

January 2017

## Innovación y comunitarización en la educación

Amparo Novoa Palacios

*Universidad de La Salle*, [amnovoapa@lasalle.edu.co](mailto:amnovoapa@lasalle.edu.co)

Carmen Amalia Camacho Sanabria

*Universidad de La Salle*, [ccamacho@lasalle.edu.co](mailto:ccamacho@lasalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

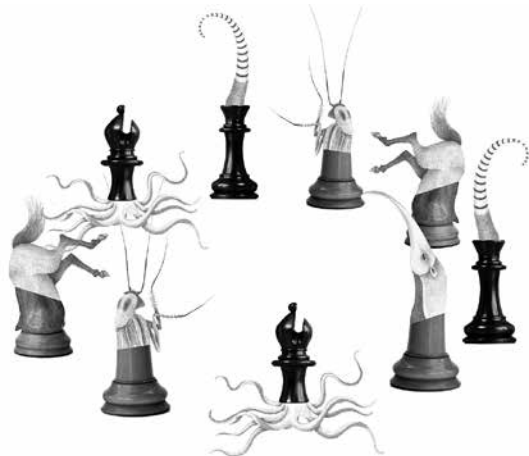
---

### Citación recomendada

Novoa Palacios, A., y C.A. Camacho Sanabria (2017). Innovación y comunitarización en la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 13-31.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Innovación y comunitarización en la educación\*



Amparo Novoa Palacios\*\*

Carmen Amalia Camacho Sanabria\*\*\*

## ■ Resumen

El presente artículo presenta una antropología educativa de carácter comunitario con la intención de evidenciar que somos seres sociales,

---

\* Este artículo es resultado del proyecto de investigación *Innovación en la formación inicial de maestros en contextos rurales en Colombia: Normales Superiores de Gigante Huila y María Montessori en Bogotá*, Avalado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia (VRIT) de la Universidad de La Salle, en el marco de la convocatoria interna de proyectos. Código CIV15101.

\*\* Doctora en Teología Dogmática de la Universidad de la Compañía de Jesús, Facultad de Teología, Cartuja, Granada, España; magíster y licenciada en Teología; bachiller en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora y directora de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle; profesora y coordinadora de la línea de investigación Cultura, Fe y Formación en Valores del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle; integrante del grupo de investigación Educación Ciudadana, Ética y Política y del grupo de investigación Educación y Sociedad, así como de la Comisión de Reflexión Teológica de la Conferencia de Religiosos de Colombia. Integrante de la Sociedad de Hermanas Auxiliadoras. Correo electrónico: amnovopa@lasalle.edu.co

\*\*\* Doctora en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España; magíster en Literatura Hispanoamericana del Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo, Colombia; licenciada en Español-Francés de la Universidad Pedagógica Nacional; diplomada en Métodos Cualitativos y Participativos de Investigación Social de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia. Investigadora en las áreas de Educación, Currículo, Pedagogía y Literatura. Asesora para la formulación, implementación y evaluación de proyectos educativos institucionales (PEI), currículos por competencias y por ciclos; proyectos de investigación formativa, educación a distancia/virtual y autoevaluación con fines de acreditación. Amplia trayectoria y experiencia en docencia, dirección y evaluación en educación media y superior. Actualmente es coordinadora de la Sala de Evaluación de Educación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), Ministerio de Educación Nacional y vicerrectora Académica de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: ccamacho@lasalle.edu.co

comunitarios por naturaleza; es decir, no hemos nacido para vivir como “islas”, sino para convivir con otros, enfatizando la importancia que tiene la educación como proceso para transformar el *yo* en un *nosotros*. Posteriormente, se reflexiona sobre el desarrollo de la comunidad, desde la perspectiva territorial en educación, para resaltar que la vida grupal se desarrolla en contextos determinados y concretos. Luego se plantea la necesidad de recuperar el sentido de las comunidades de aprendizaje, con el fin de evidenciar que la innovación en el campo educativo tiene sus raíces en aquellos procesos que en América Latina se han gestado por algunos años para la liberación y concienciación de hombres y mujeres. Por último, se infieren algunas conclusiones con carácter prospectivo que plantean la necesidad de revisar la formación del educador, la calidad de la educación y los imaginarios sociales, teniendo presente que la educación es un *proceso* para mejorar la vida humana.

**Palabras clave:** antropología educativa, maestro, proceso comunitario, comunidades de aprendizaje, imaginarios sociales, innovación social educativa.

