



Comunidades de Aprendizaje

Elaboraron este material los
participantes que concluyeron
la Certificación de Formadores
en Comunidad de Aprendizaje
realizada en 2015.

TEMA: Principios de
Aprendizaje Dialógico



Comunidade de
Aprendizagem

Propuesta de observación de las interacciones en la escuela a través de los Principios de Aprendizaje Dialógico

**Diego Arbelaez Muñoz
Colombia**



RESUMEN

En este documento se presenta una herramienta orientada a observar las interacciones y relaciones en la escuela a través de los principios de aprendizaje dialógico como insumo para que los distintos integrantes de la comunidad educativa tengan una mayor comprensión del marco de aprendizaje dialógico y puedan asumir con mayor compromiso algunas actuaciones educativas de éxito. (Ampliar información sobre principios de aprendizaje dialógico y actuaciones educativas de éxito en <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>)

Con este fin se realiza una reflexión desde el contexto colombiano de la percepción de la escuela con el filtro de los principios del aprendizaje dialógico.

OBJETIVO

Asumir los principios del aprendizaje dialógico como referentes a través de los cuales la escuela puede valorar la calidad de las interacciones y relaciones de sus integrantes como fundamento de mejor y mayor aprendizaje para todos y todas las estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Entender la escuela como un espacio y sistema de relaciones e interacciones orientadas al aprendizaje implica comprender que la calidad de esas interacciones y relaciones determina la calidad del aprendizaje de todos los y las estudiantes. De esta manera ofrecer a los directivos docentes, maestros y maestras, estudiantes y familias una herramienta de cartografía social que tiene como referencia los principios del aprendizaje dialógico para "observar" que tanto los estudiantes ejercen el derecho a una educación de calidad que se expresa en la concepción de una escuela inclusiva, es decir que centra sus esfuerzos en disminuir las barreras para la participación y el aprendizaje, abierta a los aportes de la comunidad educativa y activa en procesos de innovación y transformación continua; permite por un lado una mayor comprensión de



los principios y por otra parte la apropiación de los mismos como base para la realización posterior de algunas actuaciones educativa de éxito. Es lo que en el Programa Rectores Líderes Transformadores pretendemos desarrollar en la actual cohorte a partir del trabajo que se está realizando con los directivos docentes, sus equipos de trabajo, con la participación progresiva de familias y estudiantes.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Una condición previa del proceso lleva a que directivos docentes, maestros y maestras comprendan el marco del aprendizaje dialógico a través de distintas actividades como talleres experienciales que combinan presentaciones conceptuales, tertulias pedagógicas, y reflexiones entre pares. Esto permite una apropiación de los principios y sus fundamentos y de cómo estos se viven o no en la cotidianidad de la escuela y facilita una mirada crítica sobre el impacto que tiene seguir en el marco de una escuela tradicional, cuyas acciones están alrededor de relaciones de poder, valoración de los contenidos como fines y homogeneización de los y las estudiantes con el fin de que se adapten a aprendizajes que construyen poco sentido, y de otra parte el significado de transitar a un proceso de aprendizaje dialógico a partir de los principios que lo desarrollan.

En este sentido los actores de la comunidad educativa pueden a través de una herramienta práctica observar las interacciones, relaciones y expectativas sobre sus distintos integrantes. Considero que esta alternativa puede permitir una mayor comprensión de los principios para la posterior apropiación de algunas actuaciones educativas de éxito.

La herramienta que tiene por objeto promover conversaciones igualitarias y genuinas, recoge los diferentes principios y permite una mirada y comprensión relacional entre los mismos.

Esta consiste en relacionar cada principio con la observación de los actores de la comunidad sobre la percepción de cómo se vivencia o no cada principio y la interpretación que hace del mismo. (Ver siguiente tabla)



A modo de guía de observación e interpretación de las interacciones en la Escuela, en el aula, el recreo y otros espacios de interacción.

Ejemplo basado en la experiencia de acompañamiento a instituciones educativas públicas en Colombia.

Principios del aprendizaje dialógico	Lo que veo o vemos en la escuela	Lo que interpreto o interpretamos (Testimonios de equipos locales)...
Dialogo Igualitario. La fuerza está en los argumentos y no en la jerarquía de quien habla. Es escuchar con respeto y hablar con sinceridad.	Algunos Maestros en sus aulas gritan a los estudiantes. Atribuyen a las familias sin escucharlas el mal comportamiento que tienen en el colegio.	Los y las estudiantes son poco escuchados y no tomados en serio. Esto mismo ocurre con las familias. Esto ha generado una tensión con sus familias que las distancia y les impide la participación en la escuela.
Inteligencia Cultural Comprende el saber académico, práctico y comunicativo, todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión.	En las aulas hay una fila denominada por varios maestros y directivo como la fila de los quedados. Generalmente ocupada por indígenas y estudiantes en situación de desplazamiento por la violencia.	Es evidente la discriminación de estudiantes de distintas etnias y culturas sobre los cuales se tiene muy bajas expectativas.
Transformación Educación como agente transformador de la	Hay un grupo de docentes que han dado pasos importantes por evitar la segregación y tener altas	Estos esfuerzos que todavía no tienen impacto en la institución es importante socializarlos



realidad por medio de las interacciones.	expectativas sobre los estudiantes.	con toda la comunidad educativa como base de decisiones fundamentales para la transformación de la escuela.
Dimensión instrumental Aprendizaje de los instrumentos fundamentales para la inclusión en la sociedad actual.	Un grupo de docentes del área de sociales está generando un trabajo en equipo para tener en cuenta los aprendizajes fundamentales que está demandando la comunidad.	Ya hay esfuerzos que si bien se están presentando solo en esta área pueden servir de referente para las demás áreas fundamentales. Los directivos están asumiendo la socialización de esta iniciativa con toda la comunidad educativa.
Creación de Sentido Aprendizaje que parte de la interacción y las demandas y necesidades de las propias personas.	Un grupo importante de estudiantes en el colegio todavía no encuentran sentido a lo que aprenden pues no le encuentran utilidad para aplicarlo en su vida.	Las reflexiones que se están generando entre los maestros y maestras por apostarle a un currículo inclusivo y más pertinente todavía son muy incipientes y aislados. (ver apartado sobre creación de sentido pág. 6)
Solidaridad Participación solidaria de todas las personas de la comunidad en el proyecto educativo de la escuela	Hay muchas quejas de familias por el poco apoyo especialmente a estudiantes en situación de desplazamiento. Estos se siguen sintiendo discriminados.	Si bien en el contenido del manual de convivencia y el discurso de tolerancia de algunos maestros es necesario hacer un trabajo concreto para generar acciones de solidaridad.
Igualdad de diferencias	Las filas de los quedados en varias aulas está	Los directivos y docentes no son todavía conscientes



Mismas oportunidades para todas las personas.	generando deserción y ausentismo	del impacto que tiene el ambiente de poco aprendizaje que hay en sus aulas.
---	----------------------------------	---

Las observaciones e interpretaciones que hacen directivos y maestros y maestras son el insumo para generar diálogos en el marco del aprendizaje dialógico, que permite una mirada crítica pero propositiva frente a las transformaciones pedagógicas que incluyen la convivencia y la participación de los distintos integrantes de la comunidad educativa, necesarias para la vivencia cotidiana de los principios

Con relación a principio de Diálogo igualitario:

Existe una incredulidad importante especialmente en directivos de cómo el diálogo igualitario puede incidir positivamente en las relaciones e interacciones de la escuela. Muy posiblemente esto se derive del temor de perder su autoridad o de la manera como la comprenden, si basan sus diálogos en argumentos de validez y no de poder. Es difícil para ellos comprender que "Dialogar es para llegar a acuerdos, no para imponer nuestra opinión basándonos en nuestra posición de poder o calculando estratégicamente como llevar a la persona a nuestro terreno" (Aubert, 2010) Pág. 173

En la mayoría de ocasiones el diálogo es propuesto en el discurso como necesario e importante, no obstante en la práctica los argumentos de poder generan decisiones unilaterales, sin mayor consulta ni participación de las distintas partes.

Es así como la importancia de enfatizar de distintas maneras que "El diálogo al que se refiere el aprendizaje dialógico y que sirve para aumentar los niveles de aprendizaje de todos los niños y todas las niñas es un diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad. Lejos del paternalismo y/o elitismo con los que a veces se trata los sectores sociales excluidos, el aprendizaje dialógico, siguiendo la orientación de la obra de Freire, insiste en que las personas de grupos



desfavorecidos no sabem menos sino diferentes cosas que quienes tenemos título universitario.” (Aubert, 2010) Pág. 173

El dialogo igualitario solo ocurre en “función de la validez de los argumentos, en lugar de ser valoradas por las posiciones de poder de quienes las realizan.”

Con relación al principio de inteligencia cultural:

Es común encontrar especialmente en el grupo de directivos docentes cómo la inteligencia académica es la que más se valora desconociendo las experiencias culturales especialmente de los grupos minoritarios. De esta manera como se plantea en el libro el ***Aprendizaje dialógico de la sociedad de la información***, “Cuando miramos a la comunidad desde el concepto tradicional de inteligencia, que se limita a reconocer sólo las habilidades y conocimientos que se adquieren como producto de la escolarización, estamos segregando a un buen número de personas que disponen de otros saberes culturales que son imprescindibles para mejorar la calidad educativa en la sociedad de la información.” (Aubert, 2010) Pág. 177

“No hacer conciencia de que “La “inteligencia” es un potencial cognitivo, es moldeable, se aprende, transforma y desarrolla en función de las oportunidades que se crean en cada contexto social y cultural.” (Aubert, 2010) Pag177, impide el enriquecimiento cultural derivado de personas de distintos contextos y culturas, y el aprendizaje mas allá de los contenidos propuestos como obligatorios.

