The background of the top half of the cover features a stylized illustration of several hands in various colors (yellow, grey, blue) holding or pointing towards a central point. Below the hands, a row of colorful pencils (purple, yellow, blue, green) is visible. The top half has a yellow background, and a dark red horizontal band runs across the middle.

Colección Selecciones de Investigación

3

Educación crítica y comunidades de aprendizaje

Una experiencia investigativa
en Educación Básica

Andrés Argüello Parra
Ubeymar Mondragón Viviescas

Educación crítica y comunidades de aprendizaje

Una experiencia investigativa
en Educación Básica

Andrés Argüello Parra
Ubeymar Mondragón Viviescas



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BU C A R A M A N G A

2012

Andrés Argüello Parra

Docente e investigador de la Universidad Santo Tomás de Colombia. Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con estancia de investigación en el Institute of Sociology, University of Łódź (Polonia). Además de su vinculación permanente en escenarios de educación superior, se ha desempeñado como docente y directivo docente en el ámbito de la educación básica y media. Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá) y Licenciado en Educación de la Universidad de la Salle. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas de Argentina, Colombia, Chile y México.

Ubeymar Mondragón Viviescas

Educador. Bachiller pedagógico de la Normal Nacional Fabio Lozano Torrijos (1995). Ingeniero de sistemas de la Universidad Autónoma de Colombia (2003) y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá (2008). Durante más de tres lustros se ha desempeñado como docente y directivo docente en reconocidas instituciones de educación básica y media del sector privado en la ciudad de Bogotá.

ISBN: 978-958-8477-29-9

Universidad Santo Tomás
Seccional Bucaramanga

Directivos

Fray Faustino Corchuelo Alfaro, O.P.
Rector Seccional

Fray Guillermo León Villa Hincapié, O.P.
Vicerrector Académico

Fray José Rodrigo Arias Duque, O.P.
Vicerrector Administrativo Financiero

Diseño y producción gráfica

Universidad Santo Tomás
Departamento de Publicaciones

C.P. Luz Marina Manrique Cáceres
Directora

Ciro Antonio Rozo Gauta
Corrector de Estilo

Dis. Graf. Olga Lucía Solano Avellaneda
Diseño y Diagramación

Todos los derechos reservados.
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio
sin autorización expresa del autor y del editor

Impresión
Distrigraf Impresores

Bucaramanga
Febrero 2012

DEDICATORIA

A nuestros hogares, primeras comunidades de aprendizaje

A vocação histórica dos homens é a luta pela humanização,
pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação deles
como pessoas, como seres para si...

Paulo Freire
Pedagogia do Oprimido

AGRADECIMIENTOS

Ante todo, a Aquel que hace nuevas todas las cosas.

A la Universidad Santo Tomás de Colombia,
al Programa de la Maestría en Educación (Bogotá)
y a la Seccional Bucaramanga que hizo posible esta publicación .

Al profesor Alberto Pardo Novoa,
por su disponible y acertada dirección.

Al Colegio Jordán de Sajonia, escenario académico donde se
desarrolló la investigación que dio origen a este libro.

TABLA DE CONTENIDO

Prólogo	
Alberto Pardo Novoa	21

Introducción	29
--------------	----

PARTE I HACIA UNA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LA ESCUELA. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA PEDAGOGÍA SOCIO-CRÍTICA	35
1.1. Motivadores de la pedagogía socio-crítica	35
1.2. Algunas tendencias en Pedagogía Crítica: hacia el enfoque comunicativo	46
1.2.1. Primera crítica moderna de la sociedad y la educación, según Rousseau. Preludio de la Escuela Nueva y las Experiencias Antiautoritarias	47
1.2.2. Nueva crítica de la educación reproductora	48
1.2.3. Enfoque comunicativo	50
1.2.3.1. P. Freire (1921-1997)	50
1.2.3.2. H. Giroux (1943-)	53
1.2.3.3. J. Habermas (1929-)	56
1.2.3.4. M. Castells (1942-)	59

2.	MODELO EDUCATIVO SOCIO-CRÍTICO	62
2.1.	Representaciones arquetípicas de los procesos educativos	62
2.2.	Un camino interpretativo para abordar la “tendencia crítica” como “modelo socio-crítico”	66
3.	LA INICIATIVA “COMUNIDAD DE APRENDIZAJE”	72
3.1.	Aproximaciones etiológicas	72
3.2.	Conceptualización de Comunidad de Aprendizaje	80
3.3.	Factores constitutivos del enfoque Comunidad de Aprendizaje	82
3.3.1.	Aprendizaje dialógico	82
3.3.1.1.	Diálogo igualitario	84
3.3.1.2.	Aprendizaje instrumental	85
3.3.1.3.	Creación de sentido	87
3.3.1.4.	Transformación	88
3.3.1.5.	Inteligencia cultural	89
3.3.1.6.	Solidaridad	90
3.3.1.7.	Igualdad de diferencias	91
3.3.2.	Directrices pedagógicas subsidiarias del Enfoque Comunidad de Aprendizaje	92
3.3.2.1.	La participación	92
3.3.2.2.	La centralidad del aprendizaje	93
3.3.2.3.	Las expectativas positivas	94
3.3.2.4.	El progreso permanente	95
4.	PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS: LA FENOMENOLOGÍA COMO BASE METODOLÓGICA Y EL PARADIGMA HERMENÉUTICO DE LA CIENCIA	96
4.1.	Acercamientos conceptuales a la fenomenología	97
4.2.	Aproximaciones a la investigación hermenéutica en educación	99
4.3.	Hacia un diseño metodológico de la investigación hermenéutica en educación	106
4.4.	Un acercamiento a la fenomenografía como enfoque metodológico	107

PARTE II
ITINERARIO INVESTIGATIVO:
UNA ESCUELA QUE SE PIENSA,
UNA ESCUELA QUE SE TRANSFORMA

5.	DISEÑO METODOLÓGICO	115
5.1.	Contexto de la investigación: posibilidad de la reforma crítica en un escenario de educación básica	115
5.1.1.	Pre-existencias	115
5.1.2.	Pretensiones de cambio	117

5.1.3.	Motivaciones para adoptar el Modelo educativo socio-crítico y la propuesta Comunidad de Aprendizaje	119
5.2.	Método	121
5.2.1.	Grupo de estudio o unidad de análisis	122
5.2.2.	Recolección y procesamiento de la información	123
5.2.2.1.	Clasificación Múltiple de Items (CMI)	125
5.2.3.	Procedimiento	126
5.2.4.	Consideraciones para la interpretación de los datos	133
6.	RESULTADOS Y ANÁLISIS	135
6.1.	Análisis e interpretación de Escalogramas Múltiples (MSA)	136
7.	HACIA UNA TEORIZACIÓN A PARTIR DE SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	158
8.	MAESTROS QUE PROCURAN LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: CONCLUSIONES	165
9.	LO QUE PODRÍA VENIR	171
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
10.1.	Referencias bibliográficas especializadas	173
10.2.	Referencias bibliográficas complementarias	176
	ANEXOS	183

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Los saberes científicos en Jürgen Habermas	56
Tabla 2. Caracterizaciones del “giro comunicativo” en J. Habermas	57
Tabla 3. Aspectos de la investigación hermenéutica-fenomenológica	107
Tabla 4. Proceso de identificación “elementos discretos”. Ejemplo 1	127
Tabla 5. Proceso de identificación “elementos discretos”. Ejemplo 2	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de análisis del modelo educativo socio-crítico	66
Figura 2. Procedimiento para el desarrollo del método	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Mapa de Resultados MSA. Categoría A	136
Gráfico 2. Mapa de Resultados MSA. Categoría B	139
Gráfico 3. Mapa de Resultados MSA. Categoría C	142
Gráfico 4. Mapa de Resultados MSA. Subcategoría D1	147
Gráfico 5. Mapa de Resultados MSA. Subcategoría D2	149
Gráfico 6. Mapa de Resultados MSA. Subcategoría D3	152
Gráfico 7. Mapa de Resultados MSA. Categoría E	154

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumento RI1-10. Testimonio Focalizado	185
Anexo 2. Instrumento RI1-20. Encuesta semi-estructurada	187
Anexo 3. Listado de elementos discretos	191
Anexo 4. Ficha de registro entrevista CMI. Instrumento RI2-30	201
Anexo 5. Modelo Ficha de registro diligenciada entrevista CMI.	203
Anexo 6. Matriz base para el procesamiento MSA	205
Anexo 7. Multiple Scalogram Analysis	207
Anexo 8. Análisis de resultados por categorías MSA	217

PRÓLOGO

Este libro es fruto de un trabajo de investigación pedagógica, sobre una experiencia en el campo de la educación, en una institución de educación Básica y Media: el Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá. Dicha investigación fue ideada como una manera de ir más allá de la propuesta pedagógica que estaba vigente desde 1994 hasta el año 2004, en el que se optó por su renovación.

De un Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) centrado en planteamientos constructivistas basados en las ideas de Jean Piaget, se propuso otro fundamentado de manera explícita en el realismo pedagógico de Santo Tomás de Aquino y en el Enfoque de Comunidades de Aprendizaje, de inspiración Socio-crítica.

La misma idea de renovación se asumió como reto; se trataba de ir transformando una concepción de rasgos más individualizantes hacia otra inscrita en dinámicas escolares y académicas, favorecedoras de una constitución social de sujeto cognitivo en donde el conocimiento asumido como una dimensión especial, construido colectivamente en las interrelaciones sociales, propiciaría la potencialización integral de todas las dimensiones de la persona humana; no sólo de los escolares sino de toda la comunidad educativa.

El primero de sus autores, el investigador Andrés Arguello Parra, en el desempeño del cargo de Vicerrector Académico de la Institución, ideó,

documentó y esbozó la nueva propuesta, apoyado por su compañero de investigación Ubeymar Mondragón Viviescas, con funciones de Coordinador Académico del Estadio Junior del Colegio. Más adelante, cuando era Rector el primero, y había transcurrido aproximadamente año y medio de desarrollo de la propuesta, concibieron y resolvieron emprender la investigación.

El libro da cuenta completa y elegante del trabajo de indagación. La experiencia pedagógica en sí misma (implementación del Enfoque Comunidad de Aprendizaje), queda en el trasfondo del texto, por razones obvias de extensión, pero es evocada y recuperada a través de la información recogida en las fuentes estudiadas.

He señalado al inicio que se trata de una investigación pedagógica, para enfatizar que su función primordial es la de construir y proponer planteamientos fundamentados –sistematizados y argumentados desde una perspectiva hermenéutica- sobre una experiencia en el campo de la educación; es decir, la de construir saber y discurso pedagógicos.

Este trabajo, pues, le brinda a los lectores –curiosos, estudiosos e inquietos en estos campos- aportes en dos grandes dimensiones: a) en la del pensamiento pedagógico, como saber referido a la formación humana mediante la educación y la enseñanza; y, b) en el de la investigación pedagógica, en tanto proceso de elaboración de saber válido, que sustenta esos conocimientos, que de otra manera permanecerían en el ámbito del conocimiento cotidiano. Este último, legítimo sí socio-culturalmente pero sin la posibilidad de ser examinado y decantado mediante procesos de argumentación disciplinar.

La propuesta pedagógica Comunidad de Aprendizaje, instaurada como un experimento natural educativo, pretendió transformar las concepciones, prácticas y estructuras académicas desuetas e inoperantes, todavía vigentes en gran parte de nuestras instituciones de educación media. Propósito loable pero arriesgado y, por lo mismo, difícil.

La propuesta conllevaba un cambio de fondo: dar sentido a la formación de los escolares y demás miembros de la comunidad, en el horizonte del conocimiento como patrimonio cultural de todos; cada persona como actor social que puede realizar potencialidades en las interrelaciones, abiertas, respetuosas, creativas, argumentadas y responsables, con los otros; todos reconocidos recíprocamente como interlocutores válidos.

La puesta en escena de esta propuesta, en sí misma es valiosa; haberla ideado y, además, investigarla fue crearle un valor agregado de máxima importancia: elaborar conocimiento válido acerca del ámbito de sentido que esta experiencia inspiraba y dinamizaba en los participantes.

Poder acceder hermenéuticamente a este mundo del sentido -espíritu y savia de toda acción humana- es abrir horizontes para la comprensión de unas transformaciones educativas: de cómo sus actores significan su experiencia; de cuáles fenómenos se desencadenan, sus rumbos, travesías y tropiezos; todo ello como una dinámica socio-cultural, entendida desde la perspectiva de quienes la viven y la realizan.

En síntesis, esta investigación trasciende una mirada puramente evaluativa, para adentrarse en la aventura hermenéutica de interpretar argumentadamente el mundo de los sentidos y significados atribuidos por los implicados a su experiencia.

La fundamentación teórica del trabajo (Parte I) gradualmente sienta las bases del diseño investigativo, en una especie de espiral conceptual recoge las tradiciones de la filosofía crítica, articula ésta con los planteamientos de la pedagogía socio-crítica en su vertiente comunicativa, subsume el núcleo epistemológico del socioconstructivismo y se centra con toda la fuerza de estas corrientes en el enfoque pedagógico de las comunidades de aprendizaje.

El eje articulador de esos fundamentos con la metodología de la investigación es una sólida síntesis de la fenomenología, que permite

consolidar las bases para la investigación hermenéutica en educación y pedagogía.

El desarrollo de los planteamientos metodológicos (Capítulo 5) ofrece generosos aportes al desarrollo de la investigación en esos campos. Tanto las consideraciones epistemológicas como sus concreciones instrumentales y procedimentales abren posibilidades para enriquecer perspectivas y prácticas actuales de indagación. Las ideas-núcleo del interaccionismo simbólico, facilitan la comprensión de los alcances de estudios sobre el pensamiento del profesor y del estudiante; el empleo particular de la Entrevista de Clasificación Múltiple de Items, y sus relaciones con otros instrumentos, avanza en el camino de la interpretación de significaciones, argumentada empíricamente.

En esta perspectiva, el trabajo resulta ser una de las primeras y pocas investigaciones, en los ambientes académicos del país, efectuadas en el ámbito metodológico de la fenomenografía, desconocida casi por completo por nuestras comunidades académicas.

Por otra parte, resulta satisfactorio y emocionante en el nivel de las realizaciones metodológicas, constatar que la vieja disyunción entre estudios cuantitativos y cualitativos queda superada en trabajos de investigación pedagógica como éste.

Aquí está una evidencia de cómo con un diseño creativo y recursivo se puede intercomunicar información cualitativa que es también empírica, con procesamientos matemáticos que culminan de nuevo en teorización fundamentada; local, pero completa, coherente y suficiente para dar cuenta argumentada de todo el conjunto de los datos.

Estas características fueron, en este trabajo, el alma del rigor interpretativo tanto en la construcción de las categorías inductivas como en el establecimiento de relaciones entre ellas, para conformar el sistema completo de interpretación (Capítulo 6).

El sistema categorial elaborado refleja tanto las tendencias del pensamiento de los profesores al significar la experiencia pedagógica, como la complejidad de los procesos de significación; y, por ello, los de construir en la vida cotidiana de la escuela un nuevo sentido para la formación integral de los miembros de la comunidad educativa.

Carácter Interactivo y Cooperativo, Valores sociales: Fundamento de la Formación, Alcances de la Formación Comunitaria, Generación Comunitaria de Pensamiento Inclusivo (Construcción Cooperativa del Conocimiento, Rol Dialógico del Estudiante, Razón Crítica en el Aprendizaje) y Dimensión Orientadora del Maestro son los *núcleos de sentido* otorgados por los profesores, en su experiencia, a la nueva versión del P.E.I., hasta donde ésta se había implementado en el momento de llevar a cabo la investigación.

De esta forma, los sentidos y significados atribuidos por el grupo docente investigado a la nueva experiencia pedagógica, se hacen visibles a través de la interpretación que de ellos efectúan los dos investigadores; el trabajo lo muestra así, encarna en sí mismo, la permanente dinámica de significación y resignificación propia de la construcción social de conocimiento, en una labor de investigación hermenéutica. Los lectores quedan invitados a explorar curiosa y detenidamente los análisis que enriquecen ese universo de significación (Capítulo 7).

Dos grandes conclusiones, una explícita y la otra más velada, cierran el conjunto de aportes con los que esta investigación contribuye al desarrollo de pensamiento pedagógico.

Los resultados y análisis de la información muestran claramente que los actores de la experiencia, educadores, educandos y sus padres de familia realizaron una apropiación no completa de la nueva experiencia, en el transcurso del año y medio de su implementación. Algunas modificaciones avanzaron ligadas a las raíces de las concepciones y prácticas anteriores, como se evidenció respecto del carácter de

“orientador” asignado al papel del maestro, por el grupo de docentes participantes.

Estos hechos indican, a nuestro juicio, que la asimilación completa o cercana de los postulados, principios y prácticas del enfoque Comunidad de Aprendizaje hay que considerarla, en este caso, como un proceso de construcción progresiva, individual y colectivo; de recreación cultural que implica procesos de significación que van más allá de la construcción de relaciones instrumentales causa – efecto.

Las aproximaciones logradas llegan a coincidir en ciertos núcleos con principios centrales del enfoque pedagógico instaurado: el papel protagónico reconocido al estudiante como agente socio-cultural de su propia formación y aprendizaje; la acción dialógica y colaborativa como fundamento de la corresponsabilidad; aprendizaje contextualizado y en relación basado en la capacidad de encuentro y escucha, que propician la elaboración conjunta de saberes argumentados.

Este devenir paulatino hacia el horizonte del Modelo y Enfoque Pedagógicos, con sus vaivenes y rutas de encuentros – desencuentros, permite comprender la naturaleza socio-cultural y no mecánica de los procesos de transformación educativa. Esta perspectiva indica la necesidad, entonces, de monitoreo y apoyos más cercanos al desenvolvimiento de la nueva propuesta; urge el idear maneras de abrir continuamente espacios para su comprensión y resignificación.

La segunda conclusión, la implícita, se refiere al hecho de que los actores involucrados en la experiencia pedagógica y aportantes a esta investigación trascienden, en sus significaciones, los referentes del modelo propuesto.