## Introducción

Actualmente, es notoria la necesidad de recuperar el sentido de la educación como *proceso* más que como resultado y presentación de productos. Pareciera que, por todas las pruebas de aprendizaje y los *rankings* a los que nos vemos abocados cada día, los resultados fueran lo fundamental, y esto no se puede considerar lo esencial y constituyente de la educación en su comprensión general. Por esta razón el presente artículo se orienta a recuperar el ejercicio educativo como un proceso permanente. Al decir que es un proceso se quiere resaltar el cometido principal que persigue, pues la educación es una acción orientada al desarrollo y la promoción de la persona en todas sus dimensiones, las cuales están vinculadas a un contexto social y cultural que se va transformando. En este sentido, se afirma que la educación está en función de las necesidades de la persona y de la sociedad; además, es un proceso intencionado que

busca que la voluntad y el conocimiento de los sujetos se orienten a pensar de manera autónoma y libre para interactuar socialmente, a partir de la enseñanza de valores y saberes. Es importante advertir que el proceso no es unidireccional, sino interactivo; es decir, que quienes están aprendiendo también pueden enseñar y de esta manera el conocimiento adquiere una matización social y por ende se construye en comunidad, junto con otros. De ahí la necesidad de analizar los problemas educativos con relación a los problemas de la vida social.

Los argumentos propuestos se desarrollan a través de los siguientes aspectos. Primero, se trata de abordar una antropología educativa de carácter comunitario, con el fin de explicitar aquellas dimensiones que revelan que somos seres sociales, comunitarios por naturaleza, es decir, no hemos nacido para vivir como “islas”, sino para convivir con otros, enfatizando en la importancia que tiene la educación como proceso para transformar el *yo* en un *nosotros*.

Segundo, se reflexiona sobre el *desarrollo de la comunidad*, desde la perspectiva *territorial* en educación, ya que la comunidad lleva a cabo su vida grupal en contextos determinados y concretos (Cfr. Nogueiras, 1996, p. 12). Tercero, se plantea la necesidad de recuperar el sentido de las comunidades de aprendizaje, cuyo origen remite a la alfabetización de adultos, como proceso de liberación y de concienciación que viven las personas en sus procesos de aprendizaje y enseñanza. Esto con el fin de evidenciar que la innovación en el campo educativo tiene sus raíces en aquellos procesos que en América Latina se han gestado por algunos años para la liberación de hombres y mujeres. Por último, se infieren algunas conclusiones con carácter prospectivo, que plantean la necesidad de revisar la formación del educador, la calidad de la educación y los imaginarios sociales.

### **Una antropología educativa de carácter comunitario**

Señalar algunos aspectos, por ejemplo, cómo el ser humano es objeto y sujeto de la acción educativa, permite comprender que la educación se abre a un espacio muy amplio donde la acción humana y la acción educativa se articulan y dejan como resultado nuevos paradigmas culturales. Toda acción humana se

determina porque experimenta cambios y modificaciones, y se constituye en objeto de la educación cuando posee una intencionalidad y un modo; por ello la tarea educativa es una acción, pero no cualquier tipo de acción, sino aquella que se caracteriza por ser viable, plenificante y transformadora del entorno y del ser humano. Desde este prisma, se puede afirmar que la acción educativa que vehicula la condición humana permite la creación de cultura. Este cometido podría ser el fin último de la educación, pues evidencia pluralidad de elementos humanos que han trascendido su propia contingencia a través de las estructuras históricas concretas y que se conoce como *evolución*, lo cual permite percibir que la persona se va perfeccionando o plenificando en sus comprensiones del mundo y en la relación con los demás. De esta manera, se puede decir que la finalidad perfecta a la que tiende el ser humano es lo que hace que la acción sea educativa. Por tanto, si la perfección de la persona es el fin último de la educación, se puede afirmar que:

Tal fin conviene a *toda* educación, porque es el fin de la educación en general, el que define a la actividad educativa, sea cualquiera el momento y la particular condición o circunstancia en que concretamente se realice. Es un fin *esencial* de la educación y, en consecuencia, algo independiente de toda referencia a las formas históricas concretas de evolución de la cultura y de los recursos e instrumentos propios de cada época. (Puelles, 1954, p. 54; cursivas del original)

Tomar conciencia de que la actividad educativa emerge de la contingencia humana, de su inacabamiento, de su labilidad, posiciona la educación como uno de los factores indispensables para el desarrollo de la persona en todas sus potencialidades.