“En general todos los trabajos muestran la vinculación entre “inteligencia” y experiencia, e inteligencia y contexto sociocultural.” (Aubert, 2010) Pág. 182

Con relación al principio de transformación:

El principio de transformación trae a la reflexión, la equidad, igualdad y libertad que hacen que un ser humano tenga una vida digna, un currículo de mínimos privilegia el aprendizaje de unos sobre otros.

“La educación no solo colabora en la superación de desigualdades, sino que en factores desfavorecidos es una de las mejores formas de hacerlo”. (Aubert, 2010) Pág. 190



“Una de las formas cómo el aprendizaje dialógico transforma el contexto y los niveles previos del alumnado es creando aulas inclusivas organizadas en pequeños grupos heterogéneos.” (Aubert, 2010) Pág. 197

Es así como en la propuesta de aprendizaje dialógico se centra en el logro de un sueño de cohesión social y disminución de las desigualdades sociales. Sueño que se expresa en el siguiente párrafo, “Cuando la práctica educativa diaria de todos los agentes educativos está guiada por el deseo de transformación de las dificultades en posibilidades, de la desigualdad en igualdad, de los bajos niveles de aprendizaje en máximos aprendizajes, de los conflictos en solidaridad, de la exclusión en inclusión etc., entonces tenemos más posibilidades de encontrar más y mejores soluciones a los obstáculos. Además, la orientación transformadora de nuestras acciones ayuda enormemente a superar la cultura de la queja, que pone grandes frenos a la transformación igualitaria de la educación, y sustituirla por el lenguaje de la posibilidad y la cultura de la acción transformadora”. (Aubert, 2010) Pág. 200

Con relación al principio de Dimensión instrumental:

Este principio genera muchas dudas entre los directivos docentes, pues se interpreta como una instrumentalización rígida de la educación, de ahí la importancia de comprender que “hace referencia al aprendizaje de instrumentos fundamentales como el diálogo y la reflexión, y de contenidos y habilidades escolares esenciales para la inclusión para la sociedad actual”. (Natura) (Cuadernillo de aprendizaje dialógico. de Instituto Natura).

Es en este sentido que en un currículo de máximos, democrático e inclusivo se asume que “el máximo aprendizaje, se alcanza en interacciones heterogéneas.” De ahí la importancia de reconocer que la igualdad de oportunidades no es equivalente a la igualdad de resultados. “Una verdadera igualdad tendría que consistir en la posibilidad de que en cada etapa de nuestra vida tuviéramos acceso a la información y la posibilidad de elegir, tomar decisiones y participar sobre la base de esa información” Chomsky, 1995, p178. Citado por Flecha y otros. (Aubert, 2010) Pág. 213



Con relación al principio de Creación de sentido:

Con relación a la tabla anterior no sólo los estudiantes se han afectado por la creación de sentido, esto mismo ocurre con las familias cuando no comprenden las razones que tienen los maestros por enseñar contenidos que deben ser memorizados o que no desarrollan claramente competencias. Así también cuando los maestros no tienen claro quién es el sujeto que aprende, para qué aprende y cómo saber que el estudiante aprende y especialmente cómo este aprendizaje depende de las interacciones, también pierden sentido y no difícilmente generan una gestión de aula distinta y mejor.

De otra parte cuando los estudiantes tienen más claro, para qué aprenden, la utilidad de lo que aprenden con relación a sus necesidades, experiencia y contexto y se facilitan los ambientes de interacción con estos fines, se crea sentido y se motiva al aprendizaje.

“El aprendizaje que conduce al desarrollo mental positivo parte del deseo, de la implicación de diferentes personas en la resolución de problemas significativos, algo que a menudo no se promueve en los centros educativos” (del Rio 2002) citado por Flecha y otros. (Aubert, 2010) Pág. 220

Es fundamental entender que las “interacciones que crean sentido son aquellas en las que los y las participantes en la interacción comparten el mundo de la vida, desde donde es posible el entendimiento,” (Aubert, 2010) Pág. 219

Finalmente es fundamental comprender que todos los principios son un tejido que se hila en la práctica, por ejemplo: se crea sentido cuando se vivencia el diálogo igualitario y la inteligencia cultural. El tener la experiencia deliberada de cada principio afecta positivamente el fortalecimiento de los demás. De ahí la importancia que tiene cada actuación educativa de éxito, ya que pone en juego todos los principios del aprendizaje dialógico.

Con relación al principio de Solidaridad:

Para el actual contexto colombiano aportar de un proceso de postconflicto, surge un desafío para toda la sociedad y en especial para el sector educativo, significa pasar de



“sálvese quién pueda” a construyamos juntos en un marco de solidaridad la Colombia que queremos, donde la vida digna de cada niño y niña conjugue aspectos como el vivir bien, con un proyecto de vida elegido y libre de amenazas y humillaciones.

Esto cobra sentido cuando se entiende que “Ser solidario y solidaria no sólo significa querer para todas las personas las mismas oportunidades que tú tienes y, por supuesto, los mismos derechos, sino también actuar cuando esto no ocurre, cuando, por ejemplo, se violan los derechos humanos dentro del propio centro.” (Aubert, 2010) Pág. 224

Este principio tiene quiebres evidentes en dos regímenes sobre la normatividad docente que en Colombia hace inequitativo y desigual el tratamiento en aspectos económicos y de evaluación. La resistencia a este principio se transfiere a los estudiantes en una forma de enseñar desesperanzada con poca participación y nivel de compromiso y con más fuerza cuando los niveles de violencia en la escuela desbordan el equipo directivo y el conjunto de maestros y maestras.

Con relación al principio de Igualdad de Diferencias:

Ser diferente, pensar diferente y hacer diferente ha tenido en nuestras escuelas en Colombia un costo alto y ha generado brechas sociales importantes. En lo político y lo social es considerado una amenaza apartarse de posturas que perpetúan la discriminación y la inequidad, que la escuela replica sin mayor reflexión.

“Más allá de la igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad entre personas, la igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a Ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad.” (Aubert, 2010) Pág. 232

En conexión con lo anterior, para muchos directivos, maestros y maestras se naturalizó la discriminación y la exclusión sin conciencia del impacto en los y las estudiantes y las familias. En este sentido la pregunta de Freire (1997), Pag.93 (citado por Flechas y otros) sobre “¿Cómo puedo ser tolerante si, en vez de considerar al otro como diferente de mí, lo considero como inferior? (Aubert, 2010) Pág. 228. Es una



oportunidad pedagógica que invita a una reflexión sobre el quehacer cotidiano de maestros y maestras por la calidad de la educación en Colombia.

CONCLUSIÓN

El desafío que representa disminuir las brechas y desigualdades sociales que hace parte de la realidad colombiana, implica el reconocimiento, comprensión e incorporación de los principios del aprendizaje dialógico como propuesta que puede contribuir a consolidar el sueño de una escuela inclusiva: activa en los procesos de innovación, abierta a la comunidad y participativa en la transformación del contexto institucional y social.

Sueño que necesita del compromiso no solo de directivos, maestros y maestras, sino también de estudiantes, familias y sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

Testimonios de equipos locales, r. y. (s.f.).

Aubert, F. G. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Natura, I. (s.f.). *Cuadernillo Aprendizaje Dialógico*.

http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca?group_id=4&category_id=&language=&type=&sort=language_es&direction=desc&page=2. Sao Pabo, Brasil: Instituto Natura.



Comunidade de
Aprendizagem

Los objetivos de Comunidades de Aprendizaje: eficacia, equidad y cohesión social

Florencia Mezzadra
Argentina



INTRODUCCIÓN

El objetivo de este escrito es presentar una reflexión sobre Comunidades de Aprendizaje y el Aprendizaje Dialógico que muestre cómo logra superar tres de los dilemas de la educación en América Latina y, específicamente, en la Argentina: calidad vs equidad y vs formación en valores, objetivos universales vs contextualización, y conocimiento científico vs escuchar la voz de las comunidades. Enriquecer el debate educativo es fundamental en el camino hacia una educación de calidad para todas y todos.

DESARROLLO

Los objetivos de Comunidades de Aprendizaje: eficacia, equidad y cohesión social

Comunidades de Aprendizaje es una propuesta de transformación escolar y social que prioriza los aprendizajes de los alumnos al mismo tiempo que pone el foco en la equidad. No se preocupa sólo de mejorar los aprendizajes de la mayoría, del promedio. Se preocupa por mejorar los aprendizajes de todas y todos, especialmente de aquellos sectores de mayor exclusión y de aquellos con mayores dificultades.

La equidad y la calidad son dos caras de la misma moneda. La inclusión y calidad son dos caras de la misma moneda, porque en Argentina muchos alumnos abandonan luego de que la escuela fracasa en enseñarles de manera efectiva.