Ellos, en tanto miembros de la comunidad de aprendizaje en instauración, desarrollan nuevas comprensiones de la labor educativa y de su papel como actores sociales en la cultura de la educación; desarrollan nuevos planteamientos, ensayan nuevas acciones, diseñan

ambientes alternativos y, en fin, elaboran discurso pedagógico, es decir, comprensiones y planteamientos para iluminar perspectivas de acción.

Espero que el camino recorrido de la mano de esta presentación, muestre a los lectores cómo la conjunción de una experiencia de innovación con la investigación interpretativa de ella, constituye una estrategia académica válida y significativa para enriquecer el saber sobre la educación.

Los investigadores mismos vivieron el proceso de resignificación personal; su aventura intelectual queda a continuación abierta a las pesquisas de los lectores, invitados a enriquecerse mediante una nueva interpretación del texto investigativo que he presentado.

Alberto Pardo Novoa
Docente-Investigador de la Maestría en Educación
Facultades de Educación
Universidad Santo Tomás – Universidad Pedagógica Nacional,
Bogotá.

Bogotá, julio de 2008

INTRODUCCIÓN

Ante la creciente necesidad de ofrecer estrategias y finalidades de formación de acuerdo con los contextos históricos emergentes de la realidad nacional, continental y mundial, se hace perentoria la resignificación de la tarea pedagógica como praxis radical que asuma con mayor claridad los desafíos que presenta la actual sociedad.

Desde esta transformación de la escuela es urgente construir intelectualidad pedagógica ante los modelos hegemónicos de las sociedades y los sistemas políticos que, con alguna facilidad, por su énfasis en el control y la estandarización, aplazan el establecimiento de las diferencias ante la generación de entornos significantes en los diversos contextos del “mundo de la vida”.

Con el auge de la globalización corporativa se ha intensificado el interés por la orientación rendimentista de la educación formal que prepara para la mera adaptación al sistema de producción establecido sin mayores consideraciones por los constitutivos complejos de lo humano, ya sea en el nivel personal o comunitario. Es una lamentable tendencia que apreciamos en esa suerte des-quiciada de políticas educativas gubernamentales y su colateral banalización de la pedagogía que ya se refleja con toda claridad en ciertos estilos de gestión escolar donde la exigente y lúcida conciencia pedagógica cede su lugar al administracionismo irreflexivo e inconsecuente.

Por todo ello resulta prioritaria una permanente revisión de las finalidades de la educación para un mejor servicio a la configuración

multidimensional de lo humano, incluyendo sus realidades comunitarias favorecedoras de la interdependencia en las sociedades complejas.

El proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, instaurado inicialmente en programas de educación comunitaria en España y adaptado en este trabajo como enfoque pedagógico inscrito en la línea del modelo educativo socio-crítico, es una alternativa al estilo, prácticas y orientaciones de la escuela tradicional y sus hegemonías, que permite responder a las necesidades sociales imperantes y al arquetipo de la “formación integral” en el naciente milenio. No obstante, el proceso de transformación pedagógica de un centro escolar formal según esta iniciativa, requiere una conceptualización cuidadosa y contundente que posibilite una praxis adecuada y favorezca la extensión del proyecto en ámbitos similares al que origina esta investigación. Para tal fin, una estrategia investigativa fundamental es la atención del universo comprensivo, las tramas categoriales y sus expresiones, presentes en las significaciones de los actores-docentes que construyen su cotidianidad desde las prácticas escolares que los envuelven.

De esta forma, dos grandes contribuciones jalonan la pertinencia y oportunidad de este trabajo. Por un lado, la atención del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” como enfoque pedagógico que desarrolla el modelo educativo socio-crítico en un escenario institucional de educación formal en Colombia. Esta experiencia constituirá, a su vez, el contenido de las comprensiones elaboradas por los docentes sobre sus experiencias.

Por otra parte, se promueve un tipo de investigación cualitativa que incorpora las expresiones de la subjetividad, la consideración de experiencias y la criticidad en el avance del pensamiento educativo actual a partir de la construcción de categorías de interpretación (significado y sentido) elaboradas desde las dinámicas internas del proceso particular al cual hace referencia el estudio.

Al reconocer que una vía para saber el estado de las iniciativas humanas es a partir de las comprensiones de los sujetos mismos, el presente

trabajo constituye un acercamiento a las maneras como los actores han entendido esa experiencia vivida al interior de una Institución, el Colegio Jordán de Sajonia, como quien brinda el paso modélico para mostrar a otros que la ruta es posible.

Aunque todos los agentes educativos tienen una responsabilidad vital en el desarrollo de su misión formativa, la delimitación de este estudio se ha centrado en un grupo de docentes, dada su especial representatividad como dinamizadores de los procesos pedagógicos. De esta manera, se convierte en objetivo principal de la presente investigación la interpretación de sentidos y significados atribuidos por los docentes a sus experiencias escolares inscritas en la nueva fundamentación pedagógica propuesta.

Tras la presentación de los descriptores básicos del proyecto de investigación, en cuya base está la exploración de trabajos previos relacionados con los temas centrales del estudio, se presenta la fundamentación conceptual del Modelo Educativo Socio-crítico y del Enfoque Pedagógico Comunidad de Aprendizaje. Durante este recorrido se exponen los planteamientos, tendencias, características y autores más relacionados con el enfoque comunicativo de la pedagogía socio-crítica desde donde se entiende el modelo educativo así denominado.

De la misma manera se expone el proyecto “Comunidad de Aprendizaje”, una vez rastreados sus orígenes y los rasgos sustantivos que lo definen. Esta elaboración se realiza especialmente desde autores iberoamericanos vinculados con experiencias fundantes de aplicación en esta novedosa tendencia educativa. El marco conceptual se clausura con la sustentación epistemológica de este estudio inscrito en el paradigma de la hermenéutica de la ciencia con elementos de la fenomenología para su estructuración metodológica.

Sobre la plataforma conceptual reseñada se presenta el diseño metodológico adscrito a la fenomenografía como enfoque –relacionado con la fenomenología– que cimienta el alcance de los niveles de comprensión pretendidos en el proyecto.

Luego de presentar el contexto particular de la investigación, se describe el método utilizado en donde se destaca la herramienta “Clasificación Múltiple de Items” y el programa informático *Psychometric Analysis Package* (PAP) en su variante *Multidimensional Scalogram Analysis* (MSA), recursos que permitieron el procesamiento de la información y contribuyeron a la interpretación del análisis de resultados.

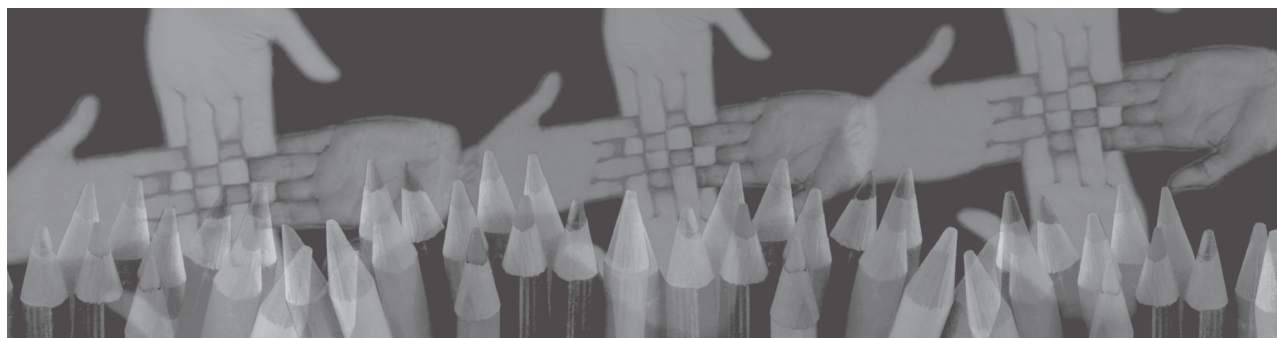
En cuanto una investigación científica es posibilitadora de nuevos proyectos de investigación que potencian y cualifican los niveles de pensamiento alcanzados en un saber, las recomendaciones finales indican derroteros para futuros estudios de investigación que aporten al desarrollo científico del pensamiento pedagógico y al mejoramiento de las instituciones.

En efecto, el interés de esta publicación se alimenta de una convicción particular: sólo la investigación científica sobre el fenómeno educativo podrá favorecer de modo serio la cualificación de la pedagogía y, por ende, de sus prácticas, para un cumplimiento más acertado de la función social de la educación depurada de los amañados y variopintos intereses que se puedan cernir sobre ella.

Así pues, los investigadores de la educación y, en general, los investigadores sociales, tenemos a nuestro cargo una ingente faena de concienciación que debe cultivar la racionalidad científica en las instituciones educativas que permita fundamentar sus decisiones, programas e iniciativas en las directrices del pensamiento crítico y en los hallazgos de las investigaciones. Se trata, en últimas, de dar lugar a la pretensión ética del conocimiento que busca promover una mejor cosmovisión y desenvolvimiento de la vida humana a partir de las tareas del pensar.

Es deseable que este trabajo contribuya a esa esperanza.

Andrés Argüello Parra
Ciudad de México, agosto de 2008



Parte I

**HACIA UNA COMPRENSIÓN
CRÍTICA DE LA ESCUELA.
FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA PEDAGOGÍA SOCIO-CRÍTICA

1.1. Motivadores de la pedagogía socio-crítica

El nuevo posicionamiento del papel de la racionalidad en el mundo contemporáneo ha logrado una significativa expresión en el retorno a la crítica para la acción humana como recurso protagónico de los sujetos en sus entornos ideo-culturales.

Se pueden establecer algunos momentos o autores destacados en la historia del pensamiento para la fundamentación de la crítica como recurso del saber. El extenso recorrido puede sintetizarse como sigue:

Con Kant aparece en el ámbito de la filosofía la corriente de pensamiento que funda la llamada “tradicción crítica”. El criticismo kantiano, en un sentido general, es la actitud según la cual no es posible ni deseable conocer el mundo o actuar en él sin un previo examen de los fundamentos del conocimiento y de la acción. A partir de Kant, el concepto de “crítica” deja de tener como referente a las cosas mismas, es decir, a la obras del ingenio humano, y se dirige a todos los supuestos del conocimiento con el fin de exponerlos a la crítica (...).

Si bien en Hegel no encontramos un desarrollo explícito sobre la crítica, podemos extraer de su edificio teórico planteamientos donde se manifiesta su pensamiento crítico. Para este filósofo, la crítica culmina con la superación de un concepto; en una primera fase es negado y reaparece superado en la negación de la negación (...). La gran aportación hegeliana para

el pensamiento crítico es su noción de devenir discontinuo (negación y superación) del conocimiento, esa espiral ascendente que no regresa al punto de partida, sino que lo supera (...).

Karl Marx lleva el concepto de crítica más allá de sus predecesores; su idea de la crítica está plasmada en la undécima tesis sobre Feuerbach, en la cual sostiene que los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos, y de lo que se trata es de transformarlo (...). Con Marx se inicia la más influyente idea de la crítica, como transformación social guiada por la teoría, la cual cambió la historia humana (...).

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt se enuncia en oposición a las teorías tradicionales (...). La teoría crítica es una aspiración de que el conocimiento de lo social sea totalizador, es decir, examine las relaciones que vinculan y entrelazan los ámbitos económicos, históricos, culturales y psicológicos, partiendo de una visión global y crítica de la sociedad contemporánea (...).

De alcances más restringidos, y en parte como respuesta a los pronunciamientos del Círculo de Viena (empirismo lógico o neopositivismo), aparecen los planteamientos de Karl Popper en el dominio de la filosofía de la ciencia, en particular lo que él llama su método crítico. Para este autor la crítica es, antes que otra cosa, una actitud que se manifiesta en una especie de escepticismo que pone en duda las pretensiones de verdad de cualquier proposición (...).

Con Gaston Bachelard nos adentramos en una nueva forma de ejercer la crítica (...). Para este filósofo, el efecto de la crítica es la rectificación de los errores en el interior de cada ciencia; sin embargo, éstos no son evidentes a primera vista, y es aquí donde la labor crítica se enfrenta al problema de construcción del conocimiento. (Los) “obstáculos epistemológicos” se refieren a ciertas ideas que funcionan como tales en virtud de crear la sensación, o la convicción, de que son la realidad misma, y por lo tanto, de que son algo evidente y del dominio público (...).

Con Jean Piaget hace su aparición, en el escenario de la crítica, otro cuestionamiento a los supuestos del conocimiento, ahora con un sentido diferente de las propuestas kantianas (...). Piaget hizo patente que la percepción sensorial no es ni puede ser la fuente originaria y confiable del conocimiento ni el criterio definitorio sobre la verdad de una proposición teórica o hipotética.

La crítica, entendida como el resultado de la confrontación entre conceptos o teorías que compiten en un campo del saber, está claramente implícita en la dialéctica hegeliana; no obstante, la idea de que las limitaciones de una teoría sólo se pueden poner de manifiesto comparándola con teorías rivales aparece en las obras de Imre Lakatos y alcanza mayor sentido crítico en el pluralismo teórico propuesto por Paul K. Feyerabend (...).

En síntesis, una vez que la crítica actúa en los supuestos del conocimiento, se abre un espacio de reflexión inagotable, donde la crítica, en cada momento histórico, descubre nuevos supuestos del conocimiento que permanecían sin cuestionar, o vislumbra nuevos matices en los supuestos ya revelados. (Viniestra, 2002: 58-64).

De esta presentación, que ofrece una panorámica de algunas contribuciones relevantes en la consideración filosófica y científica sobre la crítica, se puede colegir la función que ésta tiene en el plano educacional, con mayor razón cuando aparece definida explícitamente como orientación de un proyecto pedagógico.

Así pues, se entiende aquí la crítica como un modo de participación que coadyuva en la función transformativa de la escuela al tiempo que constituye una herramienta metodológica para el aprendizaje fundamental y la elaboración del conocimiento. La crítica es una acción dilucidadora del saber científico que conmina la superación de los errores del conocimiento, los obstáculos epistemológicos y la adopción neutral de los arquetipos dominantes.

Como se ha visto, la crítica en la tradición de los autores se presenta como un inconformismo epistemológico, una búsqueda constante por la verosimilitud de las cosas, de tal manera que se interviene el modo de vida a partir de las confrontaciones de los imaginarios sociales establecidos. En efecto, al tiempo que no se desconoce el carácter reproductor de las instituciones, incluida la escuela, debe revisarse la comprensión de la misma como reproductora pasiva de la ideología dominante, de ciertas formas de conocimiento predeterminadas y de su oferta de capacitación para sostener la clásica división social del trabajo.

Este ejercicio del pensamiento constituye una acción analítica sobre el “todo social” y la alternativa de incidencia en el medio particular, de modo que la reflexión sobre la experiencia y la realidad vital pone en crisis los supuestos que las inspiran.

A partir de este planteamiento, la crítica como acción de la conciencia reflexiva incorporada a las funciones sociales de la escuela, fundamenta una manera de vivir para el mejoramiento de las relaciones con el mundo, el ambiente y los demás. Todo ello en el marco de las complejas relaciones existentes entre las escuelas, la sociedad que las contiene y la pluridimensionalidad de los sujetos que las componen:

Las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas. (Giroux, 1983: 65).

La crítica, entonces, no debe asociarse con la inercia común de los grupos sociales, las masas o sus dirigentes, pues ella debe ejercitarse como un atributo colectivo que manifiesta el poder del conocimiento co-construido en los acontecimientos.

Desde esta plataforma conceptual se clarifica el rol de la pedagogía socio-crítica en tanto movimiento constituido como reacción a las estructuras conservadoras de la educación que devienen continuadoras inerciales del *statu quo* o, según la teoría de la reproducción social, del *habitus* (cfr. Sefa, 2002), al interior de cada una de las sociedades que lo mantiene.

Como ya se ha insinuado y para ampliar la categoría “crítica” en el plano pedagógico, se trata de considerar y re-crear estrategias que rompan las hegemonías pedagógicas fundadas en el transmisionismo de las teorizaciones y los procesos culturales. Este esfuerzo debe favorecer,

también, la deconstrucción de la “sociedad dual” o “sociedad de los dos tercios”¹ que evidencia la polarización de los pueblos y el aumento de la brecha social Norte-Sur a nivel planetario.

Así, los albores del siglo XXI han sido determinados por una vorágine de fenómenos sociohistóricos que han contribuido a la constitución de nuevos referentes comprensivos de lo humano, de sus configuraciones comunitarias y de las revisiones teleológicas que urden la pregunta por el sentido. La realidad educativa no ha sido ajena a este dinamismo que exige actitudes reflexivas ante la historia, sus acontecimientos y sus protagonistas, tarea que la pedagogía socio-crítica intenta asumir como esfuerzo de transformación de lo dado.

En efecto, desde distintas posturas conceptuales de las ciencias humanas se ha insistido, en los últimos años, en las variantes que inciden en un nuevo tipo de hombre y de sociedad. Se trata de un paradigma emergente que exige no solo revisión de las disciplinas sino saberes prácticos que lo afronten y que evidencien resultados frente a sus pretensiones por una mejor experiencia de humanidad.

La pedagogía socio-crítica, por ejemplo, cree que el regreso de los expulsados del sistema se supone fruto de una globalización resignificada no sólo desde el plano de la mercantilización de bienes y servicios sino como extensión de oportunidades a las instancias periféricas de las naciones. De la misma manera, al considerar el conocimiento como el capital del tercer milenio, el actual generador de riqueza y, por ende, el motivo de la producción y segregación en el siglo naciente, se debe contar con inéditas formas de generación, accesibilidad y selección del mismo.

1 Corresponde a la apreciación de estudios sociológicos recientes para indicar la escisión social entre la pequeña élite privilegiada por sus afortunadas relaciones con el modelo económico neoliberal y un sector, cada vez más amplio, que no dispone de poder adquisitivo, estabilidad laboral ni oportunidad de consumo, lo cual hace quebradiza su existencia en planos dominados por el capital. (cf. Ayuste et al., 1994: 16-21). Así, se ha planteado que de los seis mil millones de habitantes sobre la tierra, sólo mil quinientos gozan de beneficios plenos que aseguran su calidad de vida.

