuevas relaciones, nuevas normas y, por supuesto, una mayor igualdad de las personas diferentes (Flecha R. , 2004, pág. 39).

Posteriormente se verá a la luz de las experiencias que los principios están imbricados, en tanto condiciones emergentes del aprendizaje dialógico, pero, sin embargo, se expresan en mayor o menor medida de acuerdo con la forma cómo se disponen las Actuaciones, cómo se conciben y cómo generan sentidos durante todo el proceso.



1.3 CÓMO FUNCIONAN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El proyecto Comunidades de Aprendizaje surge como una iniciativa de transformación de la escuela y su entorno, mediante la propuesta de interacciones, y la participación en un trabajo conjunto de todos los actores de la comunidad escolar para la organización y puesta en marcha de un proceso que, buscan movilizar la institución educativa en torno a las Actuaciones Educativas de Éxito, que pueden ser aplicadas en distintos contextos, y que han demostrado su capacidad y eficiencia para generar los cambios que se requieren para alcanzar el objetivo de superar las desigualdades sociales (CREA, 2015).



Hasta el momento se ha realizado una breve presentación del interaccionismo simbólico, el diálogo cultural y los principios del aprendizaje dialógico como lentes interpretativos; se trata de comprender la relación dinámica entre los principios y las interacciones ofrecidas en las fases y las actuaciones de éxito de manera que se puedan identificar las transformaciones en la gestión escolar, los aprendizajes y la convivencia de las instituciones educativas

Comunidades de Aprendizaje toma entre sus referentes conceptuales la perspectiva dialógica de la educación de Freire (Freire, 1997), los principios del aprendizaje dialógico (Flecha R. , 1997), la teoría de la acción comunicativa de Habermas, y la noción de interaccionismo simbólico de Mead, entre otras. El desarrollo del proyecto descansa sobre tres ejes fundamentales: Transformación de la Estructura y la Cultura Escolar, Aprendizaje Dialógico y Actuaciones Educativas de Éxito (CREA, 2015).

1.3.1 LAS FASES DE LA TRANSFORMACIÓN

Las fases del proceso de transformación son momentos que se desarrollan para informar y sensibilizar a la comunidad educativa, definir objetivos orientados a mejorar los resultados académicos y la convivencia de los estudiantes, y a establecer la ruta o plan para alcanzarlos; aunque están “claramente definidas, cada centro pasa por ellas de manera única, respetando sus particularidades y/o necesidades.” (CREA). Son cinco fases, dos de las cuales corresponden a las acciones previas o preparatorias: la sensibilización y la toma de decisión y las otras tres materializan la transformación con base en el sueño, la selección de prioridades y la planificación (Flecha R. P., 2002).

La **sensibilización** tiene por objetivo dar a conocer a las personas integrantes de la comunidad educativa y de su entorno la propuesta con sus fundamentos científicos mediante la realización de un curso de 30 horas. Se suscita la reflexión conjunta sobre la importancia de desarrollar una escuela que pueda ofrecer a los niños y las niñas los conocimientos que se requieren en la sociedad de la información y la necesaria transformación que esto conlleva (Flecha R. P., 2002).

La segunda fase corresponde a la **toma de decisión**, momento en que la comunidad educativa decide si quiere o no transformar la institución educativa en una comunidad de aprendizaje. Esta decisión se toma mediante el diálogo y la búsqueda de consensos en reuniones del equipo gestor, docentes y las familias e implica que sea el resultado de un proceso formativo previo que les permite entender con toda claridad el compromiso que están adquiriendo en el camino de la transformación de su escuela (CREA, 2015). Para Flecha resulta indispensable

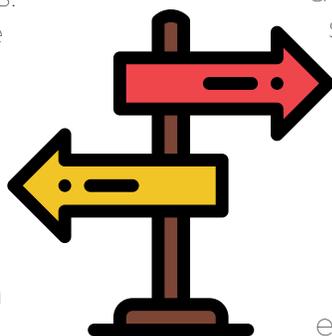
que la decisión sea acordada por mayorías representativas de los diferentes actores: directivos, docentes, consejos estudiantiles, asociaciones familiares, entre otros (Flecha R. P., 2002)

Garantizado el acuerdo para convertirse en Comunidad de Aprendizaje, se procede a la fase **del sueño** en la que los estudiantes, docentes, directivos docentes y familias construyen el sueño con el que expresan sus expectativas de transformación de la institución educativa. El sueño es elaborado conjunta y dialógicamente por todos los sectores que hayan aceptado vincularse: profesorado, familiares, estudiantes, personal no docente, profesionales de lo social, asociaciones, entidades (Flecha R. P., 2002). Se constituye en el momento más importante de todo el proceso en tanto que el sueño

condensa las esperanzas, los intereses, las expectativas y los anhelos de todas aquellas personas comprometidas con el cambio para mejorar las condiciones de la escuela, para que “todos los niños y niñas aprendan más y lleguen a los mejores resultados”. (CREA).

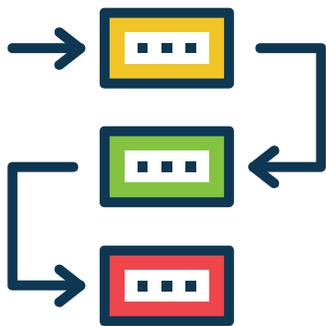
El sueño responde a la pregunta: ¿qué escuela queremos? Su realización se planifica por parte de la Comisión Mixta creada para tal efecto, y se construye en asambleas, reuniones, o actividades de diversa índole, diseñadas por estudiantes, trabajadores, docentes y familias. Para lograr que todos y todas participen, la fase del sueño debe tomarse un tiempo prudencial y su implementación es tarea de la Comisión Mixta, integrada por profesores, familiares, alumnos y otros agentes. (CREA, pág. 16).

La posibilidad de soñar suma a los sentidos transformadores del proyecto pues demuestra que lo que se considera difícil de alcanzar por motivos económicos, políticos o sociales, es posible mediante el trabajo colectivo.



Posterior a la fase del sueño, se desarrolla la **selección de prioridades** con base en las condiciones del contexto escolar. La Comisión Mixta se encarga de revisar los sueños y verificar cuáles pueden realizarse en el corto, mediano y largo plazo; los que pueden materializarse teniendo en cuenta los recursos propios y disponibles; y aquellos que tienen relación directa con el mejoramiento académico de los estudiantes y de la convivencia en la institución educativa. En este momento “se cogen unos trozos de sueño que se convierten en prioridades a conseguir en los próximos meses y/o años” (Flecha R. P., 2002, pág. 11).

Se cierran las fases con el ejercicio de la **planificación** que implica decidir, planear y ejecutar acciones concretas que permitan la realización de los sueños. Para su implementación se conforman las Comisiones Mixtas de trabajo que tienen a su cargo hacer realidad los sueños de toda la comunidad.



Se espera que las comisiones estén conformadas por personas diferentes, que acojan a todos los que quieran participar, se aseguren que todos

tengan voz y promuevan la autonomía en su funcionamiento (CREA).



1.3.2 LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO

Las Actuaciones Educativas de Éxito son unas prácticas que se llevan a cabo en las escuelas, identificadas por el proyecto INCLUD-ED como efectivas para fortalecer el desempeño académico a partir de generar unas condiciones de diálogo entre sus diferentes estamentos, la vinculación más directa y permanente por parte de las familias, el reconocimiento de que todas las personas tienen capacidad de aportar, y el interés por garantizar que, independientemente de las condiciones de vulnerabilidad que puedan rodear la vida de los y las estudiantes, es posible brindarles una formación que contribuya a su crecimiento y con ello se supere el fracaso escolar y se reduzcan las desigualdades (CREA, 2015).

Su punto de partida es que pueden implementarse algunas actuaciones educativas que contribuyen decididamente a la superación del fracaso escolar, a las



SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA de comunidades de aprendizaje en **TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

transformaciones sociales y al fortalecimiento de relaciones interculturales en un territorio, especialmente en grupos sociales que presentan mayor vulnerabilidad como son: las minorías culturales, los inmigrantes, las personas con discapacidad, los jóvenes y las mujeres. (García, 2013)

Las Actuaciones Educativas de Éxito que fueron identificadas por el proyecto INCLUD-ED para Comunidades de Aprendizaje fueron: Grupos Interactivos, Tertulias Literarias Dialógicas, Biblioteca Tutorizada, Formación de Familiares, Participación Educativa de la Comunidad, Formación Pedagógica Dialógica y Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos.

Grupos Interactivos

Para CREA es la forma de organización del aula que da los mejores resultados en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. En el aula se establecen grupos reducidos de estudiantes, organizados de manera heterogénea en cuanto a nivel de aprendizaje, género o cultura, entre otros. Son una “forma inclusiva de agrupamiento en la cual todos los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje con la ayuda del profesor y de otros recursos materiales y humanos dentro del aula, sin que ninguno de ellos quede segregado”. Los grupos cuentan con el apoyo de otros adultos, los voluntarios, quienes, además del profesor, ayudan a mediar la interacción entre el alumnado. Eso posibilita la inclusión educativa, la atención a las necesidades de todos sin que se separen o segreguen los estudiantes, lo que favorece y acelera el aprendizaje de todos. (CREA, pág. 3)

Tertulias Literarias Dialógicas

Son encuentros de personas que promueven la construcción colectiva de significados a través de la lectura comentada o dialógica de textos de la literatura clásica universal. Allí, los y las participantes leen y debaten de forma conjunta apropiando un mayor dominio de sus competencias lectoras que trascienden

el aula de clase. Esta práctica favorece el intercambio igualitario entre todos los participantes, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad. Así mismo, promueve la solidaridad, el respeto, la confianza y el apoyo, y evita el autoritarismo. (CREA, pág. 3)

Inicialmente se realiza la lectura individual de un texto acordado, se señalan los párrafos o las ideas que más han llamado la atención y posteriormente se presentan en la tertulia donde cada persona argumenta y expresa las emociones y los sentimientos generados. A continuación se elabora una interpretación de grupo que permite pasar de la experiencia individual a una intersubjetiva que incorpora de las distintas voces, experiencias y culturas y contribuye a una mayor comprensión de la realidad y a un enfoque que trasciende el significado textual del escrito. (CREA)

Biblioteca Tutorizada

Propone la creación de espacios más allá del horario escolar como manera de extender el tiempo de aprendizaje, en donde los estudiantes realizan actividades acompañados por voluntarios (profesores, familiares y demás personas de la comunidad). Las actividades desarrolladas en la Biblioteca Tutorizada son de carácter instrumental pues se orientan a reforzar el aprendizaje en aquellos conocimientos y destrezas fundamentales para el desarrollo de los estudiantes y su inserción en la sociedad actual (leer, escribir, calcular, relacionar información, etc.), instrumentos que se constituyen en la base para alcanzar otros aprendizajes y son requisitos necesarios para obtener una formación de calidad. (CREA, Biblioteca Tutorizada).



Se realizan allí actividades de apoyo a las tareas escolares, lo que acelera el aprendizaje de todos, en especial de los estudiantes con mayores necesidades educativas. (CREA, pág. 3)

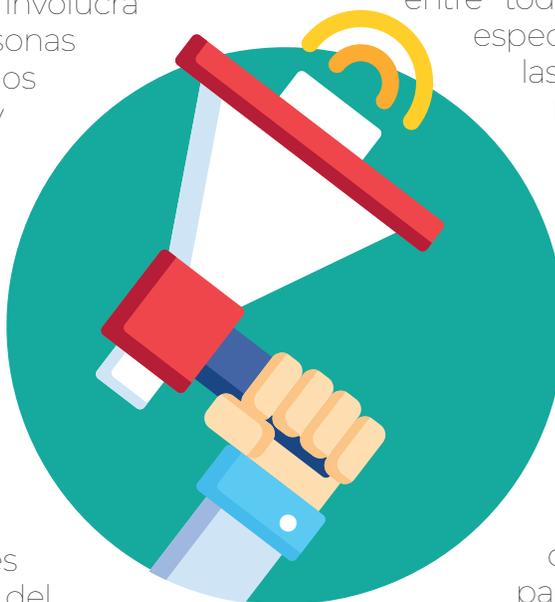
Formación Familiares

Se trata de abrir el centro escolar para que los familiares accedan a la formación que deseen. Mediante esta acción, especialmente instrumental, se fomenta la educación de las familias demostrando que el entorno de la escuela también puede transformarse y que es posible superar las desigualdades sociales (CREA, pág. 3).

Para garantizar la efectividad de estos procesos de formación, se pide a los familiares que definan los temas sobre los que se quiere aprender, así como los horarios y las condiciones. Se busca que estos adquieran nuevas herramientas que les permitan mejorar sus competencias personales pero además participar en la formación de sus hijos e hijas con mayor propiedad, les da mayor capacidad para participar y debatir sobre múltiples temas (CREA, pág. 17).

Participación Educativa de la Comunidad

Forma de participación que involucra a las familias y demás personas de la comunidad en los espacios de formación y en las decisiones de la escuela acerca de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Ese tipo de participación incide en cuestiones fundamentales de la vida escolar y genera un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes quienes dependen también del conjunto de interacciones establecidas y no sólo de aquellas que acontecen en el aula. Además, la participación de diferentes agentes en el aprendizaje fortalece las redes de solidaridad (CREA, pág.



3).

Formación Pedagógica Dialógica

Consiste en la realización de un proceso sostenido de desarrollo profesional de los educadores a partir de la actualización y la reflexión conjunta de sus conocimientos con relación a las teorías e investigaciones educativas más relevantes en el escenario científico actual. Se basa en el diálogo, involucra a la formación continuada de calidad, considera las evidencias y resultados, y está acorde con las mejores prácticas de formación de profesores, según la comunidad científica internacional. (CREA, pág. 3)

Modelo Dialógico para la Resolución de Conflictos

Es un modelo de prevención y resolución de conflictos que se basa en el diálogo como principal herramienta para superar las desigualdades. “En este modelo, la resolución del conflicto se da a través de un consenso

entre todas las partes involucradas, especialmente los alumnos, sobre las normas de convivencia.

Esas normas son elaboradas de forma colaborativa por toda la comunidad” (CREA, pág. 3).

La idea fundamental del Modelo es que mediante el diálogo que vincula a los distintos actores de la comunidad educativa, se hace posible identificar “las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan” (CREA, pág. 7). En este sentido el Modelo ejerce su función preventiva que implica la participación colectiva para diseñar y asumir las normas, la disposición de espacios en los que se pueda conversar sobre las situaciones, sus causas y sus soluciones sin que se diferencie en razón a las condiciones culturales o académicas de cada uno porque todos “tienen la capacidad

de intervenir y opinar en la búsqueda de una solución consensuada que ayude a la prevención y resolución de conflictos” (CREA, pág. 3).

Involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha & García, 2007). Por lo tanto, este abordaje se concentra en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, en el cual las personas participan tanto de la creación de las normas de funcionamiento de la escuela como de la forma de resolver los conflictos, creando así un mayor entendimiento y sentido para todas las personas involucradas.

Mediante el ejercicio del diálogo se construyen y resignifican los sentidos de las prácticas y comprensiones de todos y todas mediante la identificación y aproximación a la memoria, las imágenes, las nociones e ideas de los protagonistas del acto educativo. Este acercamiento permite descubrir las contradicciones y coherencias, así como enriquecer la experiencia particular y grupal con los aportes y prácticas de todos; y en ese proceso, sin lugar a dudas, se logra prevenir el conflicto.



CAPÍTULO

2

CONTEXTO TERRITORIAL



SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Durante el siglo pasado la composición poblacional del mundo se transformó radicalmente, si en el año de 1930 aproximadamente el 70% de sus habitantes vivían en el campo, hoy la proporción es diferente pues son las ciudades las que acogen a más del 70% de la población. Así, entre 1994 y 2014 se pasó de 2.300 millones de personas a 3.900 millones que viven en las ciudades, y se calcula que para el 2050, esta cifra habrá ascendido a 6.300 millones, es decir que aproximadamente el 70 % de los países tendrán el 80 % de territorio urbano. (Rodríguez, 2015).

Colombia por diversas razones sigue esta tendencia mundial; sus campos se han ido despoblando y sus ciudades han crecido a ritmo de la revolución tecnológica de la información, de su consecuente inserción en las redes virtuales, de los cambios económicos y culturales, y también de los procesos migratorios y de desplazamiento propiciados en alguna medida por el interés de encontrar mejores oportunidades en las ciudades y especialmente por la necesidad de escapar de la violencia.

Es que nuestro campo colombiano se ha caracterizado, entre otras, por la pobreza de buena parte de su población pues allí no se tiene tanto acceso a los recursos y servicios ofertados por el Estado, la mayor parte del campesinado apenas tiene acceso a la pequeña propiedad; muchos se dedican al trabajo temporal prestando su mano de obra barata a los dueños de las grandes propiedades. Realizan con frecuencia trabajos en condiciones precarias y con baja remuneración, y por esto se calcula que el 63% de la población campesina se encuentra en condición de pobreza y que de ésta, 28% se ubique por debajo de la línea de pobreza (Magnet, 2016). En las ciudades también hay penuria, pero allí,

de alguna manera se cuenta con mayores oportunidades, acceso a bienes y servicios sociales, ofertas laborales y de educación y sobre todo, contacto con las instituciones que representan al Estado y esto las ha ido convirtiendo en territorios receptores de grandes contingentes de población.

En lo referente al derecho a la educación la situación también es disímil. Según datos del Ministerio de Educación Nacional, en los sectores rurales el 62% de los jóvenes no accede a la formación media, apenas el 1% llega a la universidad y más o menos 40.000 jóvenes están por fuera del sistema educativo. (Revista Semana, s.f.). La permanencia en el sistema educativo es de 48%, casi la mitad de la que se alcanza en las zonas urbana donde es de 82%. Su tasa de analfabetismo en mayores de 15 años también es bastante alta pues llega a 12,5% mientras que el promedio nacional es de 3,3%, (Martínez Restrepo, Pertuz, & Mauricio, 2016). Allí se presentan problemas como la disminución de la matrícula en la educación básica secundaria, la deserción, las bajas tasas de graduación; la diferencia en la calidad educativa que deriva en bajo rendimiento académico, la extraedad de los estudiantes y las brechas entre los pobladores rurales y urbanos. (Martínez Restrepo, Pertuz, & Mauricio, 2016).

No obstante lo anterior, se debe reconocer que en Colombia, al igual que otros países, se han dado cambios estructurales en las relaciones urbano-rurales que tocan lo económico, lo cultural, lo político y lo social, y que han contribuido a la configuración de nuevas identidades que mezclan lo tradicional con las innovaciones. Ya no se puede ni se debe hablar de la fractura irreparable entre dos escenarios separados, diferentes y hasta opuestos, pues desde la perspectiva de una “nueva ruralidad” se asume la configuración de nuevos territorios sincréticos

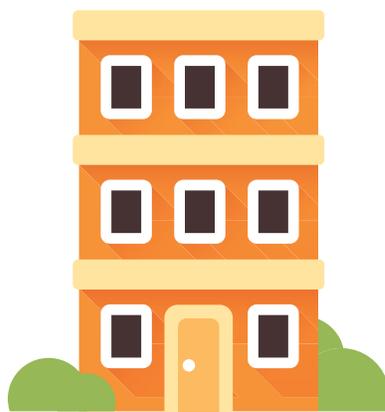


relacionados directamente con “procesos que tienen lugar a diferentes escalas (global, nacional, local) y que involucran tanto a poblaciones espacialmente dispersas como a centros poblados de diferente tamaño.” (Llamby & Perez, 2007).

Características de esta nueva ruralidad son las transformaciones en la forma de producir y trabajar la tierra, la privatización de los derechos de su uso y a la “descampesinización”, (Llamby & Perez, 2007). También, la pluriactividad y multifuncionalidad de campesinos que desarrollan múltiples actividades agrícolas y no agrícolas, que a su vez pueden ser productores y también jornaleros, pero que hoy son diferentes porque han sido definitivamente influenciados por los cambios en el consumo facilitados por el acceso a los nuevos mercados de productos y servicios. (Kay, 2009).

El veloz acercamiento entre el campo y la ciudad también se ha visto facilitado por la construcción de vías, el crecimiento y la diversificación del transporte, las relaciones virtuales comerciales y afectivas y la permanente e indetenible migración de las familias y sobre todo de sus jóvenes, no solamente a la ciudad inmediata, sino a las capitales y a otros países (Llamby & Perez, 2007). Sumado a lo anterior, por el proceso de expansión urbana e industrial con tendencia a la conurbación, que cierra distancias y desdibuja fronteras, dando lugar a otro tipo de relaciones e identidades urbano-rurales sincréticas, cambiantes, dinámicas y volátiles.

En este marco se podría afirmar que San Luis y Florida, los municipios donde están las instituciones educativas objeto de esta sistematización, son diferentes, pero a su vez parecidos. Ambos corresponden al tipo de municipio intermedio, el primero es mayoritariamente rural con una densidad 23,88 habitantes por Km² y el segundo, más



urbano con 140,75 habitantes por Km² (DNP, s.f.). Sin embargo, ambos han vivido procesos similares de expulsión o recepción de población campesina. Sin ir muy lejos, San Luis pasó en muy poco tiempo de la economía agrícola a la prestación de servicios por la construcción de la carretera Bogotá- Medellín (Verdadabierta.com., 2017), y

Florida por su parte, al igual que muchos otros municipios, inicialmente vivió desplazamiento de un número importante de su población por el narcotráfico y la violencia, y desde hace un tiempo viene siendo receptor de población campesina expulsada del campo por violencia o por factores económicos; en ambos casos y se ha vivido con las afectaciones derivadas de la compleja realidad del país, su población ha sufrido violencia y desplazamiento, configurado nuevas identidades y otros tipos de relaciones sociales y económicas. De igual manera, la actividad económica en ambos está estrechamente ligada con las industrias asentadas en su territorio, San Luis con la cementera Argos y Florida con la empresa azucarera. Los habitantes de San Luis, por su condición rural han vivido transformaciones en la forma de producir, dando lugar a un nuevo tipo de campesinado dedicado a actividades agrícolas y no agrícolas, vinculado a mercados urbanos. De igual manera los de Florida, municipio de carácter intermedio, comparten su actividades agroproductivas del trabajo en los ingenios pero también la oferta de servicios en el caso urbano.