Entonces el foco de Comunidades de Aprendizaje son los aprendizajes, los aprendizajes instrumentales, es decir aquellos aprendizajes que van a permitir a todos estar incluidos en la sociedad de la información: comprensión lectora, argumentación, razonamiento lógico matemático, comprensión de los principios fundamentales de la ciencia, idiomas, nuevas tecnologías. Porque sabemos que hoy para estar incluido necesitamos de estos aprendizajes.

Esto no significa tener una mirada reduccionista de la educación. Comunidades de Aprendizaje no se preocupa sólo de los aprendizajes instrumentales. También se



Comunidade de Aprendizagem

preocupa de fortalecer la cohesión social en las escuelas, mejorar la convivencia y potenciar la participación. Además, en las Comunidades de Aprendizaje se viven valores fundamentales de la sociedad humana: solidaridad, valor de la diversidad, etc.

Y plantea que estos objetivos no compiten entre sí. Al contrario. Se necesitan y potencian mutuamente. No se puede lograr que todos y todas aprendan matemática si no somos solidarios, si no trabajamos juntos por un sueño común.

Esto se puede observar en las escuelas que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje. Por ejemplo, en el primer Grupo Interactivo de una de las escuelas de Rosario, se compartieron las siguientes reflexiones con las familias y, luego, entre los docentes:

Familiar: *"Yo creo que se portan mejor cuando hay un mayor que ellos conocen presentes."*

Docente del aula: *"Fue increíble. Los grupos los armé con chicos que en la clase no pueden estar juntos porque se pelean todo el tiempo, y acá trabajaron muy bien."*

"El papá que vino no puede ni verse con familia de la chica joven que vino, que es la prima del alumno. Se matan en el barrio y después eso se traduce en la escuela. En cambio acá trabajaron juntos perfectamente."

Vicedirectora: *"A mí me llamó la atención el comportamiento de todos los chicos, no solo de los que estaba la familia."*

Clarificar estos objetivos complementarios: la calidad, la equidad y la cohesión social, son fundamentales en un sistema educativo como el argentino, con importantes deudas pendientes. En nuestro país no se garantiza el acceso a la escuela de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sin la escolaridad obligatoria completa, ni tampoco que todos adquieran los aprendizajes necesarios para una inserción social plena.

Esto lo demuestran diferentes evaluaciones internacionales y nacionales sobre los logros de aprendizaje: en la última prueba del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de 2012, el porcentaje de alumnos que obtuvo



resultados inferiores a los saberes considerados básicos es de 66% en matemáticas, 54% en comprensión lectora y 51% en ciencias.

Las evaluaciones regionales de la UNESCO (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), por su parte, si bien muestran leves mejoras en los últimos años (por ejemplo 2,4% en lengua para el promedio de 3ro y 6to año), la comparación con otros países de la región muestra que las deudas pendientes son importantes (el promedio de los resultados son menores que en Chile, Uruguay, México, Brasil y Perú) (LLECE-UNESCO, 2014).

Los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) confirman este diagnóstico y muestran las desigualdades entre escuelas y provincias. Por ejemplo, según los resultados del último Operativo Nacional de Evaluación (ONE) realizado en 2010, mientras que solo el 8% de los alumnos de sexto grado del nivel primario de las escuelas privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires obtenía resultados bajos en matemática, este porcentaje ascendía al 51% en las escuelas estatales del conurbano bonaerense y de Formosa.

Las debilidades en los aprendizajes explican, a su vez, las dificultades persistentes en las trayectorias escolares. En el nivel primario, el porcentaje de los alumnos que repiten de grado se redujo considerablemente en los últimos años (de 6,65% en 2005 a 2,87% en 2009), pero el porcentaje de alumnos con sobre-edad aún es difícil de modificar (de 23% en 2005 a 20% en 2010). En el nivel secundario, ambas tasas se mantuvieron más constantes y no se redujo el abandono (que era del 9% en el ciclo básico y del 15% en el ciclo orientado en 2012-2013).

Estos resultados se dan en el marco de persistentes problemas de convivencia en las escuelas. Según los docentes encuestados en la última evaluación de PISA (2012), la Argentina era el país con peor clima en las aulas de los países latinoamericanos participantes. Según una encuesta realizada en 2010 por DiNIECE a estudiantes, los hechos de violencia en las escuelas son frecuentes: un 72,8% de los alumnos del ciclo básico del secundario menciona haber visto agredir físicamente a un compañero; también son recurrentes las situaciones de amenaza entre alumnos y el robo de objetos personales o útiles; y un 27% de alumnos vio a otro alumno portar armas blancas en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2013). El problema es tal



que en 2013 se sancionó la Ley nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (26.892), que establece que el Ministerio de Educación, a través del Consejo Federal de Educación, deberá establecer reglas para prevenir la conflictividad en las escuelas.

Actuaciones educativas de éxito: la evidencia científica y la voz de las comunidades

¿Cómo se logra mejorar la calidad y la equidad de la educación y al mismo tiempo la cohesión social?

En Comunidades de Aprendizaje se implementan aquellas prácticas que las investigaciones científicas han demostrado que tienen los mejores resultados independientemente del contexto, las cuales se denominan "Actuaciones educativas de éxito". Estas actuaciones son 7: la participación educativa de la comunidad, las tertulias literarias dialógicas, los grupos interactivos, la resolución dialógica de conflictos, la biblioteca tutorizada, la formación pedagógica dialógica y la formación de familiares (www.comunidadesdeaprendizaje.com.es).

Pensar en "Actuaciones Educativas de Éxito" no significa que haya una visión "iluminista" de los expertos que no escuche la voz de las comunidades, sobre todo de las más excluidas. Porque justamente las investigaciones científicas muestran que para lograr los mejores resultados hay que escuchar a las familias, hay que darles voz, hay que involucrarlas en las decisiones de las escuelas y en sus procesos educativos. Además, las investigaciones científicas en las cuáles se basa Comunidades de Aprendizaje están realizadas con una metodología comunicativa, que tiene en cuenta todas la voces (Flecha et al, 2006).

De esta manera, Comunidades de Aprendizaje integra universalización con contextualización, ciencia con reconocimiento cultural, y rompe con prácticas verticalistas muchas veces dominantes en nuestro sistema educativo.



Una dimensión política, científica e instrumental de la docencia

Y si las investigaciones muestran que ciertas prácticas implementadas de determinada manera tienen los mayores efectos, en Comunidades de Aprendizaje decimos: "hagámoslo". No inventemos la rueda y no nos basemos en nuestra intuición. Usemos estas "recetas" que nos ayudan a orientar nuestro trabajo. Estas son las actuaciones educativas de éxito.

Pero en Comunidades de Aprendizaje los docentes no son meros implementadores de recetas, sino que a través de una de las actuaciones educativas de éxito (las tertulias pedagógicas dialógicas) se forman de una manera dialógica en los fundamentos teóricos que le dan sustento, es decir, en el Aprendizaje Dialógico.

El Aprendizaje Dialógico es la base teórica de Comunidades de Aprendizaje. Plantea que para lograr los objetivos de calidad, equidad y cohesión social es necesaria la participación de toda la comunidad, y que las personas aprendemos más cuando tenemos interacciones igualitarias con muchas personas diferentes. Los principios del Aprendizaje Dialógico son: Igualdad de diferencias, Dimensión Instrumental, Solidaridad, Participación de la Comunidad, Diálogo Igualitario, Transformación y Creación de Sentido.

La vinculación de los principios del Aprendizaje Dialógico con las Actuaciones Educativas de Éxito permite a los docentes tener especie de "recetas" para sus prácticas, pero acompañadas de los fundamentos teóricos que les dan sustento. De esta manera, los docentes aprovechan el camino recorrido por otros al implementar Actuaciones Educativas que han demostrado tener éxito en otros contextos y entienden las razones por las cuales esas prácticas funcionan. Y así se combina una teoría sólida respecto de cómo se aprende en la sociedad de la información con una propuesta práctica de cómo trabajar en las escuelas a la luz de esa teoría.

Este es otro de los aportes de Comunidades de Aprendizaje: reconcilia una mirada instrumental de la enseñanza con una comprensión teórica. Es por ello que las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, que acercan a los docentes a las investigaciones y escritos de reconocimiento internacional, son una actuación fundamental de las Comunidades de Aprendizaje.



Y, por último, incorpora una mirada política de la educación. El objetivo último es transformar las comunidades a partir de la transformación de las escuelas. Busca la igualdad de oportunidades definida como igualdad de resultados, se preocupa por la inclusión plena de las personas en la sociedad de la información y plantea un fuerte reconocimiento a las diferentes culturas e identidades (Fraser y Jonneth, 2006).

REFLEXIONES FINALES

En nuestro país, las deudas respecto de los logros de aprendizajes, la equidad y la cohesión social son importantes, aún cuando en los últimos 20 años se realizaron avances importantes. Comunidades de Aprendizajes es una propuesta de transformación escolar y social con un gran potencial para mejorar el sistema educativo argentino.

Al unir conceptos y paradigmas que parecían contradictorios (como lo universal vs lo contextual, la diversidad vs la igualdad, la calidad educativa vs objetivos de aprendizaje integrales, o la dimensión instrumental, vs una mirada científica (o académica) o política de la enseñanza), enriquece el debate educativo.