Una antropología educativa parte de esta situación existencial de carencia, pero a la vez recupera y enfatiza la dimensión social del ser humano inserto en un mundo espacio-temporal concreto, donde se elaboran visiones sistémicas, globales e integrales que posibilitan mejores comprensiones de este. De ahí que la educación se conciba como un fenómeno cultural porque tiene en su centro al ser humano; es decir, la educación tiene su razón de ser porque hombres y mujeres elaboran un mundo de significados a partir de la realidad que viven,

lo cual muestra la diversidad de comprensiones de sí mismo, del mundo, de la relación con los demás y del misterio. De este modo, la cultura se constituye en un elemento educativo que permite analizar las diversas cosmovisiones que el ser humano crea para darle sentido a su vida. Un sentido que no se reduce a la adquisición de conocimientos, de saberes, de verdades, sino que se

Entreteje en las relaciones inmediatas, cotidianas, que establece cada ser, desde los diversos contextos en los cuales se vive, desde los procesos, desde las relaciones significativas. Para ello es necesario rescatar los derechos del corazón, los afectos y la razón cordial, que dignifiquen la convivencia colectiva y favorezcan la compasión hacia los demás. (Novoa Palacios, 2016, p. 71)

Desde esta perspectiva, una antropología de la educación debe plantear cómo el ser humano llega a ser educado para comprender las diversas variables culturales en las que se vive. Sin la educación no serían posibles otras comprensiones del mundo y de lo humano (Cfr. Cañellas y Mèlich, 1994, p. 20).

Es evidente que el ser humano es una realidad educativa, vive en la interacción permanente con los otros y necesita de estos para satisfacer sus propias necesidades y para aprender a resolver los enigmas que le plantea la realidad. Por ello, el mayor cometido que poseen hombres y mujeres consiste en potenciar su capacidad de aprender, que no es otra cosa que un rasgo propio de la educación en la sociedad del conocimiento y de la condición humana. A esto se le ha llamado *educabilidad*, "Capacidad de todo individuo para recibir influencias y reaccionar ante ellas, construyendo a partir de estas su propio bagaje cultural, su propio comportamiento y su identidad. La educabilidad posibilita la capacidad de aprendizaje de todo hombre" (López-Jurado, 2011, p. 60). Pero este aprender debe influir en todas sus capacidades; por esta razón, la educación está dirigida al desarrollo de las capacidades humanas tanto física y cognitiva, como emocional, psicomotriz, social, cultural y religiosa (p. 44).

Sin embargo, la educación es mucho más que la transmisión de conocimientos a través de la información. Hoy se priorizan aspectos que van más allá de las capacidades cognitivas y físicas y que la antropología educativa de carácter

comunitario procura promover desde posturas que fomentan una educación relacional.

Por esto, la práctica educativa debe recuperar la dimensión relacional del ser humano, lo cual implica aceptar que somos seres creados para la *relación*, es decir, que la vida de la persona se realiza y se potencia en el *reconocimiento* de la vida de los otros. Esto supone una reciprocidad activa para construir la relación de carácter interpersonal que crea el pronombre personal *nosotros*. A partir de aquí el ser humano construye su propia mismidad en la acogida del otro diferente a él. Por ello el reconocimiento es la puerta de entrada para que el ser humano se conozca a sí mismo (Cfr. Novoa Palacios, 2013, p. 157). Al respecto decía Ortega y Gasset (1957, p. 138) que la palabra *vivimos* en su *mos* expresa una nueva realidad que es la relación *nosotros: unus et alter*, yo y el otro, juntos hacemos algo y al hacerlo *nos* somos. De esta forma, se sugiere que si a la relación de apertura al otro se le llama *altruismo*, este *sernos* mutuamente deberá llamarse *nostrismo* o *nostridad*.

Si se ha dicho que la educabilidad es la capacidad de aprendizaje del ser humano, la antropología educativa de carácter comunitario vela porque tal afirmación llegue a su cumplimiento y aboga por generar una conciencia en el ser humano de que toda actividad educativa personal es relacional comunitaria y está ligada a los demás, y que ello se convierte en la condición de posibilidad para actualizar el *yo* a través del *nosotros*. Esto significa que las actividades humanas se liberan al no quedar reducidas al simple *yo*. Esto lleva a optar por ciertos criterios que puedan garantizar que la educación sea el centro de la vida comunitaria y que se trabaje por iniciativas educativas que tengan por objeto la transformación social y cultural. En este sentido, la relación educativa deberá ser una relación que:

- Promueva diálogos con la verdad y la transparencia.
- Fomente la apertura a la pluralidad y a la diversidad.
- Suscite un ambiente de confianza en el respeto y la fraternidad.
- Estimule a aprender a sentir.
- Ayude a resolver los conflictos.

- Oriente a poder elegir.
- Favorezca el escuchar mutuo.
- Incentive a ganar libertad y autonomía.
- Impulse a vivir la libertad con responsabilidad.