Sin embargo, como se verá más adelante en sus instituciones educativas se ha llevado a cabo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje de manera diferente, en principio porque Altavista, Monteloro y La Josefina, son rurales, aunque solamente en Monteloro se trabaja con el modelo de escuela nueva⁸ y en

8- Escuela Nueva es un modelo Educativo flexible diseñado por el Ministerio de Educación de Colombia, que busca garantizar el Derecho a la educación de niños y niñas que viven en zonas rurales dispersas.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

las otras, educación clásica por grados al igual que en Policarpa Salavarrieta. Entre Monteloro y las otras, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se dio de manera diferente en los que se refiere a las apuestas, los retos y el comportamiento, la vinculación y la articulación de los diferentes actores de la comunidad educativa.

con trabajos ilícitos pero rentables como la venta de ACPM, o al consumo de sustancias psicoactivas.

Datos generales:

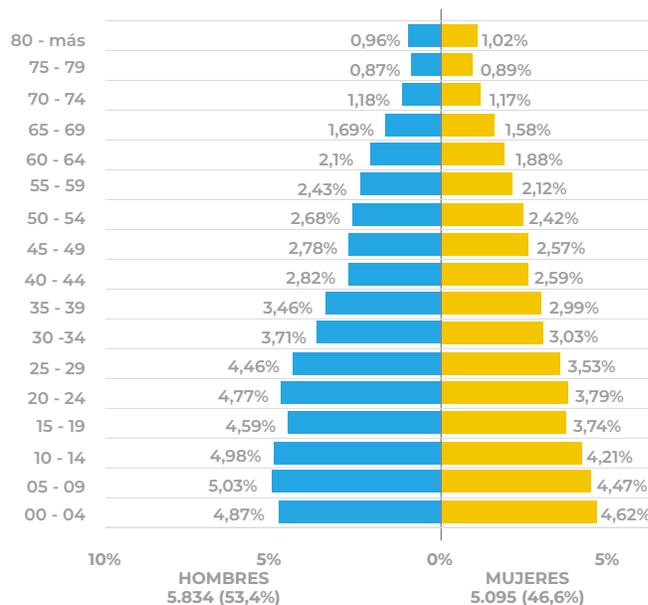
Su estructura poblacional se distribuye de la siguiente manera:

2.1 EL MUNICIPIO DE SAN LUIS, ANTIOQUIA



Gráfico No 1 Pirámide poblacional Población desagregada por sexo

Fuente: DANE - Proyecciones de población – 2017



San Luis se encuentra en el oriente del departamento de Antioquia, a 124 kilómetros de Medellín con una extensión de 453km². Conformado por 45 veredas y una cabecera urbana, su población ha sido mayoritariamente campesina dedicada a las actividades agrícolas. Con el desarrollo del nororiente antioqueño y la realización de megaproyectos como la construcción de la Autopista Bogotá-Medellín, desde la década de los 70, se da una transformación acelerada de la economía agraria y del uso de la tierra que genera disminución del trabajo agrícola y nuevas fuentes y negocios relacionadas con la prestación de bienes y servicios especialmente para los transportadores. Esto modificó la economía campesina y el uso de la tierra, para dar paso a una economía de mercado en el que se aprovecharon los recursos propios para satisfacer las necesidades de otras regiones (Verdad, Abierta, 2017)

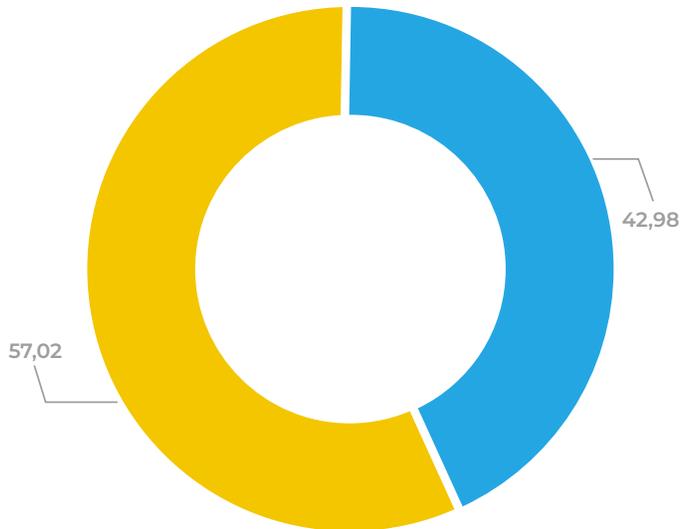
Como se observa en el gráfico anterior, en San Luis, a diferencia de la tendencia nacional (DANE, 2018), tiene menos población femenina que masculina, así 53.4% le corresponde a los hombres y 46.6% a las mujeres. Aproximadamente 20% del total se ubican en los rangos de edad correspondientes a la infancia y la adolescencia y 10% en el grupo etario de jóvenes.

Así mismo, por su ubicación estratégica, entre 1984 y 1989, San Luis se volvió paso obligado de los actores del conflicto, tuvo la presencia simultánea de guerrilla y paramilitarismo y resultó gravemente afectado por ello, pues aun siendo un municipio muy pequeño, alcanzó a contabilizar hasta 2017, 15.905 víctimas de todo tipo: desaparición, asesinato, minas antipersonales y desplazamiento, entre otros (Unidad para las Víctimas, 2017). Su comunidad educativa también fue particularmente afectada con la deserción de los estudiantes en razón a la migración de sus familias, y también por su vinculación

La mayor parte de la población 57,02%, se ubica en zona rural, 42,98% vive en el casco urbano del municipio:

Gráfico No 2 Población desagregada por área

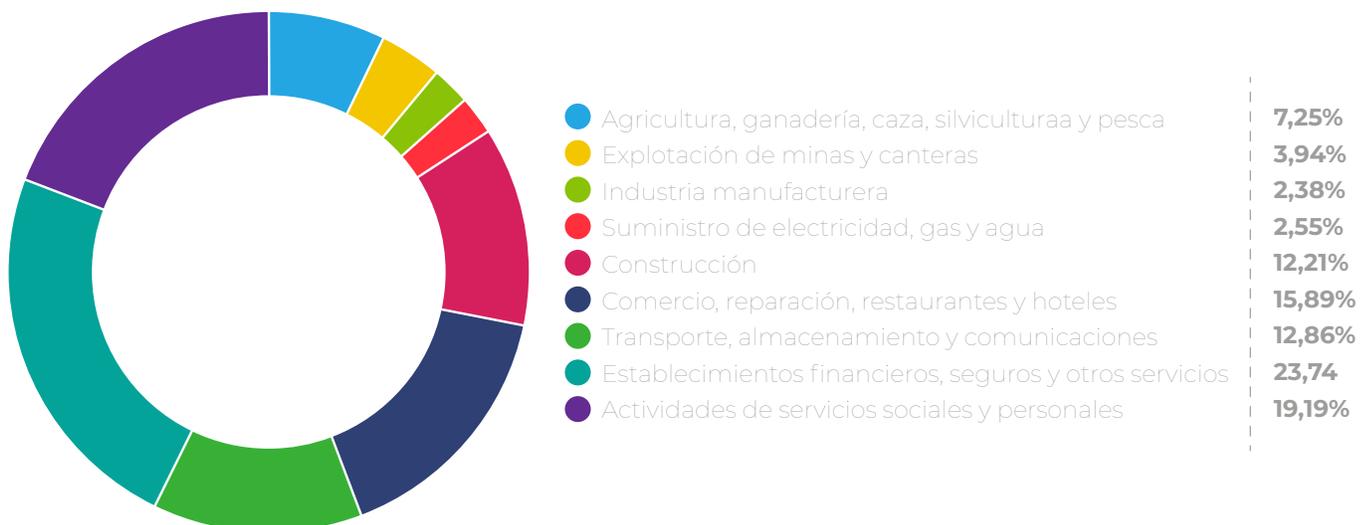
Fuente: DANE - Proyecciones de población – 2017



Como se mencionada anteriormente las actividades productivas en San Luis han se han diversificado para atender nuevas demandas. Así, hoy en día, y tal como se presenta en el Gráfico 3, los financieros, de seguros tienen un peso grande en su economía (23.74%), le siguen en su orden, los servicios sociales y personales, el transporte y sus actividades derivadas; las actividades comerciales de todo tipo y la construcción. Aunque fue un municipio con vocación agrícola, hoy en día apenas un 7.25% de la producción está dirigida a esta, sin embargo, allí se cultiva café, caña panelera, cacao, frutales de clima medio y caliente, y en menor proporción, cultivos para satisfacer sus necesidades alimentarias básicas, como aguacate, plátano, banano bocadillo y yuca. También hay extracción minera y ecoturismo.

Gráfico No 3 Porcentaje del valor agregado municipal por grandes ramas de actividad económica

Fuente: DNP a partir de información del DANE - 2015



Algunos datos ilustran su situación con respecto a la Educación. Según proyecciones del DANE, la población en edad escolar de San Luis asciende a 2.414 niños y niñas entre los cinco y dieciséis años. Esta se encuentra distribuida en cinco instituciones, tres rurales El Prodigio, Altavista y La Josefina, y dos urbanas, San Luis y el Instituto Regional Coredi. (DANE, (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2017)

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

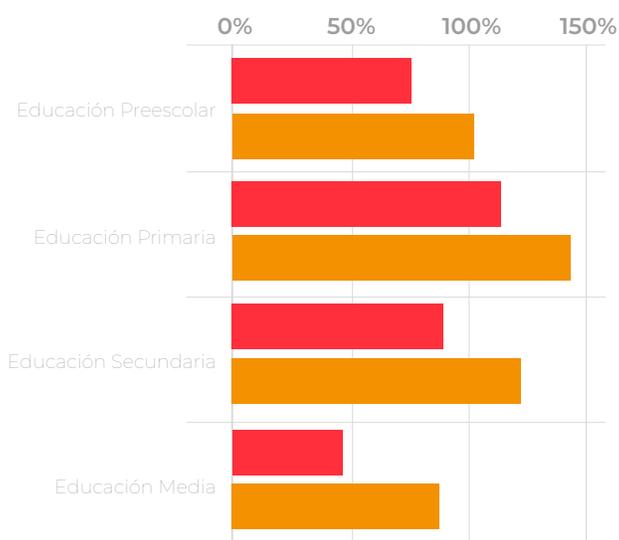
de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Buena parte de los estudiantes de estas instituciones, 98%, se ubica entre los estratos 1 y 2, y por razones de diversa índole como las condiciones económicas, apenas el 26% logra de los jóvenes que empiezan el bachillerato logran terminarlo; solamente el 2% de la población adulta tiene el bachillerato completo y el 5% bachillerato incompleto; el 30% tiene primaria completa y el 63% primaria incompleta (IER Altavista, 2013). Esto se refleja en las tasas de cobertura contenidas en el siguiente gráfico que dan cuenta de la distancia existente entre la cantidad de alumnos matriculados en un nivel de enseñanza y el total de población en el rango de edad correspondiente a dicho nivel. Una distancia que expresa la incapacidad municipal de garantizar la vinculación los estudiantes a cada nivel y muy especialmente en la Media.

Gráfico No 4

Desagregación de coberturas en educación

Fuente: Ministerio de Educación Nacional - 2016



COBERTURA NETA

Preescolar **75,83%**
 Primaria **113,45%**
 Secundaria **89,25%**
 Media **46,42%**

COBERTURA BRUTA

Preescolar **101,42%**
 Primaria **143,52%**
 Secundaria **122,13%**
 Media **86,47%**

De otra parte, se presentan problemas como la ineficiencia del servicio de transporte, proporcionado por la Alcaldía Municipal. Este servicio no es permanente, depende de si la administración municipal cuenta con los recursos para su contratación y esto se relaciona en alguna medida con el tamaño de la distribución de las asignaciones del Sistema General de Participación que para el tema de la Educación, nunca ha llegado al 10% y por el contrario ha evidenciado una tendencia hacia la baja.

Gráfico No 5

SGP - Distribución porcentual de asignaciones SGP por sectores

Fuente: DNP - SICODIS SGP 2014-2017



- Educación
- Salud
- Agua potable
- Propósito general
- Alimentación escolar
- Ribereños
- Resguardos indígenas
- Primera infancia

Las Instituciones Educativas

La Institución Educativa Rural Altavista se ubica al borde de la autopista Bogotá-Medellín, en la vereda Altavista, a 37 minutos de la cabecera municipal; está organizada en cuatro sedes: la administrativa principal, Monteloro, La Cumbre y Vega Grande. En su sede principal o administrativa brinda servicio en los niveles de preescolar, básica, primaria, secundaria y media, y educación para adultos (Altavista, 2013). Allí se tiene una cancha cubierta de basquetbol y microfútbol, un restaurante escolar, un aula de audiovisuales, una sala de sistemas, una sala de profesores y 10 aulas amplias e iluminadas.



Fotografía Corporación Síntesis. Observación de aula. IER Altavista. San Luís, Antioquía. (2017)

La sede Centro Educativo Monteloro funciona bajo la modalidad de Escuela Nueva, monodocente en aula multigrado, a 17 Km de la cabecera municipal. Su proceso de aprendizaje se desenvuelve de la manera como relata su docente:

“Escuela Nueva se dirige a seis o siete áreas complementarias. Usted como estudiante puede acabar el año en seis meses o se puede demorar dos o tres años. Todos trabajan con cartillas. Al mismo tiempo, todos trabajan matemáticas, trabajan ciencias, pero como las guías tienen tantas falencias, yo complemento con libros. Yo tengo un estudiante que es el mejor, entonces

él le explica a un compañerito; cuando el entendía le explicaba a otro y así sucesivamente. La idea es lo que ellos dicen: “Aprendemos para la vida, no para el momento”. (Docente M., 2017)

La distribución por aula es de aproximadamente 14 estudiantes. Cada grado se ubica en mesa redonda y cuenta con un monitor que es un estudiante destacado por su rendimiento académico y su disposición para apoyar a otros. El desarrollo de las actividades de aula se ve afectado por la cercanía a la autopista y el fuerte ruido ocasionado por los carros y camiones que transitan por ella.



Fotografía Corporación Síntesis. Observación de aula. IER Monteloro. San Luís, Antioquía. (2017)

Por su ubicación no tiene fácil acceso al transporte público ni cuenta con ruta escolar, esto dificulta la movilidad de niños y niñas hacia la Institución. Su población es de 28 estudiantes que se ubican en tres aulas dotadas con tablero, así mismo, cuenta con un salón grande para reuniones de padres de familia (que se encuentra en muy mal estado), una cancha de futbol, un restaurante escolar y un pequeño parque infantil.

De otra parte, la Institución Educativa Rural La Josefina se encuentra ubicada a 17,4 kilómetros de la cabecera municipal, en

el kilómetro 134 al borde de la Autopista Medellín/Bogotá, sobre la vereda La Josefina. Está cerca de un supermercado importante de la zona y varios restaurantes de carretera, la rodean viviendas familiares y zonas verdes.

Su jornada escolar se divide en mañana (Preescolar y Básica Primaria) y tarde (Básica Secundaria y Media), mientras que en las demás sedes se trabaja solamente en la jornada mañana, pues sólo prestan el servicio para los grados de primaria.



Fotografía Corporación Síntesis. Observación de aula. IER La Josefina. San Luís, Antioquía. (2017)

Actualmente, la Institución cuenta con una estructura moderna que contempla el modelo de inclusión para personas con discapacidad, para su movilidad tanto en las zonas de acceso como en los baños y espacios de uso público. Tiene una cancha de fútbol cubierta, con arcos de baloncesto, al lado de la cafetería y el parque infantil. Adicionalmente, tiene un restaurante escolar. La sede está conformada por dos pisos, en el primero se ubican el restaurante escolar, el salón de preescolar, la sala de cómputo con catorce equipos sin acceso a Internet, los baños de hombres y mujeres, con dos inodoros cada uno, una sala de profesores y una biblioteca que sirve también como secretaría y rectoría.



2.2 EL MUNICIPIO DE FLORIDA, VALLE

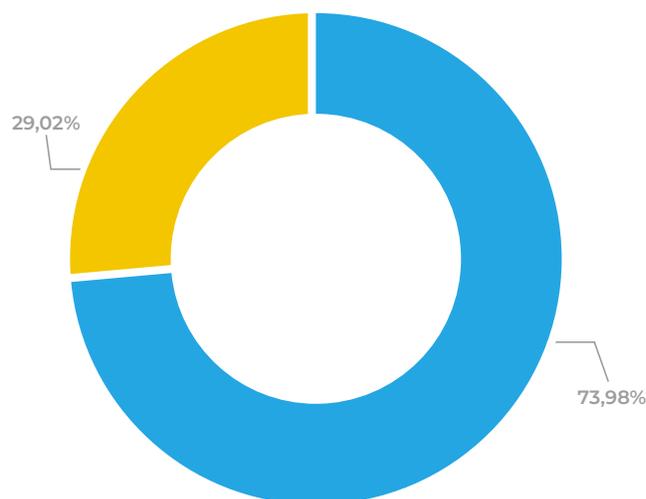
Florida se encuentra ubicada al suroriente del departamento del Valle del Cauca, en la Región Andina de Colombia; exactamente en el valle geográfico del Río Cauca, cerca del piedemonte de la Cordillera Central, a 42 Km de Santiago de Cali. Limita al Norte con el municipio de Pradera, al Este con la Cordillera Central y el Departamento del Tolima; al Occidente con el municipio de Candelaria y al Sur con el Departamento de Cauca.

Datos Generales:

El municipio tiene un área de 395 km², 73.5% de esta corresponde a territorio urbano dividido en cinco comunas con 32 barrios donde residen 43200 personas; en la zona rural, con 26.5% del área, hay 12 corregimientos, 25 veredas y 3 resguardos y habitan 15.234 personas. Su población, al año 2015, ascendía a 58.342 habitantes (DNP, s.f), distribuida de la siguiente manera:

Gráfico No 6 Población desagregada por área

Fuente: DANE - Proyecciones de población – 2017



Tiene una importante presencia de población étnica especialmente afrodescendiente e indígena

Tabla No 1 Composición de la Población

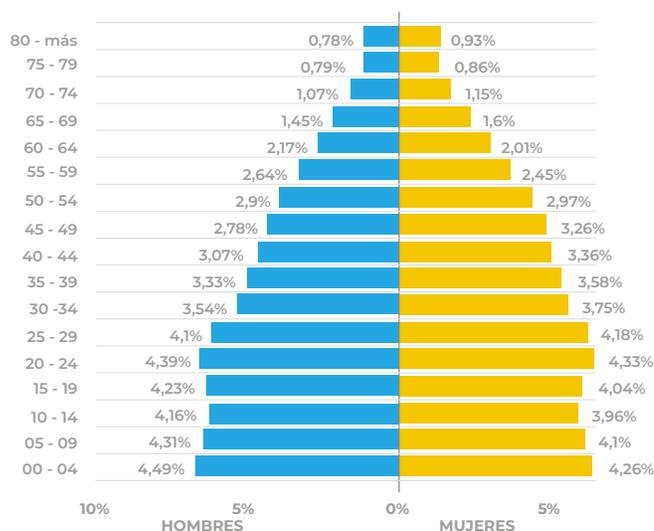
Fuente: DANE - Censo - 2015

Indígena	2.570	4,70%
Negra, mulata o afrocolombiana	16.968	31,06%
Raizal	3	0,01%
Mestiza	37.386	64,23%
Población total	58.342	100%

Su composición por sexo se presenta y edad evidencia una mínima diferencia entre hombres y mujeres: 49,2% y 50,8%. De estos, 30% son menores de quince años, 33% jóvenes entre los 15 a los 34 años, 27% adultos y 10% mayores de 60 años.

Gráfico No 7 Pirámide poblacional Población desagregada por sexo y edad

Fuente: DANE - Proyecciones de población - 2017



La actividad productiva del municipio está directamente relacionada con la producción azucarera ya que 80% de la oferta de trabajo deriva del funcionamiento de cinco ingenios azucareros (Ingenio María Luisa, ingenio el Cauca, ingenio central Castilla, ingenio Mayagüez, e ingenio la Cabaña). También, pero en menor proporción se dedican al cultivo de café, plátano, soya, cacao y maíz; una minoría trabaja en actividades comerciales formales e informales. Sin embargo, buena parte de su población tiene condiciones de vida precarias, debido a los bajos niveles de ingreso. (Florida, 2016)

Allí existen varias zonas vulnerables en las que se evidencia el grado alto de inequidad social y marcadas diferencias que en las oportunidades que se les brindan a los estudiantes, es notable el contraste entre unos colegios y otros en la calidad de los aprendizajes que se imparten (Florida, 2016).

El municipio de Florida vive actualmente un alto nivel de inseguridad en el área urbana, explicada principalmente por la delincuencia asociada a pandillas y grupos organizados alrededor del negocio del microtráfico. Por su parte, el área rural del municipio sufrió durante mucho tiempo los de los grupos insurgentes, debido al control del territorio por parte de grupos como las FARC y las BACRIM. (Florida, 2016)

En cuanto al tema de la Educación, la situación se expresa un tanto difícil pues el número de niños matriculados en las instituciones educativas oficiales, entre los años 2012 y 2015, ha disminuido en 1.215 estudiantes (Florida, 2016). El 31% de la población comprendida entre 5 y 19 años está en edad escolar, desde preescolar hasta secundaria (Florida, 2016).

En el gráfico siguiente se puede observar la diferencia entre el porcentaje de estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza y el total de población en el rango de edad correspondiente a dicho nivel.