En CIPPEC empezamos a trabajar para expandir Comunidades de Aprendizaje en la Argentina hace más de dos años cuando Natura nos invitó a conocer un proyecto que quería expandir en toda la región. Luego del primer foro en 2014, se conformó una alianza con los gobiernos de Salta y Santa Fe, donde se desarrollaron las experiencias piloto, y con el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta.

En Santa Fe, específicamente en Rosario, las primeras Comunidades de Aprendizaje son de nivel primario: las escuelas "Pedro Goyena", "Tomás Espora", "Victoria y Olga Cossettini" y "Gral. Las Heras". En Salta son la escuela primaria "Mariano Bohedo", la escuela primaria intercultural bilingüe "San José" de la comunidad de Yacuy, y la escuela secundaria para adultos N° 7169.

En 2015 se incorporaron a la red la Provincia de Misiones y la Ciudad de Buenos Aires. En los próximos años esperamos sumar más aliados (gobiernos, universidades, institutos de formación docente, sindicatos, organizaciones no gubernamentales y representantes del sector privado) para poder tener la capacidad de acompañar a más



escuelas en su proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje, para formar a más docentes en los principios teóricos del Aprendizaje Dialógico, para realizar investigaciones sobre las Comunidades de Aprendizaje en la Argentina, y para trabajar juntos por el sueño de una educación transformadora para todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

Aubert, A., Flecha A., García C., Flecha R., Racionero, S. (2010) El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información, Hipatia Editorial S.A., Barcelona, 3ra edición.

Flecha, Ramón; Gómez, Jesús; Sánchez, Montserrat; Latorre, Antonio. (2006) La metodología comunicativa crítica. Barcelona: Hipatia Editorial.

Fraser, N. y Honneth, A.: ¿Redistribución o reconocimiento?, Morata, Madrid, 2006
INCLUD-ED (2012), Final report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, Universitat de Barcelona. (Davini, 2005).

LLECE-UNESCO (2014) Primera entrega de resultados TERCE: Tercer estudio regional, comparativo y explicativo. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO Santiago.

OCDE. (2013a). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. OCDE.

Rivas, Axel (2014), *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países*. CIPPEC Instituto Natura.



Comunidade de
Aprendizagem

Transformación organizacional y Comunidades de Aprendizaje

Jorge Sanhueza-Rahmer
Chile



RESUMEN

A partir de la concepción del principio de lo transformacional en Comunidades de Aprendizaje (CdA), se discute los alcances para la organización escolar de este proceso de cambio sistémico. Como fuentes del análisis se recurre, además de los autores en los que se sustenta CdA, los discursos de la ciencia transformacional y la aproximación que en las disciplinas vinculadas a la comprensión de las organizaciones (particularmente el management y la psicología organizacional) se tiene sobre este proceso. A partir de una noción de la transformación como significado, se propone finalmente una narrativa que puede utilizarse tanto para fundar la concepción teórica como orientar la investigación sobre la valoración de lo transformacional en escuelas que se han transformado en CdA.

OBJETIVO DEL TRABAJO

El objetivo específico del presente ensayo es profundizar en los antecedentes sobre el carácter de lo transformacional en CdA y, específicamente, en las implicancias para la organización escolar tiene este principio.

INTRODUCCIÓN

A partir de la evidencia que el aprendizaje dialógico permite la *transformación de las interacciones, los contextos y finalmente los resultados* que alcanza la Escuela tal como ha sido demostrado por diversos autores (Aubert et al, 2013; Flecha y Soler, 2013; Racionero y Serradell, 2005; Ramis y Krastiņa, 2010; Vals, 2010), sustentado, entre otros, en los planteamientos de Freire, Elstner, Vigotsky y King, la **transformación**, ha sido propuesta como uno de los principios de Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al. 2002), toda vez que

Probablemente dado el énfasis puesto en los aspectos pedagógicos e instrumentales del aprendizaje que se logra con CdA, y pese a la profusa investigación realizada en los



ámbitos pedagógicos y sociales, la dimensión organizacional del efecto transformador ha sido poco documentada por la literatura¹.

DESARROLLO

El carácter de lo transformacional tiene, en el desarrollo de las ciencias sociales, diversos alcances. Sin embargo, no es posible hablar de lo transformacional en ciencia sin referirse a la discusión realizada por Kenneth Gergen (1996). Para este autor, lo transformacional en la ciencia es consecuencia de la transición entre un paradigma positivista lógico que dominó lo que llama ciencia normal, dando paso inicialmente a la ciencia crítica y, actualmente, a la ciencia transformacional. Para otros autores, el carácter transformacional de la ciencia es simplemente la consecuencia de la incapacidad de ésta de cumplir con la promesa de reemplazar las verdades de las religiones y las creencias mágicas por las verdades científicas (Fuks, 1998)

Siguiendo a Lock y Strong (2010), no obstante reconocer que las fronteras de la ciencia transformacional se están aún construyendo, algunos de los principios distintivos de las disciplinas que conformarían estas perspectivas, plantean que la ciencia transformacional es un conjunto de ideas, aportaciones y propuestas sobre la centralidad del mundo del significado y la comprensión como rasgo central de las actividades humanas. Estos modos de construir significados en la interacción social son

¹ Este ensayo forma parte del marco teórico de un proyecto de que la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez está diseñando a propósito de la instalación de las Comunidades de Aprendizaje en Chile. En la misma, a partir de la revisión de diversas fuentes bibliográficas y de una metasíntesis de casos reportados en la literatura, el proyecto pretende entregar un conjunto de indicadores que permitan dar cuenta de la particularidad de la transformación que CdA permite, promueve o facilita en la misma organización escolar. El diseño de investigación tiene su origen en la investigación realizada por Bushe (2010) y Bushe & Kassam (2005), quienes desarrollaron una investigación sobre el potencial transformador de la Indagación Apreciativa, una filosofía, teoría y práctica de desarrollo organizacional desarrollada por David Cooperrider, cuyo fin último es la transformación de las organizaciones a partir de la creación y relevamiento de lo valioso que tiene la propia organización (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2005; Subirana & Cooperrider, 2013; Watkins & Mohr, 2002).



contextualizados (son específicos y se manifiestan en un tiempo y lugar definido) y se sustentarían en la construcción de conocimiento.

En la misma línea, Gergen (2008) ha planteado un conjunto de ideas que están a la base de los enfoques que rescatan el valor de lo transformacional en ciencia. Una apretada síntesis de algunos de los planteamientos centrales de este autor y que fundamentarían el carácter de lo transformacional en ciencia, se puede enumerar en las siguientes afirmaciones:

1. **Vivimos en mundos de significados.** Entendemos y valoramos el mundo y a nosotros mismos de maneras que emergen de nuestra historia personal y la cultura que compartimos.
2. **Los mundos de significado están íntimamente relacionados a la acción.** En gran manera actuamos en términos de qué interpretamos que es real, racional, satisfactorio y bueno. Sin significado habría muy poco para hacer que valga la pena.
3. **Los mundos de significado están contruidos dentro de relaciones.** Aquello que tomamos como real, racional y dado nace en las relaciones. Sin relaciones habría muy poco significado.
4. **Nuevos mundos de significado son posibles.** No estamos poseídos o determinados por el pasado. Podemos abandonar o disolver formas disfuncionales de vida, y crear alternativas juntos.
5. **Sostener lo valorado o crear nuevos futuros requiere la participación en relaciones.** Si dañamos o destruimos las relaciones perdemos la capacidad de sostener una forma de vida y de crear nuevos futuros.
6. **Cuando los mundos de significado se intersectan pueden ocurrir resultados creativos.** Pueden emergen nuevas formas de relacionarnos, nuevas realidades y nuevas posibilidades.
7. **Cuando los mundos de significado están en conflicto pueden llevar a la alienación, la agresión, socavando las relaciones y su potencial creativo.**
8. **A través del cuidado creativo de las relaciones puede ser reducido o transformado el potencial destructivo de los conflictos.**



Desde estas perspectivas, entonces el carácter de lo transformacional estaría dado por el carácter generativo de la producción de significado.

Si bien es cierto que el campo de las ciencias organizacionales, es un campo que tradicionalmente ha sido dominado por el paradigma funcionalista y positivista, tanto en la comprensión de su naturaleza como en la investigación organizacional, los desarrollos recientes plantean la centralidad de incorporar la noción de construcción social en la comprensión de las organizaciones (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2005; Gergen & Gergen, 2004; Haslebo, 2009; Id & Núñez, 2009; Karreman & Alvesson, 2001; Leiva, 2008; Ruz & Leiva, 2009; Shaw, 2002; Shotter, s/a, 1993, 2008).

En línea con estos autores, los procesos de cambio que caracteriza la sociedad actual, fuertemente impulsados por el desarrollo de las tecnologías de la información y la lógica de la red (De Ugarte, 2005; Schuschny, 2007), así como por la dinámica de la globalización, la complejidad y la flexibilidad (Bauman, 2011; Lo Presti, 2009), han llevado a plantear que el cambio y la transformación son un rasgo característico de las organizaciones (Carroll y Shabana, 2010; Collins, 2010; Collins y Porras, 1996; Leiva, Sanhueza & Arístegui, 2013).

