

Formación de docentes

RAMÓN ESCONTRELA

Escuela de Educación (FHE-UCV)

RESUMEN

Las tendencias educativas innovadoras se orientan a transformar la educación, para convertirla en instrumento de desarrollo social y productivo, y enfatizan la necesidad de potenciar la participación protagónica de la comunidad. Un propósito tan ambicioso solamente puede lograrse mediante un conjunto articulado de acciones que contribuyan a transformar la visión que hoy se tiene sobre la escuela y sobre el papel que debe cumplir en las comunidades a las que sirve.

Entre las acciones que pueden contribuir a modificar esta visión ocupa un lugar destacado la *formación del docente*.

Este trabajo ilustra el tipo de reconstrucción teórica que tienen que realizar los responsables de formar al docente a la hora de diseñar los programas de formación. Estas bases proporcionan una sólida sustentación para definir las competencias del docente en esta área, los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales y las correspondientes estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Esta forma de abordar el diseño educativo se diferencia radicalmente de las prácticas convencionales donde los programas surgen como resultado de tradiciones académicas.

Palabras clave: DOCENTE, EDUCACIÓN, COMUNIDAD.

SUMMARY

The tendencies educational innovators are guided to transform the education to transform it into instrument of social and productive development and they emphasize the necessity to develop the protagonistic participation of the community. Such an ambitious purpose can only be achieved by means of an articulate group of actions them to contribute to transform the vision that today one has on the

school and envelope the paper that should complete in the communities to those that it serves.

Among the actions that can contribute to modify this vision it occupies an outstanding place the formation of the educational one.

This work illustrates the type of theoretical reconstruction that you/they have to carry out the responsible ones of forming to the educational one when designing the formation programs. These bases provide a solid sustentation to define the competitions of the educational one in this area, the conceptual contents, actitudinales and procedural and the corresponding teaching strategies, learning and evaluation.

This form of approaching the educational design radically differs of the conventional practices where the programs arise as a result of academic traditions.

Key words: EDUCATION, EDUCATIONAL, COMMUNITY

INTRODUCCIÓN

El logro de la integración escuela-comunidad es uno de los cambios paradigmáticos que se pretende introducir en las recientes reformas educativas. Sin embargo, uno de los escollos fundamentales para lograrlo es la insuficiente formación del docente en este campo. Para modificar las actitudes y prácticas del docente en relación con la comunidad hay que generar estrategias de formación innovadoras que potencien sus capacidades para hacer una lectura apropiada de los signos del entorno comunitario, como medio, no sólo para enriquecer su actividad pedagógica, sino también, y quizás más importante, para formar ciudadanos que puedan contribuir al desarrollo social y productivo de sus comunidades.

LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD: «CRÓNICA DE UN DESENCUENTRO»

Las escuelas trabajan por lo general aisladas del entorno y ello determina que las actividades pedagógicas se desarrollen sin tomar en cuenta las características y necesidades específicas del contexto social y comunitario.

Al igual que el resto de los grupos sociales tradicionales, la escuela vive hoy, tal vez, una de sus peores crisis desde que existe como tal, y dicha

crisis no es otra cosa que la imagen reflejada de la desazón, la falta de objetivos y el debilitamiento de los lazos sociales que sufre la sociedad en su conjunto (Barros, 2000).

La necesidad de relacionar los centros educativos con el marco contextual-comunitario ha sido una necesidad recogida (...) en los estudios empíricos (...) De ello se deduce la necesidad de la formación del profesorado para aprovechar el entorno y relacionarse con él (Cantón, 2001).

El concepto de comunidad prevaleciente entre los docentes suele estar restringido a la relación informal y burocrática que mantienen con los padres y representantes.

Una escuela que practica un modelo tradicional, se cierra a la comunidad y sus problemas, por lo cual la solidaridad es sólo un contenido conceptual o un discurso y la participación de los alumnos se concreta en el interior del ámbito escolar. Las disciplinas se enseñan (...) sin articulación con instituciones de la comunidad (...) cuando la escuela y la comunidad se articulan en un tipo de enseñanza solidaria sustentada en conocimientos, habilidades y actitudes planificadas para responder a las demandas sociales desde la escuela (...) El papel de las distintas áreas y disciplinas adquiere otro valor, a través de aprendizajes integrados de los alumnos en estrecha relación con las cuestiones de sus contextos locales, regionales y nacionales (Durán, 2001).

La necesidad de contextualizar la enseñanza es también un requerimiento fundamental de la planificación educativa y del desarrollo del currículo, y ello supone un conocimiento preciso del entorno de aprendizaje de los alumnos. El docente requiere esta competencia para seleccionar tareas de aprendizaje auténticas adecuadas a las demandas cognitivas del ambiente; para presentar contenidos en contextos similares a los originales; para interpretar situaciones de la vida cotidiana; para plantear problemas del entorno sociocultural; para conocer usos sociales vinculados con el aprendizaje de la lengua y de la matemática y, en síntesis, para relacionar la enseñanza con el entorno sociocultural y económico. Sin esta competencia resulta difícil definir proyectos pedagógicos pertinentes. No obstante, la necesidad de contextualizar la enseñanza no responde únicamente a un requerimiento de orden pedagógico: obedece también a la función social de la escuela.