Gráfico No 8 Desagregación de coberturas en educación

Fuente: Ministerio de Educación Nacional - 2016

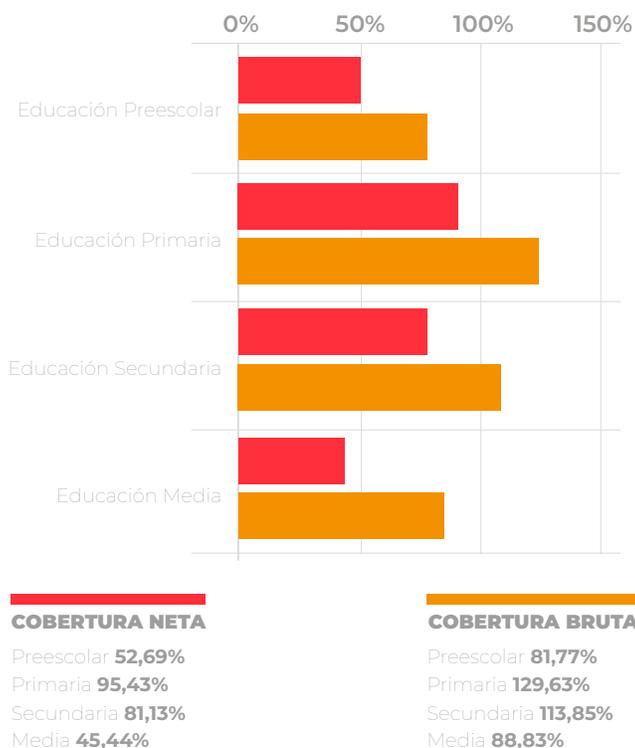


Gráfico No 9 SGP - Distribución porcentual de asignaciones SGP por sectores

Fuente: DNP - SICODIS SGP 2014-2017



Entre los años 2013 y 2014 los estudiantes que aprobaron un nivel educativo disminuyeron de 12.285 a 11.394. Para el año 2015 aprobaron 11.835 estudiantes. No obstante, la deserción persistió en los años 2013 y 2014 con 71 y 69 casos respectivamente. La matrícula de estudiantes perteneciente a grupos étnicos se redujo, pasó de 3.750 en el 2012 a 3.300 en el 2015 (Florida, 2016).

Finalmente cabe resaltar que al igual que en el municipio de San Luis, en Florida la distribución porcentual de la asignación presupuestal al tema de la Educación es bastante bajo si se compara con las otras cifras.

Institución Educativa Ciudad Florida, Sede Policarpa Salavarrieta:

El establecimiento educativo Ciudad Florida resulta de fusionar las IE Antonio Isaza, Julio Castaño, Policarpa Salavarrieta, Gabriela Mistral, Liceo Comercial Femenino e Instituto de Niños Especiales. Actualmente imparte enseñanza formal a 2.000 escolares de estratos 1, 2 y 3, en los ciclos de Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Técnica. Los estudiantes se gradúan con el título de Técnicos en Secretariado Comercial mediante el convenio suscrito con el SENA.

Todas sus sedes están ubicadas en la cabecera municipal, la sede Policarpa Salavarrieta, es una de ellas y cuenta con los cursos sexto y séptimo. En esta escuela laboraban 4 docentes.

En el PEI de la institución se indica su propósito de implementar un modelo pedagógico que no se reduce a la trasmisión de conocimientos, sino que busca una auto formación a través del desarrollo de ciertas competencias que posibiliten al alumno un mejor desempeño en el mundo competitivo actual; así mismo que le permita acceder al estudio de cualquier ciencia y desarrolle habilidades y destrezas básicas para la convivencia y la comprensión en un ambiente democrático. (Plan Educativo Institucional, Pag, 13, 2017)

La sede Policarpa Salavarrieta dispone de aulas para los grados sexto y séptimo y una sala de informática. Las otras sedes no poseen sala de informática, pero disponen de computadores portátiles para los grados de transición y primero. Tiene biblioteca, baños en buen estado y cancha de microfútbol amplia, aunque es necesario intervenirla para mejorarla. Además, una sala auxiliar para reuniones, sala de profesores, restaurante y una cafetería pequeña.



Fotografía Corporación Síntesis. Sede Policarpa Salavarrieta, Florida, Valle. (2017)



CAPÍTULO

3 LA EXPERIENCIA



Constituir las Comunidades de Aprendizaje en las escuelas de San Luis y Florida, implicó el desarrollo de cada una de las fases previstas para lograr la participación de docentes, directivos, estudiantes, madres y padres y otros agentes comunitarios, en un ejercicio de intercambio democrático, de diálogo sostenido cuyo propósito fuera pensar y construir la institución imaginada y soñada. Allí se empezó por conocer, sensibilizarse, emocionarse, y hasta enamorarse de la propuesta para tomar la decisión de participar soñando sobre los asuntos académicos, de convivencia e infraestructura y se estructuraron las condiciones para agenciarlos y hacerlos realidad.

La convocatoria realizada por FExE tuvo la respuesta esperada: las escuelas optan por la transformación y abren sus puertas a la comunidad para que puedan soñar conjuntamente con una educación de calidad que supere el fracaso escolar y los problemas de convivencia de las instituciones. Si bien al comienzo no llegan tantas personas, lo cierto es que finalmente terminan involucradas aquellas que evidentemente se interesan por la recuperación de sus escuelas para ofrecer a sus hijos e hijas un aprendizaje democrático, deliberativo y capaz de educación de calidad.

3.1 SENSIBILIZACIÓN Y TOMA DE DECISIÓN



En esta fase del proceso, se inaugura el ejercicio de Diálogo Igualitario mediante el acercamiento a los diversos actores de la comunidad educativa para dar a conocer el proyecto, convertir la institución educativa en Comunidad de Aprendizaje y analizar conjuntamente la conveniencia de aceptar el reto. Se trata de generar una reflexión colectiva, con docentes y familias, sobre la importancia de potenciar las interacciones al interior de las instituciones educativas para garantizar, que mediante la participación más directa y voluntaria de todos sus actores, se

emprendiera el camino de la transformación hacia la construcción de una cultura escolar más democrática y deliberativa en la que todos y todas tuvieran cabida, con la certeza de que podían y debían participar desde sus intereses, su experiencia y sus conocimientos.

En este momento se empiezan a configurar las interacciones entre docentes, rectores y familias, mediante el acto de informar se va dando apertura a un nuevo escenario: la escuela como el lugar en que se toman decisiones se debate, se pregunta y se asume corresponsablemente el proyecto. La sensibilización permite a quienes acuden, tomar decisiones argumentadas, imaginarse el camino para construir nuevos sentidos sobre su lugar en la escuela, y emprender en conjunto el proceso de transformación y de la manera como se relacionan el aprendizaje y la convivencia en el entorno escolar.

La propuesta se presenta en las cuatro sedes, y en todas se percibe una cierta indiferencia inicial que se va transformando una vez se analiza, se dialoga y se descubren sus posibilidades porque los actores cambian de lugar, si bien antes eran simples receptores de órdenes, lineamientos o informes, hoy se empiezan a sentir protagonistas con voz, con opinión y con capacidad de aportes. En todos los casos la decisión es tomada de manera autónoma, con base en sus situaciones particulares, con la comprensión del proyecto y de sus eventuales beneficios y muy especialmente desde esa Inteligencia Cultural que caracteriza a los y las asistentes argumentada en el conocimiento del contexto, de su situación y las consecuencias de la toma de decisiones.





Se decide participar en este proyecto porque se entiende que con Comunidades de Aprendizaje sus escuelas pueden ser mejores, de mayor calidad académica, más atractivas y vinculantes para las familias, los estudiantes y los mismos docentes, pues posibilitan la palabra, valoran su conocimiento y su experiencia, y les permite sentirse protagonistas en igualdad de condiciones (diálogo igualitario). Así, se inicia un camino conjunto en el que todos tienen la posibilidad de tomar decisiones, actuar coordinada y concertadamente, soñar, planificar y dar vida a las esperanzas de cambio imaginadas para sus escuelas.

Para algunos de los convocados, la invitación de Comunidades de Aprendizaje resultaba muy importante porque representaba la construcción de nuevos sentidos, una esperanza, una posibilidad de cambio ante un pasado no muy lejano de conflicto armado y narcotráfico que dejó rastros y muchas historias de dolor, angustia y desesperanza a lo largo del País.

Parte de sus vidas habían transcurrido en medio de las confrontaciones y el

desplazamiento, como en el caso de San Luis, donde muchos salieron dejando atrás su terruño y sus afectos, para reinventarse la vida en otros sitios. Las familias, de su parte, con la incertidumbre de no saber si sus hijos podrían continuar su educación porque los docentes también se habían ido, huyéndole al conflicto:

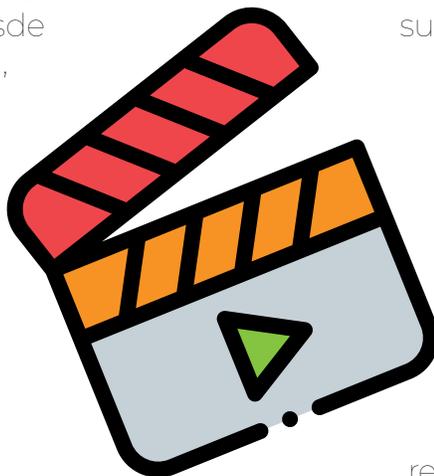
El conflicto hizo que muchos de los docentes emigraran o abandonaran el municipio, porque, entre otras cosas, San Luis ha sido uno de los municipios más golpeados por el conflicto armado en el Oriente Antioqueño. El transporte era deficiente, solo transitaban las empresas que pagaban la vacuna, de lo contrario los buses eran quemados. El conflicto era tan complicado que yo salía de mi casa en Medellín y me persignaba porque no sabía si llegaría a mi trabajo por la presencia de grupos armados (Docente M., 2017).

Sin embargo, con las normales dificultades que conlleva la implementación de un proyecto nuevo, independientemente de que a las primeras convocatorias no siempre acudieron las personas esperadas, el proceso se inició, porque quienes asistieron a la invitación se quedaron, pues a pesar de su

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

escepticismo ante las nuevas propuestas, empezaron a entender que les permitía a las familias acercarse a la formación de sus hijos e hijas, aportar desde su conocimiento y experiencia, y simultáneamente formarse. Inician el camino hacia la transformación, convencidos de que pueden tener un nuevo lugar en la escuela, ser agentes de ella, y participar activamente en la construcción solidaria y conjunta de su proyecto educativo.



Altavista, Monteloro y La Josefina fueron convocadas simultáneamente a la primera sesión de sensibilización en octubre del año 2014. Esta se realizó con profesionales de la Universidad de Barcelona y de la Fundación Empresarios por la Educación, la participación de los docentes fue muy escasa pues simultáneamente se estaban efectuando los juegos del Magisterio⁹. Como resultado de esta jornada, se tomó la decisión de vincularse al proyecto, ratificada posteriormente en la segunda sensibilización de febrero de 2015 cuando se socializaron los principios, fundamentos y Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje. (Suarez, 2016)

Mediante la presentación de videos y ejemplos concretos de las Actuaciones en los que se podían identificar los propósitos de cada principio, su filosofía y su aplicación práctica en la cotidianidad escolar, se pudo entender Comunidades de Aprendizaje como una propuesta que tomaba distancia de los sistemas de aprendizaje tradicionales y se enfocaba a las transformaciones cualitativas basadas en nuevas formas de relacionamiento entre los sujetos protagonistas del proyecto educativo.

Para la docente de Monteloro este es un proyecto en el que sí se valora la participación de las familias, sin tener en cuenta su nivel de formación porque se entiende que todos los aprendizajes empíricos los pueden pasar a la escuela desde la perspectiva de la Igualdad de las Diferencias y de la Inteligencia Cultural (Docente M., 2017).

En su concepto, se puede reconocer ese nuevo lugar de la familia en el proceso educativo como un aporte para resolver los problemas que han caracterizado a la institución:

Los estudiantes no tenían sentido de pertenencia por sus propias cosas. Hacían una cartelera hoy y al día siguiente no había nada. No portaban bien el uniforme. Llegaban tarde al aula de clase. Si venían o no a la escuela les daba lo mismo. Diariamente faltaba uno, dos o más estudiantes. Se dialogaba con los padres de familia, pero a ellos no les importaba (...) Estábamos en plena clase y venían las madres de familia por los estudiantes porque iban para el río. Alguna vez le dije a mi compañera: "Pero ¿qué es esto? Si el niño está estudiando, ¿por qué vienen a interrumpir su proceso para irse a pasear?" (Docente M., 2017)

Para el Rector de La Josefina, uno de los más convencidos con el tema, Comunidades de Aprendizaje, es la oportunidad para transformar y construir una cultura escolar que mejore el aprendizaje y la convivencia, la gestión: "Empezamos de una forma más organizada a implementar el Programa. Yo pienso que estamos hipersensibilizados y tenemos claro lo que podemos aportar para mejorar los aprendizajes, mejorar la convivencia y enfrentar las desigualdades sociales con la implementación de Actuaciones de Éxito" (Rector-La-Josefina, 2017).

⁹ Los juegos del Magisterio, son torneos deportivos en los que participan de manera voluntaria los maestros del país.

De su parte, a los docentes de La Josefina les llama especialmente la atención la perspectiva horizontal y solidaria de un proyecto que convoca a las personas asumiéndolas como agentes activas que comparten una historia, un territorio, unas posibilidades y un propósito común que es la formación de la comunidad en el marco de relaciones armónicas que dan oportunidad a los intereses de todos (Corporación Síntesis, 2017).

“Con el proyecto hemos atraído más gente a las aulas de clase, porque ya vienen en otra tónica, no a recibir malas noticias sino a ser parte de la formación de ellos”. (Docente L. J., 2017)

Ya sensibilizados, la decisión fue fácil, se tomó porque buena parte de los profesores era consciente de la necesidad de enfrentar problemáticas que requerían una actualización de las metodologías y prácticas para la educación. Se comprometen convencidos de que pueden convertirse en Comunidades de Aprendizaje para iniciar un efectivo proceso de transformación con todos los actores, pero especialmente con ellos mismos, como principales gestores de la educación.

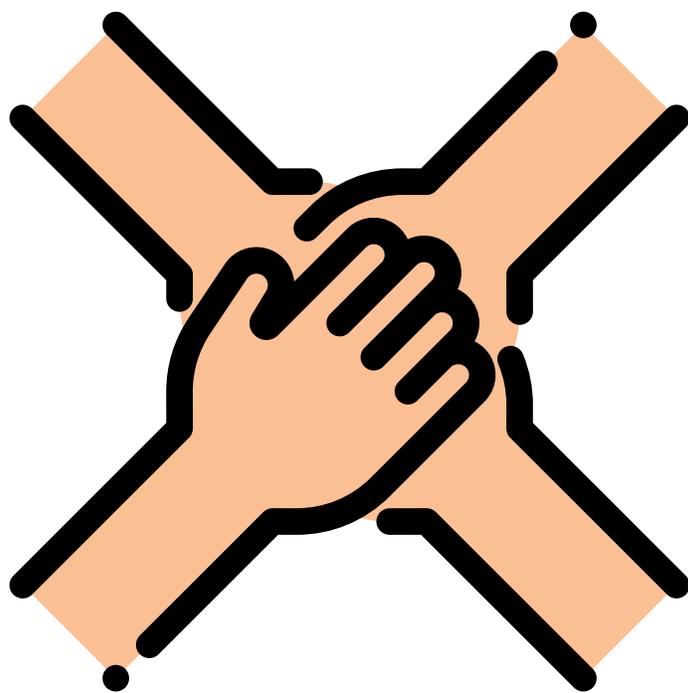
En Policarpa Salavarrieta se lleva a cabo inicialmente por el interés de la Fundación Caicedo González Riopaila Castilla¹⁰ de acompañar procesos de fortalecimiento de la calidad de la Educación. Anteriormente habían participado en proyectos relacionados en el departamento del Valle del Cauca, y cuando la Fundación Empresarios por la Educación presenta Comunidades de Aprendizaje, ven en éste una apuesta pertinente para el territorio y especialmente para abordar la vulnerabilidad y los bajos índices de desempeño educativo en algunas de sus instituciones de educación. (Coordinadora Social, 2017)

Allí se realiza una convocatoria a los rectores

10. La Fundación Caicedo González Riopaila Castilla canaliza la inversión social estratégica del Grupo Agroindustrial Riopaila Castilla con el fin de lograr niveles más elevados de desarrollo humano en las comunidades locales sobre las cuales la compañía tiene impactos significativos con su operación.

de varias instituciones educativas públicas, se les presenta el proyecto, algunos se postulan para participar y se decide llevarlo a cabo. Para su inicio se dan reuniones de sensibilización con padres de familia, docentes y algunos estudiantes. En éstas, se analiza la forma como se va a implementar y se decide su vinculación, siendo anunciada posteriormente, en una actividad muy grande y festiva para la que adornan la escuela y se convocan padres y madres de familia (Docente P., 2017).

La sensibilización y la toma de decisión, sin duda propician nuevos sentidos e interacciones pues las familias se vinculan, se conocen y se posicionan como interlocutores y protagonistas del acto educativo. Se genera entre estas y los estudiantes otro tipo de relación:



“Un criterio, entre otros, que facilitó la toma de decisiones fue abrir la escuela a las familias, es decir, el retorno del saber de las madres y padres, fundamental para el acompañamiento que habría de adelantarse en las aulas. En efecto, “los estudiantes nunca habían estado en el aula de clase con sus padres conversando sobre cómo se ven en su proceso educativo” (Coordinadora Social, 2017).

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En las cuatro sedes se llega al consenso y se acepta participar desde una decisión argumentada porque logran evidenciar los beneficios del proyecto, sin embargo, se debe anotar que una de las dificultades esta fase, radicó en la excesiva rotación de los docentes. Como se mencionaba anteriormente, para muchos de ellos, su estancia era temporal mientras se conseguía el traslado hacía la Ciudad. En casos como Altavista, solamente se mantienen dos docentes que recibieron la información inicial, los otros se fueron y se llevaron consigo, la formación, sus eventuales aportes y su experiencia.



3.2 SOÑAR, PRIORIZAR Y AGENCIAR

Convencidas de las posibilidades de cambio implícitas en la propuesta y continuando el diálogo iniciado, las instituciones educativas procedieron a soñar en un espacio de convergencia incluyente conformado por familiares, docentes y estudiantes. El propósito: compartir sus deseos, sus intereses y su imaginación con respecto a la escuela deseada.



El encuentro entre docentes y rectores con familias y estudiantes invitados a soñar, no solamente permitió que se expresaran los diversos intereses de cada uno, sino además abrir el espacio para la imaginación, pues se convocó a cada uno para que aportara desde sus múltiples inteligencias y por ello se enuncian todo tipo de ideas y se crean sus

metáforas para ubicarlas: desde la fertilidad de árboles con sus ramas o sus frutos, al universo ilimitado de las estrellas. (Corporación Síntesis, 2017)

En Altavista y Monteloro, por ejemplo, fueron colgados en un árbol de Borjón, una fruta que es originaria de la región pacífica, pero que ha

logrado posicionarse allí convirtiéndose en un producto principal dentro de su economía. Cada fruto colgado, simbolizó el sueño de los estudiantes y las familias para la institución, como una “analogía a la esperanza y la transformación”(Suárez, 2016)

Soñar facilitó la participación y el acercamiento entre familias, docentes, directivos, comunidad y estudiantes, quienes, en medio de un ambiente permeado por el diálogo, lograron poner sus voces en el mismo nivel, dando vuelo a la imaginación para pensar libremente cómo podría ser su institución. Padres, madres, abuelos y tíos llegaron a la escuela no solamente para recibir los informes o las quejas sobre sus hijos, sino para imaginarla y hacerse partícipes de sus cambios, y sobre todo para crecer por el camino. Y en este proceso, sintieron que sus saberes se reconocían y que sus capacidades debían ponerse al servicio del proyecto educativo para disminuir el fracaso escolar y la exclusión.

Para todos y todas lo soñado fue la expresión más sentida de lo que deseaban transformar. Sus ramas o las estrellas decían de las ilusiones y los deseos de los participantes, aunque todavía sin mayor análisis de viabilidad o pertinencia. En términos generales sus sueños se relacionaron con el fortalecimiento académico, la infraestructura y logística de funcionamiento de las sedes, y la convivencia al interior de la escuela.

Los primeros sueños, expresan la creciente disposición de la comunidad para vincularse a los procesos de formación, evidencian un nuevo interés, quizás propiciado por el hecho de sentirse parte de la institución, bien sea como estudiantes respetados y valorados en sus aportes, como docentes con capacidad de transformar, o como familias que se sienten reconocidas en sus saberes y experiencias. También cuentan de lo importante que puede ser para todos generar una cultura de

la convivencia para compartir en armonía, oyendo los argumentos de los otros y honrando la diferencia.

Aquellos relacionados con el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa, denotan la importancia que le da la comunidad educativa a sus instalaciones y lo que le representa que estas mejoren, se tornen fuertes, útiles, suficientes y bellas. Por lo general el descuido del entorno inmediato evidencia falta de apropiación, indolencia y desgano con respecto al lugar; pensar en cómo hacerlo mejor, completo y más equipado para los estudiantes, favoreció que las familias valoraran la importancia del sitio donde sus hijos e hijas recibían la educación. Significó entonces, para los y las docentes, el respeto por el escenario donde enseñan, y para los estudiantes el afecto por el lugar donde se aprende, ese segundo hogar que recibe a estudiantes, docentes y trabajadores para pasar buena parte de la vida.

De alguna manera los sueños en infraestructura coinciden con las precarias condiciones en que se encuentran muchas de las escuelas públicas. Si se observa, la mayoría hace referencia a la realización de obras básicas para cualquier institución educativa: salones, aulas de sistemas, restaurante, baños adecuados y bien dotados, canchas, cerramientos, agua potable, bibliotecas y aire acondicionado. También cosas muy puntuales, por ejemplo, más libros para la biblioteca, filtros de agua, espejos y llaves para los baños, etc....