De este modo, se generan otras formas de mirar y de poner en tensión prácticas educativas que están fundamentadas en nociones teóricas que nada tienen que ver con la vida y con los problemas de la sociedad. De ahí que sea fundamental promover una conciencia que manifieste que la educación tiene en su base un bagaje antropológico que le posibilita el dinamismo para responder a los retos que el ser humano plantea. Esto evidencia que el mundo se aprehende por una disposición innata en lo humano, que es su capacidad para aprender, pero también para enseñar, y que todo es un proceso que implica sabernos vivir con los demás, en el que el *yo* adquiere su plenitud de realización en el *nosotros*.

Es de resaltar que los aspectos mencionados permiten una cohesión colectiva que afianza la identidad y promueve el sentido para la vida. Igualmente, fortalece la pertenencia a la comunidad con el objetivo de superar los problemas que se presentan y que se constituyen en desafío a la creatividad; así, se prioriza el trabajo colaborativo y se ponen en común los saberes y habilidades en función del desarrollo de procesos sociales que partan del contexto para poder transformarlo. De esta manera, una antropología de *comunitarización* educativa aboga por una perspectiva territorial de la educación, lo que significa que, si se tiene en cuenta el contexto, es posible mejorar el tejido social, lugar donde acontecen las relaciones y la educación.

### **El desarrollo de la comunidad: perspectiva territorial de la educación<sup>1</sup>**

El desarrollo comunitario tiene sus inicios durante la Segunda Guerra Mundial y es la Unesco la que plantea el desarrollo comunitario para los países tercermundistas como un camino para superar las situaciones de pobreza reflejadas

---

<sup>1</sup> Se siguen los aportes de Nogueiras Mascareñas (1996).



en la educación, en lo económico, cultural, social y político del momento. Esta propuesta se diseñó para las regiones más atrasadas, como Asia, África y América Latina, pero con el tiempo se ha visto igualmente útil para el primer mundo.

Los procesos educativos están vinculados a los procesos sociales, lo que lleva a concebir la educación como un proceso abierto, permanente y global; asimismo, implica la participación de todos los individuos en los aspectos personales y sociales, encontrando entre ellos el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen. Es en este contexto donde se hace necesario asumir la perspectiva territorial en educación.

Es evidente que cualquier comunidad se asienta en un territorio concreto, lo que la obliga a inscribirse en un espacio geográfico determinado. Sin embargo, el territorio no aborda únicamente la dimensión geográfica-administrativa, sino que es un concepto que engloba el conjunto de todas las situaciones de trabajo, política y cultura que viven los individuos y la comunidad para configurar su vida grupal. Por tanto, el territorio no es solo un espacio geográfico modificado por el ser humano, sino que además se debe comprender como una unidad física y social en la que interactúan instituciones comunitarias y la población. Es un espacio de vida, de cultura; es un lugar educativo donde acontecen interrelaciones orientadas a analizar y solucionar los problemas que afectan a la comunidad en su desarrollo educativo, económico y social.

Es importante reconocer que el territorio es una unidad compleja susceptible de ser modificada por subsistemas que componen el mundo cultural, que se hallan relacionados entre sí y que exigen un tratamiento interdisciplinar. En consecuencia, la realidad educativa de una comunidad local está interrelacionada con las diversas partes que constituyen el sistema de vida de un territorio. Un cambio de dichas partes interfiere en la experiencia educativa.

Con respecto a las implicaciones que tienen los conceptos de *comunidad* y *territorio* en relación con los procesos educativos formalizados, es importante recuperar el papel de la familia y de la comunidad en la formación de las nuevas generaciones, dado que en los tiempos que corren y a pesar de

Los innumerables logros personales y sociales que ha hecho posible la universalización de la educación básica y obligatoria tienen, sin embargo, una contrapartida negativa. La identificación del todo, la educación, con lo que en realidad es solo uno de sus componentes, la educación escolar y la enseñanza, está en la base de un fenómeno muy preocupante en el panorama educativo actual: la creciente desresponsabilización social y comunitaria ante los temas y las cuestiones educativas (Coll, 1999). La educación ha dejado de percibirse como una responsabilidad compartida del conjunto de la sociedad y en su lugar se ha ido instalado progresivamente la idea de que la educación, entendida como educación formal, es una responsabilidad de los sistemas educativos que han de asumir fundamentalmente, por no decir en exclusiva, los y las profesionales que trabajan en ellos —es decir, el profesorado—, sus responsables políticos y sus gestores y técnicos. (Coll, 2001, p. 1)

En este panorama pareciera que el sentido de lo comunitario se desdibuja y la educación, en el imaginario social, es acusada de estar de espaldas a las problemáticas sociales y de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos o el desarrollo de competencias cognitivas configurando seres humanos sin valores y sin conciencia ciudadana. Si a esto se agrega que en lo técnico la formulación de políticas públicas tiende a la estandarización de los currículos desconociendo las particularidades de los territorios y sus habitantes, la situación se complejiza. Tal vez esto explica muchos de los problemas sociales que atraviesa no solo América latina, sino el mundo entero, donde a pesar de los acuerdos entre países, las movilizaciones educativas y la emergencia de teorías del aprendizaje cada vez somos menos conscientes de la necesidad de convivir en el respeto y el cuidado de sí mismo, de los otros y del medio ambiente.