La información que los docentes manejan con respecto a la comunidad es, por lo general, superficial y anecdótica. No han profundizado en el análisis de las condiciones socioeconómicas de las comunidades, en el conocimiento sistemático de sus actividades productivas y culturales, en las condiciones de vida de niños y niñas, en la identificación de actores sociales significativos que pueden enriquecer la actividad escolar, en el inventario de los recursos del entorno y de los saberes y prácticas de la comunidad, en el manejo de información histórica y geográfica, entre otros. Este problema se profundiza en los casos de aquellos docentes que no hacen vida en las comunidades.

Los docentes expresan insatisfacción por la apatía y la indiferencia de la mayoría de padres y representantes con respecto a la educación de sus hijos, su falta de participación y colaboración con la escuela e, inclusive, en algunos casos, por las agresiones de las que son objeto tanto la escuela como los propios docentes (robos, agresiones verbales, etcétera). La problemática se profundiza en el caso de escuelas ubicadas en zonas urbano-marginales, e incluso en algunas rurales. La *vandalización* que sufren las escuelas es un claro indicador del divorcio escuela-comunidad. Este fenómeno obedece a una causalidad compleja y tiene efectos devastadores sobre la actividad escolar: desmotivación de los docentes, precariedad de recursos para el trabajo pedagógico, sentimientos de incertidumbre e inseguridad, todo lo cual se traduce en el desmejoramiento de la calidad del servicio educativo.

Los docentes tienen que participar en el proceso de reconstrucción del tejido social de la escuela que incentive la participación de las comunidades en las tareas de mantenimiento y en el mejoramiento cualitativo de la educación.

Cuando el trabajo docente se desarrolla en contextos de pobreza, se requiere una formación especial para comprender los problemas sociales, culturales, económicos y familiares de la pobreza y su impacto en la vida escolar.

En América Latina, las enormes mayorías que están en el sistema educativo oficial forman parte de las poblaciones en situación de pobreza. Y la

pobreza es un fenómeno social que hay que comprender para relacionarlo con los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos de la enseñanza (Roggi, 1999).

Es necesario que los docentes estén capacitados para aplicar estrategias dirigidas a enfrentar los desafíos que plantea la enseñanza en contextos de pobreza. La comprensión del medio en el que se desenvuelven los alumnos es un ingrediente fundamental para el diseño de estrategias de aprendizaje adecuadas a esa realidad.

Cuando las políticas educativas ponen el acento en la equidad y en la calidad, hay que prestar particular atención a la calidad de la educación que reciben los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

El nivel empobrecido de educación ofrecido en aquellos sectores ajenos a las exigencias culturales de la sociedad moderna, ha llevado a un deterioro de la oferta educativa en las escuelas marginales, que automáticamente coloca a sus usuarios desde un comienzo en inferioridad de condiciones para acceder a la educación media, mucho menos a la superior y, en general al mercado de trabajo (Venegas, 2000).

Yates (2001) señala que en el proceso de construir comunidades, los maestros tienen que ser modelos de cambio social en sus comunidades.

Cuando se indaga acerca de las acciones que las escuelas emprenden para integrar a la comunidad, las respuestas suelen hacer referencia a la participación esporádica de padres y representantes en determinados actos o eventos. Resulta difícil para muchos docentes visualizar otras formas de participación, y particularmente aquellas que tienen que ver con el propio desarrollo del currículo.

En la base de toda esta problemática subyace la ausencia de herramientas y estrategias adecuadas por parte del docente para revitalizar la difícil pero siempre necesaria articulación entre la vida de la comunidad y la vida de la escuela. El docente debe adquirir competencias que le permitan participar activamente en los procesos dirigidos a movilizar a las comunidades hacia el esfuerzo cooperativo; para el desarrollo de redes comunales como vía para fortalecer el nivel y la

calidad del intercambio entre las escuelas y las comunidades; para sensibilizar a las autoridades locales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y actores significativos con respecto a las necesidades de las escuelas; para diagnosticar y valorar las necesidades de la escuela y la comunidad; para participar en la elaboración de planes de desarrollo de las escuelas, implementarlos y evaluarlos.

Las comunidades deben sentir la escuela como algo propio y esto supone desarrollar su sentido de pertenencia. La participación en la formulación y ejecución de los proyectos educativos son dos vías fundamentales para movilizar a los actores comunitarios.

Hay que motivar a los docentes para que puedan ofrecer a las comunidades algo más que la atención rutinaria de la tarea escolar tradicional. La escuela como espacio activo y permanente de oportunidades educativas para la comunidad debe fomentar el desarrollo de actividades de alfabetización, de formación para el trabajo, de atención a los excluidos.

Las formas de participación deben definirse tomando en cuenta las características de la escuela y de la comunidad.

Dentro de los grados y niveles de participación, hay que considerar las competencias específicas de los actores, sus roles en la institución y la tarea a desarrollar, de lo contrario se corre el riesgo de uniformar esa inserción, deformando el espíritu de la participación responsable... (Rimondino, 2001).

La posibilidad de participación de los diferentes actores comunitarios en la vida escolar demanda de una tarea deliberada y planificada, que permita una «cooperación gradual, comprometida y responsable». Esta inserción pasa por reconocer las responsabilidades específicas que tienen las familias y la escuela en la educación de los alumnos, lo que supone una permanente articulación y suma de esfuerzos.