Este cambio de época, al que la pedagogía socio-crítica aspira atender, logra aquí una descripción conveniente:

La sociedad está cambiando, se está transformando de sociedad industrial a sociedad de la información; la economía se ha globalizado, están aumentando las desigualdades sociales entre distintas regiones del planeta y dentro de las mismas. Los cambios están afectando a todos los ámbitos, no sólo al económico: cambios en el terreno político, laboral, social e individual. El ámbito educativo también se está viendo afectado: se hace más difícil que personas de medio social más desfavorecido accedan a estudios superiores; el fracaso y el abandono escolar afectan de forma alarmante a las personas de estos medios y a las pertenecientes a minorías étnicas o culturales. (Jaussi y Luna, 2002: 40).

Podemos afirmar, entonces, que el cambio epocal ejerce atracción sobre las acciones humanas pues éstas se encarnan en la historia mientras que la época, por su parte, exige respuesta vitalizada desde los modos de ser-estar en las esferas que ocupan estos ciudadanos. Los factores que provocan una transformación en las sociedades implican cierta perspectiva del mundo, un modo proactivo hacia la acción generadora de ámbitos *humanógenos* y una remoción de criterios analíticos sobre la forma de comprender la realidad. Tales factores, que patentizan el cambio de época, se resumen en el trabajo de F. Mayor (cfr. 2002: 20) que se refiere aquí de manera rápida sólo con intención de ilustrar el contexto de la realidad privilegiada por la pedagogía socio-crítica:

a) Los desafíos medioambientales

La acción depredadora del hombre ha llevado al agotamiento de los recursos naturales. Los estudiosos de la sustentabilidad y el desarrollo ambiental plantean el concepto de “huella ecológica” como rescate de una naturaleza agonizante en un mundo que se ufana de la superproducción a favor de un supuesto mejoramiento de la calidad de vida. Se ha planteado que la humanidad consume ahora un 20% más de lo que la tierra puede producir, lo cual indica que cuando el planeta no pueda cumplir su función como morada de la vida humana tampoco habrá lugar a ninguna proyección de futuro, como las anunciadas eras

atómicas, espaciales o energéticas. Identificar consumo con plenitud resultará un signo de auto-destrucción inevitable.

b) Los desafíos socioeconómicos

Se expresan en el crecimiento desaforado de la exclusión social, el auge de la aporofobia y la lógica dominante del capitalismo globalizado que acentúa las desigualdades. La era pos-industrial ha centrado su esfuerzo en la generación del capital financiero por la producción; ahora, con la expectativa de la mercantilización del saber, se continuarán apreciando brechas por motivos noológicos que harán inalcanzables los adelantos para el común de los sujetos.

Así, la expectativa del crecimiento económico en las próximas centurias, se prevé reservado para una élite. La sola presentación teórico-especulativa del progreso, al estilo de la ya cuestionada “racionalidad de las pirámides”, no representa los esfuerzos, ni las preexistencias tecnológicas, ni las posibilidades de realización de la totalidad de los pueblos y sus habitantes, menos aún, si son del “último mundo”². Mantiene actividad el retorno del reino de la desigualdad, que se agudiza por las expresiones mismas de los ajustes estructurales en los diversos contextos; es como un eterno retorno de marginaciones y olvidos.

c) Los desafíos culturales

Tienen su manifestación en algunos hechos de los últimos años como el relativismo conceptual, el pensamiento débil (cfr. Vattimo y Rovatti, 1990) y el aplazamiento de los elementos específicos de la cultura (arte, literatura, ritos, símbolos y demás). Es un campo que necesita redescubrirse para el despliegue de las potencialidades inéditas en la

2 Para referir entidades territoriales en proceso de desarrollo, normalmente, se ha hablado del “Tercer Mundo” que alude al estrato oprimido de la sociedad mundial. No obstante, en cuanto el crecimiento de la pobreza cobra índices, cada vez, mayores y para evitar la quebradiza y volátil definición de Cuarto Mundo que pronto será Quinto y así sucesivamente, preferimos utilizar la expresión “último mundo” para recoger en ella las comunidades, pueblos y personas que no cuentan para las dominancias de turno y cuyo futuro resulta poco prometedor. Son los últimos de la historia o los autores-actores de la historia de los vencidos.

configuración humana de esta hora incluidos los desafíos propios de la integración de lo diverso, la ciudadanía planetaria y la construcción permanente de lo local.

d) Los desafíos éticos

Parten de la vulgarización que ha sufrido el concepto de persona y las teorizaciones desgastadas sobre los Derechos Humanos. El ser humano del tercer milenio también deberá desarrollar “competencias” ciudadanas que le permitan descifrar la solidaridad con su especie. Es la posibilidad de valorar al hombre aún desconocido. Debe cambiar, entonces, la impersonalidad indiferente por el sentimiento común de humanidad cuyo fundamento será la sobria confianza, esa posibilidad de relación con el otro aún como extraño.

Las fatalidades que ha causado el terrorismo de Estado, los fundamentalismos de cualquier orden, la delincuencia organizada o callejera y cualquier forma de vulneración de la integridad de las personas, explican el clamor presente por la seguridad y la protección de la vida para todos como verdadera riqueza del mundo junto a otras ideas como “el valor de lo transitorio” y “el tiempo de la incertidumbre generalizada”. Las teorías sociales más recientes también han aportado reflexiones en un sentido similar tales como la “sociedad del riesgo” de U. Beck (cfr. 2002; 2001; 2000) y la “modernización reflexiva” de A. Giddens (cfr. 1996; 1995; 1995b).

Pero este panorama descriptivo, a través de los desafíos más imperiosos hoy, pide un ordenamiento de la experiencia humana hacia alternativas pertinentes de personalización y socialización en los diversos contextos. En esta línea se entiende que una pretensión apreciable en las orientaciones de la pedagogía crítica sea la búsqueda de una globalización alternativa, que partirá del plano doméstico, como experiencia regeneradora del tejido humano de las sociedades.

El desarrollo de la globalización alternativa se realiza a modo de tarea educativa desde la acción de los movimientos que reivindican el carácter de la persona ante las variadas hegemonías de la época, particularmente las que corresponden a la globalización corporativa del neoliberalismo, cuyas consecuencias más notorias fueron descritas por Xares (cfr. 2005: 39-55) como precarización del trabajo, cultura de la incertidumbre, progresivo aumento de la exclusión social, aumento vertiginoso de la deuda externa, aumento de la pobreza, ensanchamiento de la fractura Norte-Sur, paulatino retroceso de la ayuda al desarrollo y el debilitamiento de la democracia.

Los movimientos pedagógicos alternativos, nutridos por las concepciones de la pedagogía socio-crítica, son los encargados directos de alimentar la configuración de los sistemas propuestos para un nuevo orden social mundial. Este plano doméstico de implementación del orden “prosopocéntrico” será la hora singular de las bases por cuanto

los movimientos ciudadanos buscan muchas cosas que los globalistas corporativos dicen ofrecer pero que, de hecho, no consiguen dar: la participación democrática, unas economías de empresa que ofrezcan buenos empleos y respondan a las auténticas necesidades y preferencias de sus clientes, un medio ambiente sano y el final de la pobreza (...). Los movimientos ciudadanos miden el progreso con indicadores sobre el bienestar de las personas y de la naturaleza, con un interés especial por la vida de los más necesitados. (Cavanagh, 2002: 18s.).

Todos estos planos de comprensión exigen un posicionamiento clave frente a la responsabilidad pública de lo educativo y su papel protagónico compartido en la transformación de los esquemas desiguales y antagónicos. ¿Qué tipo de educadores para qué tipo de globalización? ¿Qué educación para cuál mundo? ¿De qué manera incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas? De aquí la necesidad de resaltar la función de la crítica, en las relaciones enseñanza-aprendizaje, como actitud y práctica de reflexión que devela, examina, cuestiona y replantea

los supuestos del entorno socio-cultural en tanto éstos influyen en la formación de ciudadanos auténticos³.

Ante todos estos problemas y retos es necesario reformar las escuelas no por decreto, como puede ser la aspiración de algunas políticas de los gobiernos o de administradores irreflexivos al frente de las instituciones educativas, sino haciendo posible la alternativa en la porción de realidad -que es el cotidiano escolar- sobre el cual existe acompañamiento efectivo, aquello que está realmente al alcance de los trabajadores culturales.

El *oikos* transfigurado es el mundo de la vida discernido y promovido desde los filtros de la alternatividad de la historia con sus personajes, subjetividades, creencias, valoraciones y prácticas humanas. De aquí que una característica destacada de la pedagogía centrada en los procesos sociales es la inclusión:

“El discurso hegemónico u oficial intenta silenciar las voces de determinados grupos sociales (mujeres, minorías étnicas, clases, edades (...)). Por esta razón, es importante crear espacios en los que las historias, textos, memorias, experiencias y narrativas de los diferentes grupos de la comunidad se interrelacionen” (Ayuste, 1994: 51).

En suma, la pedagogía crítica, tomada como se ha hecho hasta aquí, en su misión de emprendimiento por la transformación, pretende asumir el gran desafío lanzado por Morin:

El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. (Morin, 2003: 122).

3 En términos generales puede tomarse la “ciudadanía” considerando algunos elementos de inspiración griega. El ciudadano es el sujeto de la “polis”, es decir, parte activa del sistema organizado que habita, ante el cual posee responsabilidad y sentido por las cosas o asuntos comunes.

Ahora bien, no podemos dejar de referir otra función de la crítica relacionada con su aplicación en el aprendizaje y la elaboración del conocimiento científico, la cual se debe entender a partir de los lineamientos señalados a propósito de sus implicaciones transformativas en los escenarios históricos.

Los usos educativos de la crítica constituyen una tarea comprensiva del mundo presente orientada a que las personas aprehendan *su* realidad histórico-contextual en clave prospectiva para poner en marcha el “futuro conveniente” viable en medio de la sociedad planetarizada.

No se trata, entonces, de educar restrictivamente para responder a las coyunturas que plantea un contexto vivenciado como actual sino de propiciar elementos de análisis y estructuras de juicio frente a las realidades posibles en el tiempo. Ya lo expuso Kant con genial lucidez:

Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de Humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia. (Kant, 2005: 124).

Existe, entonces, un vínculo directo entre la producción de conocimiento científico y los hechos sociales, políticos, económicos y culturales que rodean la vida de un individuo y de las comunidades que éste habita. La crítica alienta la constitución de conciencia por un especial ejercicio de la racionalidad para abordar no sólo las teorizaciones sino las múltiples maneras de textualidad, esto es, las realidades susceptibles de lecturas interpretativas.

Se requiere que la crítica también se realice sobre el conocimiento. Destacamos, desde la obra de Viniegra, algunas consecuencias propicias de esta relación:

[a] Debilitamiento de los dogmatismos, que habitualmente acompañan a las teorías cuando ganan la aceptación de la comunidad científica; b) descrédito

de teorías espurias y de escasos alcances, que suelen proliferar como modas pasajeras que embaucan a los ingenuos; c) distendimiento del ambiente ante la rigidez teórica y, sobre todo, metodológica que suele acompañar al predominio de la visión empirista en diversos campos del saber; y, d) dificultar la explotación del conocimiento por poderosos intereses creados (Viniegra, 2002: 63).

De esta manera la transformación que se suele enfatizar al abordar la vertiente crítica en la pedagogía, no es mero fruto de opiniones particulares, tendencias políticas o ideologizaciones *ad libitum* sino producto de una apreciación analítica de las realidades frente al estatuto específico de la condición humana. Así, las acciones se preparan desde la comprensión del propio mundo y del conocimiento co-construido que llega a establecerse como saber fundamentador de las prácticas (praxis). Este singular papel de la crítica es trabajado como “cualidad anticipatoria de la experiencia” (Viniegra, 2002: 80) en el marco del pluralismo teórico de la epistemología contemporánea.

Así, la crítica en educación tiene la misión de orientar la transformación (desde lecturas de contexto) a partir del pensamiento formado en la razón analítica y juiciosa. Como se retomará más adelante, no se educa para adaptar pasivamente sino para la integración activa, que supone un rol cuestionador connatural a los individuos capaces de comprender el mundo ante el cual tengan que enfrentarse.

1.2. Algunas tendencias en Pedagogía Crítica: hacia el enfoque comunicativo

El pensamiento pedagógico en torno a la escuela socio-crítica ha tomado diversos matices según las posturas adoptadas ante la historia con sus necesidades y urgencias. Una clasificación puede verse en la obra de Ayuste (1994: 31-33), de donde tomamos tres tendencias para el interés de este trabajo por razón de afinidad teórica y ambientación histórica del enfoque socio-crítico que desarrollamos: línea rousseauiana, línea reproductivista y línea comunicativa; creemos que esta última expresa con mayor claridad el carácter participativo de la educación y las bases

del proyecto Comunidad de Aprendizaje, tal como se mostrará más adelante.

1.2.1. Primera crítica moderna de la sociedad y la educación, según Rousseau. Preludio de la Escuela Nueva y las Experiencias Antiautoritarias

La propuesta de J. J. Rousseau (2000), inscrita en el ámbito de la intelectualidad ilustrada, puede considerarse como antecedente de las teorías educativas sobre la alienación y la reproducción, alimentadas por tradiciones posteriores. En efecto, el cuestionamiento sistematizado a la educación tradicional marca desde Rousseau un importante hito en la definición moderna de las escuelas pedagógicas.

La defensa de la naturaleza y del desarrollo espontáneo del niño, que sugiere cierta asepsia frente a las coyunturas sociales determinantes en cuanto idea cumbre de su magna obra educativa, se puede apreciar en el siguiente texto:

Todo es perfecto al salir de manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre (...). Nacemos débiles, tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo, tenemos necesidad de asistencia; nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio. Todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación. (Rousseau, 2000: 35s.).

El paidocentrismo de Rousseau concibe al alumno como sujeto depositario de una cultura social propia que exige una renovación pedagógica orientada a satisfacer los intereses inmediatos de la población escolar. Así, se debe favorecer la actividad del infante quien, movido por su bondad natural, descubre el mundo que le rodea para sentirse parte vital de él.

Del núcleo de estas orientaciones rousseaunianas, se gesta el movimiento histórico llamado Escuela Nueva (o Activa) cuyas principales modalidades se desarrollarán en la primera parte del siglo XX con una amplia gama de exponentes y sus respectivas experiencias centradas en la liberalización plena del niño.

Es preciso recordar, los principios de la Educación Activa, que incidirán en la organización de las teorías antiautoritarias y autogestionarias:

- La educación responde a los intereses y a las necesidades de los educandos
- La escuela es vida y no preparación para la vida
- La cooperación es más importante que la competitividad
- Se aprende resolviendo problemas y no a través de transmisión de saberes (Fullat, 2000: 165).

Posteriores desarrollos de estas orientaciones motivaron la creación de escuelas que asumieron la transformación sobre la manera de comprender y ejercitar los hechos educativos, con pretensión de brindar mayor pertinencia a los trabajos del saber pedagógico según los diversos contextos.

1.2.2. Nueva crítica de la educación reproductora

Ante la concepción de la escuela como instrumento para la reproducción socio-cultural y la relevancia de las determinantes estructurales, surge en el siglo XX la tendencia crítica de la educación reproductora. En la primera fase de este movimiento se encuentran las propuestas de educación autogestionaria y cooperativa, tipo Freinet (cf. 1976; 1975) y Makarenko (1977). Posteriormente, con vinculaciones políticas, se destacan las tesis de L. Althusser (1968) sobre los aparatos ideológicos del Estado que fueron analizadas en la escuela capitalista francesa como instrumento de la lucha de clases (cf. Balibar, 1995; Baudelot y Establet, 1975) y en los trabajos sobre la instrucción escolar de los Estados Unidos (cfr. Bowles y Gintis, 1985).

De otro lado, las diversas investigaciones en la línea de la sociología genética y política llegan a la conclusión que existen mecanismos que reproducen en el sistema escolar las desigualdades sociales y

económicas que imperan en la vida humana⁴. Este fenómeno da lugar al reproducionismo escolar que puede iluminarse desde la apreciación de Bourdieu:

Vemos, pues, cómo los éxitos y fracasos escolares que estudiantes y profesores (inclinados a considerar en términos de curso escolar) tienden a imputar al pasado inmediato—cuando no a las dotes y al individuo— son, en realidad, fruto de orientaciones tempranas propugnadas en el seno familiar; de suerte que la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio social se ve reforzada por el efecto amplificador de las orientaciones iniciales (producto, a su vez, de determinismos primarios) que desencadenan la acción de determinismos inducidos, tanto más eficaces cuanto que se engarzan en la lógica del propio sistema escolar en forma de sanciones que consagran las desigualdades que aparentan ignorarlas (Bourdieu, 1969: 40).

Así, la reproducción en el funcionamiento interno de la institución refleja el papel continuador de las estructuras asignado a la escuela dentro del espacio social como arbitrario cultural.

El modelo de la reproducción, ante las cuestiones propias del ámbito de la educación, logra aquí una favorable síntesis:

El sistema educativo reproduce las relaciones sociales de producción y la ideología dominante, lo que permitiría a la sociedad capitalista mantenerse como el dominio de una minoría. Según este modelo, habría:

- a) Un conjunto de canales que conducen a los jóvenes hacia currículos diferentes según la clase social a la que pertenecen y a la que han de pertenecer de adultos.
- b) Un mecanismo de producción de creencias justificativas de la estratificación social.
- c) Un mecanismo de adecuación o de correspondencia de los jóvenes

4 En esta corriente se destacan los trabajos de Pierre Bourdieu realizados entre 1962-1963 sobre los fenómenos pedagógicos de los estudiantes franceses: *Les étudiants et leurs études*, *Les héritiers* (en colaboración con Passeron), *Les étudiants et la culture*, *Les étudiants en médecine*, *L'ideologie comme moyen d'integration chez les étudiants*, *L'engrenage*, *Les étudiants en sciences originaires des classes populaires* y *L'examen d'une illusion*.

hacia el mercado de trabajo que desarrolla tipos diferenciados respecto a la conducta personal, autorepresentación, identificación de clase, de tal manera que se produce una situación de correspondencia entre las necesidades del capitalismo y los *outputs* escolares. (Hernández, 2005: 486).