En este contexto, es inminente pensar en recuperar el sentido de lo comunitario como centro de la educación y para ello el tema de las comunidades de aprendizaje es indispensable no solo por lo que son, sino también por lo que implican para atender a una formación integral que en realidad posibilite una mirada interdisciplinar en la cual las ciencias naturales y sociales estén en igualdad de condiciones. Lo anterior con el fin de posibilitar una formación centrada en la persona, en una integración desde dentro que no es otra cosa que

permitir el desarrollo de todas las potencialidades y dinamismos de la persona humana:

En relación con las Comunidades de Aprendizaje interviene una doble dimensión. Por un lado, las CA se concretan en la sociedad local (Torres, 1999a) en torno a comunidades de personas que habitan un territorio, ya sea en zonas rurales o urbanas (dimensión geográfica). Por otro, las personas que habitan un territorio solo pueden constituir una CA en la medida en que comparten determinados intereses, objetivos y valores (dimensión funcional). Aunque este elemento no aparece formulado con claridad en los informes que hemos revisado, podría conjeturarse que el éxito de una CA territorial depende en buena medida de que las personas que la integran posean en algún grado la percepción compartida de formar parte de una comunidad, bien sea porque ya la tenían previamente, bien sea porque la han construido en el transcurso de las actividades desplegadas en el marco de la propia CA. El hecho de que esta circunstancia se dé con mayor frecuencia en el ámbito local —especialmente en los núcleos urbanos, cualquiera que sea su dimensión— podría ser un factor que ayudará a entender por qué las CA que tienen como foco proyectos locales —locally-based projects— suelen ser más eficaces en conseguir la implicación de las personas que aquéllas cuyos proyectos tienen un foco más amplio. (Yarnit, 2001)

## Las comunidades de aprendizaje

El término *comunidades de aprendizaje* es referido, en diversas teorías, a un grupo de personas que aprenden en común utilizando estrategias, herramientas y espacios comunes. Es innegable que desde el principio de la historia los seres humanos han conformado comunidades de aprendizaje que generan, perpetúan y dinamizan aprendizajes comunes a través de la participación.

Hoy en día, se plantea que las comunidades de aprendizaje son espacios donde toda la comunidad educativa (padres, maestros, estudiantes, administrativos y entes externos) participa para configurar su escuela como un lugar de encuentro y espacio para propiciar el desarrollo de todas las personas. No obstante, la siguiente concepción plantea que la comunidad de aprendizaje está dada:

Para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no solo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global pues entre sus miembros se genera disposición a comprometerse en el grupo y reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de los otros. La composición de las comunidades de aprendizaje puede ser variada; unas veces, la integran miembros del contexto interno de la escuela; otras, participan también miembros del contexto externo y, en ambos casos, puede darse una amplia gama de variaciones. En el primero, puede estar compuesta por gestores y profesores que buscan y comparten aprendizaje de forma continua para aumentar la eficacia de su actuación sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leo y Cowan, 2000), por grupos de educadores que, dentro de una escuela, participan con un propósito común de aprender (Shaughnessy, 1998), o conectando también a los estudiantes con los demás miembros de la institución, para implicarlos activamente en actuaciones de aprendizaje compartido (Tinto, 1999). En el segundo, hallamos afirmaciones tales como “solo se pueden desarrollar si profesores, estudiantes, administradores, y la comunidad (padres, instituciones, etc.) están implicados en un proceso interactivo” (Cocklin, 1999) o, en un sentido más amplio: “Debe estar abierta y permitir a aprendices y educadores comprometerse en oportunidades de aprendizaje con quienquiera que ellos elijan, de entre muchas fuentes, para tener oportunidad de desarrollar relaciones fuera de los límites tradicionales de la escuela” (Kowch y Schwier, 1997). (Molina, 2005, p. 236)

Los estudios presentados llevan a establecer que en el ámbito de las comunidades de aprendizaje los modelos educativos tradicionales, donde el maestro transmite contenidos y la sociedad evalúa si estos fueron aprendidos, no resultan funcionales, por cuanto lo que se pretende es atender al desarrollo de todas las dimensiones de la persona a través del sentido de la participación y el intercambio. Por esto, en este espacio tienen cabida todas las experiencias y saberes de todos los miembros de la comunidad.

Como afirma Freire en *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1997), no se trata de que el profesor deje de enseñar, sino que también puede ser cuestionado, pues no posee la verdad absoluta; es

cuestión de “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47).