Rimondino (2001) señala que existen preconceptos y situaciones de ambos lados, enmarcadas en una falsa y perjudicial idea, que pueden tener un nefasto resultado para el objetivo primordial de la participa-

ción responsable. Estos tópicos complican el vínculo e implican el alejamiento de los padres o una intromisión distorsionada en el desarrollo de la escuela, pudiendo provocar una «crisis institucional» que pueda afectar a la misma con su contexto, con la sociedad, trastocando las funciones, el sentido, las metas y los fundamentos del centro educativo.

Entre los eslabones de la cadena de acciones tendentes al fin mencionado se encuentran: las reuniones de padres u otros integrantes de la familia del alumno, que demuestren estar involucrados con el proceso educativo del mismo, en donde se informan los objetivos que se propone la escuela, explicando los fundamentos y contenidos de la tarea del año, acordando criterios elementales de acompañamiento desde la casa y evaluar la marcha de la tarea en conjunto. Otra instancia sería la de acordar la organización de actividades, tanto recreativas como de apoyo al proceso educativo, coordinadas sólo por ellos. Estos niveles y grados de participación son de gran significado y relevancia para la gestión educativa en las escuelas, contribuyendo a la concreción y potencialización del Proyecto Educativo Institucional (Rimondino, 2001).

El proyecto es un concepto clave para articular la participación de la comunidad. Tanto los proyectos del plantel como los proyectos de aula tienen que establecer de manera explícita y consciente las estrategias y fases de trabajo en las que esté implicada la participación comunitaria. Las metas deben establecerse tomando en cuenta las condiciones y posibilidades de las comunidades y de las propias escuelas. Transformar un estilo de relación signada por la apatía y la indiferencia de ambas partes, requiere tiempo y acciones sostenidas que permitan consolidar progresivamente los avances que se vayan logrando. Pasar de la desintegración a la integración es un proceso que es necesario planificar y desarrollar de manera sostenida.

Los proyectos tienen que fomentar el desarrollo de experiencias en situaciones reales que promuevan un aprendizaje activo de los contenidos curriculares. Estas «experiencias de vida significativas» de los alumnos agregan «relevancia al currículum establecido» (Yates, 2001). Es necesario diferenciar el aprendizaje activo del activismo y del *aplicacionismo*: en el primero la actividad se desarrolla por la actividad mis-

ma, sin analizar sus dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, mientras que en el segundo se espera que el estudiante aplique en la práctica los conceptos teóricos aprendidos.

La intencionalidad del proyecto es básicamente de orden pedagógico, pero adicionalmente tiene un carácter «solidario».

Lo que hay que lograr es un equilibrio entre la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria. Ello supone que las actividades que realicen los alumnos (...) tienen que alcanzar un alto significado educativo. Éste se verifica en la selección y articulación de contenidos curriculares que se enseñan logrando una mayor calidad educativa. En este último aspecto radica la intencionalidad pedagógica (Durán, 2001).

BASES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Para enfrentar los desafíos que plantea el establecimiento de una nueva relación con la comunidad y su aprovechamiento en la actividad pedagógica, es necesario desarrollar procesos de aprendizaje en colaboración con la participación de docentes, directivos y otros actores sociales organizados en una **comunidad educativa, de aprendizaje o de compromiso**, todas ellas denominaciones referidas a formas de organización que tienen como rasgo común el **aprendizaje y la solución de problemas en forma compartida** y que no deben confundirse con el concepto de comunidad social.

El concepto de comunidad de aprendizaje se deriva del concepto de comunidad de práctica descrito por Wenger, quien señaló que desde el principio de la historia los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales –comunidades de práctica–. El concepto también surge de las ideas de Peter Senge sobre las «organizaciones que aprenden»: las personas nunca dejan de aprender, el aprendizaje es un proceso permanente. Paulo Freire ha contribuido en forma significativa al desarrollo del concepto en el ámbito educativo. Freire propone una pedagogía en la que los alumnos se convierten en participantes activos en una comunidad de aprendizaje que existe dentro de un contexto social y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Se han propuesto diversas estrategias para organizar comunidades de aprendizaje efectivas. Seguidamente proponemos algunos lineamientos conceptuales y metodológicos que pueden orientar el trabajo de una comunidad de aprendizaje, inspirados en proyectos similares que se están llevando a cabo en diversos países.

...Estamos desarrollando esas nuevas concepciones desde los años ochenta en la educación popular de diferentes zonas no privilegiadas (...) Simultáneamente, veíamos que esas concepciones podían superar algunos de los problemas que se estaban creando en los centros escolares de las mismas zonas populares. Allí comprobábamos día a día cómo un ambiente de diálogo hacía visibles tanto la gran motivación como la inteligencia cultural de personas adultas que el discurso escolar consideraba como padres y madres desmotivados/as y desinformados/as.

En un primer momento se informó a otros colectivos y equipos para que pudieran iniciar y definir concepciones transformadoras de la educación. En el plano de la educación infantil sabíamos que se estaban desarrollando experiencias similares en otros contextos, que explicábamos para que se viera su validez en el sistema escolar: Escuelas Aceleradas de Stanford University (Levin, 1983; 1985; 1988), Programa de Desarrollo Escolar de Yale University (Comer, 1980) y Éxito para Todos de John Hopkins University (Slavin, 1985; 1988).

Hay que transformar las escuelas (...) en Comunidades de Aprendizaje (...), que exige un modelo igualitario de sociedad de la información. La orientación no es la adaptación sino por el contrario la transformación del contexto, tal como proponía Vygotsky (1979/1930-34) y como proponen las teorías sociales (Habermas 1987-1989/1981; 1988-1989) y educativas (Freire 1997/1995) más referenciadas actualmente en el mundo. Ambas proponen el aprendizaje dialógico (que engloba y supera el significativo).