El curso a los sueños se da con las Comisiones Mixtas conformadas para agenciar y gestionar recursos, acuerdos y alianzas con entidades públicas, empresas y hasta con las mismas familias. Sus integrantes, padres y madres, docentes, miembros de la comunidad y estudiantes apoyan a la comunidad escolar desde el mismo momento en que hacen sus



propuestas para orientar sobre su pertinencia y priorizar teniendo en cuenta la viabilidad y la incidencia de cada sueño en el mejoramiento de la institución.

Las Comisiones Mixtas integradas por madres, padres, docentes, rectores y estudiantes llevan a cabo un ejercicio de agencia y autogestión pedagógica, realizando labores como la identificación de eventuales aliados o recursos, la redacción y envío de solicitudes a diferentes espacios públicos y privados. También se hace seguimiento al cumplimiento de sus planes de acción y de los sueños alcanzados o por alcanzar.

Este proceso inicial se práctica en el marco del consenso y el entendimiento, se pasa del plano individual al colectivo y se entrelazan proyectos de vida que se vuelven viables porque hay afinidad y entendimiento y porque se han tendido puentes para construir un proyecto de democracia escolar en el que todos sus participantes pueden y deben involucrarse.

Altavista

El ejercicio de soñar se lleva a cabo en abril de 2015, son invitados estudiantes, docentes, madres y padres de familia; para acompañarlo se realizan actos culturales y se cuelgan los sueños en el árbol (Suarez, 2016). Para quienes participan, la jornada resulta especialmente importante porque por primera vez son invitados para expresarse libremente sobre la institución que desean. (Docente A. , 2017) También, porque se empiezan a reconocer como protagonistas en la construcción del proyecto común de una escuela mejor para sus hijos y sus hijas, y porque se sienten con capacidad para opinar y formular sus aspiraciones sobre lo académico, un campo que tradicionalmente les ha sido vedado, por el privilegio de conocimientos abstractos que muchas veces, no hablan de la vida.

Aunque se mencionan algunos requerimientos para mejorar la infraestructura de la sede, en general su mayor apuesta se relaciona con

subir el nivel académico y particularmente el de la lectura y para ello tener más libros y poder contar con una biblioteca. También les interesa la integración de la primaria y la secundaria en una sola sede, pues la distancia entre ambas traía problemas para las familias.

“Se hizo un árbol espectacular con las familias en el que se pusieron los sueños; de los que recuerdo estaba el subir el nivel académico, que las familias hicieran parte de la institución, que los chicos tuvieran aquí la primaria y la secundaria teniendo en cuenta la dificultad de algunas familias para llevar los niños, mejorar la infraestructura, tener más libros; estamos con el sueño de la biblioteca. Hay muchos sueños que se han logrado y estamos en el proceso de seguir cumpliendo los sueños” (Docente-Altavista, 2017)

Como los sueños eran muchos y muy diversos, la Comisión Mixta, sesiona allí para apoyar en la priorización y en la planeación. Con la convicción que todas las personas tienen sobre su capacidad de acción y reflexión, diseñan los planes de acción con las actividades necesarias para alcanzarlos, sus responsables y los tiempos para volverlos realidad. Para este efecto, establecen un programa de reuniones de seguimiento y verificación a las actividades previstas. Sus integrantes quedan encargados de gestionar uno o varios de los sueños priorizados. (Suárez, 2016)

“En las Comisiones lo que hacemos es mirar cuales son los sueños que a mediano o corto plazo se pueden cumplir, miramos a ver cómo se gestionan los sueños a corto plazo, miramos con quién hablamos y qué cartas hay que mandar; cada comisión se encarga de unos sueños, es un trabajo en equipo.” (Docente A. , 2017)

“Don Arturo, rector de la Institución en esa época, después de acordarlo en las comisiones mixtas, empezó a gestionar con cartas para Rionegro y se hizo el censo. La

SED Antioquia nos colaboró y empezamos a hacer la convocatoria a los estudiantes y, finalmente, se optó en la técnica de recursos naturales que se acomodaba a las actividades turísticas de la zona” (Docente-Altavista, 2017).

Resalta en sus testimonios, el asombro y la esperanza de las familias al participar en una actividad donde se le apuesta a la construcción de un proyecto colectivo para sus hijos e hijas:

“Salió un árbol grandísimo y de eso se ha cumplido lo del estudio, que llegara el SENA acá, ya tenemos muchos niños estudiando con el SENA. Otro sueño es que la escuela se pasó para acá a la parte de abajo y llegan con más facilidad” (Madre voluntaria, 2017).

También se desbordan las esperanzas, pues cuando no se ha tenido la oportunidad de expresar los anhelos porque el entorno, las condiciones de vulnerabilidad o el temor no lo permiten, una invitación a soñar puede resultar muy importante, entonces “(...), algunos niños soñaron una piscina o sea cosas que pueden ser posibles, pero no viables...” (Docente A. , 2017)

Otros, sueños fueron posibles, no solo por su viabilidad sino también por la solidaridad y el trabajo conjunto de la comunidad:

“Los niños soñaron con un parque y la comunidad a través del reciclaje todos aportaron, la comunidad empezó a movilizarse hasta que una empresa donó el parquecito. Es lo que ellos llaman convite: la comunidad se une y define que queremos hacer, la comunidad está muy involucrada, pero hace falta la continuidad de los docentes para generar esa sinergia” (Docente-Altavista, 2017)

Así, todo este panorama de sueños fue abordado de manera juiciosa y rigurosa y sobre todo con piso de realidad, se realizaron trabajos entre todos, se gestionaron las solicitudes y se empezaron a implementar los sueños académicos poniendo en práctica Actuaciones Educativas de Éxito.

Monteloro

En Monteloro las madres asistentes se toman una semana para identificar sus sueños. El diálogo generado durante el ejercicio les permite compartir, conocerse más y sentirse especiales aportando sus intereses: “Entre todos lo hicimos, hemos compartido entre todas nosotras las madres con los hijos y fue muy bonito, entonces cada uno escribía sus sueños que quería” (Madre Voluntaria, 2017). Aprenden que todas y cada una, puede ser, expresarse y proponer en condiciones de igualdad lejos de aquellas posturas jerárquicas con las que no se consultaban sus deseos sino que apenas se les informaba. Se concreta entonces un diálogo igualitario que les permite acercarse y conocerse, reforzar sus nexos de solidaridad y hacer oír sus diferentes voces, expresadas en sueños (Freire, 2004). Sueñan con mejorar la condición académica de la Sede a partir de promover el hábito de la lectura, un acto que se concreta y se potencia cuando empiezan a trabajar en sus Tertulias Literarias Dialógicas y en las Bibliotecas Tutorizadas que realizan en sus propias casas. También esperan conformar



sus grupos de danzas y para ello, conseguir los profesores. Finalmente, convertir su escuela en un sitio muy agradable para compartir, porque sienten que allí "... se mantienen más en la escuela que en sus casas y que mejor que estar la mayor parte del tiempo en un sitio bien agradable." (Docente M., 2017), para ello se toman el espacio y cada uno, desde su propia Inteligencia Cultural, aporta su grano de arena participando en la ornamentación y decoración de las instalaciones, la elaboración de murales para darle de un ambiente agradable y armónico a la vida escolar.

Se desarrollan unos lazos de solidaridad muy especiales, las madres viven relativamente cerca, se conocen, y logran trabajar de manera armónica y coordinada. Sus acuerdos van más allá de soñar, también se organizan para participar voluntariamente en la Comisión Mixta y gestionar desde allí sus sueños. Igual lo hacen cuando se asumen voluntarias para desarrollar roles en las diferentes Actuaciones Educativas y expresan definitivamente su capacidad de innovar para poder garantizar su compromiso con la escuela y por supuesto con sus hijos e hijas. (Docente M., 2017)

El trabajo de las madres en la Comisión Mixta se lleva a cabo mediante la distribución en grupos especializados por sueños, cada grupo se encarga de la gestión con las instituciones, identificando sus competencias y enviando cartas con solicitudes. Mediante esta gestión consiguen cosas muy importantes para la Sede como el agua potable y las baterías sanitarias. Adicionalmente, participan en el sueño de embellecimiento y mejoramiento de la planta física, aseando y decorando sus instalaciones combinando en este acto su Inteligencia Cultural: Hacerlo y además hacerlo con amor.

La Josefina

Se invita a soñar a la comunidad al aire libre porque se acaba de demoler la sede administrativa y se está en su reconstrucción. Allí cada persona hace de sus sueños una estrella y la ubica en una lona negra que simula el universo. Esas estrellas se convierten en el camino que conduce al sol, ese sol que iluminará a la comunidad en el proceso de transformación que busca hacer de la educación una herramienta no sólo académica, sino cotidiana, constante y articuladora de aquellos y aquellas que se habían quedado por fuera. (Corporación Síntesis, 2017).



Para la planificación de los sueños ya la comunidad educativa de La Josefina había retornado a las nuevas instalaciones de la institución, y ese entorno renovado y esperanzador les permite planificar con optimismo. Los sueños que se priorizaron y que se están empezando a planear, se relacionan con el aprendizaje y convivencia, también con la infraestructura. Soñar en colectivo les parece trascendental y definitivo para transformar las relaciones y validarse como actores de una misma comunidad. Padres, madres, estudiantes y docentes no habían tenido oportunidad interactuar para pensar su institución, proponer los cambios y participar en su consecución. Y esta nueva forma de compartir, les ayuda a entender que los sueños se consiguen más fácilmente cuando reúnen los esfuerzos de todos.

“Los sueños nos ayudan a lograr una meta y esos sueños, por lo general, se cumplen. Los sueños nos ayudaron a meternos en el cuento a todos. Soñamos estudiantes, padres de familia y docentes. Pusimos los sueños en un lugar visible y uno ve que los sueños se cumplen, hasta el momento se ha cumplido mucho” (Docente L. J., 2017).

“Nos reunimos todos, docentes, estudiantes y padres de familia, era un lugar cerrado y cada persona colocaba el sueño en un papelito y lo pegábamos en un árbol, eso fue muy bonito...” (Docente L. J., 2017).

Al priorizar los sueños se clasifican de la siguiente manera: -aprendizaje, -convivencia, -infraestructura, -voluntariado, -comunicación y cultura. Para cada uno de ellos se crea una comisión integrada heterogéneamente. Una vez definido el orden también se crea la Comisión de Seguimiento que vela por que cada paso en camino a la consecución del sueño se mantenga firme y enfocado.

Con respecto al aprendizaje, coinciden padres, madres y docentes. Los primeros esperan que sus hijos logren mediante la educación algo más de lo que ellos han alcanzado. Algunos son analfabetas y sin desconocer sus propias capacidades, consideran que estudiar puede llevarlos más lejos. Los docentes de su parte quieren que la lectura se convierta en el motor para permear otros campos del conocimiento y contribuir con ello a elevar la calidad del aprendizaje.

Los sueños de infraestructura son numerosos, aunque buena parte de estos son aplazados por sus costos económicos y por la dificultad para alcanzarlos. Sin embargo, siguen en su

gestión porque tienen la certeza de que en el futuro van a realizarse.

Para los sueños de convivencia se acuerda la institucionalización de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas donde los docentes comparten necesidades y estrategias para superarlas, hacen acuerdos y aceptan que todos tienen inconvenientes en su desempeño y capacidades diferentes para resolverlos que sin duda pueden ser abordados de manera colectiva. Comparten además, las estrategias que a cada quien le fueron útiles para superarlos. Después, deciden la implementación del Modelo Dialógico de Solución de Conflictos, y cada docente recrea las actividades que realiza en el aula. Con ello, adaptan las formas y estrategias a los conflictos que se van presentando a las individualidades o características propias de sus grupos.

“Luego de la priorización nos reunimos, por ejemplo el sueño de la convivencia: ya nos reunimos con los estudiantes en la cuestión de las direcciones de grupos, planeamos los sueños de convivencia y con los estudiantes organizamos las normas; un ejemplo en el colegio en la cancha de micro se peleaba mucho, nos reunimos con los estudiantes para ver que hacíamos con ese problema, y entonces los estudiantes propusieron que



el estudiante que le pegue al compañero lo vamos a reprimir que no juegue una vez, ellos mismos se encargan de decirle al estudiante. El problema con el manual de convivencia es que nosotros mismos hacemos las normas, traemos al padre de familia y al estudiante y les preguntamos si están de acuerdo con esto, ellos ni siquiera leen y eso no funciona así” (Docente L. J., 2017).

Policarpa Salavarrieta

Los sueños colectivos se construyen entre los docentes, estudiantes y familias que asistieron a la convocatoria para soñar. En esta reunión se les pide que imaginen la Institución que desearían tener a futuro. Como si fuera una hermosa celebración, la sede es adornada y allí se empiezan a crear los sueños y se da inicio el compromiso para alcanzar lo soñado.

“Para los niños fue muy significativo, los estudiantes nunca habían estado en el aula de clase con sus padres conversando sobre cómo se ven en su proceso educativo, cómo proyectan su institución, cómo poderla mostrar como la mejor del municipio y del departamento, fue más una integración entre ellos que responder a una tarea de un proyecto, fue una estrategia, un medio para que se generaran vínculos entre las mismas familias” (Coordinadora Social, 2017).



En la fase de priorización se toman los sueños que ya se traían para analizar cuáles podrían ser realizados. La Rectora pone un ejemplo desde su perspectiva: “a veces uno sueña que quiere la luna, pero le toca conformarse con la tierra”, hubo sueños que fueron pasando por esta

fase para que de esta forma salieran los que realmente se podían ejecutar. (Rectora, 2017)

Para los docentes vinculados, convencidos y comprometidos con su desarrollo, lo más importante era poder revisar su PEI a la luz de la filosofía de Comunidades de Aprendizaje y especialmente en lo que respecta a las prácticas de Aprendizaje Dialógico para generar transformación. Teniendo como horizonte la coherencia entre las demandas de saber de la población escolar y las necesidades del contexto regional, aprovechan el ejercicio para repensar el horizonte institucional, es decir, la misión y la visión de la propuesta educativa y, a partir de esto, la renovación del gobierno escolar.

Las familias y los docentes también dan mucha importancia a los sueños de infraestructura, dotación de la institución, y su embellecimiento; para conseguirlos se disponen a trabajar de manera inmediata porque ven que los sueños priorizados en 2014, hoy ya se están ejecutando, por ejemplo el levantamiento de vallas o muros, instalación de aire acondicionado al área de sistemas, arreglo de las baterías sanitarias. Por esto:

“Los sueños que se han hecho realidad son sueños pequeños, como lo de los baños, tenerles baños apropiados a los muchachos, más higiénicos, las niñas pedían espejos, que las llaves de los lavamanos mantuvieran arregladas, reparar los tableros de las canchas de basquetbol, entonces con los profesores, los estudiantes y los padres de familia se pudo hacer eso, volver a comprar madera, los aros todo para volverlo hacer. También se hicieron los murales que le dan vida a la institución”. (Rectora, 2017).

Sin embargo, entienden que:

“Los sueños de esta Institución son costosos, nuestro sueño principal fue organizar esta cancha como una especie de coliseo, pero no se ha podido ejecutar porque es muy costoso, pero se ha buscado por todos

los medios, hemos tocado puertas con la alcaldía, con el sector privado, hemos tocado puertas en muchas partes. Cuando se hacen cosas pequeñas no se ve tanto pero cuando se hacen cosas grandes son más visibles” (Coordinadora IE, 2017)

En la priorización y la planeación participan las familias y los docentes integrantes de las Comisiones Mixtas, mientras van decidiendo cuáles son los más viables e importantes, diseñan las acciones para alcanzarlos. Demuestran así, que pueden planear con tiempo, avanzar, y sobretodo hacerlo en equipo, teniendo como punto de partida el respeto por las diferentes opiniones y por las capacidades de cada uno. Es un proceso de aprendizaje que se basa en la interacción y que tiene en cuenta, sin ningún tipo de discriminación, tanto los intereses como las experiencias y los saberes de todos.

Con base en lo anteriormente planteado se puede afirmar que en términos generales parece que en todos los sitios la mayor parte de los sueños fueron viabilizados, logrados o se encuentran actualmente en proceso de gestión. Para su consecución fue definitiva la creación y puesta en marcha definitiva de las Comisiones Mixtas que demostraron su capacidad de agencia gestionando recursos, acuerdos y alianzas con entidades públicas y empresas. También, el aporte directo de las mismas familias y algunas actividades

realizadas de recaudo y de trabajo conjunto.

Sin duda las interacciones propiciadas han contribuido con la consolidación de una cultura de la corresponsabilidad familiar e institucional, expresada directamente en las gestiones de padres y madres, partícipes de las comisiones, y de los docentes comprometidos. Una corresponsabilidad basada en la convicción de que al aprendizaje de sus niños y niñas se ve fortalecido cuando se participa y se logra la vinculación activa y deliberante de muchas personas.

Desde esta perspectiva, se perfilaron roles diferentes para familiares, estudiantes y docentes: a los primeros se les asume en su capacidad de interactuar y aportar conocimientos que históricamente habían sido revaluados, a los estudiantes en su condición de personas capaces de dialogar y aprender en todos los ámbitos de su vida; a los docentes ya no se les ve como trasmisores de conocimiento, sino como agentes que orientan, potenciando nuevas situaciones de interacción para lograr los mejores resultados para todos (CREA, pág. 6). Así mismo, se permite que todas las personas relacionadas con el entorno escolar, en razón a su influencia sobre la vida del niño o la niña, se vinculen activamente a los procesos de la escuela, desde el mismo momento de su planeación (Flecha R. P., 2002).



3.3 CUMPLIENDO SUEÑOS, LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO



3.3.1 ALTAVISTA

Los Grupos Interactivos

Se llevan a cabo con el propósito de reforzar el conocimiento de todos los estudiantes en temas que la docente ha determinado previamente. Aquí las interacciones se concretan a partir de los aportes de los estudiantes y de la orientación y acompañamiento de docente y voluntarias. Los estudiantes asumen un rol activo mediante el diálogo y la generación de consensos, el acompañamiento y motivación de las madres de familia para resolver la actividad. Por otra parte, la docente asume un rol más pasivo pues se limita a intervenir de acuerdo con las necesidades o solicitudes de los estudiantes y de las voluntarias.

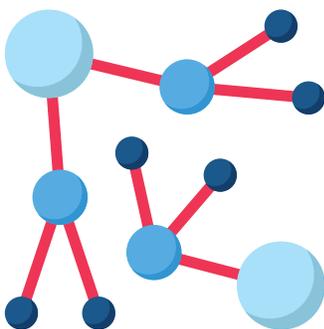
El Diálogo Igualitario que se genera en la interacción entre los grupos conformados va construyendo confianza hacia los compañeros y compañeras y también hacia esas madres que vienen a ofrecer sus conocimientos. Se va entendiendo que el aprendizaje mediado por las interrelaciones entre estudiantes con estudiantes y estudiantes con voluntarias no solamente puede ser más agradable y fácil, sino que se enriquece con las diferentes versiones que se ofrecen sus propias amistades y sus madres, sobre el tema que se está reforzando.

“Con los padres de familia y mis compañeros hacemos mesas de trabajo con diferentes actividades, rotamos, los padres se cambian de mesa y trabajan con los alumnos; hay muchas actividades y se logra ver cómo interactúan mejor y cómo se sienten más confiados en hablarle a un padre de familia y

hay más compañerismo” (Estudiante IR, 2017)

En cuanto a la circulación de saberes, son los estudiantes quienes discuten, reflexionan y aportan sus aprendizajes para resolver las actividades; mientras que las voluntarias orientan y acompañan este diálogo a partir de sus experiencias; por su parte la docente comparte su saber sólo si es requerido. De esta manera, se validan los conocimientos de los estudiantes y de las voluntarias, van sintiendo que pueden aportar, que su palabra es oída y que tienen “cosas para enseñar”:

“Yo vengo a sentarme con los niños a explicarle algunas cosas que yo sé, de cosas que ya nos han enseñado: porque es importante proteger los caños, los árboles, cositas así” (Madre voluntaria, 2017)



“Se les enseña a compartir, por ejemplo, un niño es más pilo que otro y termina primero su trabajo y a idea es que no se guarde su trabajo, sino que lo comparta con sus compañeros, que les explique a sus compañeros” (Madre voluntaria, 2017)

“Los Grupos Interactivos han permitido que los estudiantes que eran apáticos en la participación y en compartir sus conocimientos, ahora comparten sus conocimientos con los compañeros” (Docente-Altavista, 2017).

Para los estudiantes la participación de sus familias en el ejercicio de reforzar lo aprendido y la rotación de lo que se va complementando en cada grupo resulta muy importante, pues no es solamente reconocer que sus pares también pueden aportar para avanzar en los diferentes temas y también entender que están siendo apoyados y acompañados por madres: “Vienen cuatro o cinco padres de familia, hacemos cuatro grupos, leemos el tema y resolvemos las preguntas; eso lo hace aprender a uno mucho, cuando uno este grande, por ejemplo, le hacen una pregunta y ya uno sabe responder, compartimos con

los compañeros, si uno no entiende un tema el padre lo explica” (Estudiante IR, 2017).

Finalmente, se logra con estos grupos que el ejercicio de aprender no es solitario ni insolidario, que, en el marco de una concepción dialógica del aprendizaje, se puede y se debe compartir, pues todos y todas tienen algo para aportar, se hace conciencia de lo individual y lo colectivo para pensar y materializar los proyectos de vida y de futuro. Algo así, como subir una escalera en la que cada peldaño apoye los conocimientos de los otros, pero escalando simultáneamente y dándose la mano entre todos. Es decir, se entiende que los conocimientos personales compartidos se constituyen en la mejor herramienta para fortalecerse como seres humanos.