En consecuencia, es necesario recurrir a la creación de modelos educativos democráticos y progresistas que, aprovechando las potencialidades de diversas teorías sociales y educativas, contribuyan a la potenciación de todas las capacidades humanas, reconociendo que estas son diversas y tienen ritmos, características y condiciones que, mediadas socialmente, tienen su realización en individuos particulares. Esto equivale a decir que las comunidades de aprendizaje tienen la tarea de generar condiciones para establecer maneras de comprender el mundo y la sociedad que nos rodea, diseñando alternativas de formación que permitan no solo la apropiación y generación de conocimiento, sino además la capacidad de convivir en igualdad de condiciones con todos los grupos humanos, respetando sus singularidades y procurando una vida plena y en paz. Para Coll (2001):

Bielaczyc y Collins (1999), tras revisar algunas propuestas representativas de CA referidas al aula, como las Community of Learners impulsadas por Brown y Campione (Brown y Campione, 1994, 1996, 1998; Brown, 1998) y las Knowledge-building Communities promovidas por Scardamalia y Bereiter (Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1999), subrayan la importancia que en ellas tiene la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje. De acuerdo con estos autores, las aulas que se organizan como CA reflejan una «cultura de aprendizaje» en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión. Más allá de los énfasis y de las diferencias de matiz que se detectan en las diferentes iniciativas y propuestas, es posible identificar algunos rasgos ampliamente compartidos en la caracterización de las aulas como CA (ver, por ejemplo, Wilson y Ryder, s. f.), entre los que cabe destacar los siguientes:

- el acuerdo de hacer progresar el conocimiento y las habilidades colectivas;
- el compromiso con el objetivo de construir y compartir conocimientos nuevos;
- la insistencia en el carácter distribuido del conocimiento -entre profesores y alumnos y entre alumnos- y la importancia otorgada a los distintos tipos y grados de pericia de

los participantes, que son valorados por sus contribuciones al progreso colectivo y no tanto por sus conocimientos o capacidades individuales; • el énfasis en el aprendizaje autónomo y autorregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivas y en el aprender a aprender; • la selección de actividades de aprendizaje percibidas como “auténticas” y relevantes por los participantes; • la puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo; • la utilización sistemática de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los participantes puedan compartir los aprendizajes; • la adopción de enfoques globalizadores o interdisciplinarios y el rechazo a la organización tradicional del currículum en materias o disciplinas aisladas; • la co-responsabilidad de profesores y alumnos en el aprendizaje; • la caracterización del profesor como facilitador del aprendizaje de los alumnos y como un miembro más de una comunidad de aprendices; • el control compartido y distribuido entre los participantes de las actividades de aprendizaje; • la existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes. (p. 6)

Desde lo establecido por Coll (2001), parece fundamental recuperar en la escuela el aprendizaje dialógico como núcleo de todas sus acciones, entendiendo que este posibilita el encuentro de seres humanos diversos y diferentes que aportan, a través de sus experiencias y saberes, una innegable riqueza cultural y social, lo que convierte la escuela en un escenario de vida que pone en diálogo el saber teórico con el experiencial, aprovechando las capacidades de todos sus miembros. Son demostrables las experiencias exitosas de voluntariados en los cuales la comunidad acompaña la formación de las nuevas generaciones, tanto a nivel de actividades formales, como extracurriculares, y así se contribuye al mejoramiento de los procesos formativos y a la construcción de conciencia ciudadana, respeto por la cultura e identidad nacional. En una comunidad de aprendizaje, la diversidad cultural y social supone un reto para lograr una educación igualitaria donde estas son una enorme posibilidad para la inclusión, la igualdad y el desarrollo humano.

Retomando a Freire (1997) “No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la

importancia de los ‘conocimientos hechos de experiencia’ con que llegan a la escuela” (p. 62). Se trata de tener presente su biografía como soporte para dar origen a lo nuevo y concreto.

### **Conclusiones: una mirada prospectiva**

Desde lo previsto inicialmente, a fin de contribuir a la discusión acerca de la necesidad de configurar el papel de la educación en las sociedades actuales, es indispensable retomar el rol del maestro no como poseedor y transmisor del conocimiento, sino como gestor educativo en una figura de vínculo y posibilitador de tejido social. Desde este escenario, es indispensable posicionar la discusión sobre la manera como se forma el profesor en el centro de la cualificación de los procesos educativos en el país y la necesidad de fortalecer todos los escenarios de formación en procura de dotar al educador de las competencias necesarias para incorporarse a las demandas y tendencias de la sociedad del siglo XXI. Para tal fin es necesario:

#### **La formación del educador**

Más allá de los lineamientos, estándares, normas y mecanismos de acompañamiento y valoración de la calidad de los procesos educativos, es necesario ver la problemática de la formación del educador colombiano como una oportunidad de analizar sus diferentes dimensiones (política, social, cultural, investigativa, académica, antropológica, axiológica y también, desde luego, normativa). Si se considera que en el acto formativo intervienen varios actores (profesores, estudiantes, comunidad educativa, sociedad), se promueven saberes y conocimientos, se potencia la investigación en contexto y se reconoce la vocacionalidad como factor esencial para emprender procesos de formación significativos, valdría la pena reflexionar si “establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar el registro calificado de los programas para la formación de Normalistas y Licenciados agota la problemática inmersa en el proceso de formación del educador colombiano” (MEN, 2013) o es necesario ampliar la discusión hacia los demás factores que afectan la calidad de la educación y, en este sentido, generar otras políticas y estrategias para la dignificación del

docente, en términos de sus condiciones salariales, de cualificación, de fomento a la investigación, de su reconocimiento en el ámbito social, entre otros, a fin de atraer a esta digna profesión a quienes tienen la vocación y las cualidades para su ejercicio.

Ha sido tradición en las facultades de Educación enseñar los campos disciplinares en las licenciaturas, como si se tratara de especialidades de las ciencias naturales, ciencias sociales y ciencias humanas, dejando de lado el verdadero sentido de la formación para educadores y la integración e integralidad tan difundida y proyectada en los proyectos educativos institucionales. Es necesario retomar la formación pedagógica como historia de la pedagogía, compilación de teorías del aprendizaje o instrumentalización de la didáctica, y además comprender la educación como un escenario de complejidades sociales, políticas, económicas, culturales y emocionales que requiere una formación más abierta y dinámica en la cual se reconozca que el aprendizaje sucede en territorios, se realiza en comunidades y se consolida en el ejercicio cotidiano de la convivencia ciudadana; razón por la cual, por lo que se precisa de maestros capaces de constituirse en participantes activos de comunidades de aprendizaje donde la vida cotidiana es un escenario de aprendizaje y de vida. La escuela tiene que ser parte de la vida y para ello son importantes nuevas maneras de interacción con sus comunidades.

### **En relación con el tema de la calidad**

Mientras que la preocupación principal en materia educativa durante gran parte del siglo XX fue la cobertura y expansión del sistema educativo, a finales de este mismo siglo, con el surgimiento de la escuela competitiva, se posicionó el tema de calidad como una preocupación fundamental, en especial en América Latina. Como resultado de la crisis de los años ochenta —que implicó en la región la implementación de políticas de ajuste estructural y un proceso de internacionalización creciente de la educación y de las políticas educativas—, se posicionó en la agenda latinoamericana la idea de que no solo debía hablarse de cobertura y expansión del sistema educativo, sino, además, y fundamentalmente, de su calidad.



Ahora bien, en el marco de las políticas de ajuste estructural, el término de *calidad* alude a la necesidad de hacer más eficiente el sistema educativo; esto es, de asegurar que los aprendizajes que se esperan sean el resultado del paso de los niños, niñas y jóvenes por las instituciones educativas, y que efectivamente tengan lugar con racionalidad en el uso de los recursos. Frente a esta mirada, se ha hecho evidente la necesidad de llevar a cabo una crítica del término *calidad* para ampliar su significado, de manera que incluya una reflexión sobre la pertinencia que tienen los procesos educativos para los sujetos y la sociedad. En este contexto, se encuentran entonces dos posturas que se tensionan entre sí en torno al tema de la calidad de la educación. La primera plantea que la calidad está relacionada, más que nada, con los rendimientos escolares de los estudiantes y que, como tal, tiene como correlato políticas con un componente importante de evaluación de los aprendizajes y de los docentes. La segunda, afirma que la calidad debe ir más allá del tema del rendimiento académico para preguntarse por el sentido social de los procesos educativos, es decir, que la calidad tiene que ver con la pertinencia de los procesos educativos en el favorecimiento de los procesos de desarrollo de los sujetos y de las comunidades.

El punto crucial de las dos posturas sobre el concepto de calidad es que en su trasfondo se encuentra una discusión sobre cómo cerrar las brechas sociales a partir de la educación. Es decir, al hablar de la calidad de la educación se alude necesariamente al tema de la equidad y de la inclusión social. De aquí que se constate toda una polisemia del término *calidad educativa*, que obedece a una lucha por definir el alcance de las políticas públicas y del sistema educativo en relación con la inclusión y la equidad. En este sentido, por ejemplo, para algunas opiniones la calidad estaría dada por el nivel del trabajo realizado en el aula de clases y debería apuntar a la adquisición, por parte de los estudiantes, de los conocimientos de las ciencias reconocidas como importantes en el entorno tecnológico actual; mientras que para otras, la calidad implica que las instituciones educativas den cabida a las expectativas de participación de las familias, comunidades y culturas infantiles y juveniles en los procesos educativos.