En la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje existen dos prefases: la llamada sensibilización y la toma de decisión (Gómez, 2000).

Sensibilización

Contempla la explicación y discusión del problema. La comunidad de aprendizaje de docentes y directivos debe abrirse a la participación de otros actores sociales significativos. Se reflexiona y analiza el con-

texto social en que se enmarcan los procesos educativos, se exploran actitudes y se debaten diversos puntos de vista acerca de los problemas implicados en el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.

Toma de decisión

Es preciso tomar la decisión de iniciar el proyecto dirigido a la transformación del equipo docente en comunidad de aprendizaje.

Proyecto

Poner en marcha el proyecto significa definición de responsabilidades y compromisos y se concreta en la formulación de metas a corto, mediano y largo plazo.

Es una fase fundamental porque en ella operacionalizamos las expectativas con respecto a la escuela y el entorno que queremos, enfatizando en dos aspectos básicos:

- Las altas expectativas.
- El deseo de transformar la realidad.

Selección de prioridades

Se seleccionan prioridades para el año escolar, especificando lo que queremos conseguir de manera inmediata o a mediano plazo. Un aspecto fundamental en la selección de prioridades es identificar los recursos que necesitaremos para alcanzar nuestras metas.

Cada escuela, en su proceso de conversión en comunidad de aprendizaje, elige sus propias preferencias. Para conseguir las prioridades, todos los centros se movilizan en busca de recursos. Conseguirlos es una de las prioridades que, tarde o temprano, hay que afrontar. Son momentos en los que se impone otro lema: hay que seguir la cultura de la transformación, nunca la cultura de la queja.

Al movernos en busca de recursos de todo tipo tenemos la tendencia asimilada de la queja. Ese discurso hemos de borrarlo de nuestro diario para transformarlo en otro nuevo y optimista... en pocas pala-

bras, y como decía Freire, la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades (Gómez, 2000).

La organización en grupos de trabajo es una de las tareas a realizar. Cada prioridad ha de llevarse a cabo y alguien tiene que responsabilizarse de ello.

La transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje es una invitación al optimismo pedagógico que nos legó Freire con dos frases para la historia: *Somos seres de transformación... La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades* (Gómez, 2000).

A continuación sintetizamos las etapas y propósitos para el desarrollo del proyecto de creación de la comunidad de aprendizaje.

Título del Proyecto: Creación de comunidad de aprendizaje dirigida a fortalecer la relación de la escuela con la comunidad

I FASE: Sensibilización

Propósitos	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar información a los docentes y directivos sobre los objetivos y procedimientos para constituir una comunidad de aprendizaje. • Contextualizar, debatir y consensuar el tema del proyecto. • Explorar actitudes de los docentes con respecto a la relación escuela-comunidad. • Analizar las consecuencias e implicaciones a nivel personal e institucional del trabajo en la comunidad de aprendizaje y su impacto en la actividad pedagógica. • Promover la reflexión conjunta para llegar a un consenso. • Explorar la conveniencia de la participación de otros actores sociales en la comunidad de aprendizaje. 	<p>Sesión de trabajo en la que se tratan temas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación de la escuela en relación con la comunidad, necesidades educativas de la comunidad, características del entorno, demanda social de educación (nacional, regional y local), situación socioeconómica de la comunidad, actividades productivas y culturales, estado actual de la relación escuela-comunidad, factores que afectan la relación (fortalezas y debilidades), situación actual de la escuela (aspectos organizativos, de funcionamiento, pedagógicos) (fortalezas y debilidades). • Análisis de las consecuencias e implicaciones del proyecto en la actividad pedagógica.

II FASE: Toma de decisión

Propósitos	Condiciones
<ul style="list-style-type: none"> Decidir iniciar o no el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los participantes deben estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto (entre un 80 y un 90%). El proyecto debe contar con la aprobación y participación de la dirección del plantel, y con la aprobación de las instancias de la administración educativa.

III FASE: Construcción del modelo ideal

Propósitos

- Idear la relación deseable de la escuela con la comunidad.
- Generar aportes para transformar la relación.
- Visualizar lo que esperamos lograr sin tomar en cuenta los condicionantes que impone la realidad actual.
- Construir la utopía hacia la que dirigir los esfuerzos para movilizar la participación y dinamizar las acciones que deben emprenderse.

IV FASE: Selección de prioridades

Propósitos

- Contrastar la realidad con el modelo ideal (análisis del contexto).
- Seleccionar las prioridades, identificando los aspectos que debemos superar, potenciar o transformar.
- Analizar detenidamente la realidad de la escuela y de su entorno: información cuantitativa y cualitativa de su historia; referencias del alumnado, profesorado, personal administrativo; información de la comunidad y culturas de los estudiantes y las familias; descripción de las prácticas curriculares; estudio de las potencialidades y recursos de la escuela; formación de los profesores; antecedentes de la participación de las familias y del entorno; referencias a la asistencia; éxito; fracaso escolar; y otras medidas relacionadas con la actuación del alumnado.
- Priorizar las acciones concretas que deben emprenderse.
- Identificar los cambios inmediatos que se quiere introducir.