“Comunidades de aprendizaje ha ayudado mucho al nivel académico, el cómo se comparte con los compañeros, las clases son más tranquilas, se habla más, cuando alguien tiene una duda se le ayuda” (Estudiante, 2017)

Tertulias Literarias Dialógicas

También enmarcadas en diálogo igualitario, leer y compartir lo que se lee, permite la vinculación de estudiantes, docentes y voluntarios con su realidad social y contribuye con ello a la transformación de su entorno. Leer un texto y reconocer su relación con la vida real les permite evaluarse en los comportamientos cotidianos y encontrarle sentido al conocimiento. La conversación que surge allí se proyecta a las clases diarias y a otras actividades escolares y comunitarias.

En el desarrollo de las tertulias literarias los docentes, estudiantes y padres asumen un determinado, que le implica una mayor o menor participación dependiendo de la interacción que se establezca con los demás.

En los grados de primero y segundo de primaria, la lectura se realiza en la casa con los padres y madres, quienes apoyan a sus hijos en la selección del párrafo o texto a debatir.

Igualmente los ayudan a escribir en un papelito sus comentarios para ser leídos en la tertulia. En algunos grados, como quinto y séptimo, la lectura se realiza en el aula, debido a la necesidad de crear hábitos en la escuela que puedan transferirse al hogar.

Se diferencia en la primaria y la secundaria, por el nivel de participación e intervención del docente, mientras en los grados superiores, se limita a dar las orientaciones del ejercicio y a precisar algunos aspectos de la discusión; en la primaria el docente apoya la labor del moderador, promueve la participación (voluntaria o no) de los estudiantes y regula el tono de voz de los niños y niñas para evitar el desorden.

Al momento de dar inicio a la actividad la docente comenta, tratando de hacer memoria en los estudiantes, de qué se tratará la tertulia, haciendo énfasis en que ya todos lo deben saber, pero quizás algunos lo han olvidado. Cuando esto pasa, propone que se sienten junto a otros que traen su libro para comentarlo y leer juntos. Los invita a realizar una lectura mental e individual de 20 minutos para luego generar la participación; pide un voluntario para moderar la actividad, sin embargo, y como nadie se postula, ella misma asigna uno.

“En comunidades se dice que se debe leer el libro en la casa, pero por el tema de paz y salvo, no hemos podido lograr que los estudiantes lleven el libro para la casa, por eso en el mismo espacio de la tertulia se lee durante media hora para hacer la tertulia” (Docente - Altavista, 2017)



Durante la segunda etapa de la tertulia, una vez terminada la lectura, la docente les invita a compartir. Al comienzo hay timidez, no se atreven a comentar, la docente asume la primera intervención, resalta un párrafo que le gustaba lo lee nuevamente y lo relaciona con ejemplos de su propia vida. Así comienzan las intervenciones de los estudiantes, que leen su párrafo y comentan porque les gustó y cómo se relaciona con su vida real.

Si no hablan ella insiste en su invitación '¿quién más va a participar?' '¿No tienen nada más por decir?' '¿A nadie más le llamó la atención otro párrafo?' Hay silencio y ella asume otra participación, lee otro párrafo y repite el ejercicio.

En este caso, la docente participa, orienta y dinamiza la tertulia hasta lograr un mayor nivel de participación de los estudiantes: hay llamados cordiales a la participación, se les invita al orden y los estudiantes se acercan y hablan a la docente con cercanía y confianza pues la relación con ella y con los otros estudiantes en general se expresa como respetuosa y afectiva "... nos ayudan a compartir, a identificarnos con la lectura, a expresarnos más y mejor con todos los compañeros; a partir de eso nos sentimos bien con todos y más cómodos en un ambiente así" (Estudiante IR, 2017)

En este momento, los estudiantes establecen una relación entre pares y comparten con sus compañeros sus conocimientos, expectativas, intereses e inquietudes en torno a las temáticas propuestas por la lectura; comparten sus gustos por lo leído, sus opiniones y argumentos. Así mismo, el poder relacionar lo que escriben los clásicos sobre la vida con sus propias condiciones les da sentido y esperanza: no son los únicos ni las únicas que han vivido situaciones complejas. De otra parte, pueden plantear sus opiniones, pero también oír para entender que no todos piensan igual, que un solo texto puede tener varios mensajes, múltiples interpretaciones y formas de relacionarlo.

Finalmente, este fortalecimiento de la capacidad lectora contribuye a su mejoramiento en otras áreas del conocimiento, y ha posibilitado avanzar en los resultados de sus pruebas Saber en lo relacionado con español y ciencias sociales.

"El estudio para ellos no era prioritario, tenían otras cosas que hacer que les aportaban recursos; para ellos no era prioridad la universidad o terminar el bachillerato; teníamos mucha deserción por ser una población fluctuante, este mes había unos estudiantes y en tres meses eran otros. En este momento con Comunidades de Aprendizaje, en especial con las tertulias literarias, se nota un progreso en los estudiantes que se ve reflejado en los resultados de las pruebas SABER¹¹, en comprensión lectora están mejor (...)" (Docente A., 2017)

Participación Educativa de la Comunidad
Esta actuación se desarrolla de manera transversal durante todo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la escuela, por medio de la participación de las madres, padres de familia y cuidadores en las aulas de clase y en los escenarios de decisión de la institución educativa.

Empieza con su participación en la jornada de los sueños, se continúa con la conformación de las comisiones mixtas para realizar la correspondiente priorización y para gestionarlos posteriormente mediante la formulación y ejecución de planes de acción definidos por cada comisión. En Altavista funcionan tres comisiones: infraestructura y voluntariado, convivencia y académica, están conformadas con padres y madres de familia y docentes que, por su interés o afinidad con el tema, decidieron participar de manera voluntaria; se reúnen mensualmente para planear, coordinar y ejecutar las tareas propuestas en el plan de trabajo, hacer seguimiento a los sueños y verificar cuáles están pendientes.

11. Las Pruebas SABER hacen parte del Sistema de evaluación de la calidad educativa que tiene el Estado Colombiano se aplican cada año a los estudiantes de los grados: tercero, quinto, noveno y undécimo.

Se garantiza además con la vinculación comunitaria voluntaria a los Grupos Interactivos y a las tertulias literarias dialógicas, en especial las que se realizan en sus propios hogares.

Sin duda, se han fortalecido los lazos entre la institución y su comunidad, para madres y padres ha sido posible interlocutar con los y las docentes, con los y las estudiantes, han aportado desde sus propias experiencias y se han sentido parte de la vida escolar y al proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.

Esta interacción ha facilitado la llegada y vinculación de los padres, madres y cuidadores, que se interesen más y que se sientan con capacidad para hacer parte de la educación de sus hijos.

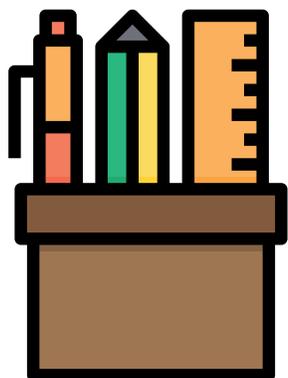
“Lo más bonito de Comunidades de Aprendizaje es traer a las comunidades, traer a los padres de familia para participar del proceso de aprendizaje de sus hijos” (Docente-Altavista, 2017).

Formación Pedagógica Dialógica

Un punto de partida para llevarla a cabo fue reconocer que no son muy frecuentes los espacios para el encuentro, la reflexión y la formación. En consecuencia, los docentes de la institución toman la decisión de institucionalizarla modificando horarios, ajustando la metodología y contextualizándola con su realidad. Así, la tertulia pedagógica se convierte en su espacio permanente de reflexión sobre asuntos como la convivencia,

las relaciones entre los docentes y el clima institucional.

En el desarrollo de esta actuación educativa, los docentes y directivos docentes tiene la posibilidad de actualizar, debatir y compartir sus conocimientos y prácticas con relación



a las teorías educativas que sustentan las comunidades de aprendizaje. Las lecturas que se analizan en este espacio son propuestas por el profesional de la FExE, quien las envía con anterioridad mediante correo electrónico.

La participación de los docentes es voluntaria; al inicio de la sesión se nombra al moderador quien tiene la responsabilidad de asignar la palabra de los participantes; paso seguido el moderador nombra las páginas de la lectura y toma apunte de los docentes que tienen comentarios o reflexiones, al finalizar se da inicio a la tertulia.

En este escenario los docentes tienen la posibilidad plantear sus reflexiones a partir de su propia experiencia personal y profesional, lo que permite intercambiar sus conocimientos y debatir sus prácticas educativas en torno a las discusiones temáticas propuestas por la lectura, con el objetivo de establecer consensos sobre el cómo desarrollar las Actuaciones Educativas de Éxito en la institución educativa.

3.3.2 MONTELORO

Su condición de escuela nueva, monodocente y con aulas multigrado, así como la cercanía de las familias entre sí y con el entorno escolar, hacen que las Actuaciones se lleven a cabo de manera peculiar pues prácticamente se desconcentran hacia las casas de las voluntarias que son puestas al servicio del proyecto.

Grupos Interactivos

Los Grupos Interactivos se realizan para el repaso de temáticas abordadas en las áreas de sociales, matemáticas, inglés y español. Por ser un aula multigrado, se conforman cinco grupos de trabajo, uno por cada grado, cada uno es asumido por uno de las madres o padres voluntarios; las actividades a resolver en cada grupo dependen de las temáticas vistas.

Desarrollar este tipo de actuaciones en un aula multigrado de primaria, le exige al docente

diseñar actividades y dinámicas en la que los estudiantes de los diferentes grados puedan poner en práctica los conocimientos vistos en clase, que faciliten su participación.

Para dar inicio al grupo interactivo, la docente explica a los voluntarios la metodología y hace entrega de las actividades a desarrollar en cada grupo. Los voluntarios reciben orientaciones acerca de la importancia de garantizar la participación, diálogo y cooperación entre los estudiantes.

Un aspecto que resaltar es que la docente promueve espacios para que los estudiantes propongan y sugieran juegos de mesa que les facilite el aprendizaje de las matemáticas, así, por ejemplo, para abordar los fraccionarios disponen de un dominó con representación gráfica y numérica que usan en el desarrollo de las clases y de los Grupos Interactivos.

Entre estos grupos se da el intercambio de saberes y la colaboración entre los estudiantes, entre los estudiantes y voluntarios, con el acompañamiento y orientación de la docente; siempre de manera respetuosa y sin confrontaciones y definitivamente en ejercicio de principios como el Diálogo Igualitario, ya que tanto estudiantes como voluntarios y docente, contribuyen con el refuerzo de los conocimientos por medio de la conversación, con argumentos y los conocimientos que se tienen sin expresar jerarquías de poder o autoridad.

Se da un gran valor a la figura de las madres y padres voluntarios a quienes también respetan, pero no como autoridades jerárquicas sino como apoyos más cercanos a sus vidas. Para la docente la participación de las madres y padres expresa una nueva forma de relacionarse con la escuela de sus hijos e hijas, posiblemente derivada del despertar de un interés sobre lo que están aprendiendo (Docente M., 2017).



De igual manera, los voluntarios se esfuerzan por aportar y estar más cerca del aprendizaje de sus hijos, por lo que ponen al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, su Inteligencia Cultural para que los niños y niñas puedan aprender a partir de su experiencia.

Tertulias Literaria Dialógicas

Las Tertulias Literarias Dialógicas se implementan en la sede y también en algunas casas de los estudiantes. Estas últimas por el interés expreso de las madres de familia de no perder los logros alcanzados con la lectura de los diferentes textos por los estudiantes y por ellas mismas. Su propósito es reflexionar sobre las relaciones identificadas en los textos leídos y las condiciones de vida de los chicos y las chicas: “Coger un libro y comenzar a leer, interactuar con los compañeros sobre lo que leímos, comprender y, así sucesivamente, para irlo retomando para la vida” (Estudiante Monteloro, 2017).

Para garantizar la participación entre los estudiantes, el diálogo cordial e igualitario se disponen mesas y sillas en círculo, los estudiantes leen un párrafo de un libro importante en la literatura universal, y realizan la interpretación y reflexión sobre sus problemáticas cotidianas. Así, se va perdiendo el miedo de compartir presentando los párrafos escogidos y sus argumentos y opiniones con tranquilidad:

“En las tertulias interactuamos todos. Uno lo que no sabe lo aprende ahí. Lo que he aprendido de Comunidades de Aprendizaje es que uno no debe sentir miedo para hacer cualquier cosa. Nosotros no hacíamos las exposiciones. Desde que llegó Comunidades de Aprendizaje, nosotros ya fuimos agilizando nuestro vocabulario y podemos expresarnos en cualquier parte”. (Estudiante Monteloro, 2017)

Las familias tienen claridad sobre lo que representa vincularse a los procesos de formación de sus hijos, se han sensibilizado sobre su papel en éste y se comprometen en su desarrollo:

“La tertulia literaria también hace que los padres estén al tanto de sus hijos más comprometidos, participe del proceso educativo de los niños que es muy importante, no solo el trabajo del profesor y realmente los padres tienen que jugar un papel muy importante en la educación de los muchachos” (Padre, 2017)

Con la implementación de esta Actuación, la relación entre los estudiantes se desarrolla en un ambiente de compañerismo, colaboración, diálogo y respeto entre los estudiantes, en el que se comparten sus aprendizajes y experiencias. Igualmente se avanza en su expresión oral y su vocabulario pues ya “no se tiene miedo hablar, ya que todos pueden opinar rompiendo las desigualdades dentro y fuera del aula” (Estudiante Monteloro, 2017).

Un elemento a resaltar en la implementación de esta actuación, es que tanto padres, madres y estudiantes leen los mismos textos, lo que ha permitido afianzar los lazos de solidaridad entre las familias y sus hijos e hijas; esto implica que se den apoyos mutuos y recíprocos entre padres, madres y estudiantes: “Las mamás, también han estado leyendo un libro y también han estado haciendo lo mismo que nosotros, ha hecho las tertulias en la institución, nosotros venimos a ayudarles a ellas, para que vayan tomando el mismo sentido con los libros, ayudamos a interactuar entre las mamás. (Estudiante Monteloro, 2017)

Biblioteca Tutorizada

En razón a las dificultades para el desplazamiento de las voluntarias, ya que la sede se encuentra ubicada en la zona rural, la biblioteca tutorizada funciona en dos tipos de espacios, por un lado, en las casas de madres voluntarias y por otro, en la sede de la institución, con el fin de hacer seguimiento

a las tareas escolares y; por otro, en el aula, a cargo de un padre de familia con el objeto de fortalecer la materia de inglés. Es una actuación que ha sido acogida con mucho interés por parte de estudiantes y comunidad y por esto se realiza de manera permanente y simultánea.

“La biblioteca tutorizada, funciona prácticamente casi todos los días en una de las casas de los padres de familia, como había dificultad de algunos padres porque no podían bajar a la institución por tiempo o ya sea porque hay unas madres que no pueden venir a la escuela por el tema de los murciélagos y le dan alergia, entonces una madre propuso: - Profe es que también podemos hacer Bibliotecas Tutorizadas en nuestras casas. En un día puede haber 3 o 4 bibliotecas tutorizadas. (Docente, 2017).

Esta modificación ha potenciado el ejercicio, logrando el funcionamiento simultáneo de cuatro bibliotecas bajo las orientaciones de la docente que se comunica permanentemente con las madres mediante un grupo de WhatsApp.

“...me ha funcionado mucho porque, por ejemplo, yo trabajé este tema hoy, tenemos un grupo de WhatsApp y ahí les aviso del tema, ellos se reúnen de cuatro a cinco y a las seis de la tarde los niños repasan los temas que se ven en el día. (Docente M. , 2017)

Para la docente, las bibliotecas contribuyen decididamente al afianzamiento de los conocimientos de los niños y niñas, ya que con el concurso de las familias y de los estudiantes se desarrollan contenidos o actividades que presentan mayor dificultad para algunos, así por ejemplo, los de cuarto y quinto grado apoyan a niños de primero para que aprendan las consonantes y a cargo de un padre de familia se realizan sesiones para aprender inglés, que se desarrolla en el aula de clase, luego de terminar la jornada escolar:

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

“Mi interés es que los muchachos aprendan lo que necesitan. Me buscan para tareas de inglés y cualquier otro tema y sé que les puedo transmitir algo de conocimiento. A mí me motiva que los niños son el futuro de la paz y del mundo. (Monteloro V. B., 2017), 2017).

“El voluntario empieza la clase con palabras básicas como saludos y colores. Utiliza una cartilla como apoyo didáctico, para orientar los temas. Solicita a los niños y niñas que se apoyen en el diccionario y lo compartan por parejas. Luego de traducir las palabras, redacta un fragmento de un texto e indica a los estudiantes que traduzcan y lean. Cada niño interpreta el significado y, con la cooperación del voluntario, despejan dudas sobre orden y coherencia de palabras”. (Docente M. , 2017)

En el desarrollo de las bibliotecas tutorizadas, tanto padres y madres de familia como estudiantes, asumen el rol de facilitadores del proceso de enseñanza, en tanto cada actor tiene la posibilidad de intercambiar sus saberes con otros, con el fin de reforzar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes en la escuela.

Formación de Familiares y Participación Educativa

Además de que se surte en todos los momentos del proceso, desde el mismo momento en que se unen al funcionamiento de las comisiones mixtas para priorizar, poner en marcha sus planes de acción y hacer seguimiento a los sueños y se complementa cuando actúan como voluntarios en las bibliotecas, las tertulias y los Grupos Interactivos, en Monteloro se ha dispuesto un espacio de formación mediante la realización mensual de una tertulia literaria.

Se organizan dos grupos de tertulias, una con madres de grados tercero a quinto que ya tiene un proceso de dos años, y la otra, con las de primero y segundo. El primer grupo ya tiene un proceso de dos años. En ambos casos se ha logrado que las familias se apropien y valoren la lectura como el paso indispensable para aprender a reflexionar y debatir con

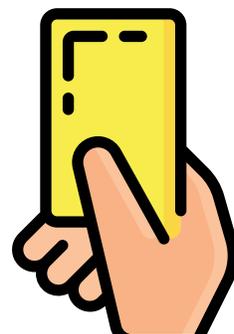
argumentos sobre sus situaciones o vivencias cotidianas y la formación de valores en la escuela y hogares familiares.

“Comunidades de aprendizaje es donde nos involucramos todos, no solo los estudiantes, es la comunidad, los padres de familia, los profesores, es un acompañamiento, la idea es involucrarnos todos y aprender, no solo los niños aprender sino aprendemos todos”. (Madres, 2017)

“Me he sentido muy bien, uno iba a una reunión y uno no sabía hablar, le daba a uno pena y desde que nos dan las tertulias ahora uno quiere hablar, es muy bueno tanto como para mí y mi hijo, ha sido una experiencia muy buena en mi vida” (Madre Voluntaria, 2017)

Allí se ha logrado transformar las relaciones entre las familias y la institución escolar, involucrando a la gran mayoría de madres y un padre, en todas las actuaciones educativas que se han implementado y en la realización activa de sueños.

Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos Su implementación está iniciando hasta ahora con la suscripción de un pacto con los estudiantes para resolver los problemas que se presentaban en la Institución. Esto ha contribuido a generación de relaciones más pacíficas a través de la resolución de conflictos por medio del diálogo:



“¿Cuál es el comportamiento que ustedes quieren tener dentro de la Institución?, ¿qué normas quieren?” Entonces, ellos decían: “No pelear dentro del aula de clase, dentro de la Institución. Tratar bien a los compañeros.” Y así se fue trabajando lo de la resolución de conflictos. Hasta el día de hoy, los niños acá no se agreden. Si resulta una dificultad entre un compañero con otro, el otro interviene. Ya no se dan

agresiones físicas [...] Si ellos mismos son los que colocan sus normas, ellos saben que las deben respetar. No es que, si yo propuse esto y lo estoy incumpliendo, estoy quedando mal. (Docente M., 2017)

En esta primera etapa de la actuación, son los estudiantes quienes asumen la concertación de acuerdos de convivencia y la mediación de conflictos, con el acompañamiento y orientación de la docente.

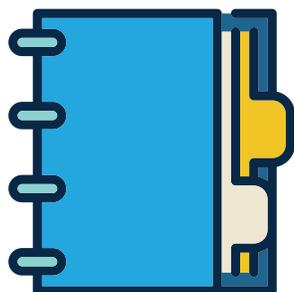
3.3.3 LA JOSEFINA

Grupos Interactivos

Para su desarrollo en el grado tercero y con el tema de matemáticas, se contó con la participación de seis voluntarios, cuatro madres de familia y dos miembros de la comunidad. Se les entregó el material para repasar los temas vistos en clases anteriores que consistía en una tira de papel con tres problemas matemáticos.

La mayoría de los voluntarios participaron activamente en la resolución de los problemas matemáticos, enriqueciendo las soluciones planteadas por los integrantes de los grupos. Se discute la resolución del problema entre ellos y con la voluntaria y posteriormente todos los participantes comparten sus resultados en la mesa.

Al finalizar la actividad, el docente solicita a los estudiantes que roten los cuadernos para que todos puedan revisar la solución de las actividades. Como cierre, el docente agradece la participación de las voluntarias y el trabajo desarrollado por los estudiantes y se les recuerda la fecha para la próxima sesión.



La relación que se da entre estudiantes, docentes y voluntarios es fluida, clara y tranquila, se tiene conciencia de lo que implica que entre todos

los participantes se contribuya para eliminar el desnivel que puede existir en el manejo del tema al interior del grupo. Cada uno de ellos desempeña su rol con total disposición, de manera cordial y sin ningún tipo de roces o rencillas. Sin duda entienden su papel y la importancia de contribuir con el proceso de refuerzo de ciertos temas que se dificultan para algunos de sus compañeros.