Esta tendencia expresa una fuerte asociación de la pedagogía socio-crítica con reflexiones marxistas, con posturas radicales defendidas por las izquierdas intelectuales o militantes de las que se pueden encontrar vestigios en las recientes teorías de la resistencia, v. gr. en las obras de Apple (2002) y McLaren (1994), entre otros.

1.2.3. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, por su parte, es una corriente contemporánea de la pedagogía crítica, que privilegia la función social de la educación, el papel de la intersubjetividad en la construcción de realidades (dialogicidad) y la compleja diversidad de sus actores. Si la llamada “posmodernidad” disolvió el papel del sujeto transformador, la modernidad comunicativa lo recupera como sujeto interventor de una escuela que no se entiende restrictivamente al servicio de la reproducción pues supone, además, invención cultural y creación política.

En el presente trabajo se hablará de pedagogía socio-crítica desde este planteamiento, comprendido especialmente a partir de los aportes fundamentales de cuatro autores:

1.2.3.1. P. Freire (1921-1997)

En América Latina, fruto del encuentro de las llamadas teorías de la dependencia y de la concientización, surgen propuestas educativas como la del brasileño Freire.

De su ingente producción bibliográfica, se destaca la idea de la actitud transformativa frente al medio. De ahí que la educación debe llevar a la comprensión de la realidad, pues,

cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad y buscar las soluciones. Así puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio: su yo y sus circunstancias (...). El hombre no es un hombre de adaptación. La educación no es un proceso de adaptación del individuo a la sociedad. El hombre debe transformar la realidad para ser más. El hombre se identifica con su propia acción: objetiva el tiempo, se temporaliza, se hace hombre-Historia. (Freire, 1970: 58).

De esta manera, se hace visible la tensión entre el papel adaptador y la función transformativa de la educación, discusión propia del modelo socio-crítico. El asunto puede resolverse, primero, como una fase necesaria de incorporación de lo dado o “adaptación activa” como la llama Freire (1970: 60). La educación, en efecto, tiene la tarea de conservar las tradiciones, el acervo cultural y el sustrato bio-síquico de una determinada comunidad. Desatender esta función social de la educación es desconocer los constructos civilizatorios que integran el devenir histórico, quizás, por apelación ingenua al romanticismo pedagógico.

Por otro lado, la transformación destacada por Freire, no supone, *per se*, un activismo irracional que subyugue la definición estructural de las sociedades.

Leído desde el enfoque comunicativo de la educación, la transformación generada por acciones educativas, comienza por las identidades primarias desconocidas o ignoradas, como criterio clave para el desarrollo autónomo de los sujetos en medio de referentes humanos específicos.

En todo caso, como síntesis de las ideas freireanas se puede recurrir a la siguiente serie de enunciados, formulados por Torres (cfr. 1994: 320s), que relacionamos con la intencionalidad conceptual de este proyecto investigativo:

- a. La intención última de Freire trasciende una crítica de la educación; es casi una crítica de la cultura y del saber. Como se ha mencionado con recurrencia, el fenómeno educativo no se considera de modo

independiente sino como un componente de la acción cultural que posee su propia fundamentación teórica. Para el caso particular de esta investigación, se concibe la iniciativa comunidad de aprendizaje como una mirada particular (enfoque) que recibe influencias inesquivables del medio al tiempo que lo afecta a partir de cuestionamientos críticos.

- b. Los principales problemas de la pedagogía son políticos. Es la sociedad la que hace a la escuela. Esta orientación, consecuente del influjo bidireccional medio-escuela, señalado en el apartado anterior, sugiere la acción vinculante de los sujetos con sus realidades. Desde la propuesta socio-crítica de la educación, la política es una forma de compromiso con los dinamismos históricos que parte de las concepciones de los individuos frente a los asuntos comunes. De ahí la atención dada a la formación de la conciencia crítica.
- c. Freire hace una propuesta de práctica educativa que resulte factor destacado respecto de la transición social. De esta manera, las acciones educativas deben responder al carácter dinámico de la historia y no sólo a las coyunturas que plantea la actualidad. De este modo, es preciso identificar los puntos críticos que aparecen en la transformación de las sociedades y formular una respuesta para cada uno de ellos. Tales respuestas deben aparecer construidas en los discursos pedagógicos y en sus prácticas. La educación como factor humanizante debe participar en la transformación social.
- d. Específicamente, destaca el papel de las condiciones subjetivas (proceso de concientización) en el proceso revolucionario. La educación, en su tarea transformadora, debe aportar al individuo convicciones no sólo sobre la necesidad de un cambio social, sino también sobre las alternativas prácticas por los cuales enrumbar tales pretensiones. La conciencia subjetiva se constituye, así, alrededor de las cuestiones del mundo que pueden expresarse como pensamiento y como acción.
- e. La pedagogía de la toma de conciencia se articula con el énfasis en la organización política de los sectores oprimidos. La pedagogía conducente a un cambio de sus entornos, debe motivar la revisión, ante todo, de las estructuras políticas mediante una nueva disposición y organización de los sectores sociales más vulnerables. En este sentido será imprescindible la formación de un pensamiento crítico en los educandos.

- f. Las propuestas didácticas y metodológicas pueden no resultar generalizables, aunque no es el caso de la intención ideológica global. Freire, ha iluminado importantes prácticas alfabetizadoras de la educación de personas adultas y la comprensión de las escuelas como parte esencial de la dinámica social, al punto que buena parte de la organización que define sus acciones es tomada de los referentes de su entorno.

1.2.3.2. H. Giroux (1943-)

De este autor se resalta su concepto de las *escuelas como esferas públicas democráticas* (cfr. Giroux, 1985). En tal sentido, el autor sostiene que la educación debe asumir un papel transformador e intentar la sintonización con otras esferas públicas para la constitución de sociedades plurales y participativas, así como para el establecimiento de la democracia.

Dentro de este concepto matriz, la transformación de la escuela ocupa un lugar destacado pues a través de ella se espera responder al desafío de la formación de la conciencia crítica que implica incorporar los diversos órdenes constitutivos de las transiciones históricas. Tal posición supone un direccionamiento del pensamiento pedagógico tendiente a la reforma de las prácticas curriculares que atienda la formación de hombres y mujeres en cuanto seres políticos, ciudadanos y comunitarios, esto es, protagonistas de las comunidades que habitan. Desde aquí debe abordarse lo señalado por Mc. Laren:

La obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos (...).

Es el intento de formular una pedagogía crítica comprometida con los imperativos de potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa (...). *El objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta intervención.* (McLaren, 1997: 12s).

Ahora bien, dicha necesidad de impacto sobre la realidad debe partir de una postura crítica de las condiciones existentes en el mundo, es decir, conocer el medio y reconocerse capaz de actuar sobre él. Para esto se deben considerar previamente las lecturas analíticas del devenir histórico (cfr. Giddens, 1995)⁵ y las potencialidades contenidas en la propia experiencia como fuente de renovación.

A raíz de este planteamiento, se fortalece la importancia de orientar los aprendizajes a partir de escenarios conectados de manera relevante con la realidad, tal como lo han expuesto numerosas tendencias relacionadas con el progresismo pedagógico. Se trata de reconocer las experiencias vitales de los agentes educativos⁶ de modo problemático para estimular la imaginación creadora, que finalmente habrá de incidir en la tarea transformativa de la historia ya señalada.

La comprensión de las escuelas como esferas públicas democráticas también expresa una idea trabajada por la pedagogía crítica en torno a la superación del esquema univocista ceñido a las dinámicas enseñanza-aprendizaje en tanto intencionadas y planeadas para una formación específica. Giroux piensa que no sólo existe *una* pedagogía en sentido estricto pues las acciones pedagógicas no son exclusivas de las instituciones dado que el contexto en la vida, el *sitz in lebem*, con todos los componentes que interactúan en él, cumple una misión educadora.

La pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de la enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de la política cultural que sirve de soporte a tales prácticas (...). Giroux reconoce que la pedagogía es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado, es decir,

5 El autor considera especialmente el poder de la agencia humana para intervenir en los acontecimientos o en un estado de cosas.

6 Desde la pedagogía crítica, la concepción educativa sobrepasa el ámbito formal-escolarizado; por lo tanto, los agentes educativos son los actores que intervienen en los múltiples escenarios de la vida humana y que, por ende, tienen incidencia en la generación de nuevos paradigmas y en la revisión de los pre-existentes.

en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades sociales producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales. (McLaren, 1997: 22).

Así, se definen los prerrequisitos conceptuales para descubrir la orientación epistemológica que puede fundamentar la teoría de Giroux. En efecto, la pedagogía crítica, desde esta perspectiva, propone diseñar el currículum de las escuelas más allá de la racionalidad tecnocrática heredada de una cosmovisión única de la ciencia bajo el modelo de predicción y control positivista, según el estilo convencional de la investigación en la modernidad. Aquí,

la teoría no sólo ignora su función ética sino que, además, se ve privada de su función política (...). El hecho de que quienes trabajan en el currículum no valoren que, además de la predicción, el control y la eficacia, hay otros intereses fundamentales de conocimiento, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político (Giroux, 1997: 54.58).

Finalmente, la propuesta de Giroux contiene algunas características que inciden de manera directa en la ejercitación de las prácticas curriculares, en la disposición de los agentes educativos y en la preparación de las experiencias pedagógicas que se esperan desarrollar según las finalidades dispuestas por este tipo de educación.

De acuerdo con esto, la escuela y su disposición curricular tienen la función transformadora⁷ de direccionar, desde el sistema escolar, los aportes que de modo explícito o tácito reciben los individuos en formación permanente por parte de los agentes educativos:

Los educadores curriculares han de ser capaces de reconocer la relevancia y la importancia de aceptar y utilizar múltiples lenguajes y formas de capital cultural (sistemas de significado, gustos, visiones del mundo, estilo...). Un nuevo tipo de racionalidad curricular deberá subordinar los intereses técnicos a consideraciones éticas. (Giroux, 1997: 61).

7 En el ámbito de la escuela formal, Giroux habla de los profesores como intelectuales transformativos (cfr. Giroux, 1997: 171-178).

1.2.3.3. J. Habermas (1929 -)

La iniciativa Comunidad de Aprendizaje es un enfoque pedagógico que se basa en la *acción comunicativa dialógica*, la *interacción social* y los *procesos comunes de creación de significados*. De ahí, la conexión que pueda establecerse con el planteamiento de J. Habermas, en especial, sus aportaciones sobre diálogo-argumentación, consenso y sujetos capaces de lenguaje-acción.

J. Habermas se asocia con el movimiento histórico, cultural e intelectual del siglo XX, denominado la Escuela de Frankfurt. En dicho movimiento se intentó responder a los desafíos constituidos por el imperio de la razón desde la modernidad hasta el positivismo lógico-científico del siglo XIX, para resignificar el papel de las acciones humanas, sus simbolizaciones, creencias y valoraciones, como un camino de restauración del protagonismo de los sujetos en la definición de la historia.

A partir de la comprensión de una sociedad dual, revisada por el sistema del mundo de la vida, se pueden destacar dos momentos en el pensamiento de J. Habermas:

Primero, diversificación comprensiva del saber científico, que desarrolla en la tríada expuesta en la Tabla 1; y, en segundo lugar, caracterización del “giro comunicativo” en la Tabla 2.

Tabla 1. Los saberes científicos en Jürgen Habermas

Comprensión científica	Interés constitutivo
Empírico-analítico	Técnico-racional
Histórico-hermenéutico	Práctico
Crítico-social	Emancipador

Fuente: Habermas, 1982

Para apoyar la conceptualización del enfoque Comunidad de Aprendizaje, se pueden descubrir elementos que combinan la segunda y tercera clasificación; esto es, el interés práctico y el interés emancipador. En efecto, el campo crítico-social de las ciencias relacionado con el modelo educativo y enfoque pedagógico en cuestión destaca el discurso dialéctico-intersubjetivo (búsqueda de acuerdos para una acción con finalidad), la organización democrática-cooperativa y la acción participativa-emancipadora, que corresponde a ciertos criterios dilucidadores de la propuesta comunicativa de las ciencias sociales y humanas, entre las cuales ubicamos esta investigación pedagógica.

En el segundo hito habermasiano ocurre un énfasis en los aspectos comunicativos y del lenguaje, en gran parte por la influencia del pensador austríaco L. Wittgenstein. Es el llamado *giro comunicativo*, el cual contiene las características sintetizadas en la Tabla 2⁸.

Tabla 2. Caracterizaciones del “giro comunicativo” en J. Habermas

Comprensión de la acción	Plano interpretativo	Pretensión de validez
Teleológica	Objetivo	Verosimilitud
Práctica	Social	Rectitud, Veracidad
Dramatúrgica	Subjetivo	Credibilidad
Comunicativa	Intersubjetivo	Dialogicidad

Fuente: Habermas, 1990: 65-151.

Una vez más, para el interés del modelo educativo socio-crítico y su alcance en la fundamentación del proyecto comunidad de aprendizaje, será la acción comunicativa la que incida de manera importante en la consolidación de un referente conceptual específico y en la superación de los esquemas centrados en la predicción y el control: la perspectiva de Habermas supone la sustitución de la pretensión de poder por la de validez:

8 Para profundizar en el pensamiento habermasiano desde las orientaciones del “giro comunicativo” y “giro pragmático”, puede verse, además Habermas 2004; 2003; 2002; 1999.

Las pretensiones de validez y de poder, conceptos desarrollados por Habermas, remiten a los medios utilizados para que un enunciado sea tomado como verdadero o bueno:

- en las pretensiones de poder se usa la fuerza para imponerlo;
- en las de validez, los medios son los argumentos, que pueden ser cuestionados, superados y vueltos a presentar.

Las pretensiones de validez hacen posible que se llegue a acuerdos, mientras que las de poder siempre van a someter una de las partes a la otra. (Rodrigues, 2005: 15).

Desde esta perspectiva, la base teórica del proyecto Comunidades de Aprendizaje asume el concepto intersubjetivo de racionalidad derivado de la capacidad comunicativa del lenguaje y su implícito componente comunicativo de la acción:

La acción comunicativa se refiere a una interacción en la que sujetos capaces de lenguaje y acción entablan una relación interpersonal con medios verbales o no verbales (se puede plantear que todas las personas, incluido alumnado y comunidad, participen en el diseño de su aprendizaje). El concepto central es la interpretación referida a la negociación de situaciones susceptibles de consenso (los significados de los textos deben establecerse con argumentos y no porque lo diga el docente). El lenguaje ocupa un lugar fundamental como medio de entendimiento. (Flecha, 1997: 17).

De esta manera, la teoría de la acción comunicativa ofrece criterios para sustentar la pertinencia de la participación crítica y activa en escenarios comunitarios con el uso del diálogo igualitario en la nueva configuración curricular del aprendizaje. Se destacan así los aportes a la modernidad comunicativa a través de la racionalidad intersubjetiva, que subyacen al proyecto aquí tratado.

1.2.3.4. M. Castells (1942 -)

Desde la reflexión sociológica que Castells representa, las sociedades viven un proceso de transformación estructural determinado por la selección, dominio, distribución y procesamiento de la información, acompañado de un nuevo referente económico y de cambios en la comprensión de la cultura.

Se puede apreciar una diferenciación entre la sociedad postindustrial, acaecida a finales de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, y la sociedad informacional, de corte más reciente, que vendría a ser una variante de la primera. De modo que la última versión de la transformación social tiene que ver con la aparición y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC'S), por ejemplo, la evolución de los microprocesadores y del software aplicativo, insospechadas aún en la primera eclosión de las teorías postindustriales en el siglo XX.

Los dinamismos inherentes a esta transición histórica poseen una caracterización que hace peculiar la revolución tecnológica actual, a saber:

- a. Está enfocada hacia los procesos, como todas las revoluciones tecnológicas principales, aunque es también importante la innovación continua de productos; y,
- b. su materia prima fundamental, así como su principal resultado, es la información, como la energía fue la materia prima de la revolución industrial (Castells, 1994: 25).

Desde aquí, los recursos informacionales se han hecho necesarios al propiciar una dependencia y un impacto transformador en las relaciones de poder existentes en los colectivos humanos.

Así mismo, el avance en la producción de conocimiento científico ha presentado un significativo desarrollo en las diversas áreas del

saber, al punto de convertirse en un elemento diferenciador de las clases dominantes. Castells, lo señala taxativamente: “El control del conocimiento y la información decide quién tiene poder en la sociedad” (Castells, 1994: 19).

Para este autor, la economía que gobierna el sistema mundial también representa un factor decisivo en la transformación de las estructuras. La configuración de los medios de producción y sustento según los parámetros del capital imperante, dirigido por las potencias transnacionales, altera los modos de vida de los pueblos que no participan idénticamente en dicho sistema de relaciones económicas:

Sociedades nacionales, locales y regionales cambian de una posición de explotación dependiente a la irrelevancia estructural en la nueva economía (...). Algunas áreas son estructuralmente irrelevantes, incluidas sus poblaciones en su irrelevancia, mientras que otras se hacen cruciales (Castells, 1994: 40.42).

Este fenómeno afianza la dualización de la sociedad con una parte que aún es vencedora (dominación por la lógica organizacional de redes) y otra sojuzgada. La primera de ellas se rige por las dinámicas reinantes en el sistema social e interpreta las concepciones del mundo único para ejecutar acciones tendientes al sostenimiento de patrones estructurales determinados; mientras que el pequeño reducto minoritario, expresado en las organizaciones y movimientos sociales, reivindica los derechos de sus propias identidades históricas y culturales. La información y las telecomunicaciones, en el nuevo imaginario de sociedad, representan una forma de capital que aparece vinculado a las consideraciones económicas vigentes.