V FASE: Planificación

Propósitos

- Elaborar un plan de acción del o de los aspectos más relevante(s) a cambiar.
- Establecer responsabilidades y compromisos mediante comisiones de trabajo o cualquier forma de organización que decida la propia comunidad, lideradas por los docentes con la participación de padres y representantes, alumnado, personal, miembros de la comunidad, asesores para trabajar en una prioridad determinada.
- Lograr una mayor participación de diferentes actores.
- Trabajar aspectos específicos como búsqueda de recursos, aprendizaje, currículum, asistencia del alumnado, problemas de conducta.
- Elaborar y aportar soluciones e iniciativas de cambio.

VI FASE: Puesta en marcha

Propósitos

- Iniciar el desarrollo de las acciones planificadas en relación con cada prioridad.
- Iniciar el proceso de innovación-experimentación. Mediante la reflexión-acción se experimentan los cambios introducidos y se modifican los procesos, a partir de las conclusiones de los análisis y de las reflexiones realizadas.
- Estimular a la comunidad a producir conocimiento, transmitirlo y llevarlo a la práctica.

Las comisiones de trabajo pueden solicitar más formación en una cuestión determinada. Realizar jornadas formativas sobre aspectos concretos que se requieran para el desarrollo de las acciones planificadas.

VII FASE: Evaluación de las etapas y acciones realizadas

Propósitos

- Evaluar las acciones realizadas por las comisiones y por toda la comunidad.
- La evaluación tendrá en cuenta los datos obtenidos de los sectores implicados en el proyecto. Se trata de una evaluación procesual.
- Evaluación externa del proyecto con la participación de expertos y supervisores.

Byelaczyc y Collins (1999) han desarrollado una teoría para la creación de comunidades educativas eficaces. El objetivo primordial de esta teoría es avanzar en el conocimiento y las aptitudes colectivas y, de ese modo, apoyar el aumento de los conocimientos y las aptitudes individuales.

La utilización de un enfoque basado en comunidades educativas para la formación y actualización de los docentes se opone a los enfoques *aplicacionistas* que se han venido usando. Se sustenta básicamente en las ideas vygotskianas que conciben el aprendizaje como una empresa social y cultural.

Cuando se adopta el enfoque basado en las comunidades educativas, se maneja también la noción de *identidad comunitaria*. Mediante el trabajo destinado a conseguir ciertos objetivos comunes y el desarrollo de la conciencia colectiva de las aptitudes disponibles entre los miembros de la comunidad, se desarrolla una percepción del tipo «quiénes somos» (Bielaczyc y Collins, 1999: 286).

La tarea fundamental del facilitador dentro de este enfoque es inducir la organización de las actividades de la comunidad de aprendizaje y monitorear su proceso de desarrollo. Se ocupa también de elaborar recursos de apoyo, bien sea de naturaleza teórico-conceptual o procedimental, que contribuyan a enriquecer la base de conocimientos que la comunidad requiere para el logro de sus objetivos. Estos recursos deben dirigirse a actualizar tanto los conocimientos disciplinares implicados en el análisis de los problemas que se debaten en la comunidad, como el conocimiento pedagógico asociado con los mismos. Participa igualmente en las actividades de valoración de los procesos y productos obtenidos por la comunidad, contribuyendo a la fijación de nuevas metas y actividades.

Los autores citados plantean un conjunto de principios para crear comunidades educativas eficaces. Nosotros hemos seleccionado aquellos que consideramos más significativos en el marco de los propósitos de este programa.

Principio de crecimiento de la comunidad	La comunidad en su conjunto ha de utilizar eficazmente los conocimientos de cada uno de sus miembros, cuyo objetivo a su vez es el de adquirir continuamente nuevos conocimientos y compartirlos con los demás.
Principio de las finalidades emergentes	A medida que la comunidad evoluciona, los participantes crean objetivos, contribuyendo a la emergencia de objetivos colectivos.
Principio de la articulación de las finalidades	La comunidad desarrolla la capacidad de juzgar si han alcanzado o no los objetivos propuestos.
Principio de la metacognición	La comunidad debe preguntarse a menudo cuáles son sus objetivos y si lo que están llevando a cabo en ese momento les ayuda a alcanzarlos. Además, debe tratar de identificar regularmente lo que sabe y lo que no sabe.
Principio de la superación de los límites	La comunidad debe tratar de ir más allá del conocimiento y las aptitudes existentes en la propia comunidad y de los recursos a los que puede acceder, aceptando nuevos enfoques y nuevos desafíos. Debe buscar ideas que desafíen sus creencias explorando diferentes opiniones y puntos de vista sobre los temas que trata, en lugar de buscar simplemente informaciones que confirmen sus creencias y opiniones.
Principio del respeto hacia los demás	Los participantes deben aprender a respetar las contribuciones de los demás y sus diferencias, y sentirse seguros a la hora de hablar y expresar sus propias ideas. Cuanto más se escucha la voz de cada uno de los miembros del grupo, más fuentes de conocimiento surgen para ampliar los conocimientos de toda la comunidad. Es necesario establecer las reglas del respeto y velar por su cumplimiento.
Principio de la protección contra el fracaso	Aprendemos de nuestros errores. Una comunidad educativa acepta sus errores y no trata de culpabilizar a ninguno de sus miembros.