Más allá de la revisión teórica que es posible hacer de la organización y los procesos de cambio en los que ésta se ve enfrentada, la discusión central que es necesario hacer para la comprensión del planteamiento desarrollado en este ensayo, considera una reflexión de carácter metateórico (o paradigmático) y que conduciría a explicar la organización, y su transformación, como un conjunto de *conversaciones de sentido* articuladas sobre ciertas interacciones orientadas por un fin (instrumental, productivo o de servicio, las más de las veces) (Sanhueza, 2012; Sanhueza, Leiva & Arístegui, 2013). El propio proceso de transformación de una organización escolar en una Comunidad de Aprendizaje, de acuerdo a los planteamientos de Flecha y Soler (2013), podría ser entendido de la misma manera, esto es: como un proceso dialógico, que redefine las interacciones en la comunidad escolar, y las reorienta –a través de las actuaciones educativas de éxito- en pos de maximizar la dimensión instrumental y liberadora del aprendizaje.



Desde una perspectiva propiamente de desarrollo organizacional (Bushe & Kassam, 2005), las claves del potencial transformacional de una acción en las organizaciones, está dado por el foco que es posible poner en el cambio de cómo las personas piensan sobre lo que la organización hace, así como en la capacidad del sistema de apoyar la auto-organización de los procesos de cambio que fluyen desde las nuevas ideas generadas por la gestión del conocimiento.

Para estos autores un cambio organizacional será transformacional si implica un cambio en la *identidad del sistema y cambios cualitativos en el proyecto de ser* de los sistemas organizacionales.

CONCLUSIONES

Desde la concepción que lo transformacional tiene para Comunidades de Aprendizaje (cfr. Elboj et al. 2004) y desde los propios desarrollos que en este ensayo se han esbozado, sería posible sostener como tesis central que el carácter transformacional de este proceso constituiría la co-construcción de un nuevo tipo de relación social al interior de la Escuela (mediatizado por las AEE), sustentado en una visión compartida (el Sueño) y animada por un proceso sostenido de cambio, desde la propia naturaleza de la Escuela y su relación con la dimensión instrumental de aprendizaje como principal dinámica movilizadora.

Una síntesis de este planteamiento –cuyo completo desarrollo requeriría una extensión mucho mayor de estas ideas- puede resumirse en la siguiente tabla.

Tabla Nº 1: Síntesis de la propuesta comprensiva del cambio en las organizaciones escolares que se transforman en Comunidades de Aprendizaje.²

² Este cuadro se desarrolló originalmente para la tesis doctoral "Modelo de valoración del cambio en intervenciones de consultoría organizacional. Dispositivos técnico-metodológicos de una perspectiva binocular del cambio", que el autor desarrolló para la obtención de su doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Tilburg. El cuadro ha sido levemente modificado para dar cuenta del carácter transformacional en la organización escolar que tendría la adscripción al modelo de Comunidades de Aprendizaje.



Rasgos de su conceptualización³	Implicancias de su adscripción y valoración
Si se asume que la diferencia que se da a través del tiempo es lo que llamamos transformación (Bateson, 1972, p. 452, en White, 1994, p. 72),	La transformación de una organización escolar en Comunidad de Aprendizaje, en tanto presupone un proceso de cambio sistémico, requiere incorporar la dimensión temporal;
en un contexto de relación legitimada en la comunidad,	Es siempre relacional y requiere la participación de todos los actores de la comunidad escolar;
reconocemos distintos involucrados, que con competencias lingüística, llevan a cabo una conversación polifónica	Posee mayor legitimidad tanto mayor sea la co-construcción, por parte de los diversos actores del sistema escolar, del significado y de los indicadores que se utilicen para su valoración;
que opera sobre dispositivos epistemológicos, teóricos y prácticos,	Requiere la explicitación de los principios desde los cuales se conceptualiza y se valoriza el proceso transformador;
los que se encuentran contextualizados, y	La transformación y el cambio es siempre situado, por lo tanto su valoración siempre es referida a la situación particular;
sostienen la característica de una perspectiva binocular sobre lo que les ha ocurrido.	Demanda la no exclusión a priori de ninguna perspectiva y la inclusión explícita de al menos dos perspectivas (una cualitativa o de procesos y otra cuantitativa o de resultados);
Esta realidad conversacional (Shotter, 1993), se articula como una metáfora que contribuye a situar las lógicas de	Busca constituir un excedente de significado sobre la relación que se establece y sobre las implicancias de la

³ Estas dimensiones pueden leerse como un texto completo, re-construyendo esta columna como un párrafo con sentido propio. De allí que se utilice intencionadamente la puntuación y la ausencia de mayúsculas al inicio de cada celda.



referencia como de sentido, en un holismo de significado.	transformación;
Su narración comienza antes del primer encuentro, cuando los intereses y expectativas de los distintos incumbentes entran en juego,	Es permanente, por lo que no se encuentra circunscrita a un momento particular de la relación;
permitiendo la emergencia de lo sinérgico, lo catalítico y lo novedoso,	Es abierta y sus límites están sólo planteados por razones estratégicas o tácticas, no substanciales a su definición;
reconociendo la autoría del narrador	No puede dejar de lado la voz del sostenedor y de la comunidad;
y definiéndolo en términos de un campo semántico-pragmático de análisis conversación, orientado a la acción y a la valoración de la acción transformadora que implicó.	Debe servir para la acción y tener significado para el propio sistema organizacional.

BIBLIOGRAFÍA

Aubert, A.; Flecha, A., García, C, Flecha, R. Y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bushe, G. R. (2010). A comparative case study of appreciative inquiries in one organization: Implications for practice. **Review of Research and Social Intervention, 29**. 7-24.



- Bushe, G. & Kassam, A. (2005, May). When is Appreciative Inquiry Transformational? A Meta-Case Analysis. **Journal of Applied Behavioral Science Vol. 41.** 161-181.
- Carroll, A.B. & Shabana, K.M. (2010) The Business Case for Corporate Social Responsibility: A Review of Concepts, Research and Practice. *International Journal of Management Reviews* (2010), Págs. 85 – 105. Blackwell Publishing Ltd and British Academy of Management. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2009.00275.x.
- Collins, J. (2010). *¿Cómo caen los poderosos?. Y ¿por qué algunas compañías nunca se rinden?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Collins, J. & Porras, J. (1996). *Empresas que perduran*. Madrid: Paidós Iberoamérica.
- Cooperrider, D., Whitney, D., Stavros, J.M. (2005). *Appreciative Inquiry Handbook: The first in a series of IA workbooks for leaders of change*. Ohio: Crown Custom Publishing, Inc.
- De Ugarte, D. (2005) "Cinco claves para trabajar en red fructíferamente". Disponible en la <http://www.deugarte.com/author/deugarte>.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. & Soler. M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education*, 43:4, 451-465, DOI: 10.1080/0305764X.2013.819068
- Fuks, S. (1998). Transformando las conversaciones acerca de las transformaciones. *Psykhé*, 7, N°2, 3-11.
- Gergen; K. (1996). *Realidad y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.



Gergen, K. (2008). *Ideas síntesis sobre el construccionismo Social. Preparado para el Seminario nuevas perspectivas sobre el conocimiento, dictado en la Universidad Adolfo Ibáñez en noviembre de 2008.*

Gergen, K. & Gergen, M. (2004). Gergen, K. & Gergen, M. (2004). *Social Construction: Entering the Dialogue.* Ohio: Taos Institute Publications.

Haslebo, G. (2009). Positionsskift og erkendelse i organisationer – inspiration fra den narrative tilgang. *Erhvervspsykologi*, vol. 1, 1, 54-67. Traducido al inglés con el título Positioning – applying the narrative approach to consultancy work in organizations, por Haslebo, M.

Id, J. & Núñez, J.V. (2009). *Gestión con sentido (No hay que empujar autos por el lado).* Santiago: Universia / RR.

Karreman, D. & Alversson, M. (2001). Making newsmakers: Conversational identity at work. *Organization Studies*, 22 (1), 59-89.

Leiva, J. (2008) *Fundamentación y diseño de un modelo de intervención socioeducativa desde una perspectiva constructivista para su aplicación en organizaciones productivas. Estudio de su aplicación y observación de su impacto en una empresa. Tesis para optar al grado de Ph.D. en Psicología, Universidad Ramón Llul.*

Leiva, J., Sanhueza J. & Arístegui, R. *Formación humana y transformación social: perspectiva dialógica en la educación de adultos para la acción social.* Prepared for delivery at the 2014 Congress of the Latin American Studies Association, Chicago, May 21 - 24, 2014

Lo Presti, A. (2009). Snakes and ladders: stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *Int J Educ Vocat Guidance* (2009) 9:125–134. DOI 10.1007/s10775-009-9157-0

Lock, A. & Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and stirrings in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.



- Racionero, S. & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar* 35, 2005, 29-39.
- Ramis, M. & Krastiņa, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 2010, 15(2), 239-252
- Ruz, J. & Leiva, J. (2008). Series categoriales de la modernidad. Apunte preparado para el Programa Formación de Directivos de la Red Asistencial. Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Sanhueza, J. (2012). Modelo de valoración del cambio en intervenciones de consultoría organizacional. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Taos – Tilburg Ph.D. Program. Tilburg University.
- Sanhueza, J., Leiva, J. & Arístegui, R. (2013). Prácticas dialógicas como sustento de la acción y práctica política: Una investigación-acción sobre el diálogo político para otro Chile Posible. Prepared for delivery at the 2013 Congress of the Latin American Studies Association, Washington, DC May 29 - June 1, 2013.
- Schuschny, A. (2007). *La red y el futuro de las organizaciones*. Buenos Aires: Kier.
- Shaw, P. (2002). *Changing conversations in organizations: A complexity approach to change*. London: Routledge.
- Shotter, J. (s/a). Living within the midst of complexity: Preparing for the happening of change. Manuscript to appear in *A guide to the perplexed manager*, edited by Sid Lowe, UK: Kingston Business School.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing life through language*. London: Sage Publications, Inc. Traducida por E. Sinnott y publicada en 2001 en Buenos Aires por Paidós.
- Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World*. Ohio: Taos Institute Publications.