Por su parte, las transiciones históricas han supuesto una profunda revisión de los modos de vida con su consecuente redefinición de la *habitabilidad en lo cotidiano* y en las estructuras de legitimación: “Las nuevas generaciones están siendo socializadas al margen de los modelos tradicionales de la familia patriarcal, y están siendo expuestas

desde una edad muy temprana a enfrentarse con diferentes mundos y diferentes roles adultos” (Castells, 1994: 34).

Particularmente, Castells destaca la transformación del rol de la mujer en las sociedades como motivador de otros cambios en la estructura funcional de las familias, por ejemplo, el trabajo dual, las responsabilidades compartidas, la bi-representatividad económica y el padre/madre-solterismo, todo en el marco del separatismo entre géneros. De esta manera, la realidad se torna mediatizada por una nueva comprensión de los roles en torno a la definición cultural de varón o mujer.

Por último, el autor considera que

La materialidad de las redes y flujos crea una nueva estructura social a todos los niveles de la sociedad. Esta estructura es la que actualmente constituye la nueva sociedad de la información, una sociedad que podría ser llamada sociedad de los flujos, ya que los flujos están hechos no sólo de información sino de todo lo material de la actividad humana (capital, trabajo, mercancías, imágenes, viajeros, roles cambiantes en interacción personal, (...). (Castells, 1994: 49).

Surge así el concepto de sociedad-red cuyos contenidos son los flujos de capital cultural presentes en la “aldea planetaria”. Esta sociedad informacional, con los fenómenos históricos que la constituyen, ilumina una manera específica de comprender la educación. El mundo de la vida, dispuesto en red, dinamiza los procesos humanos y complejiza sus relaciones removiendo los esquemas interpretativos convencionales de la escuela y de la formación, haciendo perentoria una perspectiva crítica en las reflexiones educativas.

2. **MODELO EDUCATIVO SOCIO-CRÍTICO**

2.1. **Representaciones arquetípicas de los procesos educativos**

Por modelo educativo se entiende la representación paradigmática a modo de patrones conceptuales sobre los elementos que intervienen en los procesos escolares y formativos orientados a la sistematización de las experiencias realizadas en las dinámicas del aprendizaje y/o de la enseñanza.

La disparidad de criterios en la comprensión de los referentes teóricos sobre el hecho educativo y la prolijidad bibliográfica que han avivado los autores al tratar este tema, supone la inexistencia de una clasificación única de las concepciones vinculadas a la escuela y a la construcción de conocimiento, así como de las mismas acepciones de “modelo educativo”⁹.

Desde una amplia literatura pedagógica¹⁰ pueden identificarse diversas tendencias que expresan modos de comprensión, mediados por el lenguaje, y que permiten una esquematización cognoscitiva de los fenómenos educativos. Las tendencias que destacamos en este trabajo, con sus variantes, características y alcances, pueden compendiarse en cuatro grandes tendencias: tradicional, reformista, analítica y crítica, que describimos brevemente.

Tendencia 1: Tradicional

El modelo tradicional o transmissionista enfatiza el desarrollo de contenidos a partir de la autoridad que reviste el maestro. En cuanto

9 En general, los teóricos expresan como similares, e incluso como homologables, las nociones de “modelo educativo”, “modelo pedagógico”, “modelo curricular”, “enfoque pedagógico”, y otros. Para efectos de esta investigación, se elabora la diferenciación modelo educativo – enfoque pedagógico, a partir de los materiales del referente socio-crítico y del proyecto Comunidad de Aprendizaje.

10 Para una cosmovisión teórica de los modelos educativos pueden consultarse, entre otros, los siguientes documentos: Cortázar, 1991: 17-28; Duarte, 2000: 9-34; Porlán, 1995: 77-102; Flórez, 1994: 153-174.

referente conservadorista supone una concepción monolineal de inteligencia, la cual ha de ser desplegada a un solo ritmo en la población escolar, independiente de sus variaciones de contexto (equipotencialidad). Es un modelo que intenta responder a las comprensiones de la sociedad tradicional, jerarquizada y dispuesta según los ordenamientos preestablecidos de comportamiento e integración social. Estos criterios de unidireccionalidad pedagógica afianzan las ejercitaciones didácticas en torno al libro, la palabra y el enseñante-transmisor.

En algunos autores (cfr. Cortázar, 1991:17), la corriente tradicional puede encontrarse vinculada al referente conductista o behaviorista, denominado así según la raíz inglesa, el cual plantea el modelamiento de la conducta fundado en la programación de objetivos instruccionales ordenados a la acumulación del aprendizaje, la adquisición de conocimientos técnicos y la necesidad de la educación para el trabajo productivo. Desde esta perspectiva, debe su afianzamiento teórico, de manera específica, al surgimiento de las teorías psicológicas que diseñaron los programas de fijación de conductas, estímulos, refuerzo y control en la especie humana a través de mecanismos de condicionamiento experimentados en animales inferiores. Esta enseñanza moldeadora de conductas ha sido fuertemente cuestionada en las últimas décadas por su determinismo exclusivista y por la valoración de resultados estrictamente mensurables aunque para algunos puntos de vista es aún recomendada en el aprendizaje de ciertos procedimientos técnicos.

Del mismo modo, la tendencia tradicional es trabajada por M. Díaz (1986: 47) como *modelo pedagógico agregado*, el cual se basa en el mantenimiento de las delimitaciones rígidas entre los agentes y la conservación del estilo educativo clásico en las relaciones maestro, estudiante y saber.

Esto indica que, ante las múltiples denominaciones que puede adoptar el modelo conservadorista, se encuentran notas comunes que estructuran su fundamentación como el presupuesto teórico según la racionalidad

instrumental, la restricción de los procesos al modo instruccional y el dogmatismo ideologizante que conduce al verticalismo y al veto de espacios para la participación y las dinámicas incluyentes.

Tendencia 2: Reformista

El modelo educativo experiencial, naturalista o romántico plantea la búsqueda de la autenticidad máxima de los sujetos a través de la espontaneidad y la plena libertad individual. No hay un contenido fijo para ser desarrollado lo cual hace que su didáctica y currículo sean amorfos. Conceptualmente logró una fundamentación importante desde las primeras teorías disidentes del modelo tradicional y en el movimiento Escuela Nueva, como hito histórico de la educación romántica contestataria a las imposiciones de la civilización moderna.

El objetivo nuclear de la tendencia reformista es garantizar la autoconstrucción del conocimiento, la autoeducación y el autogobierno lo cual supone el desarrollo de una pedagogía diferencial centrada en las necesidades individuales y el ejercicio didáctico libre, no-directivo.

Tendencia 3: Analítica

Ante la preocupación de *aprender a pensar* autónomamente, el modelo educativo analítico-constructivista, desarrollista o progresista, estipuló las líneas maestras del conocimiento humano en cuanto modificable por las acciones del aprendizaje. Éste se potencia desde la actividad lúdica y mental de los aprendices en la experimentación de los contenidos y la comunicación con sus pares. Otra característica destacada de este modelo es la integración de la enseñanza con la multiplicidad de intereses vitales de los estudiantes y con la diversidad de perspectivas disciplinares. El constructivismo se diversifica en tendencias que van desde los planteamientos clásicos de la Escuela de Ginebra, v. gr. en la línea Piaget, hasta las posturas más recientes sobre habilidades de pensamiento, comunicación y lenguaje, ya en cercanías con el referente socio-crítico, justamente cuando su mayor cuestionamiento radica

en las posibilidades aislacionistas que podría contener el desarrollo del pensamiento desconectado de las consideraciones comunitarias esenciales.

También pueden considerarse aquí algunas variantes que consideran al docente como experto en el proceso de enseñanza, esto es, un profesional de la promoción y fomento del aprendizaje, allende la transmisión de conocimientos; y al estudiante como autor protagónico del proceso de construcción de significados: “Al igual que los profesores, los estudiantes comienzan a ser reconocidos como transformadores activos del conocimiento y como constructores de esquemas conceptuales alternativos” (Porlán, 1995: 89).

De esta manera, esta tendencia se centra con particularidad en la comprensión de los procesos cognitivos y en la búsqueda de la objetividad por el conocimiento y por el recurso de las evidencias científicas.

Tendencia 4: Crítica

En las antípodas del transmisionismo, esta tendencia puede relacionarse con el llamado modelo pedagógico integrado que contiene

Un interés por un cambio fundamental en los principios que regulan lo que cuenta como transmisor/adquiriente, en lo que cuenta como conocimiento válido y en lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento. Igualmente significa una transformación en el principio que regula la distribución del poder entre Escuela-Comunidad, de un principio de exclusión y de inclusión y genera la participación de los agentes, de acuerdo con las diferentes modalidades (Díaz, 1986: 49).

Inspirada en las disidencias de las teorías de la reproducción, el resurgir de la dialogicidad y el pensamiento simbólico del siglo XXI, la corriente crítica de la educación recoge una amplia tradición de luchas populares, resistencias y fuerzas sociales del conflicto que van desde Marx y el materialismo dialéctico hasta los movimientos latinoamericanos de la educación comunitaria.

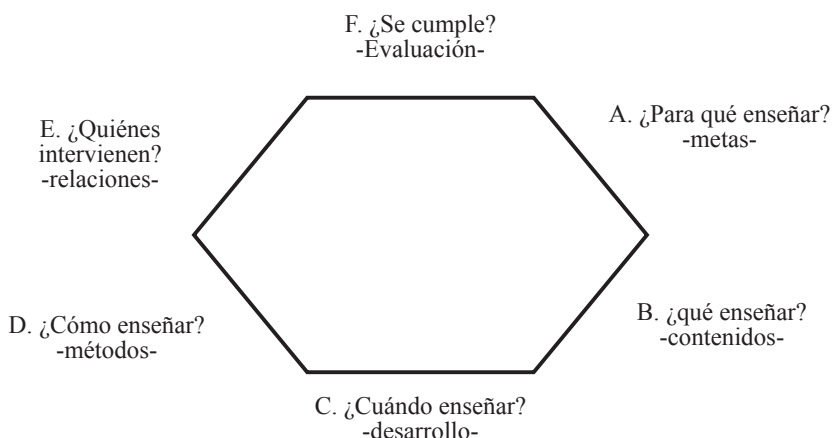
De este modo, se incorporan las diversas variables contextuales y conductuales que hacen parte del escenario escolar a partir de la realidad de sus actores, esto es, el contexto educativo formal y el contexto cultural primario.

Desde aquí se sistematiza el “modelo educativo socio-crítico” que se destaca en el presente estudio.

2.2. Un camino interpretativo para abordar la “tendencia crítica” como “modelo socio-crítico”

Para sistematizar los diversos planteamientos de la tendencia crítica a modo de modelo educativo, combinamos los componentes de análisis curricular propuestos por De Zubiría (2006: 21-67) y Flórez (1994: 153-174), como aparece en la figura 1. Desde este esquema, entendemos por currículo la estructuración de una trama categorial según el fin, objeto y método de la organización escolar desde ciertas intencionalidades definidas en el diálogo con la sociedad y traducidas en opciones formativas fijadas en la disposición de planes de estudio, proyectos, costumbres y demás prácticas del contexto académico y psico-social.

Figura 1. Componentes de análisis del modelo educativo socio-crítico



A. Metas

El modelo socio-crítico busca el desarrollo pleno del sujeto, tanto en su dimensión individual como comunitaria. De este desarrollo se desprende la pretensión por la responsabilidad social de los individuos en los contextos que habitan.

Puede decirse que el modelo socio-crítico recoge la tradición constructivista que divulgó la llamada “educación integral” o, para mayor precisión semántica, *educación para la totalidad compleja del ser*. Por esto, la finalidad de este tipo de currículo es, antropológicamente hablando, de tipo omniabarcante, lo cual permite la formación de la persona desde la articulación de sus constitutivos principales: la individualidad y la socialidad. Esta armonización de lo humano se vierte sobre la comunidad en la cual el sujeto está inserto, con intención de apoyar su permanente realización y crecimiento.

La educación, entonces, se asume como un proceso de diálogo más allá del ámbito de la formalidad escolar, que puede constituir acciones de cambio social e intervención comunitaria.

B. Contenidos

Se privilegia la orientación polifacética del currículo, que comprende la formación científico-técnica y el desarrollo de las ciencias humanas y sociales. Frente a los esquemas asignaturales del modelo tradicional, nos encontramos aquí con la exigencia de cierta diversificación de las ciencias; diversidad que no significa dispersión, pues el contenido del modelo socio-crítico tiene una finalidad pública, es decir, debe apoyar los procesos de permanente transformación social en los cuales participa todo ser humano.

Una manera de organizar los contenidos en el modelo socio-crítico puede verse en la experiencia investigativa realizada en el Colegio Jordán de Sajonia, donde se han constituido tres “núcleos de convergencia” que recogen las áreas obligatorias y fundamentales de la educación

básica, según la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. Estos núcleos se han dispuesto desde los trascendentales griegos intentando resignificar el planteamiento de los centros de interés, con el cual pudiera ser confundido. “La verdad”, “el bien” y “la belleza” son los ejes integradores del pensamiento y las líneas de convergencia de las áreas físico-naturales, éticas y estéticas, con un acento de utilidad social desde los análisis del medio.

Al estipular el papel de los contenidos en el modelo que nos ocupa se debe incluir la superación de los textos teóricos para estudiar la realidad en toda la matriz situacional de experiencias, acontecimientos y sentidos:

La mayor parte de autores de la pedagogía crítica consideran esenciales tanto las relaciones internas de la escuela como las que se producen en el exterior. En este sentido, vinculan el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe y participa de la vida de ésta. Parten de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman posturas ante los actos de injusticias, discriminación y violencia. (Ayuste, 1994: 40).

C. Concepto de desarrollo

Se orienta hacia niveles superiores de pensamiento, secuenciados y progresivos, para fortalecer el aprendizaje de las ciencias. Ya el constructivismo de la Escuela de Ginebra afianzó la teoría del aprendizaje por etapas, por la cual sólo se avanza en la adquisición de saberes cuando se incorpora plenamente el nivel precedente, a través de los mecanismos de acomodación y asimilación. Su exponente más destacado, Jean Piaget, expuso cómo evoluciona la capacidad de aprender desde el nacimiento hasta finalizar la adolescencia, estableció las estructuras de la mente humana, en los estadios sensorio-motriz, pre-operacional, operacional concreto y operacional abstracto.

No obstante el modelo socio-crítico toma este sentido de secuenciación, para indicar que existen procesos modelatorios del conocimiento, también complementa dicho parecer con la novedad de la influencia social sobre el sujeto que conoce y de éste sobre el medio que le rodea. Esta línea, de raíz vigostkyana, supera las relaciones cognitivas fijadas en la epistemología genética en dónde la complejidad de un saber se presentaba según el nivel de su receptor, para entender ahora el desarrollo cognitivo del individuo mediado por las variantes socio-culturales que determinan sus estructuras de aprendizaje.

D. Métodos

No se pueden identificar unas didácticas exclusivas de este modelo, aunque se aprecian ciertas prácticas que recogen las tendencias teóricas del mismo. La metodología de enseñanza se ajusta a las características de cada grupo de aprendizaje por razón de población y de la naturaleza del conocimiento que pretende ser construido. En todo caso, la relación con el entorno se debe tener presente para ampliar las coberturas de los textos de análisis y los diálogos edificantes con el medio.

Los métodos, entonces, se organizan desde la impronta de la confrontación social y la inclusión participativa, favoreciendo las didácticas de cooperación, interacción y destrezas interpersonales:

Debemos desarrollar un tipo de currículum que fomente el discurso teórico crítico acerca de la cualidad y metas de la enseñanza y en general de la vida humana (...). El nuevo tipo de currículo debe ser profundamente personal, aunque sólo en el sentido de que ha de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica. (Giroux, 1997: 60).

Finalmente, los métodos seguidos por el modelo socio-crítico deben permitir la construcción colectiva del conocimiento. Según Porlán (1995: 100), la ejercitación del conocimiento distribuido está condicionada por diversos factores, entre los cuales se destacan:

- a) *La estructura semántica de cada alumno.* Abarca los esquemas de conocimiento, representaciones y creencias sobre el mundo físico-natural, social y escolar; las estrategias de procesamiento de la información que utilizan, así como sus motivaciones, intereses y demás.
- b) *La estructura semántica del profesor.* Contiene los esquemas personales acerca del contenido, de los alumnos y del método, entre otros; sus creencias pedagógicas y científicas, su epistemología personal, la estrategia de procesamiento que utiliza y sus intereses personales y profesionales, entre otros.
- c) El grado de adecuación entre las tareas propuestas y los intereses potenciales de los alumnos; es decir, favorecer la significatividad en el aprendizaje.
- d) El grado de adecuación entre los mensajes didácticos puestos en juego por el profesor y los esquemas de conocimiento de los alumnos.
- e) Las características físicas y organizativas del contexto: material didáctico, mobiliario, espacio, horario y demás.

E. Relaciones Maestro-Alumno

Esta bina primaria de agentes educativos establece una relación bidireccional amplia en los procesos curriculares formales del modelo socio-crítico. De tal manera, se supera la discusión de los opuestos que se impuso entre el transmisionismo y el romanticismo, al privilegiar la supremacía del maestro sobre el educando, o del educando sobre el maestro, respectivamente.

Hablar de relación bidireccional amplia entre los agentes inmediatos de la acción educativa es considerar la especificidad de los personajes en cada uno de sus roles sin desconocer la autoridad que representa el maestro, por su ventaja cognitiva, intelectual y humana, ni el talento de los educandos con sus luces y sombras, posibilidades, errores y simbolizaciones, entre otras. La concreción de este aspecto en la vida

pedagógica real es uno de los asuntos que genera más esfuerzos por las variaciones del fenómeno humano y los obstáculos culturales que sostienen imaginarios dominantes en uno u otro polo.

F. Proceso evaluativo

El seguimiento de los procesos curriculares en este modelo se realiza a partir de parámetros tendientes a la confrontación y valoración grupal. Uno de los campos de aplicación que más se destacan en el modelo socio-crítico es el nivel de rendimiento apreciado por los otros, pares, orientadores o agentes externos al proceso. Este tipo de hetero-evaluación no tiene un sentido fustigante sino de complemento del aprendizaje, al estilo de una *hetero-co-evaluación* simultánea que implica el trabajo de los actores, la contrastación de sus consecuciones y la toma de decisiones para la optimización del proceso.