El ejercicio potencia el papel de las madres en el proceso de formación de sus hijos e hijas, se observa que lo asumen con total seriedad y disposición, que se han preparado para hacerlo, y que empiezan a sentirse parte protagónica de la institución: “En el momento en el que nos requieren y para estar disponibles nosotras entregamos un horario en el que podemos acompañar y así hemos venido haciendo” (Madre, 2017)

“Nosotras debemos estar pendientes de que los niños aprendan y de que el folletico que nos dan ellos lo compartan todos y lo aprendan, nuestro compromiso es que los niños compartan e interactúen todos” (Madre, 2017)

De igual manera se evidencia la seriedad y el respeto con que actúan los estudiantes, no se trata de competir ni ganarle a nadie, sino de aportar solidariamente lo que se ha logrado entender del tema para compartirlo con otros que a su vez tienen algo diferente para ofrecer.

Tertulias Literarias Dialógicas

Con el fin de garantizar la ubicación horizontal y sin jerarquías se organizan los pupitres en círculo. Allí se trabajan los textos y se asignan los papeles y los turnos para participar y opinar. Cada estudiante lee el párrafo que más le llamó la atención y comenta las razones por las que lo relaciona con su vida familiar y su cotidianidad. Luego sus compañeros opinan o debaten sobre el texto y lo planteado.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

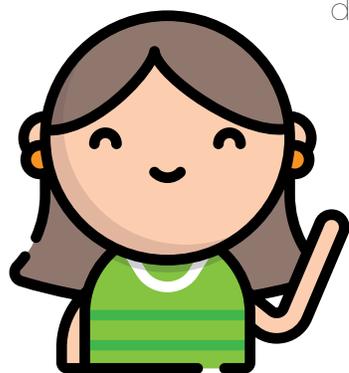
de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para ellos y ellas resulta importante, no solamente encontrar la relación entre escritos tan reconocidos por la humanidad y su propia vida, sino además sentirse oídos en sus experiencias por parte de sus padres y madres, sus compañeros y los docentes.

“Todos los miércoles hacemos tertulias a la primera hora, de 45 minutos, hay un coordinador que asigna la palabra; de un libro, todos vamos diciendo que nos gustó y cómo lo llevamos a la vida cotidiana, escuchamos las opiniones de todos” (Estudiante I. L., 2017)

“Nosotros leemos, seleccionamos una parte que nos haya llamado la atención y la compartimos con los compañeros y compartimos nuestras expectativas de vida; yo puedo decir algo y el otro puede opinar otra cosa, compartimos nuestras ideas y pueden ser diferentes. Tratamos leer y comparar con nuestra vida” (Estudiante I. L., 2017)

Para garantizar la presencia de voluntarios, familias y estudiantes, se hacen algunos ajustes o adaptaciones de logística: los estudiantes de los grados preescolar y segundo realizan la lectura en sus casas con el acompañamiento de los padres o madres; los de primero, la hacen en el salón de clase. El tiempo de duración cada tertulia depende del nivel de atención de los estudiantes. Como los niños y



niñas más pequeños se distraen fácilmente los tiempos dispuestos son cortos y además se requiere mayor intervención de los docentes quienes tienen que contestar muchas preguntas y hacer un esfuerzo para centrarlos en el tema.

Las madres voluntarias se vinculan entendiendo que las tertulias les sirven a los estudiantes, pero también a ellas mismas, su papel de acompañamiento las va envolviendo

en la trama del libro y se sienten involucradas e interesadas.

“Nosotras acompañamos las tertulias literarias, por ejemplo, en el grado tercero, él aporta a lo que a él le queda en la lectura y yo también, el también ve que yo me intereso y se en que capítulo va y que debe leer, incluso el libro lo leemos los dos”. (Madre, 2017)

Se da entonces una interesante trama de relaciones e interacciones entre todos los sujetos, por un lado, se oye, por otro se argumenta y se debate, y por otro, se genera un diálogo entre iguales que acerca y genera confianza. Madres, hijos y docentes cumpliendo su tarea, sintiéndose representados e interesados en la literatura y enamorándose de la lectura.

Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos
A pesar de que el Manual de Convivencia de la Institución incorpora los principios del Aprendizaje Dialógico y los elementos propuestos en el Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos, esta es una de las Actuaciones Educativas de Éxito que hasta ahora empieza a implementarse a través de las direcciones de grupo, en las que los docentes trabajan con sus estudiantes valores para la convivencia.

Formación Pedagógica Dialógica
Con la participación del Rector y los docentes se pone en marcha el ejercicio de lectura, análisis y reflexión en torno a los documentos conceptuales que fundamentan el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y las estrategias que contribuyen a su implementación. Como no es frecuente que se reúnan, se aprovecha el escenario para abordar asuntos como la cultura institucional, la toma de decisiones, la convivencia entre los docentes. Así mismo, las dificultades y falencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y las posibles alternativas para superarlas.

Durante su desarrollo se evidencia la calidad del intercambio democrático entre docentes

y rector, de una parte, se pueden plantear todo tipo de opiniones sin confrontaciones con respeto y atención por parte de los participantes; de otra, el interés por fortalecer su capacidad de agencia y autogestión pedagógica.

3.3.4 POLICARPA SALAVARRIETA

Grupos Interactivos

Se crean con el propósito de contribuir al desarrollo de operaciones cognitivas elementales, tales como la memoria y la atención; aprender las reglas prácticas para la ejecución de un dominio de tareas; elaborar y utilizar mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas; desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

Se organizan los grupos con su correspondiente voluntario y en cada uno se hace seguimiento al trabajo a los estudiantes identificando dificultades y apoyando su resolución mediante unas interacciones que enriquecen los contenidos. El voluntario favorece las interacciones entre las niñas y los niños, “si un niño no sabe hacer una cosa, anima a la niña de su lado a que se lo explique. (CREA)

El apoyo para el aprendizaje por parte del profesor consiste en introducir preguntas intercaladas para ver cómo están comprendiendo las preguntas, con esto el profesor intenta orientar la resolución del ejercicio, para ello verifica que esté resuelto en los cuadernos.

No es necesario que el voluntario sepa del tema, pues es indispensable para fomentar la solidaridad, por ejemplo, motivando a quienes terminan primero a que expliquen a sus compañeros sobre cómo resolvió ese

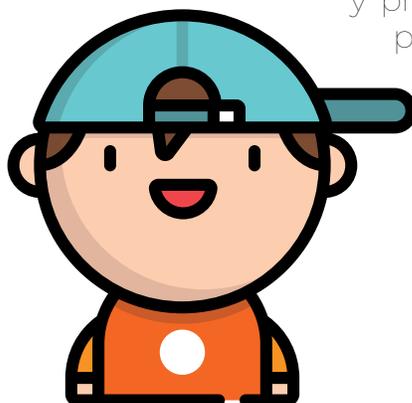
ejercicio. Esto sirve para que el alumno que tiene un aprendizaje un poco más lento suba de nivel.(Docente P., 2017).

“Los Grupos Interactivos son un claro ejemplo donde se promueve el aprendizaje dialógico, donde primero hay un aprendizaje individual y autónomo porque el estudiante se ve obligado a ser consciente de lo que está haciendo y dando respuesta al fortalecimiento de su aprendizaje. Y, al mismo tiempo se retroalimenta de los demás; los docentes tienen que desarrollar una competencia y son procesos que deben ir paso a paso, la idea es que el profesor comprenda el desarrollo, no solamente en la parte cognitiva y en la parte de conceptos teóricos sino los procesos que el estudiante debe saber hacer y adaptarlos a un contexto” (Coordinadora Social, 2017)

Se fomenta la participación de las familias, padres, madres o abuelos que los apoyan, comentan que les gusta ir porque se acuerdan de cosas que quizás por el tiempo se le habían olvidado, o porque aprenden al igual que sus hijos y con esas bases pueden ayudar en la casa. Además, están a gusto en los grupos porque se sienten útiles. (Varela, 2017)

“Al principio era muy difícil que los padres de familia asistieran, los primeros en participar fueron unos abuelos y a los niños les gusto, a partir de ese momento otros padres solicitaron participar en el proyecto; en un principio los docentes eran muy apáticos a que los padres de familia entraran al salón de clase a participar ya que creían que los iban a espiar, pero hoy en día se ve la importancia y proyectar que en un futuro más padres de familia participen en las diferentes áreas del aprendizaje. (Rectora, 2017)

Se trabaja la transversalidad entre las áreas de ciencias naturales, aritmética y geometría, un ejemplo de ello es la articulación entre ciencias naturales



y matemáticas, con la idea de aplicar los conceptos de biología con los conceptos de matemáticas, el tema es el componente biológico, con las tablas de datos y los componentes de unidad.

Al cierre de los ejercicios propuestos, el profesor realiza una evaluación con las madres voluntarias, presenta preguntas acerca de cómo les pareció la actividad, aclara dudas de los voluntarios y explica el porqué de esos ejercicios propuestos en clase, se pregunta cómo se vio el comportamiento de los estudiantes.

“El objetivo que se percibe con un grupo interactivo es focalizar al estudiante o los estudiantes que no entienden un determinado tema; es más fácil dedicarse a tres o cuatro niños que no entendieron, que cuando se está dando el tema en general. Al estudiante puede darle pena y decir dice si entendió, pero cuando estamos en los Grupos Interactivos, la persona que está acompañando nos dice cuál es el que menos ha trabajado o entre ellos mismos dicen, es que yo no entiendo, entonces entre los mismos compañeros se empiezan a explicar” (Docente P., 2017).

“El papel del docente en los Grupos Interactivos es organizar los grupos que ellos mismos eligen, entregan las hojas donde están los ejercicios, cuenta que la convivencia en el aula de clase le asombra ya que cuando están las abuelitas participando en el salón todo está en silencio y tranquilo y sólo terminan cuando llega el docente recoge los ejercicios y los revisa” (Estudiante, 2017)

Se evidencia una relación “cercana” o afectiva entre la docente, estudiantes, y voluntarios, no se asumen roles autoritarios, si no que por el contrario escuchan inquietudes y los apoyan en el ejercicio que se está realizando.

“No presentan saberes independientes si no saberes compenetrados, que tengan universalidad, que no se vean las ciencias exactas de manera separada si no integrada, que tengan un campo de análisis de una manera más global para que los estudiantes puedan interpretar de manera más universal”. (Docente P., 2017)

“Los estudiantes tienen claro que el equivocarse también es aprender, de hecho hay estudiantes que profundizan un poco más esta situación y se ve que ese estudiante le explica, a veces le entienden más al compañero que a la misma profesora y con el apoyo de las voluntarias se nota y se valora el respeto hacia ellas, lo mismo sucede con los padres de familia, a veces son grupos de la tercera edad y se evidencia como es esa relación del voluntario hacia los estudiantes, ellos no se sienten incomodos al contrario ellos piden “cuando vamos a hacer de nuevo esos Grupos Interactivos” el proyecto ha dejado ver muchas transformaciones dentro y fuera del aula de clase. (Docente P., 2017)



Como resultado se evidencian diversifican las interacciones y a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo, por eso 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. Con esto, se hace clara la transformación de los estudiantes en términos de su comunicación y del respeto por las opiniones de los otros, así mismo, algunos estudiantes profundizan sobre los temas y explica sus compañeros con tanta claridad que le entienden más que a la misma profesora.

Se nota y se valora el respeto hacia los voluntarios, hay comodidad en las relaciones y se siente tan incomodos y motivados que se preguntan “cuando vamos a hacer de nuevo esos Grupos Interactivos” (Estudiante,

2017) el proyecto ha dejado ver muchas transformaciones dentro y fuera del aula de clase.

Tertulias Literarias Dialógicas

Se implementan para propiciar e intercambiar opiniones acerca de temas literarios, incentivar la apreciación y la creación literaria, desarrollar hábitos lectores, estimular la investigación literaria, promover la cultura.

Participan estudiantes de grado sexto y séptimo, profesores de distintas áreas, los estudiantes se ubican en mesa redonda, sentados de manera intercalada, es decir esta una niña luego un niño, la dinámica de trabajo es que una niña lee un párrafo da su punto de vista y luego se hace una ronda



con los estudiantes para que ellos evoquen temas de vida cotidiana específicamente de esa situación narrada en la lectura, uno de los estudiantes del salón hace el trabajo de moderador.

“Cuando el estudiante no solamente lee y se interesa por el libro de literatura universal que tiene, si no cuando viene y te pide otros libros para leer es muy satisfactorio, fuera de eso nos obliga a nosotros los docentes a leer más, los estudiantes solicitan libros que sean chéveres basándose en los que los docentes han leído, dicen profe que libro te leíste que me puedas prestar, también he aprendido a identificar qué libro le puede gustar más a un estudiante que al otro, les he dicho tu eres como más tierna léete este, a ti te gusta más los números puedes leer este, entonces nos han obligado a leer y es bueno” (Docente P. , 2017)

“Creo que lo que estamos haciendo en este

momento está bien, con comunidades de aprendizaje cuando hacemos las tertulias literarias hemos visto otras facetas que desconocíamos de los estudiantes, no se veía que algún niño tuviera la actitud de poder salir, hablar y expresar sentimientos que han sido tomados de un libro que ha leído o que de pronto los ha tenido que vivir en su vida personal, desconocíamos facetas de niñas que supuestamente para nosotras eran tímidas y cuando las veíamos asumiendo el papel de dirigir la tertulia con esa facilidad y educación nos sorprendían. (Docente P. , 2017)

Afirman los estudiantes que han tenido cambios en sus hogares cuando los padres de familia se reúnen con sus hijos a conversar sobre el libro que están leyendo (Estudiante, 2017). Para la docente “la tertulia literaria es un espacio que favorece el dialogo entre estudiantes, profesores y estudiantes, allí todas las opiniones son importantes, el grupo se enriquece con los diferentes aportes de los participantes; creo que la tertulia desarrolla habilidades como la comprensión lectora y el respeto por las opiniones de los demás”(Docente P. , 2017).

De todas formas, aunque se busca que los estudiantes relacionen las lecturas con momentos de su vida personal, familiar o cotidiana, en ocasiones se tiende a repetir lo enunciado en el texto, sin establecer inferencias o relaciones con el entorno.

Participación Educativa de la Comunidad
A pesar de que las condiciones del entorno escolar son diferentes a las de las otras sedes estudiadas, porque padres y madres trabajan o viven lejos de la escuela, se ha logrado despertar su interés por contribuir con el aprendizaje de los niños. (Varela, 2017).

Los profesores, de su parte, han entendido que ellos si quieren participar, porque cuando son invitados se les reconoce y eso es muy importante, es validar el conocimiento que trae ese voluntario o ese padre de familia que

está participando en el grupo interactivo o en una comisión.

Formación Pedagógica Dialógica

El espacio de formación que se ha ido consolidando en las tertulias de los docentes ha contribuido a mejorar las prácticas pedagógicas y reflexionar sobre las dificultades y los avances observados, de igual manera ha posibilitado la socialización de estrategias que han sido eficaces y el intercambio de experiencias que pueden enriquecer los procesos.

“La convivencia en clase mejoró a partir de Comunidades de Aprendizaje ya que hay más comunicación, más interacción entre ellos, más respeto, al principio cuando no se tenía este proyecto se observaba que los estudiantes no tenían mayor interacción entre ellos y los docentes, había estudiantes que no se conocían dentro del aula de clase, entonces a partir de este proyecto los profesores son los encargados de la integración de los estudiantes”. (Docente P., 2017)

“Se quiere realmente que todas las sedes estén, para que haya una continuidad; al final se tiene la conclusión que todos los procesos que son de transformación cultural necesitan una sensibilización permanente, independientemente que tuviera la secuencia en todos los grados es necesario familiarizarlos con el proceso de sensibilización y ese ha sido el seguimiento” (Coordinadora Social, 2017).



CAPÍTULO

4

BALANCE INTERPRETATIVO DE LA EXPERIENCIA

Una vez reconstruida la experiencia del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, desde un ejercicio permanente de interlocución con los diversos actores, la participación en algunas de las actividades que se adelantaron en las instituciones, la observación participante, la revisión documental in situ y los testimonios sobre la experiencia de todos los actores, familias, directivas, estudiantes y docentes; se presenta un balance interpretativo, que permite ordenar las percepciones, organizar la información y develar las transformaciones.

Para ello se propone tener como punto de partida los dos referentes fundamentales que permiten comprender la construcción de sentidos en las Comunidades de Aprendizaje: Interacciones Simbólicas y Diálogo cultural. Desde estos se hará lectura de las interacciones, las Actuaciones y las transformaciones que han impulsado el paso de la concepción tradicional de la escuela como un escenario para la enseñanza mediante un diálogo unidireccional a otra, centrada en el diálogo de las experiencias en múltiples sentidos para posicionar nuevas interacciones y la comprensión de la educación como acto comunicativo.

4.1 DE UNA ESCUELA TRADICIONAL A UNA EXPERIENCIA DIALÓGICA



La experiencia formativa adelantada desde el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se constituye en una propuesta que toma distancia de un enfoque de educación tradicional caracterizado por:

- Privilegiar la formación en las disciplinas escolares y la obtención de logros y desempeños en los estudiantes, y enfatizar en la transmisión de información.
- Concentrarse en los resultados del aprendizaje más que en los procesos, con base en un modelo gerencial de la administración y gestión de la

educación que se fundamenta en el principio de que la calidad es un problema instrumental que reduce la mirada de la escuela hacia una lógica empresarial que discrepa con el carácter pedagógico, social, político y cultural de la misma.

- Partir de verdades establecidas que niegan las posibilidades de reconocer el saber del otro y dar un lugar a los intereses, los sueños y los deseos de los estudiantes y sus familias.
- Instaurar unas relaciones frente al poder de carácter unidireccional, que establecen un orden jerárquico con relaciones de subordinación, donde hay uno que sabe y otro que ignora, uno que manda y otro que obedece, uno que habla y otro que escucha.
- En consecuencia de lo anterior, los estudiantes son espectadores y no actores de su proceso de formación, y sus familias son veedoras del proceso de aprendizaje de sus niños o jóvenes pero ocupan un lugar subordinado frente al profesor o a las directivas.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje, opuesto a esta perspectiva educación tradicional, subvierte el orden, propiciando nuevas interacciones, actos que generan nuevas concepciones e interpretaciones distintas de las relaciones frente al poder y al saber:

- Desplaza las relaciones unidireccionales por las interacciones que responden a la comprensión de un aprendizaje desde el encuentro con los otros, como resultado de una producción social, de relaciones que se tejen en lo cotidiano, que permiten que emerja la voz en el aprendizaje y la participación en la convivencia, de aquellos, que hasta el momento han estado silenciados pues se les reconoce sus saberes, sus preguntas y sus experiencias.

- Asume el conocimiento como una construcción social, con la participación activa y directa de las familias, los estudiantes, los profesores y las directivas.
- Rompe con el orden jerárquico, a través de la creación de interacciones que promueven condiciones para el diálogo, el aprendizaje, la construcción de sentidos compartidos y la participación como los ejes de la dinámica del trabajo cotidiano.
- En consecuencia, los contenidos y las actividades son concertados con los actores, teniendo en cuenta sus intereses, preguntas y necesidades. La pregunta por el cómo y el qué surgen del análisis específico de los contextos y de una constante reflexión sobre los acontecimientos permitiendo a los actores que en sus diálogos informales, la pedagogía se haga presente y circule un interés por lo educativo en el centro y en los bordes de la institución escolar, donde el borde es la producción de sentido que escapa a las lógicas institucionales, que no es producido por los expertos en pedagogía; por el contrario es el saber cotidiano, el capital de conocimiento acumulado, los acuerdos de silencio, las reglas no establecidas, que a primera vista parecense “de afuera” de la escuela, pero que están en permanente circulación de los actores que tradicionalmente, no tiene el poder en la institucionalidad escolar. “Por ello, no sobra insistir que lo que le da el carácter de potencialidad a las prácticas investigativas de borde no son sus actores, lugar institucional, perspectivas conceptuales o estrategias metodológicas, sino su intencionalidad y sentido político. Su posicionamiento crítico frente al orden instituido de poder y saber y su capacidad de desplegar energías transformadoras” (Torres Carrillo Alfonso, 2008)

En consonancia, en las diferentes instituciones se identificaron transformaciones relacionadas con múltiples aspectos, cambios que tienen que ver con las relaciones interpersonales, con las prácticas educativas, con la cualificación de los procesos de aprendizaje y con la autogestión. Unos cambios que permiten la apertura y el convencimiento de que se puede y se debe trabajar conjuntamente, que mediante el intercambio de saberes es posible generar la reflexión de todos los actores en torno a la importancia de la formación para todos, no solamente para los estudiantes sino también para los propios docentes, los rectores y por supuesto las familias. (Varela M., Sistematización CA, 2017)

En las diferentes instituciones educativas se reconocen tránsitos que se lograron durante el desarrollo del proyecto, un ejemplo de ello son los que destacan estudiantes y docentes de la Institución Educativa Monteloro, quienes resaltan como un hecho afortunado que las madres y los padres asuman el rol de acompañantes de los procesos de aprendizaje y complementen su papel de cuidadoras o protectores.

En la Institución Altavista, se destacan los cambios en las relaciones a partir del respeto y la colaboración en la cotidianidad de la vida escolar, tal como lo indican el Rector y una de las docentes entrevistadas, pues en su concepto:

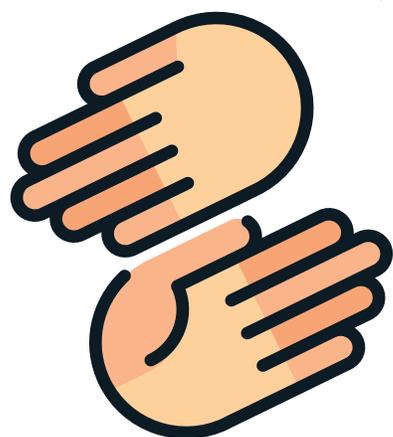
“Con Comunidades de Aprendizaje hay un cambio, sobre todo en los valores. En el trato de los muchachos, que no se niegan a ninguna colaboración. Como en todas partes son “indisciplinados”, pero no son violentos, no son agresivos, ni física ni verbalmente.” (Rector IE, 2017)

“Hay un cambio de actitud de los estudiantes. Valoran lo que tienen, lo que se les brinda acá. Respetan la palabra del compañero. En las tertulias literarias, por ejemplo, respetan la opinión del compañero. Es interesante escuchar al otro y respetar la opinión del otro”. (Docente A., 2017)

Esto se relaciona con el interaccionismo simbólico en tanto los lenguajes se apropian de nuevas significaciones que movilizan a su vez, las simbolizaciones que usualmente han tenido lugar en la vida institucional tradicional. Se respeta y da valor a los saberes de los otros como posibilidad de cambio, como lugar para la conversación, y se trata de aprovechar cada espacio de la escuela para superarse a sí misma, atendiendo sus problemáticas, puesto que vivir y hablar de estas permite observar, entender, interpretar y transformar aquello que se considera necesario.