Subirana, M. & Cooperrider, D. (2013). *Indagación Apreciativa: un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Barcelona: Kairós.

Valls, R. & Mulcahy, C. (2010). Projecte integrat 'INCLUD-ED: cohesió social i impacte polític a Europa'. Presentació. *Temps d'Educació*, 38, p. 91-94 Universitat de Barcelon.

Watkins, J.M., & Mohr, B.J., (2002). *Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

White, M. (1994). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona: Gedisa.



Comunidade de
Aprendizagem

Interacciones dialógicas para propiciar máximos aprendizajes

Monica Ataucusi Mendoza
Perú



RESUMEN

El presente trabajo pretende reunir ideas fuerza que argumenten la necesidad de generar interacciones dialógicas para llegar a máximos aprendizajes, recogiendo ideas claves del libro Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información y otras fuentes que refuercen argumentos sobre el tema desarrollado en este paper, con el fin de que las personas que lo lean tengan argumentos claros de la importancia de las interacciones en el aprendizaje, factor clave en el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

OBJETIVO

Fundamentar la importancia de las interacciones dialógicas para propiciar máximos aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

Es común escuchar en las escuelas que uno de los factores que impide su mejora es la poca disposición que traen los estudiantes hacia el aprendizaje, asignando además que el problema viene de la realidad socio económica de casa. Claramente, esto genera en la escuela un lenguaje impregnado de bajas expectativas hacia quienes la conforman perjudicando aún más su disposición hacia el aprendizaje, convirtiéndose en un círculo vicioso.

Probablemente haya detrás de esta "cultura de la queja" una necesidad muy grande de encontrar alternativas claras que conviertan las dificultades en oportunidades, y a su vez reconocer que el problema no viene de la poca disposición de los estudiantes sino que es necesario identificar la génesis de un problema mayor.

Echeita, 2006, citado por Fecha et al. (2013) señaló:

"Si queremos aumentar el aprendizaje del alumnado en desventaja, tenemos que abandonar la perspectiva individual que conduce a ver en el alumno o alumna el origen de las dificultades de aprendizaje y adoptar una perspectiva



social/interactiva que conducen a pensar en términos de obstáculos en la escuela y la comunidad que impiden la participación y el aprendizaje.”

La investigación ha demostrado que las interacciones entre las personas influyen en su aprendizaje, por lo tanto es necesario generar en la escuela interacciones *positivas*, clave que mejora notablemente los resultados de aprendizaje. Muchas de las interacciones que se dan en la escuela están conducidas de modelos que fueron aprendidos en casa, en la calle, u otros. Y que en la mayoría de casos no suelen ser los más apropiados para una buena disposición hacia el aprendizaje. Afortunadamente la escuela no está determinada por ellos sino que puede transformarse en un espacio de interacciones positivas, que gracias a la teoría que desarrollaremos las iremos denominando “Interacciones dialógicas” ya que parten de los siete principios del Aprendizaje Dialógico. De aquí la importancia de puntualizar los beneficios de las interacciones dialógicas de las personas dentro de la escuela y su impacto en la mejora del aprendizaje.

Como se establece en el libro “El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información”, no todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje, por ello en este trabajo pretendo dar argumentos puntuales de cómo la interacción dialógica o también llamada transformadora es pieza clave para alcanzar resultados máximos.

INTERACCIONES DIALÓGICAS PARA PROPICIAR MÁXIMOS APRENDIZAJES

En este apartado iré recogiendo aportes teóricos que van fundamentando la importancia de las interacciones en el aprendizaje, al mismo tiempo iré comentando ideas fuerza que argumenten razones claras y puntuales de **por qué las interacciones dialógicas son clave para mejorar el aprendizaje.**

Empezaré desarrollando los aportes sobre las interacciones y poco a poco iré ampliando su influencia sobre el aprendizaje desde la teoría, paralelamente iré argumentando la necesidad de que las interacciones sean desde la perspectiva dialógica.



En primer lugar quisiera partir de la teoría del psicólogo George H. Mead, quien es el principal representante del "Interaccionismo simbólico". Este autor define muy bien dos conceptos claves en su teoría: el YO y el MI, ambos para desarrollar la concepción interaccionista de "persona". Cito para entender más este concepto.

"El "yo" resulta de las reacciones del organismo en respuesta a las acciones de las otras personas...El "mi" es el resultado de la interiorización de la imagen de mí mismo o mi misma que las otras personas me devuelven en las interacciones". (Flecha et al., 2013, p.112).

De ahí que las interacciones dialógicas (transformadoras) cobran un papel potencial que puede alimentar el MI de forma positiva mediante los siete principios del aprendizaje dialógico que son: Diálogo igualitario, Transformación, Creación de Sentido, Inteligencia Cultural, Igualdad de Diferencias, Solidaridad y Dimensión Instrumental. *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información (2013)*.

Pero, ¿qué influencia tienen las interacciones en el aprendizaje? no son teorías nuevas las que justifican esto, sino ya venían siendo citadas desde muchos años atrás, autores como Vygotsky, con aportes de la psicología sociocultural, Mead, desde el Interaccionismo simbólico; luego ampliados por contribuciones de autores y autoras contemporáneas como Bruner, quien plantea que interacción social y la apropiación por parte del niño o la niña son dos procesos consecuentes en el aprendizaje, asimismo afirma que la interacción es previa a la interiorización. Por su parte Barbara Rogoff sostiene que el desarrollo cognitivo de los niños y niñas es inseparable del medio social, para Rogoff los procesos sociales e individuales se producen simultáneamente.

Vygotsky, 1996, citado por Flecha et al. (2013), escribió: "Primero se producen las interacciones en el plano social y, posteriormente, las transformaciones en el plano cognitivo individual". Para Vygotsky el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social, él distingue dos momentos en toda secuencia de aprendizaje, un primer momento inter - psicológico y un segundo momento intra - psicológico. Si el primer momento para el aprendizaje es inter - psicológico, nos damos cuenta del potencial que son las interacciones generando condiciones claves para un aprendizaje de máximos. Generar espacios de altas expectativas, con dialogo igualitario, donde se reconoce la inteligencia cultural, con foco en la transformación y no en la adaptación,



con interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, generando sentido para cada acción, implicando actitudes solidarias y con la convicción de que la igualdad y la diferencia son aspectos enriquecedores.

No solo Vygotsky reconoce esto, sino hoy en día estudios van afirmando la clave de la interacción para el aprendizaje, como es el caso del estudio de la física social, que dice:

“Hay dos descubrimientos clave de la física social que son altamente relevantes aquí. El primero es que la interacción social tiene un efecto mucho más poderoso para influir en el comportamiento individual que lo que anteriormente se había creído.” (Rincón Gallardo y Fullan, 2015, p.10)

Pentland, 2014, citado por Fullan y Rincón - Gallardo et al. (2015), señaló: “Estamos interesados en lo que Pentland ha llamado *física social*: una nueva ciencia que demuestra que las formas más poderosas del aprendizaje son sociales por naturaleza”.

En el artículo denominado “La Física Social del Cambio Educativo” encontramos que: La Física Social, una nueva ciencia desarrollada por Sandy Pentland, pionero del MIT (Massachusetts Institute of Technology), quien explora las propiedades y los patrones de las interacciones entre las personas a través de un método conocido como extracción de realidad (realitymining, en inglés), que consiste en el análisis de fuentes abundantes de datos capturados a través de dispositivos digitales personales para investigar el comportamiento humano tal como ocurre en tiempo real, en el mundo real.

Precisamente, en el libro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, encontramos que el conocimiento se crea en situaciones de interacción entre diferentes personas.

Quisiera cerrar con una idea genial de este mismo libro:

“Si a través de las interacciones se ha desarrollado un bajo autoconcepto académico, también a través de las interacciones es posible transformarlo y convertirlo en una autoimagen del estudiante capaz y competente. El poder de las expectativas del profesorado y de las personas significativas para el alumnado



en su rendimiento escolar ha sido una idea ampliamente trabajada en el ámbito de la psicología de la educación". (Flecha et al., 2013, p.113).

Concluyo aseverando que, para aterrizar concretamente interacciones positivas en las personas debemos aplicar las Actuaciones Educativas de Éxito en las escuelas.

CONCLUSIONES

1. El aprendizaje depende de las interacciones entre las personas, Vygotsky, Mead y otros teóricos contemporáneos lo demuestran teóricamente.
2. No todo tipo de interacción lleva a máximos aprendizajes, por ello es necesario interacciones dialógicas que lleven a transformaciones con altas expectativas.
3. La naturaleza del aprendizaje es social y ninguna reforma que no sea social podría lograr transformaciones educativas.
4. Luego de todo lo planteado en este Paper puedo asegurar desde la teoría que las Interacciones Dialógicas propician máximos aprendizajes a todos los que participan de ellas mediante las Actuaciones Educativas de Éxito.