Técnicamente puede asociarse con el modelo evaluativo transaccional que supone la participación constante de los evaluados no sólo en sus competencias observables sino en los monitoreos de su propia forma de aprender (metacognición), a partir de criterios co-construidos y valorados por la comunidad particular (ambiente escolar) y por la comunidad global (contexto amplio de inmersión de los sujetos).

3. LA INICIATIVA “COMUNIDAD DE APRENDIZAJE”

3.1. Aproximaciones etiológicas

En la actualidad, se pueden reconocer propuestas educativas que, en el marco de la sociedad de la información e inspiradas en la orientación dialógica, han intentado una respuesta pertinente a la superación de las desigualdades sociales y culturales al interior de las escuelas para la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias.

Los grandes programas que pueden ser considerados como antecedentes del proyecto “Comunidad de Aprendizaje”, se han consolidado y desarrollado principalmente en Estados Unidos más que en otros países, aún de la Unión Europea, quizás por el significativo porcentaje del mestizaje de etnias y culturas en el país del norte¹¹. Dichos programas generales orientadores se conocen como “*School Development Program*”, “*Success for All*” y “*Accelerated Schools*”¹².

Estos programas relacionan el ámbito originario de cada estudiante, en cuanto heredero de unos patrones culturales específicos, con las posibilidades de superación con las que cuenta frente a un sistema determinado, para evitar toda forma de segregación por cuestiones de raza, procedencia socio-cultural o ritmos de aprendizaje, a través de prácticas y estilos de escuelas basadas en el diálogo.

Se trata de constituir una nueva organización que comprenda la comunidad escolar como el lugar de aprendizaje que permite el

11 Por los escasos desarrollos temáticos que ha tenido el enfoque “Escuela-Clase Comunidad de Aprendizaje”, hacemos una presentación más o menos detallada de sus antecedentes americanos; el lector podrá evitar este apartado y dirigirse al precedente inmediato español, la experiencia de la Verneda Sant-Martí.

12 Las “Escuelas Aceleradas” aparecen referenciadas, además, en el *Libro Blanco sobre Educación, Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, de la Comisión de las Comunidades Europeas Bruselas 1993, donde aparecen nominadas de modo sugestivo como “las escuelas de la segunda oportunidad”.

desarrollo de habilidades sociales desde recursos comunitarios como la negociación y la solidaridad en contextos diversos. Esta misión supone la incorporación activa de los múltiples actores de la tarea educativa, pues “el funcionamiento de la escuela se basa en la participación igualitaria de las personas de todos los grupos, niveles, talleres, del profesorado y las personas colaboradoras” (Elboj, 2002: 61).

School Development Program (SDP) – Programa de desarrollo escolar: su importancia reside en la dedicación particular a los ambientes escolares más conflictivos comprendidos dentro de sistemas comunitarios. También destaca el reconocimiento de cada uno de los estudiantes como fuente de posibilidades siempre dispuestas a su máximo desarrollo en ambientes que los han confinado a la marginación. La Universidad de Yale, desde 1968, ha sido la gestora e investigadora de esta propuesta. Dentro de ella, el profesor James Comer se considera precursor del programa.

Aunque el *School Development Program* ha centrado sus experiencias con infantes, también ha extendido algunas aplicaciones a secundaria al atender de modo particular la población afroamericana. Su característica principal se centra en la implicación de los diversos actores de la institución escolar, esto es, en la participación de toda la comunidad para el desarrollo global de los estudiantes, en especial, de aquellos que tienen dificultades de rendimiento e integración. Por eso, el movimiento suele referir el proverbio africano, según el cual, “se necesita todo un pueblo para criar a un niño”. Comer propone seis vías para la maduración inclusiva de los niños frente a sus problemas de comportamiento y bajo nivel académico: física, cognitiva, psicológica, del lenguaje, social y ética¹³. La atención de estas vías en el desarrollo de un estudiante espera superar la tensión cultural entre el sistema dominante y la subcultura,

13 Para más información puede consultarse Comer 1999; 2004.

de modo que las posibles deficiencias de aprendizaje derivadas de tal tensión, no sean óbice para el reconocimiento pleno de los individuos.

Como propuesta que revisa los modos de integración de maestros, estudiantes, familias y comunidad es importante resaltar la tarea de involucrar a todos los asociados del proceso escolar en la participación co-gestionaria para comprender la escuela en sus planteamientos e interacciones.

La metodología del SDP se centra en pequeños grupos, con el propósito de fortalecer las relaciones docente-estudiante y el aprendizaje entre pares por la distribución del conocimiento. Por su parte, la inserción familiar se suele dinamizar a través de voluntariados. Ahora bien, con el propósito de permitir que todas las personas implicadas en la escuela participen, se distinguen tres principios fundadores para la implementación del *School Development Program*:

Colaboración: se da cuando cada miembro del equipo tiene voz y todos y todas respetan y escuchan esta voz. La comunidad no tiene estratificaciones.

Consenso: Las decisiones se toman por consenso. Se dejan aparte las sensaciones de ganador-perdedor. Los miembros del equipo han de trascender sus propios puntos de vista y así se pueden apoyar las decisiones del conjunto. Así, se debe superar la tendencia grupal de los unanimismos por simple apelación de mayorías.

Resolver los problemas sin culpabilizar. Se acepta la responsabilidad pero no se pierde el tiempo echándose las culpas en cara porque mina la capacidad del equipo para trabajar cooperativamente (cfr. Elboj, 2002: 64s).

A su vez, la cuestión organizativa de la escuela según el SDP tiene en cuenta la conformación de tres equipos: *Equipo de planificación y administración escolar* (SPMT), que recoge la representatividad de los diversos tipos poblacionales vinculados con la escuela y que podría tener su afinidad con la definición legal colombiana de Consejo Directivo, según Ley 115 de 1994; *Equipo de apoyo para estudiantes* (SSST), que busca apoyar el mejoramiento de relaciones entre estudiantes y el *Equipo*

de los Padres y Madres (PT), que diseña, junto con el profesorado, los modos de vinculación como familias a las tareas escolares.

Accelerated Schools – Escuelas aceleradas: En la línea participativa señalada para el SDP, las escuelas aceleradas son un programa iniciado hacia 1986 por el profesor Henry Levin de la Universidad de Stanford y director del CERAS, Centro de Investigación Educativa, de la misma universidad.

Las escuelas aceleradas se inspiran en las cooperativas de trabajadores y en los modelos de organización democrática del trabajo. El programa parte de un análisis de la realidad factual de la escuela, que privilegia una población de estudiantes en riesgo, frente a un ideario co-construido de la misma, el cual también requiere la implicación de todos los estamentos relacionados con el proceso educativo. La tensión realidad-posibilidad supone unos niveles de trabajo que permiten acelerar el cambio de uno a otro, según las siguientes fases:

Inventario de los problemas que existen en la escuela, de su historia, del entorno, los problemas sociales y de los y las estudiantes, los recursos externos e internos y demás.

Establecer una visión de lo que el centro va a ser y el objetivo común que tienen todas las personas implicadas en un plazo de cinco o seis años. De aquí la necesidad de aprobar la implementación del programa por la gran mayoría de los integrantes de la escuela.

Comparación entre la visión de lo que podría ser el centro y la realidad, con lo que se detectan las necesidades. Se debe buscar el análisis y sistematización de los problemas y las soluciones aportadas a los mismos.

Establecimiento de tres o cuatro objetivos concretos que serán las prioridades inmediatas, después de discutirlo entre todas las personas implicadas, padres y madres, profesorado, entorno, autoridades académicas, estudiantado. La jerarquización de iniciativas permite el desarrollo paulatino de las metas.

Establecer un comité de dirección que gestiona el trabajo y motiva el diseño de un programa experimental. Se recomienda una composición heterogénea de

dicha comisión para procurar la representatividad de los distintos implicados. Debe favorecerse, además, el asesoramiento de la dirección nacional del programa.

Evaluación conjunta de los resultados para indagar el nivel de cumplimiento del ideario y dar lugar a un nuevo ciclo. (cfr. Elboj, 2002: 66s).

El objetivo principal es potenciar el aprendizaje de quienes poseen menos posibilidades (niños y niñas en *situación de riesgo*) para intentar acelerar la superación de los obstáculos que ocasionan el fracaso escolar; de ahí se entiende que juegue un papel importante la motivación de los estudiantes y el aprendizaje cooperativo. Mediante este último, se realiza la metodología de los pequeños grupos y la toma de decisiones, donde los mismos compañeros aportan al crecimiento de sus homólogos en desventaja. Otra característica, heredada de los movimientos constructivistas, es la búsqueda de aplicación del conocimiento que se imparte en ámbitos directos de la vida real, con su amplitud de problematizaciones y experiencias.

Finalmente, según Elboj (2002: 69), las escuelas aceleradas poseen una organización interna en tres bases que cada centro debe adaptar a sus necesidades y expectativas:

Fijar unidad de propósito: acuerdo entre padres, madres, profesorado y estudiantes sobre los objetivos comunes que serán aquello a lo que dediquen sus esfuerzos.

Dar el poder: expandir la capacidad de decisión. Se acaba la compartimentación del poder de unas personas contra otras. La responsabilidad de organizar el currículo es de la escuela, no de la administración o de los y las especialistas. Para implementar todo el proceso existe un comité formado por el director o directora, profesorado y familias. Esta dirección coordina el conjunto de la escuela. El distrito se encarga de la coordinación de la formación de formadores. La reforma se hace de abajo hacia arriba; quienes enseñan deciden hacer y evaluar, no las autoridades.

Construir desde la base: se trata de aprovechar todos los recursos educativos, humanos y económicos, de todas clases que hay en la escuela y en el entorno de la comunidad.

Success for All – Éxito escolar para todos y todas: fue creado en 1987 a través de un convenio entre la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de Baltimore. Su director, el profesor Robert Slavin, se preocupó por atender los fracasos de niños y niñas que, a pesar de un buen desempeño en la etapa del preescolar, desmejoraron hacia los siete años de edad.

Success for All, en una línea idéntica con los planteamientos precedentes, se comprende como una propuesta ante la discriminación que produce el fracaso escolar debida a los esquemas convencionales en educación. El programa revisa los planes de refuerzo a posteriori, esto es, las intervenciones sobre el fracaso de los estudiantes luego de haber incurrido en él, se enfatiza así el carácter preventivo de la enseñanza para el éxito.

Con fundamento en el sentido participativo de la democracia, se intenta favorecer el éxito para todas las personas a partir de las estrategias potenciadoras de la escuela orientadas a lograr el mejor despliegue de talentos de cada uno de los niños y niñas. Para tal fin es necesario contar con la aprobación de la comunidad escolar como signo del respaldo vinculativo manifestado en las acciones de todos frente a las situaciones problemáticas generadoras de fracaso.

Aunque la base del trabajo es el aprendizaje cooperativo y la constitución de grupos al interior del aula, no necesariamente homogéneos, también se da importancia al seguimiento individualizado de los estudiantes por parte de los adultos implicados en el proceso. Para potenciar el aprendizaje en todos, se valoran los niveles alcanzados y se atienden los trabajos acumulados y clasificados a lo largo del curso, en el llamado “portafolio”.

Este programa acentúa, de modo particular, el aprendizaje de la lectura y la escritura, para que nadie se vea rezagado por ausencia de alfabetización ya sea en las fases definidas de la escolaridad o en las eventuales inserciones sociales del futuro.

Sin embargo, a pesar de los antecedentes americanos referidos, será la Escuela de Personas Adultas de *La Verneda - Sant Martí* la que puede considerarse como experiencia matriz del proyecto Comunidades de Aprendizaje:

El proyecto de comunidades de aprendizaje tiene sus orígenes en la experiencia de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí; en esta escuela empezó una práctica educativa basada en la implicación de los y las participantes configurando entre todas las personas vinculadas a la escuela el modelo de enseñanza que querían. (Elboj, 2002: 58).

Se trata de un proyecto de escuela para personas adultas surgida hacia 1978 en Barcelona (España), donde cada miembro de la comunidad participa asumiendo el rol de estudiante, maestro, y directivo. De este modo, toda la comunidad aprende, enseña y toma decisiones respecto de las proyecciones que desea para la dinámica escolar. Constituye, así, una concepción de academia inclusiva, inspirada en la perspectiva social de la educación, que proyecta una escuela comunitaria, “*para todos y para todas*” (Elboj, 2002: 58), definida así:

Un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. La pluralidad se entiende desde una doble vertiente: con relación a las opciones políticas, sociales, y otras, y en no pretender una educación homogeneizadora en cuanto a conocimientos o actitudes ante la vida. (Elboj, 2002: 58).

Se da lugar, entonces, a una escuela que ofrece posibilidades en diferentes horarios y de distintas maneras, a todas las personas adultas de la comunidad, especialmente, a quienes no han tenido oportunidades en la educación formal. De modo simultáneo, se ofrece una formación básica y se procuran espacios para la participación y la integración cultural a través de un importante número de espacios entre los cuales se cuentan las tertulias literarias, cursos de preparación para ingresar a la universidad, cursos de inglés, portugués, yoga, informática, talleres de manualidades, cerámica, danza y poesía, entre otras.

Los organismos de gestión de la escuela están conformados siempre por los docentes y por toda la comunidad de participantes, en algunos casos agrupados en asociaciones. Tales organismos dirigen el movimiento, al revisar ideas, analizar posibilidades y tomar decisiones sobre temas técnicos y de gestión. De esta manera, se contrata el profesorado, se dirigen los asuntos concernientes a la economía y se establecen contactos con instituciones externas.

Las actividades en la escuela se realizan bajo el principio de igualdad. Cooperativamente trabajan el profesorado y un gran conjunto de personas voluntarias donde toman parte antiguos participantes y otros con menor tiempo de experiencia en el proyecto. De cualquier modo, el voluntariado debe prepararse previamente durante un año, se cursa con regularidad un programa de formación que le permitirá colaborar más tarde en distintos tipos de trabajos, tales como la enseñanza, la organización de actividades, la atención al público, las inscripciones de nuevos estudiantes al igual que tareas administrativas.

Para la institución, es importante estar en constante revisión de sus horizontes. Por este motivo se consideran esenciales las asambleas donde participan todos los integrantes de la comunidad, así como los aportes y las decisiones que puedan desprenderse de ellas. En extensas jornadas de trabajo, el grupo plantea ideas y toma medidas respecto de la proyección de la escuela. Por tanto, la organización no se concibe como un sistema estático ya concluido sino como un proyecto dinámico y cambiante de acuerdo con las necesidades que se evidencian en el acontecer de las circunstancias diversas.

Observamos en este caso un típico ejemplo de escuela colaborativa y aprendizaje dialógico sobre el fundamento de una reflexión pedagógica crítica. La escuela se concibe, entonces, como un organismo pensado y dirigido por la comunidad en general, al servicio de la comunidad misma, bajo criterios de inclusión, equidad y responsabilidad social.

3.2. Conceptualización de Comunidad de Aprendizaje

El enfoque Comunidad de aprendizaje posee una plataforma conceptual diversa que, además de las raíces en el enfoque comunicativo de la pedagogía crítica, se asocia con otras teorías afines sobre sociedad, antropología y cultura. De modo certero lo ha expresado una de sus exponentes:

Las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la pedagogía crítica, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica y otras, a través de la educación. Eso es, un aprendizaje que cambia en su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigotsky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire). (Elboj, 2002: 74).

Hablamos, entonces, de *Comunidades de Aprendizaje* como un enfoque pedagógico inscrito en el modelo educativo socio-crítico, gestado por el Centro de Investigación Social y Educativo (CREA) de la Universidad de Barcelona, como experiencia educativa para la integración, el desarrollo y la transformación de la escuela, con orientación dialógica, para responder a las perspectivas de un nuevo referente de sociedad en el siglo XXI.

Para apoyar esta definición, citamos uno de los conceptos más célebres, que se ha difundido en los trabajos bibliográficos sobre el tema:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000: 226).

El proyecto pretende favorecer, a través de la educación, el cambio social soportado a lo largo del tiempo en las desigualdades de cualquier índole y en modelos pedagógicos estratificados, que al final convierten la educación en un motivo más de exclusión y olvido, en generadora de divisiones y en el sostenimiento acrítico de los sistemas de control dominantes (perspectiva estructuralista).

Por ello, rescata los aportes de la modernidad dialógica expuestos en algunas teorías sociológicas, culturales y filosóficas, para desarrollar una perspectiva pedagógica desde la interacción, el juicio crítico y la participación. Ésta se asume aquí como inclusión de todos los agentes interesados en mejorar la educación de los niños/jóvenes.

El *carácter inclusivo* de las comunidades de aprendizaje, por su parte, propone la superación efectiva de las desigualdades, sean de “condición natural”, es decir, por dificultades de aprendizaje, o de “condición adquirida”, aquellas que son producto de las esquematizaciones socio-económicas dominantes de un colectivo humano. W. Carr lo ha indicado como el esfuerzo de constituir *unidades paritarias de gestión*:

Como tal sería una comunidad democrática, dedicada a la formación de fines y de valores educacionales comunes mediante la reflexión crítica sobre los principios y la práctica existente. Sería una comunidad donde todos los participantes son tratados por un igual, en la que no habría barreras para la libre y abierta comunicación y en la que se reconociese que la racionalidad, lejos de estar reservada a una selecta minoría científica, no es propiedad de nadie. (Carr, 1990: 158).

Se trata de unir esfuerzos con otros agentes para trabajar en la misma dirección cooperativa (*convergencia de intenciones*). La nueva comprensión que supone una escuela pensada desde esta iniciativa reestructura la organización y sus relaciones con el medio, según la diversidad de interacciones, para fomentar el pensamiento crítico y la disminución de las diferencias sociales.