En cuanto a los espacios académicos también se observaron cambios importantes, un ejemplo de este aspecto se dio en La Josefina, donde los actores reconocen como fundamental que se generaran vínculos de acompañamiento y no sensaciones de competitividad entre los estudiantes, pues ya no se trataba de ver quien lo hacía primero o mejor, sino de que todas y todos lograran entender el tema, sin importar los ritmos o las diferentes habilidades que se tenían dentro del grupo, en el entendimiento de que cualquier problema propuesto podía resolverse. De esta manera, no solo se permearon los espacios académicos, sino también espacios de convivencia, en la medida en que se logró comprender que los diversos talentos de cada persona posibilitan unión; y esto es poder y transformación.

Así, los cambios también se dan a nivel subjetivo, pues los estudiantes se convencen de sus capacidades y posibilidades para superar obstáculos y



para disminuir las condiciones de desigualdad que han caracterizado sus entornos. En este sentido por ejemplo en la Institución Polícarpa

Salavarieta, los docentes y estudiantes asumen que su propia transformación les permite a su vez, transformar el mundo que los rodea.

“Los más dinámicos son los más comprometidos. En algunas instituciones no se reconoce que el profesor tiene que preparar más sus clases porque tiene que consultar más, tiene que averiguar más. Así estén todas las preguntas dadas en los diferentes sitios tienen que consultarlo, entonces eso los ha motivado a que busquen más, que salgan de leer lo de siempre y lo que tienen y cuadren una, dos o tres veces un formulario, porque para hacer preguntas a los estudiantes no cualquiera está preparado, tiene que (Rectora, 2017).

El conocimiento se construye con la participación activa y directa de la familia, los estudiantes, los profesores y las directivas y rompen con el orden jerárquico, a través de la creación de condiciones de aprendizaje donde la interacción, la construcción de significados y la investigación se conviertan en los ejes de la dinámica de trabajo cotidiano, en el que, los contenidos y las actividades son concertados con los actores, de acuerdo con sus intereses, preguntas y necesidades. Entonces, la pregunta por el cómo y el qué surgen del análisis específico de los contextos y de una constante reflexión sobre los acontecimientos, permitiendo a los actores que, en sus diálogos informales, la pedagogía se haga presente y circule un interés por lo educativo en el centro y en los bordes de la institución escolar.

Ahora bien, la interacción es un asunto esencial para que estas apuestas se sobrelleven de un lugar común de discusión a un amplio espectro de posibilidades de transformación real de la vida institucional. Es posible encontrar en las palabras de los participantes, que se transforman los actos y los significados dados a la vida institucional. Ejemplo de ello lo encontramos en la cita ya anunciada de la Rectora de Ciudad Florida donde comenta que ahora consulta a

diferentes personas para preparar preguntas para una clase. Esto demuestra que se están desarrollando acciones que se diferencian de las prácticas tradicionales: es decir, del paso de una escuela de la instrucción a una de la cuestión.

Igualmente se afirman en los pronunciamientos de uno de los formadores quien asume como resultado trascendental de estas interacciones la emergencia de nuevas motivaciones al interior de las familias: “poder estar más con sus hijos”, “sentirse valorados y reconocidos por ellos y por los maestros”, “pasar de sentir que no saben nada a facilitar el aprendizaje...” “querer saber cómo se da el aprendizaje” (Varela M., 2018)

O por ejemplo, cuando se afirma que antes de pasar por Comunidades de Aprendizaje, cada uno de los actores de la comunidad educativa se interesaba exclusivamente por sus propios asuntos, no concertaba, no se vinculaba a la solución de problemas colectivos pero ahora, acudiendo a sus Inteligencia Cultural, se sienten con capacidad y con derecho de participar hasta en la planeación de los asuntos escolares. (Suárez O. M., 2018)

Se hace evidente la apropiación de las acciones derivadas de las interacciones entre los integrantes de una comunidad, lo que a su vez hace amplio el espectro de comprensión de aquellos posibles asuntos de aprendizaje. Se hace real una nueva concepción de escuela que tiene por base el diálogo, lo social y la coherencia con el contexto inmediato.

4.2 DE UN DIALOGO UNIDIRECCIONAL A UN DIALOGO CON-SENTIDO



En el balance de cómo se transversalizan los principios del Aprendizaje Dialógico se debe tener en cuenta si el proceso conduce a la apropiación de diálogos igualitarios e interacciones en las que emerja la inteligencia cultural de quienes participan. Asimismo, se

debe observar si se logra la transformación de los conocimientos previos de los estudiantes y del contexto sociocultural, al tiempo que se desarrolla el aprendizaje, se favorece la creación de sentido personal social y se viabiliza la solidaridad, la igualdad y la diferencia (CREA, 2016).

Las Comunidades de Aprendizaje encuentran un anclaje importante en el diálogo cultural, siendo este un principio que debe ser constante en todos los aspectos de la vida escolar, las actuaciones que se hacen presentes en cada una de las instituciones, como las Tertulias Literarias y los Grupos Interactivos, permiten encuentros dentro y fuera de la escuela, en los cuales son una constante el ambiente de respeto, de escucha y de reconocimiento de la palabra y el saber de los otros.

El testimonio de voces de las diferentes instituciones deja ver claramente lo trascendental que fue este principio y las transformaciones que se dieron tanto en la concepción como en la comprensión y la experiencia del aprendizaje y la convivencia:

“Es difícil hacer esa estrategia del Diálogo Igualitario. Ella es durita, pero es una catarsis porque poco a poco voy entendiendo que tengo dificultades. Normalmente señalamos que es el otro el que debe cambiar, pero en la medida en la que empiezo a compartir y a socializar y empiezo a escuchar a los demás, los demás me van dando puntos de vista y si estoy presto a tener un cambio de actitud hasta que todo se normaliza. (Rector Altavista, 2017)

Los testimonios proporcionados por los actores de las comunidades educativas, estudiantes, padres, madres y docentes, dan cuenta de la apropiación del principio del Diálogo Igualitario para la generación y el fortalecimiento de espacios donde se presentan en condiciones de igualdad, las diferentes expresiones de los diversos actores. Mediante estos se ha potenciado la deliberación colectiva y la aceptación de la

diferencia, se ha reconocido su valor y, sobre todo, se ha entendido que el escenario escolar se constituye y se potencia con los aportes de todos.

“El proyecto trata de fortalecer el Diálogo Igualitario, y los estudiantes sienten que se les respeta su opinión, que ellos pueden participar y que se les da importancia. El proceso de aprendizaje es reconocido por la comunidad y, lo más importante, por los estudiantes de otras escuelas y de otras instituciones.” (Coordinadora Ciudad Florida, 2017)

Teniendo por principio que el diálogo implica un lugar de enunciación, el proyecto brinda posibilidad para que cada sujeto tome conciencia del origen social de sus aportes y cuestionamientos, de manera que no queda el lugar sesgado a la puesta en común de unos intereses o problemáticas, sino que sobrepasa a la comprensión de su sentido y significado, y se conectan las formas en que se responden unos a otros y a sí mismos. Es la forma en que los sujetos se hacen conscientes del cómo llegan a pensar lo que plantean y cómo es que llegan a preguntarse lo que comparten; de ahí el lugar de la “importancia” y del “reconocimiento que se hace de la comunidad” de aquello que aportan los estudiantes de la escuela o de otras instituciones, tal como se relata en el comentario anterior.

La dinámica de cada escuela, sus intereses y la participación de las familias, permitieron que se fueran configurando maneras distintas de relaciones en y con la escuela, ejemplo de ello es la Institución Educativa Altavista donde los padres y madres de familia acompañan procesos de refuerzo de actividades para el mejoramiento en algunas áreas, o la Institución Educativa La Josefina, en la cual los docentes reconocen que nunca se habían sentado a hacer una tertulia con sus estudiantes. Testimonios y diálogos con los diferentes actores permiten evidenciar en el diálogo el eje central que les dio una

nueva manera de habitar la escuela, un lugar distinto a los actores y posibilidades diferentes de relacionarse con el conocimiento y con los otros, otro ejemplo, es el caso de la Institución Educativa La Josefina, donde se identifica que, en las Tertulias Pedagógicas, las decisiones ya no dependen de la voz exclusiva del Rector; y las propuestas que se acatan no necesariamente vienen desde las directivas de la Institución. Al contrario, estas pueden ser llevadas por los docentes como voceros de los estudiantes o por los mismos estudiantes, pues el diálogo permite igualdad.

Así las cosas, se asume la producción de cada participante como propia, pero a su vez de la comunidad, que es quien la legitima, hace discusión y la reconoce como parte de sus dinámicas. Vale recordar aquí que la respuesta frente al acto individual es, finalmente, colectiva, en tanto la comunidad es quien acepta o rechaza las nuevas formas de actuar y los nuevos significados que en ella se tejen. No es fácil en tanto existen resistencias evidentes, mientras se van dando paso de la hegemonía a la emancipación colectiva.



4.3 ACTOS COMUNICATIVOS, MÁS QUE RECONOCER LAS “DIFERENCIAS”

La centralidad del diálogo en las interacciones que se construyen en la escuela y las actuaciones educativas como posibilidades de activación son un hecho en el proyecto comunidades de aprendizaje. Ahora bien, asumir el diálogo en el contexto escolar y social exige plantearse ¿con qué intencionalidad lo adopto?, los propósitos pueden ser, de una parte, dirigido a recabar información de la comunidad educativa, únicamente para entender sus convicciones y experiencias sobre la escuela; sin establecer articulaciones con el conocimiento acumulado. Otro énfasis, es asumir un diálogo sin privilegiar posiciones de autoridad, tendientes a confrontar o dotar de nuevas significaciones

al saber, la experiencia personal y colectiva, los condicionantes sociales.

El diálogo según estas finalidades exige entender que éste se construye bajo la fuerza de argumentos igualitarios y no sobre el ímpetu de quién ocupa una posición de poder; supone entonces, que los aportes o contribuciones se confrontan para construir progresivamente acuerdos o consensos éticos. Aquí, es clave evitar en la escuela el supuesto de un diálogo tendiente a visibilizar las distintas voces, cuando en su lugar se “asimilan las diferencias” a la cultura institucional, es decir, se adapta el sentir, emocionar y pensar a los valores instituidos.

¿Cómo reducir dicha posibilidad? Impulsando actos comunicativos, éstos refieren al conjunto de interacciones (dialógicas y de saber) que permiten construir nuevos sentidos (significados) sobre situaciones que inciden en la vida de las personas y la coordinación de acciones para transformarlas; es justamente durante dicho acto que se abre el diálogo para interpretar las acciones de los sujetos.

La fuerza del acto radica en la intención que las personas le imprimen a lo que comunican, es decir, siempre de manera explícita o implícita contiene la motivación del o los hablantes; la finalidad es lograr un entendimiento y acuerdo entre quienes interactúan. Esto “implica que la noción de acto comunicativo incluye el concepto de interacción (Mead 1934) y por tanto no se reduce a la comprensión de la intención del hablante por parte del interlocutor, sino que la comprensión y el consenso también se incluye como parte fundamental del acto comunicativo y, en concreto de la interacción entre las personas participantes de la acción” (Soler, 2012) (Soler, 2012).



4.4 DE CLASES MAGISTRALES A LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS CON SENTIDO

Comunidades de Aprendizaje, propone una suerte de acciones de formación que se convierten en posibilitadores para la apropiación y práctica de los principios dialógicos en las instituciones educativas. Dichas acciones son reconocidas como Actuaciones Educativas, cuyo fin último es la producción de caminos que permitan las transformaciones sobre la vida escolar personal y colectiva.

Las Actuaciones Educativas de Éxito mediante las que se van concretando las transformaciones iniciadas en el proceso de aprendizaje, permitieron la emergencia de maneras distintas de relacionarse con los otros y con el conocimiento, también la resignificación y fortalecimiento de las prácticas educativas y la participación de estudiantes, directivas, docentes y adultos voluntarios.

Los Grupos Interactivos son el lugar de encuentro entre padres, jóvenes, docentes y demás agentes educativos, para aportar a aquellos asuntos que tienen que ver con la circulación del saber cultural. En estos se resalta la valoración de los estudiantes con respecto a la presencia de padres y madres de familia que participan como voluntarios. Su reacción es de sorpresa, pero también de respeto por los aportes que se hacen y sobre todo porque se empiezan a entender que aprender puede ser más fácil cuando ellos están presentes.

Con las Tertulias Literarias Dialógicas, este espacio para la lectura, escritura, escucha, habla y reflexión en torno a obras literarias del interés de los participantes, y para compartir, a su vez, las experiencias cotidianas frente al encuentro con la obra escrita, cobra centro la

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de comunidades de aprendizaje en TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

voz del estudiante, se reconoce la posibilidad de diálogo sin la necesaria mediación de un docente. Se trata de una dinámica de interacción entre lectores, no de expertos literarios.

Cada una de estas experiencias es significativa para las diferentes comunidades, por ejemplo, frente a la Tertulia Literaria Dialógica se comenta que “La dinámica de trabajo es que un estudiante lee un párrafo, da su punto de vista y luego se hace una ronda con los estudiantes para que ellos evoquen temas de su vida cotidiana, específicamente de esa situación narrada en la lectura. Un estudiante modera y da la palabra a sus compañeros de clase”. (Docente P., 2017)

De dichas experiencias la Actuación Educativa de más acogida en todas las instituciones educativas fue la Tertulia Literaria Dialógica por su capacidad de generar diálogo, y la posibilidad de expresar opiniones con base en las experiencias particulares cotidianas. En la IE Josefina, por su condición rural, se encontraron con mayor frecuencia, saberes relacionados directamente con el territorio, los animales que viven en él, con el ecosistema que le compone y las economías del lugar.

De igual manera, en las tertulias pedagógicas orientadas a la Formación Pedagógica Dialógica los conocimientos del lugar y de las prácticas del mismo, se sirven como herramientas para que los docentes encuentren las alternativas metodológicas más acordes a la realidad cercana de los estudiantes. Esto también se refleja en la manera en que en los Grupos Interactivos las voluntarias apoyan la resolución de problemas propuestos al relacionarlo con el diario vivir, cada quien aporta desde lo que más cerca le toca, de tal manera que se ponen a dialogar situaciones ficticias y temas de la realidad.

Vale resaltar que las Actuaciones propuestas y realizadas tuvieron una incidencia importante en las relaciones entre los diferentes actores; encontrando por ejemplo, madres o padres

de familia asesorando estudiantes que bien podían ser sus hijos u otros estudiantes, a los rectores debatiendo con los profesores sobre el currículo, las acciones o la autogestión que requieren las mismas, a estudiantes apoyando a otros estudiantes, liderando espacios como las Tertulias Literarias, a voluntarios debatiendo sobre pedagogía, sobre el diseño de los espacios y seleccionando lecturas. Podríamos entonces, hablar de la transición de un poder hegemónico de aprendizaje y administración de la escuela y a un modelo de toma democrática de decisiones. Una transición que tal como lo comenta la Rectora, no fue tan fácil:

“al principio era muy difícil que los padres de familia asistieran, los primeros en participar fueron unos abuelos y a los niños les gusto, a partir de ese momento otros padres solicitaron participar en el proyecto; en un principio los docentes eran muy apáticos a que los padres de familia entraran al salón de clase a participar ya que creían que los iban a espiar, pero hoy en día se ve la importancia y proyectar que en un futuro más padres de familia participen en las diferentes áreas del aprendizaje. (Rectora, 2017)

“Los estudiantes tienen claro que el equivocarse también es aprender, de hecho hay estudiantes que profundizan un poco más esta situación y se ve que ese estudiante le explica, a veces le entienden más al compañero que a la misma profesora y con el apoyo de las voluntarias se nota y se valora el respeto hacia ellas, lo mismo sucede con los padres de familia, a veces son grupos de la tercera edad y se evidencia como es esa relación del voluntario hacia los estudiantes, ellos no se sienten incómodos al contrario ellos piden “cuando vamos a hacer de nuevo esos grupos interactivos”



el proyecto ha dejado ver muchas transformaciones dentro y fuera del aula de clase. (Docente P., 2017)

Pero tal vez, una de las mayores incidencias es la transformación que hay en el autoconcepto de los actores, pues se empezaron a sentir parte de la comunidad educativa, a pertenecer, contribuir y ser reconocidos. En la IE Policarpa Salavarrieta, tanto docentes como padres y madres de familia, reconocen que son una comunidad integrada por estudiantes afros, raizales, mestizos, que presentan diferentes condiciones sociales y económicas y que esa diferencia se constituye en un aporte para toda la comunidad académica. Gracias a este principio se logró el respeto y el trabajo conjunto. Todas las personas encontraron condiciones y medios para expresar su Inteligencia Cultural en condiciones de igualdad.

El principio de la Inteligencia Cultural es importante en la medida que es una comunidad muy diversa. Hay estudiantes de diferentes regiones del país. Es una población flotante, llegan niños de diferentes partes, con distintas condiciones sociales y económicas; y lograr ese respeto dentro de este proceso, trabajar unidos es muy importante y eso lo dicen los padres de familia. (Coordinadora Ciudad Florida)

Cuando las condiciones se propician, emergen nuevas formas de convivir con los otros y de comprender el acto educativo; en la Institución La Josefina, gracias a las Tertulias Literarias, aquellos estudiantes que tienen un nivel de lectura un poco más avanzado intervienen en el momento en que identifican dificultades de los otros, comprendiendo que su ritmo y su proceso de su lectura es distinto. Son ellos quienes guían la lectura y continúan la clase, lo cual no es percibido como algo incómodo o correctivo por los demás estudiantes, al contrario, es un acto de respeto y compañerismo.

Es así como la propuesta en sus diferentes vías le apunta a asumir la experiencia vital de los sujetos que hacen parte de las instituciones educativas, recogiendo y asumiendo aquello que, por superficial que parezca, es de vital importancia para la vida misma de los individuos, se trate de estudiantes, padres y madres, docentes o directivos docentes, así como de todas aquellas personas que hagan parte de la vida escolar. Se trata de un primer paso a superar la lejanía entre las relaciones posibles de los sujetos por la que se ha caracterizado durante decenios la escuela. Esto conlleva a pensar que cada sujeto es importante en tanto humanidad que siente, actúa y piensa desde una cultura, por lo que también tiene la capacidad de elección de sus formas de acción, toda vez que se plasman en cada propuesta de las antes enunciadas, lo que implica reconocer al otro como aquellos por quienes se moviliza cada acto, lo que permite pasar del mundo de la ensoñación al de plasmar los aportes en lo real, en lo concreto, en la vida cotidiana; es decir, en la transformación social.

Cada acto y sendero recorrido hasta el momento permite evidenciar los cómo y para qué de las acciones educativas que una comunidad puede desarrollar, en tanto es posible evidenciar cambios en las actitudes de los sujetos, la circulación libre de conocimientos y la importancia del aprendizaje como colectividad de sujetos que hacen parte de la vida misma de la cultura, lo que en otras palabras puede entenderse como las condiciones necesarias que se requieren tener solventadas para el alcance de estos intereses mayores.

Ejemplo de estos asuntos se plasman en comentarios como:

“los estudiantes entienden más cuando los padres y madres complementan un conocimiento desde su experiencia” (...) *Los docentes reconocen que nunca se habían sentado a hacer una tertulia con los estudiantes, ni a leer con ellos un libro de literatura universal y que ahora lo han institucionalizado instalando la cultura del diálogo y el respeto entre todos” (Corporación Síntesis, 2017)

Subrayando en este ejemplo la importancia que adquiere el reconocimiento propio de cada sujeto, para el primer caso, en la perspectiva de los docentes frente al rol de los padres y madres, y en el segundo, el de los maestros. Sendero importante que adquiere un valioso aporte siempre que se conserven las prácticas. Estas acciones se toman como asuntos de amplio sentido, ya que no quedan señalados como asuntos netamente discursivos o teóricos, sino que se sobre llevan a un nivel mayor: las actitudes o el comportamiento.

Es aquí en donde las relaciones entre aprendizaje y prácticas se estrechan íntimamente, en especial cuando se encuentran asuntos como:

“Una transformación importante con esta actuación es la escucha activa y la colaboración que se da entre los participantes. Los voluntarios, con el acompañamiento de la docente, orientan la actividad y los estudiantes refuerzan sus conocimientos mediante la conversación. Los estudiantes valoran y respetan a los padres y madres que participan como voluntarios, teniendo siempre en cuenta sus conocimientos, esto crea una nueva forma de relacionamiento entre padres e hijos, reforzando tanto conocimientos como lazos parentales”. (Corporación Síntesis, 2017)

Esto deriva de la transformación de las prácticas educativas, para pasar de la escolarización tradicional a una participativa y de interacciones. Es por ello que se encuentran, aunados profundamente, términos como transformación a actuación, escucha activa, colaboración, acompañamiento, conversación, conocimiento y relación; superando así el lugar común de un discurso superficial a una apropiación personal y colectiva de lo que implica cada uno de los términos presentados. Es por ello que se denota una interacción simbólica de la cual se aprende.