Estos dos grandes campos convergen hoy en torno al tema de la calidad de la educación, debido a que las grandes discusiones sobre la formación, eva-

luación de docentes, el aprendizaje y la didáctica de las diversas disciplinas del conocimiento escolar se debaten en el contexto más amplio de la pregunta por la pertinencia, efectividad y calidad de los sistemas educativos. Esto implica, además, reflexionar acerca de la relación existente entre los cambios sociales y culturales que han tenido lugar y la desarticulación que se aprecia entre esos cambios y las prácticas educativas.

El presente artículo ha presentado las comunidades de aprendizaje como una alternativa de diálogo e interacción entre la escuela y la comunidad, pero esto supone una reconfiguración de las políticas públicas educativas en la cual se reconozca al territorio y la comunidad como aspectos relevantes para la formación de las nuevas generaciones; por otra parte, y en lo que respecta a la misma institución educativa y en ella a sus maestros, es necesario abrirse al exterior y reconfigurarse en las prácticas y maneras de convocar a la comunidad. Esto supone también que quienes se encargan de la formación de maestros, normales y Facultades de Educación, repiensen sus currículos y prácticas educativas actuales para hacerlas más integrales, integradas, flexibles y pertinentes con las dinámicas y problemáticas del mundo actual.

### **En relación con los imaginarios sociales**

Es importante retomar aquellos modelos educativos en los cuales la comunidad juega un papel relevante en la formación de los jóvenes y niños, la realidad tiene cabida y el docente está abierto a reconocer y aprovechar los saberes cotidianos como escenario de diálogo e interacción entre el saber “científico” y el saber experiencial, cultural y social. Como lo afirma Freire (1997):

Como educador necesito ir “leyendo” cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del más inmediato del cual el suyo forma parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho de experiencia. Su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo. Y todo

eso viene explícito o sugerido en lo que llamo “lectura del mundo” que precede siempre a la “lectura de la palabra”. (p. 62)

Para concluir, hay que señalar que la innovación se inicia favoreciendo procesos educativos comunitarios, que llevan a la identificación de problemas concretos que vive la comunidad y frente a los que se buscan posibles soluciones. En este sentido, la innovación en el campo de la educación se percibe cuando la comunidad se empodera y construye colectivamente nuevas realidades y prácticas, “que potencian procesos relacionales en medio de los cuales las comunidades involucran activamente a sus miembros en el desarrollo de nuevas formas de ser de la educación” (Acosta Valdeleón, 2016, p. 18). De ahí la necesidad de seguir fundamentando una antropología educativa de carácter comunitario.

## Bibliografía

- Acosta Valdeleón, W. (2016). *Innovación social educativa*. Bogotá: Red Iberoamericana de Pedagogía [Redipe].
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol. II, pp. 269-292).
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, (83/84), 8-26.
- Coll, C. (5 y 6 de octubre de 2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. *Simposio Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, España.
- Colom Cañellas, A. y Mèlich, J.-C. (1994). Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual. *Teoría de la Educación*, VI, 11-21.
- Escobar de Sierra, M. E. (Coord.) (2013). *Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado. Programas de pregrado y posgrado*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Convenio Andrés Bello.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Siglo XXI.

- López-Jurado, M. (Coord.) (2011). *Educación para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). s. d.
- Molina, C. E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235-250.
- Nogueiras Mascareñas, L. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Novoa Palacios, A. (2013). *El exilio: vocación a la transparencia y a la verdad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Novoa Palacios, A. (2016). La enseñanza y el aprendizaje: retos para la educación religiosa. En J. M. Siciliani (Comp.), *Aprendizaje y enseñanza en educación religiosa. Diálogos teológicos y pedagógicos* (pp. 61-83). Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Ortega y Gasset, J. (1957). *El hombre y la gente*. Madrid: Revista de Occidente.
- Puelles Millán, A. (2013). *Obras completas* (vol. III). Madrid: Rialp.
- Torres, R. Ma. (9 y 10 de diciembre de 1999). Comunidad de aprendizaje: una propuesta educativa para el desarrollo educativo local. *Seminario de Educación Integral: articulación de proyectos y espacios de aprendizaje*. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária [Cenpec], São Paulo, Brasil.
- Yarnit, M. (enero, 2001). Learning communities: the secret to their success. In *Learning Communities: strengthening lifelong learning through practice. Seminar 2: Local organisations and community learning*. Back Ground Paper.