Las comunidades de aprendizaje responden a las expectativas de la sociedad informacional al intentar una nueva forma de organización y agrupamiento de la escuela. La estructura colegiada debe primar sobre los esquemas gerencialistas propios de la institución escolar iluminada por el industrialismo moderno. Por las iniciativas de este enfoque, la escuela está llamada a fragmentar su posible encapsulamiento logrando una mediación cultural a través de su currículo.

El desarrollo de los propósitos de las comunidades de aprendizaje se ejecuta desde unos niveles de exteriorización. El criterio básico es la concepción de un aprendizaje que *cambia en su relación con el entorno y cambia el entorno*. Para esto, el proyecto original vincula instituciones y asociaciones del barrio donde se encuentra situada la escuela. Para el caso del sistema formal educativo, se asume como un acucioso acercamiento al ámbito de lo local como singular reconocimiento del contexto.

3.3. Factores constitutivos del enfoque Comunidad de Aprendizaje

3.3.1. Aprendizaje dialógico

El *aprendizaje dialógico* se basa en las posibilidades sociológicas del cambio en la sociedad de la información. Se trata de un concepto diseñado por el CREA como elemento dilucidador del proyecto comunidad de aprendizaje.

Para una génesis del concepto conviene revisar los aportes de la teoría socio-histórica de L. Vigotsky en el contexto particular de los dispositivos escolares, particularmente en lo referido a la construcción de procesos psicológicos superiores por procedencia histórico-social. Según este autor y su corriente, dichos procesos se adquieren en el seno de dinámicas específicas de socialidad, de las cuales hace parte la escolarización. Es decir, que el proceso de adquisición del pensamiento avanzado debe desarrollarse por la participación del sujeto en actividades compartidas con otros.

Esta relación de interdependencia, que favorece las instancias personales de crecimiento y desarrollo, configura, entonces, un “proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación” (Coll, 1990: 332).

De esta manera, la perspectiva del aprendizaje vinculado a las esferas socio-comunitarias para la constitución subjetiva y la apropiación cultural, puede asociarse al planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), propuesta por el ya mencionado Vigotsky:

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Vigotsky, 1988: 138)¹⁴.

La práctica del aprendizaje fundado en la dialogicidad debe explorar la capacidad de construir intersubjetivamente el mundo de la experiencia, de la acción y del discurso, que es en suma, el mundo de la vida. Se comprenden aquí los factores que inciden en la modificación de estructuras cognitivas dando relevancia a la interacción social y a la creación colectiva de significado entre todos los participantes.

Finalmente, como se verá reflejado en los principios subsiguientes,

El aprender en forma colaborativa permite al individuo recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento; por otra parte, este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, pues genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que le permite sentirse “parte de”, estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo. (Calzadilla, 2007: 5).

14 Para mayor profundización en la obra socio-constructivista de Vigotsky, cfr. Wertsch, 1985; 1988.

Así pues, los principios del aprendizaje dialógico constituidos desde el enfoque comunicativo de la pedagogía crítica y las teorías psico-educativas de orientación comunitaria, se estipulan como sigue.

3.3.1.1. Diálogo igualitario

La disposición de modelos comunitarios para la organización escolar sugiere la prevalencia de elementos como la cohesión social, el sentido de la *otredad*, el respeto a las identidades y el acuerdo común en las cuestiones que a todos atañen.

Así, la importancia del diálogo igualitario radica en el contenido, estructura y pertinencia de la argumentación, entendida como presentación de razones con pretensiones de validez. De esta manera, se superan las consideraciones de estatus, rol, edad y, en general, cualquier otro constructo cultural (razón de la fuerza) para enfatizar el sentido cooperativo de la palabra según el argumento más convincente y conveniente (fuerza de la razón).

El diálogo en el aprendizaje apoya los procesos de pensamiento discursivo, así como las habilidades sociales que permiten avanzar en la formación humana. En esta línea, el diálogo también tiene una función de reconocimiento del semejante que permite la aceptación de interlocutores válidos en la sintonía de la palabra.

Este tema ha sido ampliamente abordado por la filosofía de raíz personalista-fenomenológica, donde un exponente destacado es M. Buber, reconocido precisamente por el intento de cierta filosofía dialógica:

Quando venimos de un camino y encontramos a un ser humano que llega hacia nosotros y que también venía de un camino, nosotros conocemos solamente nuestra parte del camino, no la suya, pues la suya únicamente la vivimos en el encuentro (Buber, 1998: 70).

El diálogo igualitario es la manifestación del encuentro que descifra la comunitariedad de la existencia. Se trata, entonces, de escuchar la voz

de los intervinientes en los procesos educativos y la de éstos, frente a su contexto social.

Una clara viabilización de este criterio es la organización en las aulas de metodologías interpersonales que propicien el encuentro con la variedad de individuos que integran la escuela en donde el diálogo se constituye en recurso para el aprendizaje a partir de la acogida de lo diverso.

Finalmente, teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, el diálogo igualitario como factor de aprendizaje cooperativo se encuentra a la base del *conocimiento distribuido*, es decir, de la capacidad de interlocución sistemática que permite el afianzamiento de los saberes desde las perspectivas múltiples de quienes intervienen en las prácticas educativas.

3.3.1.2. Aprendizaje instrumental

Este principio posee relación cercana con la centralidad del aprendizaje, que aparece señalada más adelante como directriz pedagógica complementaria del enfoque que se aborda. El aprendizaje instrumental es aquel necesario para afrontar las vicisitudes del momento histórico particular, que debe construirse desde todos los vinculados a las tareas educativas, sin acepción de personas.

De entrada, podría apreciarse una posible oposición entre las pedagogías técnicas e instrumentales y las pedagogías centradas en el niño. Hablar de aprendizaje instrumental sería hacer referencia al primer grupo, descrito por Bernstein como “pedagogías visibles orientadas al mercado, que son consideradas como más eficaces” (Bernstein, 1990: 93). No obstante, la alusión debe entenderse en un sentido integrador que busque sintonizar el interés de la acción educativa con la concreción de sus intencionalidades. Así, la dimensión capacitadora se encuentra con las razones constitutivas de la formación, que se exteriorizan en una disposición de contenidos, recursos y estrategias, en cuanto elementos de cualquier diseño curricular.

La dimensión instrumental del aprendizaje dialógico se configura, entonces, como un conjunto de acciones orientadas a la consecución de los fines dispuestos en los propósitos de este enfoque, que se relacionan con los parámetros de la demanda educativa. Se debe partir entonces de la pregunta por la función contextual de la escuela, esto es, qué exige el sistema a la institución educativa.

La preocupación por las cuestiones naturalmente humanas, la autorrealización y la sociabilidad de las personas, como cimientos relevantes de las comunidades de aprendizaje, se viabilizan a través de la dimensión instrumental y de otros mecanismos que buscan responder a la cotidianidad de las instituciones. Un factor es la preparación para la vida competitiva donde la educación asume una responsabilidad imprescindible que brinde un mejor porvenir laboral y social para quienes se benefician de ella.

Es claro que una preparación educativa que tome en cuenta las necesidades destacadas de la historia particular, debe plantearse la pregunta por los contenidos que se deben aprender para una inclusión, presente y futura, que sea socialmente pertinente. El contexto dialógico debe favorecer que esos aprendizajes se consigan más eficazmente, a pesar de las limitaciones de los estudiantes. Para ello se debe tener en cuenta:

- a. Disposición de un clima de aprendizaje incluyente, que recoja las expectativas positivas del grupo como pautas motivacionales y vincule a los diversos actores escolares con la razón crítica, la imaginación creadora y el compromiso histórico.
- b. “Pedagogía de máximos” para una mejor formación cognitiva, sin desmedro de las dimensiones procedimentales y valorativas, que también hacen parte del proyecto formativo de los estudiantes. La llamada sociedad del conocimiento supone la preparación de una nueva intelectualidad que la configure y la dinamice.

- c. Selección, procesamiento y crítica de la información, en una sociedad atiborrada por ella. El énfasis no aparece dado en el contenido por sí mismo sino en las habilidades requeridas para la interpretación de los saberes y el uso razonado de la información.

3.3.1.3. Creación de sentido

La creación de sentido en el aprendizaje dialógico también se relaciona con el proyecto personal y comunitario del individuo frente a posibilidades múltiples, que antes de ser elegidas, deben someterse al examen y la reflexión crítica, ejercicios auspiciados por la comunidad de aprendizaje. Para plantear este factor según la comprensión del CREA, seguimos a Elboj:

La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar, implica sentirse protagonista de la propia existencia. Es lo contrario de un ideal propuesto y de la imposibilidad del cambio. Con la creación de sentido se amplía a la esfera de la decisión más íntima la capacidad de transformación que implica el aprendizaje dialógico. Esto significa también que realmente se puede decidir y actuar sobre cuál ha de ser el sentido de la propia vida más allá de los condicionantes estructurales que puedan influirnos. (Elboj, 2002: 105).

Es claro que este planteamiento está formulado desde contenidos expresamente emanados de la reflexión pedagógica que entiende la escuela como favorecedora de la realización humana. En efecto, una propuesta de transformación crítico-comunicativa en el centro escolar, toma posición frente a los reduccionismos antipersonalistas de las sociedades—en este caso informacionales— con su consecuente sensación de pérdida de sentido. Esta vía permite, en primer lugar, una estrategia de clarificación en torno al ideario antropológico intencionado que subyace a las instituciones educativas y que se expresa en propósitos u objetivos de aprendizaje. Por otra parte, evidencia el carácter de inacabamiento, propio del ser humano, quien debe construir el modo de inserción en su historia desarrollando los criterios para la propia elección vital dirigida al descubrimiento de su ser auténtico en el mundo.

La creación de sentido es un instrumento de responsabilización de los seres humanos ante la propia vida, que con una impronta singular, no constituye una realidad insular de la persona. La creación de sentido, desde el punto de vista aquí tratado, define lo propio a través de claves *diádicas* de encuentro, interpretación y compromiso. De este modo, cobra vigencia la idea de compartir la vida en colectividad para ayudar a recrear continuamente el sentido global de la vida de otros.

3.3.1.4. Transformación

Habida cuenta de que los hechos educativos también ocurren en el escenario histórico-social, el aprendizaje dialógico reivindica el ideario político que comprende a los sujetos no tanto como seres de adaptación para la sobrevivencia sino como individuos que dinamizan la transfiguración del mundo particular¹⁵.

H. Giroux, en su particular sentido crítico sobre el intelectual transformativo, indica:

Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. (Giroux, 1997: 178).

No obstante, el sentido de transformación referido por el aprendizaje dialógico no se agota en la función política de la educación, desarrollada por la corriente socio-crítica, pues también se hace preciso considerar el modo como actúan las personas frente a su proceso de aprendizaje.

15 La referencia original es de Freire (1997): “Las personas no somos seres de adaptación sino de transformación”. La máxima servirá de criterio iluminador en todas las características del aprendizaje dialógico.

Esto quiere decir que el alcance de la transformación ocurre en dos vías: de modo externo, que es el significativo común, orientada hacia el beneficio de todos; y, de modo interno, la que ocurre en cada sujeto como remoción de sus estructuras preestablecidas, producto de la acción del aprendizaje.

3.3.1.5. Inteligencia cultural

Este concepto es introducido por el CREA al combinar experiencias prácticas escolares con teorías críticas aplicadas a la educación. Según Elboj,

Esta inteligencia presupone una interacción donde diferentes personas entablan comunicación y consiguen llegar a entendimientos en el ámbito cognitivo, ético, estético y afectivo. Así, la inteligencia cultural contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y es la base del diálogo igualitario en el aprendizaje y en las relaciones sociales (Elboj, 2002: 98).

Como parte de las características del aprendizaje dialógico, se considera que la cultura aportada por cada individuo, desde su singular afiliación social, se convierte en un texto que contribuye al conocimiento de todos. Desde aquí, las habilidades, modos de conocer, valoraciones y demás expresiones del pensamiento tienen cabida en el colectivo de aprendizaje, donde sus integrantes pueden exteriorizarse con confianza sin prejuicios por variaciones de procedencia. Esto explica por qué el concepto de inteligencia cultural aporta un referente teórico pertinente para superar las teorías del déficit: todas las personas, sin lugar a distinciones, tienen capacidades que pueden ser potenciadas por medio de sus interacciones; todos poseen papeles protagónicos en el proceso intersubjetivo de creación de conocimiento.

De esta manera,

El concepto de inteligencia cultural valora y recoge los conocimientos provenientes de la estructura horizontal de cada grupo cultural y social particular. La escuela tiende a ser el reino de los discursos verticales,

recontextualizados y hechos de generalizaciones. Sin embargo, existe otro tipo de conocimientos que tienen una estructura horizontal, hechos de series separadas, no integradas y generados en prácticas contextualizadas (Elboj, 2002: 100).

Por lo anterior, el aprendizaje dialógico tiene presente una amplia tradición de estudios sobre las dimensiones sociales de la inteligencia, donde pueden ser ubicados los conocimientos adquiridos de forma tácita en la vida diaria (alfabetismo segmental), según los presupuestos sociales específicos, los mismos que normalmente ayudan a la resolución de problemáticas cotidianas.

Así, según la distinción común entre inteligencia académica e inteligencia práctica, la llamada inteligencia cultural se inscribe en esta última línea explicitada por diversos modos de pensamiento-acción según los variados contextos sociales. En esta corriente, además, se destaca la interactividad de la inteligencia cuyo componente comunicativo permite los desarrollos personales por la participación y el diálogo igualitario. En expresión de Valls,

Mediante la inteligencia cultural se aporta a la comunidad educativa todo aquel conjunto de saberes populares, tradicionales, familiares que el universalismo de la escuela racionalista tendía a oscurecer. Es una manera de combinar lo que la comunidad aporta y la contribución de la escuela (Valls, 2000: 128).

3.3.1.6. Solidaridad

La solidaridad abre caminos hacia la superación de los problemas creados por las nuevas dominancias de la sociedad capitalista e informacional. Una manera de concebirlo es la idea de las escuelas como lugares conversacionales, dispuestas a la comunicación de conocimientos, afectos, procesos y necesidades.

Es importante anotar que los movimientos solidarios no fueron prevalentes en la primera hora de la sociedad de la información, que dio origen a las prácticas educativas igualitarias. La dualización de la sociedad, heredada de la industrialización, y la legitimación del

paradigma del mundo único constituido en torno a la globalización del modelo económico neo-liberal, favoreció el establecimiento de diversas reacciones anti-igualitarias. Para sustentar tales tendencias, las variadas formas de estructuralismo promovieron la sustitución de las teorías o prácticas dialógicas que, confrontadas con las determinaciones sobre el poder, resultaban improcedentes como formas de conocimiento¹⁶.

La solidaridad, entonces, surge como una práctica educativa dialógica, que responde a los principios de igualdad e integración. Entendida como apertura a los intervinientes, busca involucrar a los asociados al proceso para atender de esta manera las personas o grupos en situación periférica y revisar las estructuras jerárquicas del saber.

3.3.1.7. Igualdad de diferencias

La sociedad de la información requiere de una educación que fundamente su oficio en el reconocimiento de la diferencia. De acuerdo con esta premisa, deben existir escuelas dirigidas a la singularidad de las culturas y escuelas donde simultáneamente coexistan diferentes culturas. Se sabe ya que esto es necesario además de posible. En el primer caso, hablaremos de escuelas que al reunir personas de pensamiento o procedencia similar favorezcan la identidad del grupo y faciliten la puesta en marcha de proyectos que posean interés común y que, por tanto, requieran del aunamiento de esfuerzos particulares. En el segundo caso se propicia el diálogo entre pensamientos diversos de origen múltiple y de este modo se “capacita” a las personas para vivir en el mundo real donde es necesario aprender a vivir en contextos variados y multiculturales.

Empero, no basta con reconocer la diversidad y abrir en el ámbito de la educación un espacio de posibilidades para ella. Es necesario también, garantizar la igualdad en la educación no entendida como

16 Las versiones más influyentes del postestructuralismo que incidieron en el postergamiento de la dialogicidad, según Flecha (1997:38s), fueron: deconstruccionismo (Derrida), genealogía (Foucault) y posmodernismo (Lyotard).

una similitud que uniformiza y genera “exclusión indiferenciada” sino como equidad que garantiza que los proyectos educativos dirigidos a atender las culturas marginales, posean similares características de calidad que los espacios ofrecidos a las culturas dominantes. Así, pues, la educación debe ofrecer a todas las personas, sin distinción alguna, iguales posibilidades de aprendizaje dentro de semejantes políticas de calidad. Sólo de este modo, todos los grupos sociales pueden potenciar sus verdaderas competencias y desenvolverse en condiciones de alteridad un papel protagónico en la dirección de los destinos de sus propias culturas. Como recuerda Elboj:

La escuela debe respetar las diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas que forman las escuelas, y potenciar la igualdad para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Diferencias que sirvan para promover, no sólo el mantenimiento sino el desarrollo de las propias culturas e identidades. Igualdad para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social (Elboj, 2002: 125).

3.3.2. Directrices pedagógicas subsidiarias del Enfoque Comunidad de Aprendizaje

3.3.2.1. La participación

Reconoce, como punto de partida, que todos los agentes vinculados a la escuela poseen una riqueza que es preciso compartir para la comprensión de la diferencia y el crecimiento de los otros. De esta manera, se estipula el principio de la *corresponsabilidad* que implica la vinculación proactiva de todos los asociados.

Los maestros, estudiantes, familiares, asociaciones y demás voluntarios intervienen, desde un plano de igualdad, en la organización de la escuela al incluir la planeación, ejecución y evaluación de sus actividades ordinarias. De la misma manera, los exponentes de los múltiples sectores hacen parte de los organismos colegiados que deliberan y deciden las cuestiones de mayor relevancia para la institución a través de comisiones mixtas o grupos naturales dispuestos a la inclusión:

En las comunidades de aprendizaje, la responsabilidad del aprendizaje escolar es compartida por maestros y maestras, por alumnos y alumnas, por familias, por personas voluntarias y por instituciones y asociaciones del barrio donde se encuentra situada la escuela. Todas estas personas, que forman una comunidad, participan en un plano de igualdad tanto en la planificación como en la realización y evaluación de las actividades de la comunidad. Participan activamente en las comisiones de trabajo y en los órganos de gestión en los que se toman las decisiones más importantes de la escuela y sobre la educación de los niños y niñas (Alcalde, 2006: 37).