BIBLIOGRAFÍA

Flecha y otros (2013). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Cuarta Edición. Barcelona – España. 258pp.

La Física Social, Rincón Gallardo y Fullan, 2015. Artículo electrónico.



Comunidade de
Aprendizagem

El aprendizaje dialógico como una forma de abordaje y la experiencia de la educación de los movimientos sociales como teoría desde abajo: el caso de la Escuelita Zapatista

Patricia Meixueiro
México



RESUMEN

Antes de los años 60's las interacciones entre las personas estaban instaladas en relaciones de poder. La diferencia era jerarquizada en categorías donde aquellos que pertenecen al grupo minoritario eran "colonizados", y las instituciones que inicialmente eran creadas para resolver situaciones de las personas, sufren un proceso de burocratización. La escuela como institución no se libra de ser burocratizada. En la actualidad aún son vigentes y se siguen replicando estas formas de establecer interacciones. A partir del fenómeno de la sociedad de la información surge la necesidad de revisar y replantear la labor de las ciencias sociales y los procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje. El aprendizaje dialógico surge pertinente para atender la necesidad de construir aprendizaje y conocimiento desde otra perspectiva. El ensayo hace una comparación entre algunos de los principales elementos del aprendizaje dialógico y experiencias de una forma alterna de construir aprendizaje colectivo en México como en otras latitudes de Latinoamérica (Argentina).

OBJETIVO

Conocer la conceptualización y fundamentación teórica del aprendizaje dialógico y establecer una correlación comparativa con experiencias empíricas de educación y formación de los movimientos sociales como la Escuelita Zapatista promovida por el EZLN en el sureste mexicano en donde la transformación social y personal son la unidad de análisis principal.

INTRODUCCIÓN

Antes de los años 60's, los grupos o comunidades que fueran minoría tenían un sentido excluyente y discriminatorio en la mayoría de los casos. Los grupos dominantes eran el punto de referencia y el grupo minoritario era considerado como el "otro" diferente al que se excluía y discriminaba. Había una jerarquización de la diferencia donde se creía que el "otro" considerado como diferente debía ser "colonizado". Los sistemas iban colonizando la vida cotidiana de las personas, tomando decisiones en temas que antes eran gestionados por ellas mismas.



Hoy en día, la exclusión social sigue permeando la forma en que establecemos interacciones.

Las interacciones entre las personas se siguen recargando en una relación de poder. Esto genera que la diferencia se equipare con la desigualdad. Es decir las interacciones de las personas están determinadas por relaciones de poder.

Cuando esto sucede y los sistemas organizan la forma cómo las personas tenemos que vivir y relacionarnos con las y los demás, tomarnos en cuenta en los procesos de decisión, se pierde libertad, sentido y yo agregaría dignidad.

Es así, que algunas de las instituciones que fueron creadas para atender y dar servicio a los y las ciudadanas se han burocratizado progresivamente anulando cada vez más la posibilidad de las personas a guiar sus propias interacciones en ellas, limitando su participación y la posibilidad de transformar esas instituciones al servicio de las personas.

Los centros educativos son un ejemplo claro de esta burocratización de las instituciones.

Sin embargo, mientras nuestras instituciones se siguen burocratizando, existen personas que buscan la reivindicación del diálogo abierto con estas instituciones y la participación directa en las tomas de decisión que afectan nuestras vidas. Ejemplo de esto son los movimientos sociales a través de los cuales las personas se están organizando en todo el mundo buscando recuperar la libertad, creación de sentido y dignidad, que permitirán la transformación hacia una vida mejor.

¿Es posible encontrar una relación de inteligibilidad entre el aprendizaje dialógico como corriente de pensamiento de tipo académico y las formas de educación y formación política en los movimiento sociales?

DESARROLLO

Para poder entender esta relación entre aprendizaje dialógico y las formas de educación y formación política en los movimientos sociales es necesario poner sobre la



mesa los principales conceptos que nos ayuden a entender la teoría del aprendizaje dialógico.

El giro dialógico en las ciencias sociales: la perspectiva comunicativa

Es importante señalar que la ciencia sigue los movimientos que se producen en el contexto social y cultural. Hoy en día se están generando teorías basadas en el giro dialógico de nuestras sociedades que ofrecen explicaciones de cómo este proceso define nuevos esquemas para la interacción y el aprendizaje.

La perspectiva comunicativa (Gómez, Latore, Sánchez y Flecha, 2006) dentro de la que se ubica el aprendizaje dialógico es una perspectiva científica basada en el giro dialógico de las sociedades. Autores y autoras de diferentes culturas y disciplinas como Habermas, Touraine, Beck, Freire, Wells, Butler, Bruner, Cole, Scribner, Bakhtin o Sen han insistido en la naturaleza comunicativa y dialógica de nuestra sociedad y la han vinculado a nuestro desarrollo como personas y colectivos en el mundo.

Ejemplo de esto es como la psicología de la educación ha ido pasando de estudiar el aprendizaje y el desarrollo desde posiciones más individuales e internalizadoras, a otras más interaccionistas. Es así que las prácticas educativas más exitosas a nivel internacional, demuestran la necesidad de poner en interacción los diferentes contextos del alumnado para incrementar el aprendizaje instrumental y la solidaridad.

La teoría del aprendizaje dialógico

Concepción comunicativa y aprendizaje dialógico:

La concepción comunicativa de la educación se ubica dentro de una perspectiva dialógica de la realidad donde la realidad está determinada no solo por los sistemas ni tampoco sólo por las acciones de las personas y grupos. Sino que explica una relación continua entre las personas y los sistemas.

Desde esta concepción dialógica de la realidad, las instituciones educativas no son algo dado, independiente de las personas. Propone que las personas así como se pusieron de acuerdo para crear una institución que se dedique a la enseñanza, también deben



acordar determinadas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es decir, nosotros y nosotras creamos la institución educativa, y nosotros y nosotras podemos ahora cambiarla (Aubert, et.al., 2013).

Vygotsky: teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje

La propuesta principal de Vygotsky y sus colaboradores y su perspectiva sociocultural es que el desarrollo cognitivo de las personas está muy relacionado con la sociedad y la cultura.

La vida social, la percepción, el razonamiento, la memoria, la atención y las habilidades lingüísticas se desarrollan en la interacción con otras personas siendo los “otros” mediadores de la cultura. Es así que una de las principales aportaciones de esta perspectiva fue indicar que no todo lo relativo al desarrollo humano tiene lugar dentro del individuo. Vygotsky demuestra que el aprendizaje tiene primero lugar en un plano intermental (interacción con otros) y después pasa a un plano intra-mental (proceso de internalización).

Mead: Interaccionismo simbólico

Una de las contribuciones de Mead al enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje es la idoneidad de la realización de actividades de tipo compartido o en grupo que permiten se amplíe el propio horizonte de la actividad y se incorpora la perspectiva del otro en la resolución del problema. Se desarrollan así estrategias y alternativas que no serían posibles en un aprendizaje individual. (Mead, 1973).

Wells: indagación dialógica

Una de las aportaciones a revisar es la propuesta por Wells donde el eje central es el diálogo. Wells propone un cambio de concepciones objetivas y estáticas del conocimiento a alternativas más dinámicas y abiertas. Propone adoptar una orientación de indagación en el currículo. Define indagación como la predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el proceso de encontrar las respuestas. (Wells 2001). El proceso de indagación reconoce la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad y una actitud para el conocer que se produce a partir de la interacción comunicativa.



Mencionar la experiencia de educación y formación desde los movimientos sociales: Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (Escuela Nacional Florestan Fernandes), Universidad Popular de las Madres de plaza de Mayo en Argentina (UPMPM), y la Escuelita Zapatista.

La educación en los movimientos sociales: Universidad de las Madres de plaza de Mayo en Argentina,¹ y la Escuelita Zapatista

A continuación plantearé dos experiencias de formación y educación política desde abajo, las que considero pueden tener una relación a veces directa a veces indirecta con los planteamientos de la teoría del aprendizaje dialógico.

Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo

Uno de los lemas principales de la UPMPM es "Construcción colectiva del conocimiento y la liberación". Lo que plantea puntos de coincidencia con la construcción teórica del aprendizaje dialógico de inicio.

La UPMPM tiene como objetivo estimular el pensamiento crítico y organizar ámbitos grupales de reflexión creativa. Articular la teoría y la práctica, generar herramientas para disputar la hegemonía intelectual, abrir un espacio para que los sectores populares y los nuevos movimientos sociales puedan participar y crear formas de construcción política.

Se propone superar las prácticas educativas del sistema, legitimadoras de la opresión. Pretendemos recuperar las tradiciones de resistencia popular, transformar la sociedad y a nosotros mismos, en el saber y la lucha (Sitio web de la UPMPM).

Mirar y Mirarse desde abajo: La Escuelita Zapatista como experiencia de formación político-educativa desde los pueblos en lucha

A principios del año 2013, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), anunció los nuevos pasos que daría en la lucha por la liberación que lleva a cabo en México. Entre otras iniciativas o reafirmación de compromisos anunció el primer nivel del curso

¹ Existen otras experiencias tales como el **Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (escuela nacional Florestan Fernández)** <http://www.brasildefato.com.br/node/13666>



llamado “*La libertad según l@s zapatistas*” que después sería conocido por su nombre de uso común: la Escuelita Zapatista. La Escuelita zapatista no era un llamado a iniciar una escuela formal con los elementos propios de este tipo de establecimiento, sin embargo, contaba con algunos elementos que son comunes al proceso educativo, como son libros y maestros.