Esto también se refuerza en asuntos como la participación en términos de fortalecimiento de lazos sociales, tal como se presenta en el siguiente comentario:

Los Grupos Interactivos fomentan más la participación de las familias, porque hay varios ejemplos que los participantes aluden que les gusta ir porque se acuerda de cosas que quizás por el tiempo se le habían olvidado, otro de los ejemplos es que existen testimonios que a los padres de familia les gustaba ir porque aprendían al igual que su hija y con esas bases le podía ayudar en la casa, las familias están a gusto en los grupos porque se sienten útiles. (Varela, 2017)

En tanto las comunidades participan se asumen a sí mismos como sujetos que aprenden. Las relaciones sociales, bajo esta perspectiva, también son asuntos de cuestión y por tanto de reflexión y cambio. Así desde la intención pedagógica que deviene del pensar las problemáticas sociales es posible gestar cambios en los contextos interesados. Las motivaciones para las familias terminan siendo

El gran aprendizaje de la experiencia está en que los sujetos son seres que viven en y en pro de las relaciones entre sí. De su interacción se deriva la reflexión, de la reflexión el cuestionamiento, del cuestionamiento la puesta en común de las respuestas o

alternativas de solución, y de esta última la transformación; que tal como lo dicen los autores citados a lo largo de esta apuesta, finalmente se plasma en el denominarse y nominarse, en el nombrar, en la simbolización. De ahí que no se trate como un asunto aislado el valor que tiene la palabra, sino más se apueste por un asunto comunicativo que va más allá de las prácticas habituales de una escuela tradicional. La palabra la tienen todos y todas, así como la posibilidad de saber y cuestionamiento no se ostenta bajo un cargo o rotulo social, sino a través de las necesidades que son susceptibles de identificación y cambio.

4.5 LA IMPORTANCIA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LOS CONTEXTOS EXCLUIDOS



De otra parte, conviene señalar lo que refiere a las condiciones del contexto urbano o rural en las que se desenvuelve el proyecto. A pesar de que entre los dos municipios y sus Instituciones Educativas puedan darse similitudes por lo que se comentaba inicialmente con respecto a los procesos vividos de migración, desplazamiento, cambio de ocupaciones y demás, si resulta innegable que las Comunidades de Aprendizaje, encuentran un terreno más fértil en las escuelas rurales. Quizá por la historia de procesos organizativos que se han dado en las comunidades rurales, por la relevancia que tienen las Escuelas en estas zonas (muchas han sido construidas por la comunidad) como espacios de encuentro comunitario, por la sencillez, la espontaneidad y la camaradería que los caracteriza, Comunidades de Aprendizaje se inserta y se apropia con mayor facilidad en sus instituciones. Las familias, especialmente las madres, se enamoran de éste, entablan conversaciones y se integran, encuentran en el proyecto las miles de formas para incidir. Quizás por no ser sujetos permanentes de las múltiples iniciativas que

vienen de las instituciones, o por no haber sido permeados con las complejas problemáticas de la ciudad, que por ejemplo los obligan a tener varias ocupaciones para sobrevivir, o a recorrer grandes distancias, su escuela se constituye en el centro de convergencia para las relaciones sociales, todos se conocen y con Comunidades de Aprendizaje encuentran en una propuesta que los acerca todavía más y que los valida como protagonistas de su transformación y la de su entorno (Suárez O. M., 2018) (Varela M., 2018).

Hasta los docentes hacen parte de la comunidad, no solamente porque viven allí y no tienen que salir corriendo para poder cumplir con otras jornadas de trabajo, sino también porque pueden trabajar con mayor tranquilidad las otras actividades diferentes por fuera del horario de clases (Varela M., 2018).

La ciudad tiene otras cosas, no solamente riesgos, también muchos beneficios, probablemente mayores facilidades para acceder a la tecnología, a la innovación y los servicios sociales, pero eso mismo hace que el proyecto no se reciba con igual expectativa que en el campo, sin embargo, en ambos entornos se coincide en su importancia como experiencia para incluir, hacer partícipes y movilizar sus capacidades y saberes en función del aprendizaje de sus hijos porque finalmente, se trata de una apuesta por pensar, como colectivo, desde los márgenes que nos exige la vida misma como comunidad.

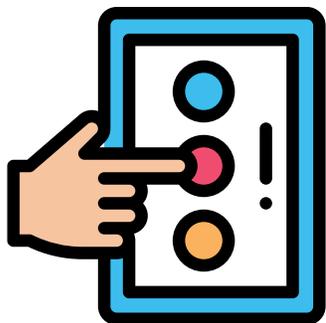


CAPÍTULO

5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A manera de conclusión se podría decir que sin duda alguna el proyecto Comunidades de Aprendizaje en las escuelas nos reitera que la esperanza es el sueño, un sueño concertado y colectivo, de comunidades afectadas por muchas problemáticas, acostumbradas a callar y sin confianza por su propia capacidad. Seres humanos que se apropian de la escuela porque allí se les permite la resignificación de su papel en la sociedad, en la familia y en su propio proceso de formación. Es la llegada o el regreso de la comunidad de padres, madres, estudiantes y docentes, a un escenario participativo en el que se recupera su saber, se potencia su experiencia y se da lugar a todos, sin distinción por estándares, títulos o grados porque lo que se instala es un diálogo entre iguales.



Por ello, además de generar condiciones de diálogo igualitario, el logro más significativo de la experiencia ha sido renovar la esperanza. Creer que la transformación es posible y que las cosas pueden

cambiar. Comunidades de Aprendizaje abre las posibilidades a la esperanza a través de soñar y además de reconocer la importancia de la escuela y la viabilidad de la participación.

Un principio de las propuestas alternativas a la educación tradicional es fracturar las relaciones de poder que desde una perspectiva jerárquica niegan la voz a los principales actores educativos. Esta estructura burocrática ha hecho que sean las políticas educativas no situadas y los tecnócratas de la educación quienes decidan sobre las orientaciones y propósitos de la escuela. El énfasis desde un interés técnico de la organización escolar ha excluido a padres, madres, estudiantes y dejado a los educadores en el lugar de administradores de currículo. La propuesta de Comunidades de Aprendizaje enmarcada en el diálogo

igualitario ha favorecido que las decisiones sean tomadas por los actores educativos promoviendo condiciones igualitarias en su definición que no corresponden solamente con invitarlos a participar, sino complejizar y cualificar la toma de decisiones.

Cuando cambian las relaciones jerárquicas y verticales que han caracterizado los procesos educativos, se hace posible la deliberación y por tanto la incidencia. Entonces estudiar, ser voluntario o enseñar, dejan de ser verbos desarticulados para convertirse en una elaboración colectiva sincronizada con el vaivén de los sueños concertados. Es en ese momento que se puede decir que la institución educativa está construyendo un proceso de formación que garantiza la participación consciente y la convergencia de múltiples seres con intereses e inteligencias diversas, que le apuestan a un proyecto común: hacer de la escuela un centro del desarrollo integral de la comunidad en donde todos y todas tengan cabida, porque tal como afirma Flecha, y donde se reconozcan las diferentes habilidades como requisito para garantizar unas relaciones horizontales en que todas las personas aprenden y enseñan. (Flecha, 2004)

Soñar conlleva la creación de un proyecto común a partir de las esperanzas de todos y todas, un emprendimiento compartido mediante el que se forjan las alianzas entre estudiantes, familias y escuela, y entre la escuela y los agentes del entorno. Debilita, además, las inseguridades y desconfianzas que ubicaron a las personas en orillas diferentes, porque al darle espacio a las diferentes voces, lo que predomina por encima de las confrontaciones son las fortalezas de la comunidad y con ello, la capacidad de entender que la participación concertada es posible y necesaria para alcanzar sus metas.

Se entiende además que la concreción de los sueños está mediada por su capacidad de gestionar alianzas y corresponsabilidad con todos los actores del entorno. Que, así como las familias han visto posible la metamorfosis

de su rol para pasar a ejercer la interlocución y poner al servicio del proyecto educativo de sus hijos, su saber, su disposición y su experiencia, aquellas empresas organizaciones o personas externas a las instituciones educativas que han mostrado su interés por aportar, también deberán revisarse en su tendencia de entregar apoyo netamente material o físico. No porque éste carezca de valor, sino porque el desarrollo de las escuelas a partir de C.A. exige muchas otras cosas, pero sobre todo que se le dimensiona como el espacio en el que se hace posible la superación de las condiciones de desigualdad social.

Todo el proceso ha permitido la construcción del diálogo entre estudiantes, docentes y familia. Un diálogo que hace posible convivir, aprender a resolver los problemas, respetar las diversas opiniones, escuchar y especialmente, intervenir sin intentar maltratar o burlarse de quienes no están de acuerdo. Todo ello como parte de la resignificación de las relaciones de poder tanto en el aula como en otros escenarios de la convivencia, pues allí se diluyen las jerarquías, los estudiantes recuperan su voz, se propicia el debate constructivo, las relaciones se tornan horizontales y cambia la manera como los docentes resuelven las dudas.

Con el ejercicio realizado y su participación en los diferentes momentos del proceso, muchas madres, algunos padres, docentes, estudiantes y rectores se han ido apropiando de los fundamentos de Comunidades de Aprendizaje incorporándolos a su cotidianidad y dando vida a dinámicas y prácticas cotidianas más democráticas e incluyentes.

El ejercicio de leer los textos clásicos, ponerlos al servicio de la reflexión sobre sus propias vidas y sobre su entorno, y poderlo hacer con la familia, definitivamente los llevó a enamorarse de la lectura. Entendieron que leer era hermoso y que además de permitirles conocer y reconocerse en otras vidas, comprender las condiciones de su contexto e imaginarse su transformación, hacerlo con frecuencia y sin obligación, podía

contribuir directamente con el mejoramiento del rendimiento escolar.

Con la convocatoria a soñar y a gestionar los sueños se da apertura a una nueva vida institucional y una nueva gestión escolar más democrática donde lo fundamental no es la gestión directiva, sino los estudiantes, sus familias y unos docentes que resignifican su rol porque entienden que todos tienen algo que aportar, que su presencia allí tiene otro sentido, y que la escuela puede ser fortalecida con su concurso, su interés y su experiencia.

La sistematización se realiza sobre una experiencia de hasta 2 años. De manera que se trata de una experiencia joven que ha mostrado grandes avances como ya se planteó en el balance interpretativo. No obstante, se han identificado aquellos tópicos en los que se hace indispensable trabajar para lograr que el proyecto quede inserto en la vida institucional de las escuelas y a su vez, se siga promoviendo en los distintos escenarios de la política educativa. A continuación, se presentan, algunas recomendaciones al respecto.

Para lograr la implementación de Comunidades de Aprendizaje y su incorporación definitiva a la vida institucional y a las políticas educativas se debe trabajar por la articulación entre el proyecto y las instancias de carácter público en las que se toman las decisiones de política y de inversión para la educación. La gestión realizada ante gobernaciones, alcaldías y secretarías de educación cumplió con los requisitos de entrada, es decir, se identificaron los actores para la interlocución, se presentó la propuesta y se pactaron los acuerdos y compromisos



para el trabajo concertado. Sin embargo, como los resultados no fueron los esperados en todos los casos, se podría decir que ante futuras alianzas debería sugerirse a las entidades que calculen su participación con piso de realidad, tanto en lo que respecta a la disponibilidad de recurso humano, como en una eventual financiación. De igual manera, la FEXE deberá llegar a estas instancias con un conocimiento importante sobre las condiciones, limitaciones o posibilidades de articulación que se tienen.

De otra parte, es claro que la política sectorial de educación, al igual que todas las otras, se formula mediante el proceso enmarcado en los lineamientos generales de política que provienen del nivel nacional, con limitadas posibilidades de contextualización, y siguiendo el proceso formal de consulta ciudadana, formulación de programa de gobierno y del plan de desarrollo, y asignación de recursos para su consecuente implementación. Entonces, se hace imprescindible pensar las estrategias de agenciamiento que le permitan su inserción en esta ruta y el convencimiento de las autoridades políticas y administrativas territoriales sobre lo que representa Comunidades de Aprendizaje en el propósito común de garantizar el derecho a una educación incluyente, democrática y de calidad. La apuesta sería lograr que se consoliden las relaciones con el sector educativo público para que pueda llegar a ser parte de las políticas educativas y muy especialmente de aquellas de largo aliento que trascienden los períodos de los gobernantes.

Como complemento indispensable se debe formar de manera explícita a las comunidades en la gestión ante las instancias públicas territoriales para que presionen o exijan su compromiso con el desarrollo integral del proyecto como estrategia probada para facilitar el acceso y la garantía del derecho a la educación y a otros relacionados directamente con la infancia y la adolescencia que asiste a las instituciones educativas.

Por su carácter y experiencia en la generación de la corresponsabilidad privada con el derecho a la educación, para la FEXE, en desarrollo del proyecto, fue evidente la importancia de contar con aliados privados, empresas u organizaciones con presencia regional, vinculados desde sus competencias específicas, aportando recursos o intervenciones de diverso tipo. En tanto que estas alianzas pueden constituirse en modelos a seguir para otros ejercicios de gestión social empresarial, deben construirse a futuro, a partir de la identificación previa y rigurosa de la forma como se puede contribuir a los objetivos del proyecto. Es decir, que los términos de cada acuerdo deberán enmarcarse en los objetivos y derroteros de Comunidades de Aprendizaje aunque se materialicen de acuerdo con las posibilidades de cada aliado.

Un tema de vital importancia es el de la sostenibilidad del proyecto a través de las universidades, otras entidades territoriales, Secretarías de Educación y las propias instituciones educativas. Para este propósito debe formularse y dar respuesta a la pregunta de cómo garantizar que la experiencia continúe sin FEXE. Probablemente uno de los escenarios para hacerlo sea la propia comunidad educativa, en tanto que padres, madres, familiares, estudiantes, directivos y docentes, podrán imaginarse las maneras de sostenerlo, pero esto debe quedar explícitamente dicho en los planes de acción que materializan los sueños y para ello se requerirá orientación y asesoría por parte de los profesionales territoriales.

En este mismo sentido, pero hacia el interior de la institución educativa, se debe lograr que las Actuaciones Educativas de Éxito se conviertan en estrategias cotidianas y regulares dentro de la planeación educativa. Que se incorporen como procesos académicos entre la comunidad académica en general y no como actividades eventuales que pueden olvidarse.

El proyecto ha demostrado los beneficios de la participación comunitaria en la gestión escolar y puede dar cuenta del fortalecimiento de los diferentes actores que allí convergen. Por esta razón debe proyectarse hacia el entorno territorial, ir más allá del ámbito académico y presentarse como modelo efectivo para generar el diálogo en las aulas, los hogares y otros espacios colectivos exponiendo su capacidad para contribuir con la instalación del diálogo que requiere el País.

Aun siguiendo con rigor la metodología y los lineamientos generales para Comunidades de Aprendizaje, cada proceso puede haber generado prácticas diversas de acuerdo con las características específicas de su entorno. La sistematización permitió la identificación de ejercicios didácticos muy particulares, como, por ejemplo, la integración entre diversas áreas del conocimiento a la luz de la conversación y la reflexión compartida. Estas experiencias deben ser potenciadas y difundidas en tanto demuestran la capacidad intrínseca de los principios y las metodologías para transformar la calidad de la educación.

De otra parte, resulta indispensable mantener un permanente fortalecimiento del ejercicio de los profesionales formadores, mediante las pasantías, que ya se vienen implementando, y la reflexión en torno a las maneras como se desenvuelven los distintos procesos en cada territorio, desde la comparación y el análisis de las diferentes experiencias de todo el equipo.

Evolución de la participación desde la sensibilización a las actuaciones

Línea de base y sistematización de la información: la investigación cualitativa en que se inscribe la sistematización de experiencias acude a la voz de los propios actores por tratarse de una apuesta hermenéutica que reconoce la construcción de sentidos alrededor de las prácticas de la CA; sin embargo, para que esta modalidad investigativa sea rigurosa y válida debe acudir a la triangulación de fuentes y técnicas secundarias como los documentos de archivo. Esta es una condición por mejorar en el proceso de recolección de la información, que fue resuelta mediante las entrevistas. Dado que es importante contar con instrumentos y técnicas que produzcan de manera permanente datos representativos cualitativos y cuantitativos que permitan monitorear logros y desafíos de la experiencia, el equipo que acompaña la implementación del Proyecto en Colombia, desarrolla un proceso de monitoreo a través de diversas herramientas denominadas “Marco cero”.

La metodología de Comunidades de Aprendizaje se debe implementar en todas las instancias de participación de las instituciones educativas para que el Diálogo Igualitario y la Inteligencia Cultural permitan llegar a consensos que reconozcan las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.



REFERENCIAS

- Alcaldía Municipal de Florida, V. (2014). Plan de Desarrollo Municipal. Plan de Desarrollo Municipal 2014-2018. Florida Valle.
- Cárdenas, D. F. (septiembre de 2017). Entrevista IER Altavista. (C. Síntesis, Entrevistador) Corporación Síntesis. (DICIEMBRE de 2017). Documento descriptivo IER La JOSEFINA.
- CREA. (2015). <https://crea.ub.edu/index/about/?lang=es>. Obtenido de CREA. Community of Research on Excellence for All.
- CREA. (s.f.). 7 Actuaciones de éxito, Tertulia Dialógica.
- CREA. (s.f.). Aprendizaje Dialógico.
- CREA. (s.f.). Biblioteca Tutorizada.
- CREA. (s.f.). Comunidades de Aprendizaje: Fases de Transformación. Barcelona: Creative Commons.
- CREA. (s.f.). Formación Familiares.
- CREA. (s.f.). Formación Pedagógica Dialógica. 3.
- CREA. (s.f.). Grupos Interactivos.
- CREA. (s.f.). Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos.
- CREA. (s.f.). Participación Educativa de la Comunidad.
- CREA. Community of Research on Excellence. (2015). <https://crea.ub.edu/index/about/?lang=es>.
- De Mello, R. (2011). COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: DEMOCRATIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. Tendencias pedagógicas(17).
- De Melo, R. L. (2009). Pedagogía Comunicativa Crítica en los Centros Educativos. Revista Electrónica Teoría de la Educación., 10, 119-140. Recuperado el 2017
- De Zubiria, J. (noviembre de 2014). <https://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/>. Obtenido de <https://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/>.
- Díez-Palomar, J., & Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19-30.
- Docente, L. J. (2017). (C. Síntesis, Entrevistador)
- Docente, M. (2017). Sistematización Comunidades de Aprendizaje. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Docente, P. (2017). Sitematización CA. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Docente-Altavista. (3 de Agosto de 2017). Sistematización Comunidades de Aprendizaje. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Docente-Altavista. (1 de Agosto de 2017). Sistematización Comunidades de Aprendizaje. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Docente-La-Josefina. (3 de Agosto de 2017). Sitematización Comunidades de Aprendizaje. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Duque Elena, M. R. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las Comunidades de Aprendizaje. Innovación, Comunidades de Aprendizaje, 37-41.
- Duque, E. e. (s.f.). INNOVACIÓN EDUCATIVA, 37.
- El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. (s.f.). Obtenido de <https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/tool/print/index.php?id=2091>.
- Elboj Saso, C. e. (2006). Comunidades de Aprendizaje, transformar la educación. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, SL.
- ELBOJ SASO, C. O. (2003). Acción dialógica

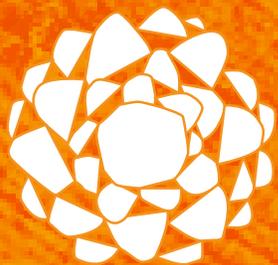
- en la sociedad del conocimiento. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 91 a 103.
- Elboj, S. C. (s.f.). El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones Sociales*, 77-94.
- Elboj, S. C. (s.f.). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206415.pdf> · PDF file. Obtenido de El giro dialógico en las ciencias sociales.
- Estudiante, P. (2017). Grupos Interactivos. (C. Síntesis, Entrevistador)
- FExE, F. E. (s.f.). <http://fundacionexe.org.co/conocimiento-para-la-accion/ambientes-para-el-aprendizaje-la-ciudadania-y-la-convivencia/comunidades-de-aprendizaje/#intro>. Obtenido de <http://fundacionexe.org.co/conocimiento-para-la-accion/ambientes-para-el-aprendizaje-la-ciudadania-y-la-convivencia/comunidades-de-aprendizaje/#intro>.
- Flecha Ramón, G. C. (2007). Prevención de los conflictos en las Comunidades de Aprendizaje. Obtenido de <http://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2012/08/PREVENCIÓN-DE-CONFLICTOS-EN-LAS-COMUNIDADES-DE-APRENDIZAJE.pdf>.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* 1997. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 8.
- Flecha, R. P. (2002). Comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11-20. Obtenido de https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Pablo: Paz e Terra SA.
- García, Y. e. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*.
- Gómez González, A. D.-P. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambioe en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 103-118.
- González, C. S. (2017). Sistematización CA. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*.
- Jares, J. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*(15).
- Monteloro, M. (2017). (C. Síntesis, Entrevistador)
- Ortiz, M. C. (10 de octubre de 2017). (C. Síntesis, Entrevistador)
- Peréz, Á. (1999). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Barcelona: Siglo XXI.
- Racionero, S. S. (Antecedentes de las comunidades de aprendizaje Antecedentes de las comunidades de aprendizaje Racionero, Sandra de 2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*(35), 29-30.
- Rectora, I. C. (2017). Sistematización CA. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Rector-La-Josefina. (1 de Agosto de 2017). Sistematización Comunidades de Aprendizaje. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Suárez, O. M. (2016). Informe de gestión.
- Suarez, O. M. (2016). Informe Trimestral San Luís-Antioquia: Procesos, actividades y fases del proyecto. Bogotá D.C.
- Valls, R. y. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(67), 12.
- Varela, M. (2017). Sistematización CA. (C. Síntesis, Entrevistador)
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: CINEP.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

de Comunidades de Aprendizaje
en **TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

COLOMBIA
• 2018 •

natura
CREER
PARA
VER



Comunidades de
Aprendizaje

www.comunidaddeaprendizaje.com.es

www.fundacionexe.org.co

Bogotá, Colombia