Principio de las diferentes capacidades	Fomentar el desarrollo de las diversas aptitudes de sus miembros. En una comunidad educativa los diferentes individuos no aprenden únicamente de las actividades que ellos llevan a cabo sino, también, de todas las actividades que realizan todos los demás miembros de la comunidad (Aprender haciendo colectivo).
Principio del compartir los conocimientos	Es necesaria la existencia de un mecanismo mediante el cual distribuir entre la comunidad el conocimiento y las aptitudes adquiridas por cada uno de los miembros individuales, de modo que cada uno de éstos constituya a la vez un receptor y un transmisor de conocimientos, pues un conocimiento no resulta útil a la comunidad a menos que entre a formar parte de su cuerpo colectivo de conocimientos.
Principio de la calidad de los productos	La calidad de los productos generados por una comunidad debe ser evaluada tanto por la comunidad en su conjunto como por otras personas externas a ella, basándose siempre en las características del grupo. La comunidad debe formular unas normas de referencia para determinar lo que considera un buen trabajo. Una forma de conseguirlo es someter a juicio de personas o entes externos los productos que se han obtenido. Las estrategias del programa de formación deben considerar estos principios y prever actividades específicas que garanticen su puesta en práctica durante el desarrollo del programa.

El aprendizaje de estas competencias implica un cambio actitudinal profundo en el docente, en consecuencia el programa de formación y actualización tiene que prestar atención no sólo al desarrollo cognitivo, sino al desarrollo afectivo. Según Martín y Reigeluth (1999) las actitudes son respuestas o valoraciones positivas, neutrales o negativas respecto a un referente, representadas habitualmente como posición (a favor, en contra) e intensidad (de fuerte a débil). Las dimensiones del desarrollo afectivo que serán objeto de particular atención son

el desarrollo emocional, moral y social. En la tabla que aparece a continuación se definen estas dimensiones, según los autores citados.

Dimensiones del desarrollo afectivo

Desarrollo emocional	Comprender los propios sentimientos y valoraciones afectivas de los demás, aprender a manejar esos sentimientos, y querer hacerlo.
Desarrollo moral	Construir códigos de conducta y razones para obedecerlos, incluyendo el desarrollo de actitudes a favor de lo social, a menudo relacionadas con el ciudadano, la justicia y la igualdad.
Desarrollo social	Construir capacidades y actitudes para iniciar y establecer interacciones y mantener relaciones con otros.

El programa de formación debe incorporar objetivos afectivos y estrategias pertinentes para el desarrollo de estas tres dimensiones.

En el diagrama V (Novak J. y Gowin D., 1988) que aparece a continuación se sintetizan los elementos conceptuales y metodológicos que hemos venido desarrollando y que serán la base para la toma de decisiones relacionadas con el diseño del programa de formación y actualización.

Figura N° 1

Diagrama V, en el que se muestran los elementos (conceptuales y metodológicos) implicados en la construcción de la unidad de formación del docente dirigida a fortalecer la relación de la escuela con la comunidad y al aprovechamiento de los recursos del entorno en el desarrollo del currículo

Dominio conceptual

VISIÓN DEL MUNDO: La educación tiene que coadyuvar en el proceso de transformación social. La articulación comunidad-escuela puede contribuir al cambio social, al mejoramiento de la calidad educativa y a la equidad. El docente requiere formación especial para articular la vida de la comunidad y la de la escuela.

Las principales TEORÍAS que sustentan el programa de formación en el área de esta competencia son:

El aprendizaje como empresa social y cultural (Vygotsky), Teoría Social (Habermas), Teoría Educativa (Freire), Enfoque de Comunidades Educativas y/o de Aprendizaje (Byelaczyc y Collins-Gómez), el docente como profesional reflexivo (Elliot, Stenhouse, Gimeno, Pérez Gómez, Escontrela, Saneugenio, Amaro), la Educación Afectiva (Martin y Reigeluth).

PRINCIPIOS Y CONCEPTOS

1. Función social de la escuela. Demanda social de educación: nacional, regional, local. Impacto de las condiciones socio-económicas en la vida escolar. Pobreza y educación: problemas sociales, culturales, económicos, familiares: contexto urbano, rural e indígena. Papel de los docentes en la reconstrucción del tejido social de la escuela. Formas de participación de la comunidad en el desarrollo del currículo: relación de la escuela con el trabajo y la actividad productiva.

2. Selección de tareas de aprendizaje auténticas adecuadas con las demandas cognitivas del ambiente, presentación de contenidos en contextos similares a los originales, interpretación de situaciones de la vida cotidiana, planteamiento de problemas del entorno socio-cultural relacionados con el trabajo y la actividad productiva, usos sociales vinculados con el aprendizaje de la lengua y de la matemática.

Preguntas centrales:

¿Cómo formar al docente para que pueda fortalecer la relación de la escuela con la comunidad y para que aproveche los recursos del entorno en el desarrollo del currículo?

Dominio metodológico

JUICIOS DE VALOR: El programa de formación y actualización tiene que desarrollar competencias docentes que permitan reconstruir el tejido social de la escuela. El establecimiento de una nueva relación con la comunidad requiere desarrollar procesos de aprendizaje en colaboración con la participación de docentes, directivos y otros actores sociales organizados en una comunidad de aprendizaje. El programa de formación y actualización tiene que prestar atención al desarrollo cognitivo y al desarrollo afectivo.

AFIRMACIONES: Los docentes sienten la necesidad de desarrollar esta competencia. Los conocimientos previos del docente sobre el problema son escasos y las actitudes, negativas o de indiferencia.