Solo que en este caso, los maestros provendrían de las mismas comunidades indígenas zapatistas y los libros de texto, serían narraciones hechas por los miembros de los pueblos bases de apoyo zapatista en torno a un grupo de ejes temáticos: Gobierno Autónomo I, Gobierno Autónomo II, Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo, y Resistencia. A mi parecer, esto es un claro ejemplo de cómo uno de sus principios más importantes es la *inteligencia cultural* de la comunidad. Es decir, comparten lo que han aprendido a través de la experiencia.

El planteamiento de la Escuelita Zapatista era:

“Esos días empieza nuestra pequeña escuela muy otra donde *nuestr@s jef@s*, es decir, las bases de apoyo zapatistas, van a dar clase de cómo ha sido su pensamiento y su acción en la libertad según el zapatismo, sus aciertos, sus errores, sus problemas, sus soluciones, lo que han avanzado, lo que está atorado y lo que falta, porque siempre falta lo que falta”.²

Es decir, la finalidad es compartir como ha sido su proceso de transformación.

La Escuelita Zapatista se planteaba como una forma de las comunidades zapatistas de mostrar(se) frente al mundo, sobre todo frente a quienes han sido solidarios con el proceso político zapatista, pero también con otros movimientos sociales afines como una experiencia política inusual: una en la que pueblos sometidos y explotados históricamente daban cuenta de su historia y de la forma en que construían su lucha tratando de conectar su experiencia con experiencias de lucha de otros pueblos igualmente sometidos, de otras geografías. La forma de enseñanza-aprendizaje, sin

² Comunicado “Fechas y Otras cosas para la Escuelita Zapatista” marzo de 2013 en : <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/03/17/fechas-y-otras-cosas-para-la-escuelita-zapatista>. Fecha de Consulta: 15/10/15



embargo, fue planteada de una forma poco común en la educación, lo que puede verse desde el espacio mismo en dónde se daría este proceso:

Según nosotras las zapatistas, los zapatistas, el lugar de enseñanza-aprendizaje, la escuela pues, es el colectivo. Es decir, la comunidad. Y l@s maestr@s y alumn@s son quienes forman el colectivo. Todas y todos. Así que no hay un maestro o una maestra, sino que hay un colectivo que enseña, que muestra, que forma, y en él y con él la persona aprende y, a su vez, enseña.

Así que, al asistir al primer día de clase en comunidad (en las otras modalidades esto cambia), no espere usted encontrarse con el modelo tradicional de escuela. En lo que hemos preparado para usted, el "aula" o el "salón de clases" no es un espacio cerrado, con un pizarrón y un profesor o una profesora al frente, impartiendo el saber a los alumnos, que los evalúa y los sanciona (es decir, los clasifica: buenos y malos alumnos), sino el espacio abierto de una comunidad.

Por eso usted no viene a una escuela con los horarios habituales. Estará en la escuela todas las horas y todos los días que dure su estancia. La parte más importante de su estar en la escolita zapatista es su convivencia con la familia que la o lo recibe. Irá con ell@s a la leña, a la milpa, al arroyo-río-manantial, cocinará y comerá con ell@s (claro, comerá lo que no le haga daño o lo que su convicción le indique -por ejemplo, si es vegetariano o vegano, no le darán carne, pero avise antes porque los compas, cuando están contentos con la visita, cocinan pollo o cuche, y la comunidad o el municipio autónomo o la junta de buen gobierno, de repente toman de su ganado colectivo y hacen caldo para tod@s-), descansará con ell@s y, sobre todo, se cansará junto con ell@s.³

En esta explicación del proceso, podemos identificar elementos del *diálogo igualitario* y *solidaridad* al resaltar que no son figuras de autoridad las responsables de enseñar, evaluar, etc. sino es un proceso de enseñanza - aprendizaje donde participa el colectivo y depende de la participación de la comunidad que dicho proceso se lleve a cabo.

³ Comunicado " Votán II: L@s Guardian@es " <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/07/30/votan-ii-ls-guardians>. Fecha de Consulta: 15/10/15



La Escuelita Zapatista se conformó con una estructura que tenía en el centro a tres actores principales: los Maestros, los Votanes (o Guardianes) y las Familias, todas y todos ellos miembros de comunidades indígenas zapatistas.

Los maestros serían los encargados de ofrecer explicaciones y resolver dudas referentes a los libros de texto de la Escuelita en los casos en que los alumnos no pudieran asistir directamente a una comunidad indígena (como en el caso de quienes verían videoconferencias desde San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Las familias acogerían a los alumnos de la Escuelita en sus casas y los integrarían a su vida cotidiana, intentando mostrar la forma de construir la vida en comunidades zapatistas. Las familias solo hablarían con los alumnos de la Escuelita en su lengua indígena materna.

Por último se encontraría la figura del Votán o Guardián⁴ que es en el planteamiento zapatista el elemento más importante en la formación de los alumnos de la Escuelita:

Cada uno de los estudiantes de la escuelita tendrán un su Votán, un guardián o guardiana, no importa la edad, género o raza del alumn@. Es decir, además de la familia con la que convivirán esos días, tendrán un tutor o tutora que es quien les va ayudar a entender qué es la libertad según nosotras las zapatistas, los zapatistas. L@s Guardian@s son personas como el común de las personas. Sólo que son personas que se rebelaron contra el poderoso que las explotaba, despreciaba, despojaba y reprimía, y pusieron la vida en ello. Sin embargo, el Votán que somos no predica el culto a la muerte, a la gloria o al Poder, sino que camina por la vida en la lucha cotidiana por la libertad.

⁴ "Sobre lo que significa "Votán" (o "Uotán", o "Wotán", o "Botán") se ha dicho y escrito mucho: por ejemplo, que la palabra no existe en lengua maya y que no es sino una palabra, mal escuchada y mal traducida, de "Ool Tá aan", que sería algo como "El Corazón que Habla"; que se refiere al terremoto; o el rugido del jaguar; o el palpitante del corazón de la tierra; o el corazón del cielo; o el corazón del agua; o el corazón de la montaña; o todo eso y más. Pero, como en casi todo lo que se refiere a los pueblos originarios, se trata de versiones sobre versiones de quienes han pretendido dominar (a veces con el conocimiento) estas tierras y a sus pobladores. Así que, a menos que tenga usted interés en elucubrar sobre interpretaciones de interpretaciones (que terminan por ignorar a los creadores), aquí nos referimos al significado que las zapatistas, los zapatistas, le damos a "Votán". Y sería algo así como "guardián y corazón del pueblo", o "guardián y corazón de la tierra", o "guardián y corazón del mundo" Comunicado Votán II: L@s Guardian@es "<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/07/30/votan-ii-ls-guardians/> Ibid



Comunidade de Aprendizagem

Su Votán personal, su Guardián(a) le contará nuestra historia, le explicara quiénes somos, dónde estamos, por qué luchamos, cómo lo hacemos, con quién queremos hacerlo. Le platicará de nuestros logros y nuestros errores, estudiará junto con usted los libros de texto, le resolverá las dudas que pueda (si no puede, para eso está la reunión general), es quien le hablará en español (la familia con la que conviva le hablará en lengua materna todo el tiempo), le traducirá lo que dicen en la familia, y le traducirá a la familia lo que usted quiera decir o saber, caminará con usted, irá a la milpa o a la leña o al agua con usted, cocinará con usted, comerá con usted, cantará y bailará con usted, dormirá cerca suyo, lo acompañará cuando vaya al baño, le dirá qué bichos evitar, verá que tome su medicina, en resumen: le enseñará y cuidará.

La figura del Votán como un guardián del corazón de los alumnos de la Escuelita Zapatista así como la estancia con una familia base de apoyo tiene como objeto disminuir las distancias sociales comunes entre los miembros bases de apoyo y los militantes, activistas o simpatizantes venidos de la ciudad.

También por eso, los zapatistas decidieron aceptar alumnos solo por invitación suya, es decir, alumnos que tuvieran algún antecedente en la lucha social y política y que garantizaran un punto de vista comprensivo, y no condenatorio o desaprobatorio de la experiencia que sería narrada por los pueblos zapatistas. De esta forma cumplían el principio de la necesidad de mirar desde/hacia abajo la experiencia de lucha del zapatismo como una experiencia de tipo pedagógico.

Al analizar las características del Votán, encontré sencillo el ejercicio de comparar dicha figura con el rol que hoy en día desempeñamos como facilitadores o formadores de Comunidades de Aprendizaje. De como una de las principales funciones es justo crear el andamiaje entre los diversos actores de la comunidad, ir disminuyendo fronteras para también disminuir las distancias sociales. Pero además, el cómo en las diferentes comunidades educativas, los mismos actores de la comunidad pueden ir asumiendo ese rol conforme se van apoderado de la propuesta.

Se podría decir que la Escuelita es una forma de educación desde los pueblos hacia los pueblos (solidaridad), en la que desaparecen los mediadores usuales en los procesos educativos (los educadores o facilitadores con conocimientos técnicos especializados). Su método es la mirada profunda (pensamiento crítico) entre sujetos movilizados