La participación de los actores comunitarios en la vida escolar requiere una tarea deliberada y planificada, *que permita una cooperación gradual, comprometida y responsable.*

Estrategias de sensibilización, toma de decisión, elaboración de proyectos (definición de responsabilidades y compromisos), formulación de metas, selección de prioridades, identificación y consecución de recursos, organización de grupos de trabajo.

Ambiente de diálogo (Aprendizaje dialógico). Explicación de la validez de la experiencia. Orientación hacia la transformación del contexto. Debate de diversos puntos de vista. Desarrollo de la identidad comunitaria.

PRINCIPIOS: crecimiento de la comunidad, finalidades emergentes, articulación de las finalidades, metacognición, superación de los límites, respeto hacia los demás, protección contra el fracaso, diferentes capacidades, compartir los conocimientos, calidad de los productos.

DESARROLLO AFECTIVO: exploración de actitudes, desarrollo de actitudes sociales, desarrollo moral, desarrollo de capacidades y actitudes para la interacción.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Contenidos y competencias

Tomando en cuenta el marco de preocupaciones y propuestas desarrolladas previamente, consideramos que un programa de formación en este campo debe asumir el concepto y la práctica de comunidad de aprendizaje como estrategia fundamental, y la integración escuela-comunidad como objeto de reflexión de la misma. El proceso para crear una comunidad de aprendizaje implica una laboriosa tarea de planificación y organización que debe llevarse a cabo en fases sucesivas que articulen la estrategia con el objeto de reflexión y acción.

La primera fase contempla el desarrollo de tres momentos. En el primero se promueve la reflexión situacional de los actores en torno a la integración escuela-comunidad, con el propósito de determinar globalmente el estado actual de la integración. En el segundo momento se profundiza la reflexión con el fin de explorar el impacto del entorno en el desarrollo del currículo, utilizando los proyectos pedagógicos como unidad de análisis. Al finalizar este momento se verifica el mérito de asumir la integración escuela-comunidad como objeto de trabajo colectivo, decisión que es determinante para la continuidad del proceso. En el tercer momento se utiliza el aprendizaje en colaboración como medio para sensibilizar a los docentes con respecto a la creación de la comunidad de aprendizaje, emulando sus pautas de funcionamiento y sus procesos de trabajo. Al finalizar este momento se constituye formalmente la comunidad de aprendizaje.

En la segunda fase se construye imaginativa y prospectivamente un modelo ideal de integración escuela-comunidad como medio para ampliar la perspectiva, explorar posibilidades y visualizar el futuro deseable.

En la tercera fase, a partir del contraste del modelo ideal con la realidad, se construye el modelo operativo de la comunidad de aprendizaje, seleccionando las prioridades que deben ser atendidas en el proyecto de integración escuela-comunidad. Se pretende que la comunidad de aprendizaje se apropie del proyecto y asuma su ejecución, desarrollo y evaluación.

FASE 1. Modelo real: Situación actual de la integración escuela-comunidad. Constitución formal e institucionalización de la Comunidad de Aprendizaje. Sensibilización y toma de decisión. Sensibilización y toma de decisión – modelo diagnóstico.

Competencia: Los docentes valoran crítica y situacionalmente la integración de la escuela con la comunidad del entorno; su participación personal y la de los demás miembros del grupo en dicha relación; la articulación de las necesidades y características del entorno con la actividad pedagógica; los objetivos y las fases del proyecto de creación de la comunidad de aprendizaje; sus propias actitudes, motivaciones e intereses; las responsabilidades y compromisos que están dispuestos a asumir y, sobre esta base, toma decisiones en forma responsable y consciente con respecto a su participación en el desarrollo del proyecto de creación de la comunidad de aprendizaje.

FASE 2. Modelo ideal de integración escuela-comunidad.

Competencia: Construye una imagen deseable de la integración escuela-comunidad que permita visualizar las aspiraciones y la participación de los actores escolares y comunitarios, sin tomar en cuenta los condicionantes que impone la realidad actual, y propone estrategias deseables para movilizar la participación de los diversos actores y dinamizar las acciones que sería necesario emprender para materializar el modelo ideal.

FASE 3. Modelo Operativo: Proyecto de integración escuela-comunidad
Formulación del proyecto: Selección de prioridades

Competencia: Construir, conjuntamente con los demás miembros de la comunidad de aprendizaje, el modelo operativo para el desarrollo del proyecto de integración escuela-comunidad que contemple: prioridades y metas que deben atenderse en el corto, mediano y largo plazo; análisis de su factibilidad y viabilidad, identificación de población objetivo, formulación de planes de acción, diseño de estrategias para la búsqueda de recursos, diseño de estrategias para el registro sistemático de información, mecanismos para controlar el uso de recursos, diseño de estrategias de comunicación e información, diseño de estrategias para evaluar formativa y sumativamente el desarrollo del proyecto y los resultados.

El desarrollo de las competencias de la unidad de formación tiene un fuerte componente reflexivo y actitudinal; en consecuencia, durante la ejecución del programa, además de las estrategias sugeridas, deben manejarse de manera continua estrategias afectivo-emotivas y procesos motivacionales que estimulen la participación y fomenten actitudes reflexivas. Hacer énfasis en la importancia del autoconcepto. Generar en los participantes, sentimientos de competencia para llevar a cabo la tarea. Crear clima relajado dirigido a controlar la ansiedad y enfatizar el carácter reflexivo y no evaluativo de la tarea. Ayudar a los miembros de la comunidad de aprendizaje a comprender el alcance de la tarea en la que se están comprometiendo.

La naturaleza de este programa de formación exige igualmente prestar especial atención a los procesos de comunicación e información; en tal sentido, deben utilizarse las tecnologías de información y comunicación (TIC), allí donde las condiciones de infraestructura y conectividad lo permitan, para crear redes de proyectos; para informar a audiencias más amplias acerca de las actividades del proyecto; para participar en redes y foros de discusión sobre el tema; y para la consulta en línea de información pertinente. También pueden programarse actividades de apoyo durante la ejecución de los proyectos mediante asesoría o tutoría especializada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANÍS, A. (2003). ¿Cómo enseñar los temas de la Prospectiva? En *Contexto Educativo: Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Año 5. Número 25. <http://contexto-educativo.com.ar/2003/1/nota-07.htm>
- ALANÍS, A. (2000). El ABCD de la planificación prospectiva. En *Contexto Educativo: Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Número 8. <http://contexto-educativo.com.ar/2000/6/nota-10.htm>
- ALONZO M., E. (1987). *Comunidad, escuela y cambio cultural: Un estudio de caso en Pencuyut*. Yucatán UADY. Centro de Investigaciones Regionales «Dr. Hideyo Noguchi». http://www.uady.mx/~sociales/coleccion/informes/I1987_01.html
- BANCO DE EXPERIENCIAS LOCALES. <http://www.unq.edu.ar/bel/experiencia.asp?Num=212>
- BANCO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bep/integradas.php#VEVALUA1>
- BARROS, ADRIANA V. Implicaciones personales del Taller IV año 2000. ...Guardatti, Paola: *La relación cuestionada: escuela-comunidad en Morillo* (Salta). www.unsa.edu.ar/bibhuman/biblioteca/hemeroteca/moneduc.htm - 140k
- BIELACZYK, K. Y COLLINS, A. (2000). «Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza». En: Reigeluth, Ch. (Ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Aula XXI. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (2001). «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica». En *Contexto Educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Año III, Número 18 <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>
- CANTÓN, ISABEL. «La formación de los profesores para la utilización del entorno como recurso didáctico». En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, N° 40, 2001 (Ejemplar dedicado a: Formación Inicial de Profesores: Física y Química / coord. por Antonio de Pro Bueno), pp. 147-174.
- COBIÁN, M.; NIELSEN, A. Y SOLÍS, A. Contexto sociocultural y aprendizaje significativo. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9mariaco.html>

- COVARRUBIAS, G. (2001). «Las tareas que dan los profesores». En *Contexto Educativo: Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Año III. N° 20 <http://contexto-educativo.com.ar/2001/6/nota-07.htm>
- DURÁN, DIANA (2001). *Escuela, ambiente y comunidad: Integración de la educación ambiental y aprendizaje-servicio*. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Fundación Educambiente. http://servicelearning.org/lib_svcs/lib_cat/index.php?library_id=6609
<http://home.inder.co.cu/daei/medio/ESCUELA%20Y%20MEDIO%20AMBIENTE.htm>
- Experiencias pedagógicas. <http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones/2002/expecaie/areas.html>
- FERNÁNDEZ E., M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- GAIRÍN, J. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular del Centro Educativo*. Madrid: Edit. Síntesis.
- GÓMEZ ALONSO, JESÚS (2000). *Comunidades de Aprendizaje*. <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>
- HANNAFIN, M.; LAND, S. Y OLIVER, K. «Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos». En: Reigeluth, Ch. (Ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI.
- HEERKENS, G. (2002). *Gestión de Proyectos*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España. Sav.
- Intercambio de experiencias. http://www.waece.org/intercambio/buscar_li.php?n=90
- MANCUSO, M.; RODRÍGUEZ, A. Y VESPOLI, A. *Proyectos de trabajo con olor a tiza*. Editorial. Argentina, ISBN: 950-892-158-7.
- MARCHIONI, M. (2001). *Comunidad, Participación y Desarrollo. Teoría y Metodología de la Intervención Comunitaria*. Edit. Popular. España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Chile. *Contenidos transversales. La familia y la escuela juntas formando valores. Juegos colaborativos* <http://www.mineduc.cl/colaborativos/index.htm>. Proyectos de integración escolar.
- NEA. NEW HORIZONS (2000). «Claves para la excelencia en su escuela. 35 indicadores de una escuela de calidad». En *Contexto Educativo: Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Número 9. <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-01.htm>

- NORO, J. E. (2001). «Nuevos escenarios para una nueva escuela. Creatividad y estrategias para conquistar el futuro». En *Contexto Educativo: Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Año III, Número 17 <http://contexto-educativo.com.ar/2001/3/nota-04.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura. *Boletín del Programa Educación en Valores*. Banco de experiencias. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin18.htm> [Consulta 2003, Agosto, 24].
- Programa: «Mi escuela crece». Proyectos aprobados. http://www.fundacionarcor.org/ap_prog_1.html [Consulta 2003, Agosto, 26].
- RIMONDINO, RUBÉN E. (2001). *Relación familia-escuela*. <http://www.consudec.org/participando/relacionfamilia.htm>
- ROGGI, LUIS (1999). *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*. <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm#Luis%20Roggi>
- SCHANK, R.; BERMAN, T. Y MACPHERSON, K. «Aprender a través de la práctica». En: Reigeluth, Ch. (Ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI.
- VENEGAS, MÓNICA (1996). *El significado de la escuela en las familias pobres. Un estudio cualitativo*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Trópykos.