El principio de la participación crítica, al exigir la incorporación de todas las personas de la comunidad en un proyecto escolar, supone la constitución de cierta *palabra institucional*, definida como la trama categorial vertebradora de la gestión intelectual del conocimiento en su debido diseño curricular.

3.3.2.2. La centralidad del aprendizaje

El proyecto, también reconoce la necesidad de una enseñanza de calidad y de un aprendizaje al máximo nivel, de manera que quienes participan de él puedan integrarse competentemente a los requerimientos culturales, laborales y humanos de la sociedad de la información.

Para desarrollar este principio se busca favorecer el acceso a las mejores fuentes del conocimiento, junto a un uso crítico de los recursos que permita la selección adecuada y pertinente de los contenidos. Esta pretensión lleva a enfatizar la adquisición de habilidades de selección de información, de expresión, de razonamiento y de resolución de problemas, incluidos los cotidianos:

Se pone énfasis en los aprendizajes que ayudan a adquirir las habilidades de selección de información, de razonamiento, de expresión y de resolución de problemas (...). Es importante que todos los niños y las niñas pasen toda la jornada escolar en el aula con los demás compañeros y compañeras y que, en todo caso, organicemos la enseñanza e introduzcamos los recursos necesarios dentro del aula para que todos los alumnos y alumnas desarrollen al máximo sus capacidades y aprendan. Estos nos lleva a pensar en nuevas formas de organización y de agrupamiento que rompan las estructuras actuales (Alcalde, 2006: 37s).

El aprendizaje juega un papel depurador. Ante la vorágine de la información en el siglo XXI, es imprescindible reconocer la conveniencia y aplicabilidad de los contenidos, desde una mirada exhaustiva de las situaciones de análisis.

3.3.2.3. Las expectativas positivas

En orden a la consecución de los logros propuestos para la población escolar, es importante creer en las capacidades de los estudiantes. En las comunidades de aprendizaje se establece una estrecha relación entre la percepción sobre el potencial escolar expresado en cierta *confianza comunicada* de los orientadores del aprendizaje y el nivel de éxito o fracaso de los niños o jóvenes. Las actuaciones de los educadores están marcadas por el tipo de comprensión que posean sobre la población puesta a su cuidado.

Unido al principio de la centralidad del aprendizaje, el proyecto plantea una pedagogía de máximos que supere cualquier relativización de los contenidos o la información en la enseñanza. Se espera que quienes tengan alguna limitación en su proceso, se integren a los índices de maximización gracias al respaldo de la comunidad.

Considerar las expectativas positivas contiene, también, el llamamiento a todas las personas para aprender a lo largo de su vida. Tal criterio aplica para el perfeccionamiento profesional y humano de los agentes vinculados a la escuela, pues ellos también deben dar cuenta de los fenómenos que envuelven su práctica con renovada vigencia intelectual.

Para responder a las altas expectativas de aprendizaje se espera el desarrollo de didácticas interactivas, en el sentido natural de la palabra, esto es, que fomenten el trabajo en equipo, la escucha y aceptación de lo diverso para que todos alcancen los objetivos propuestos. El proyecto sugiere la creación de “grupos interactivos” en los que se puedan congregar estudiantes de distintos niveles de aprehensión cognitiva

para una constitución distribuida del saber. De igual manera, en la medida de lo posible, debe favorecerse la participación de las personas adultas en el aula, diferentes del maestro.

Las teorías del déficit creen que las capacidades para la educación que puedan poseer las personas están asociadas con las zonas sociales y geográficas de procedencia junto a otros factores como la edad, raza o género. Es justamente la postura sometida a cuestión por una consideración revisada de los participantes de las acciones educativas.

3.3.2.4. El progreso permanente

En el proyecto es importante que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y aprendan. El fruto de dicho aprendizaje ha de ser la transformación de la propia realidad que involucra la subjetividad del mismo estudiante. Con esto, la transformación no sólo es de la propia persona, sino de la realidad circundante que interpela y espera patrones de cambio.

El progreso, fruto de la transformación, debe contar con el compromiso por parte de todas las personas implicadas en la realización del proyecto, de manera que la realidad de cada escuela sea pauta para el dinamismo social y personal. Desde tal carácter dinámico-expansivo de la persona, el sujeto que progresa hacia niveles más elevados de autoconciencia, construye la realidad y ordena la experiencia para una inserción diferente en el mundo de lo vital.

4. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS: LA FENOMENOLOGÍA COMO BASE METODOLÓGICA Y EL PARADIGMA HERMENÉUTICO DE LA CIENCIA

En esta sección del marco teórico-conceptual presentamos los fundamentos epistemológicos donde se sustenta nuestra investigación. En el lenguaje corriente, hablar de “fenomenología” y “hermenéutica” supone referir intrincados vocablos que suelen aparecer ligados estrictamente al plano especializado de la filosofía. No obstante, no se pretende una exposición detallada de estas cuestiones en sí mismas por cuanto no es el meollo del trabajo dar cuenta exhaustiva del horizonte ontológico de la fenomenología ni del paradigma hermenéutico de la ciencia sino referir epistemológicamente el tipo de investigación que aquí se lleva a cabo.

De manera que, interesa para la determinación de este referente, la búsqueda de cierta convergencia de la hermenéutica como método, o mejor aún, como un enfoque epistemológico, con el escenario de la investigación en ciencias sociales y humanas, particularmente en la educación, que tiene en cuenta, además, los fundamentos fenomenológicos donde se apoya la metodología del presente estudio. Así, ante el clásico problema de la articulación de la hermenéutica con la fenomenología, nos centramos aquí en la indagación por sentidos y significados de experiencias pedagógicas en la población docente seleccionada.

Surge, entonces, la importancia de atender los universos simbólicos constituyentes de las expresiones culturales de lo humano, es decir, las formas de mediación simbólico-narrativas orientadas a la comprensión del Yo y a la formación de identidad tales como el mito, los ritos, la metáfora y el relato, en suma, las múltiples expresiones de la imaginación creadora y su estructura comunicativa fundante, el lenguaje.

La observación del desarrollo de esas realidades de la subjetividad de la conciencia vividas por los individuos, constituye la base fenomenológica del estudio. La comprensión (*verstehen*) del resultado de tales observaciones configura el trabajo hermenéutico, en el cual se establecen los significados y sentidos de los contenidos percibidos fenomenológicamente desde la base epistemológica aludida y su consecuente acción científica que tiene que ver con un acto de interpretación.

Desarrollamos esta orientación en tres apartados, a saber: identificación del campo conceptual de la fenomenología; consideración de la hermenéutica como tendencia epistemológica fundamentadora en proyectos de investigación en ciencias sociales-humanas, específicamente, en educación; y, orientaciones hermenéuticas para la elaboración del diseño metodológico en este tipo de estudios.

4.1 Acercamientos conceptuales a la fenomenología

En primer lugar, se debe precisar que la fenomenología es una corriente filosófica cuyo pionero es E. Husserl (1859-1938) y su pretensión de retornar el estatus científico a la filosofía luego de las reducciones del positivismo y las corrientes naturalistas.

Si la fenomenología, en su versión clásica, es el estudio de los “fenómenos”, resulta apropiado plantear dicho concepto, como es trabajado a partir de su etimología:

Phainomenon deriva del verbo *phainesthai*, que significa mostrarse, aparecer, ser manifestamente. La raíz de ambos se halla en el sustantivo que designa la luz. Así el verbo *phaino* significa poner a la luz, hacer que algo sea visible, y el adjetivo *phanerós* cualifica lo que es claro y patente. El fenómeno es lo que está a la vista, lo que aparece con claridad manifiesta, o sea lo evidente (Nicol, 1982: 156).

A partir de esta acepción fenomenológica, el interés investigativo radica en estudiar el *contenido de la experiencia humana concreta* a partir de las *vivencias de los sujetos* en los escenarios que habitan y

de los significados que otorgan a tales experiencias. Para ese fin, la fenomenología asume la cuestión de la representación del mundo en tanto *creación* –conjunto de constructos que aportan sentido a las vivencias– y también como *reconstrucción* –incidencia del contexto para la elaboración de significados –.

Ahora bien, desde los planteamientos fenomenológicos en sus múltiples desarrollos, es posible apreciar en Husserl una mirada que intenta ser global ante la pregunta por la constitución del sentido. A pesar de los cuestionamientos que se han realizado al sistema husserliano por asociarse a cierta fenomenología trascendental situada en el terreno del idealismo y del subjetivismo, atravesada por un halo dicotómico, algunas posturas reivindican su papel en la constitución de escuelas posteriores que ampliaron el cauce de su pensamiento en torno a la crisis del Logos y retorno al mundo de la vida.

Desde el lenguaje propio de Husserl hay una postura conveniente aquí:

Sólo en la medida en que el filósofo realiza una *epojé* puede acceder al objeto tal y como se da a la conciencia, es decir, al “sentido”. Pero lo que se descubre así no es sólo la esencia (*eidós*) de la cosa, sino, al mismo tiempo, la esfera constituyente de la cosa, el mundo de la subjetividad trascendental. Ello hace patente, en primer lugar, la inseparable unidad que la filosofía de Husserl establece entre contenido y modo de acceso al mismo y, en segundo lugar, la “ontología del sentido” de la que da fe, pues implica, ni más ni menos, reconducir aquello *que* se muestra a la forma (*Gestalt*) de *cómo* se muestra. (Sáez, 2001: 41).

De aquí se deriva una consideración de particular importancia para la fundamentación epistemológica de esta investigación. Al abordar el horizonte fenomenológico interesa superar la concepción del objeto poseedor de sentido por sí mismo para adoptar, o mejor, enfatizar “la esfera constituyente de la cosa por el sujeto”, para salvaguardar la ambigüedad del término “cosa” y fortalecer el papel del otorgador de sentido y fuente de interpretaciones, el sujeto mismo.

Tal acento en la experiencia humana, como conjunto de vivencias de los sujetos, lleva al reconocimiento de la filosofía fenomenológica originaria (Husserl) sin desconocer sus fisuras principalmente en torno a la espacialidad (facticidad corporal) y temporalidad del mundo de la vida. Aquí se acoge una perspectiva complementaria dentro de las fenomenologías postidealistas desarrollada por Maurice Merleau-Ponty.

Esta opción conceptual subsidiaria se fundamenta en la priorización del autor por arraigar el “mundo de la vida” en la experiencia prerreflexiva de los sujetos precedida de la conciencia trascendental propia de Husserl. Así, en su *Fenomenología de la Percepción*, Merleau-Ponty (1975: 10) plantea la unidad entre auto-donación del sentido y su constitución en las vivencias de los sujetos: “el mundo dado al sujeto porque el sujeto está dado a sí mismo”.

Su esfuerzo queda sintetizado como

Detectar las insuficiencias de la fenomenología husserliana de la conciencia para desembozar una relación hombre-mundo de carácter carnal y prerreflexivo, anterior a la relación constituyente noesis-noema del Ego autotransparente (Merleau-Ponty, 1975: 87).

4.2. Aproximaciones a la investigación hermenéutica en educación

Así las cosas, debe tenerse presente que la fenomenología no aparece desconectada de la interpretación. Para Buendía Eisman y compañeras “la hermenéutica está estrechamente relacionada con la fenomenología en tanto constituye una derivación o rama de la misma, que algunos denominan fenomenología hermenéutica” (Buendía, 1999: 231)¹⁷.

Por su parte, y sin perjuicio de los hermeneutas ubicados históricamente entre Dilthey y Husserl, D. Herrera complementa este punto de vista al afirmar:

17 Otros autores como Melich J.C (1994: 65) hablan de hermenéutica fenomenológica.

Los hermeneutas del presente se sienten deudores frente a la fenomenología husserliana. La razón es simple: si su interés recae sobre el problema de la interpretación del sentido del mundo dado, la fenomenología es la filosofía de la experiencia a partir de la cual el mundo recibe un sentido (Herrera, 2003).

Desde aquí, si entendemos el paradigma hermenéutico como el referente epistemológico de carácter científico al que se añade “el gran rodeo” (*detour*) a través de los símbolos, signos y normas de la cultura, la tarea investigativa asume la búsqueda de la intención “más genuina” u originaria que subyace bajo toda comprensión de la realidad, en los *fenómenos de la existencia*.

Ahora bien, para procurar mayor claridad dentro del tema de la hermenéutica, se pueden identificar ciertas tendencias que trabajan algunos acentos particulares según la perspectiva que se asume ante las diversas interpretaciones. Esto es posible por cuanto la hermenéutica hereda una amplia tradición filosófica y epistemológica destacada en el último siglo por los aportes de autores como Schleiermacher (1965; 2000), Dilthey (1980), Heidegger (2005: 75ss; 1951; 1953); Herrmann, (1997), Habermas (2001), Ricoeur (2003; 1999; 1996); Sucasas, (2001) y Gadamer (2005), entre otros.

Se puede hablar, en primera instancia, de una *hermenéutica metódica*, en cercanías al planteamiento historicista de Dilthey en la búsqueda de universalidad y objetividad para las ciencias humanas como se reconoció con suficiencia en las ciencias naturales. Según esta posición, la interpretación del mundo debe apuntar al cometido de la constitución científica en los saberes no experimentales.

También se identifica la llamada *hermenéutica ontológica* asociada a los trabajos filosóficos en la línea Heidegger o Gadamer. Aquí, la interpretación se orienta a la comprensión del propio ser en el mundo (autocomprensión), que sólo puede ser expresado a través del lenguaje.

En tercer lugar, la *hermenéutica semiológica*, cuyo autor más destacado es Ricoeur, aborda el problema de la interpretación en una perspectiva

derivada de la tendencia ontológica con un propósito particular en la comprensión del Yo expresado en las zonas simbólicas constituidas por la humanidad. A este particular, refiere Herrera (2003): “Sólo a través de análisis semiológicos muy detallados de dicho lenguaje podemos llegar a saber lo que somos”.

Por último, se encuentra la *hermenéutica crítica* motivada por algunos exponentes de la Escuela de Frankfurt entre quienes se resalta J. Habermas. Esta mirada interpretativa permite a los colectivos humanos el auto-conocimiento y el de su realidad para preparar la crítica de las ideologías de dominación y dirigir la acción según los intereses emancipatorios.

Llegados a este punto, se puede entender mejor la orientación hermenéutica sustentadora de esta investigación como el criterio transformador y dinámico de la interpretación sobre las realidades humanas que son consideradas para el análisis investigativo. Así pues, no se trata sólo de una postura *teorética*, al modo de Hermes en la concepción mítica primigenia de los griegos, sino de un ejercicio que enfatiza el papel de la experiencia subjetiva como *una forma* de comprender las inserciones humanas en el horizonte vital. La interpretación como transformación (hermenéutica) deviene posibilidad para el sentido (heurística):

Hermes, el mensajero de los dioses, ejercía una actividad de tipo *práctico*, llevaba anuncios, advertencias, profecías. En sus orígenes míticos, así como después a todo lo largo de su historia, la hermenéutica, en cuanto ejercicio transformativo y comunicador, se contrapone a la teoría como contemplación de esencias eternas, inalterables por parte del observador. Es sobre todo a esta dimensión práctica a la que la hermenéutica le debe su cualificación tradicional: arte de la interpretación como transformación, y no teoría como contemplación (Ferraris, 2000: 9).

En un primer intento de vinculación de la hermenéutica con la investigación en ciencias humanas, puede inferirse que el desciframiento de significados y sentidos de un texto se relaciona con la búsqueda de la *esencia* de los hechos, que ha desarrollado la fenomenología en cuanto corriente filosófica.

Empero, no se asume aquí “fenómeno” como sinónimo de objetivaciones empíricas o de hechos físico-culturales, asociados a las formas intuitivas de la percepción sensible, pues la consideración de un “fenómeno” implica la intervención de los actores que constituyen, por las vías fenomenológicas del conocimiento, la significación de dichos acontecimientos o hechos, que se expresan en ideas, valoraciones, sentimientos, relaciones, finalidades, y expectativas, entre otros.

Como lo afirman Buendía y compañeras, “desde la posición interpretativa o hermenéutica interesa hacer patente las interpretaciones ocultas de los fenómenos y comprender las interpretaciones según los contextos de referencia” (Buendía et al., 1999: 233).

Ahora bien, la cuestión de la hermenéutica de la ciencia debe entenderse a partir del contexto ideo-cultural que la fundamenta. A partir de Dilthey, en su Introducción a las Ciencias del Espíritu de 1833, se aborda de manera especial la problematización de las ciencias frente a las nuevas epistemologías:

Mientras que el saber de las ciencias de la naturaleza procede de la observación del mundo externo, el de las ciencias del espíritu está sacado de una experiencia vivida (*Erlebnis*)¹⁸ en la que el acto de conocimiento no es distinto del objeto conocido. Mientras que en las *Naturwissenschaften* la observación del fenómeno está separada de las propiedades específicas del fenómeno mismo, en las *Geisteswissenschaften* la conciencia vital de un sentimiento interno se identifica (o mejor dicho es) ese sentimiento. Así, mientras que las primeras se sirven de explicaciones causales, las segundas utilizan categorías distintas, axiológicas o teleológicas, como *significado*, *meta*, *valor* (y mientras que la explicación causal no modifica la sustancia del fenómeno, la comprensión de los significados inviste y transforma el “objeto” estudiado) (Ferraris, 2000: 153).

18 M. Ferraris explica la concepción de *Erlebnis* como aspecto central de los trabajos hermenéuticos y fenomenológicos: “Todo sujeto sabe inmediatamente, a través de su propia *Erlebnis*, que se encuentra inmerso en un curso vital; en él encuentra no sólo su mundo interior, sino también manifestaciones exteriores, y hasta cierto punto objetivas, del espíritu: la cultura y la sociedad” (Ferraris, 2000: 154).

El planteamiento se ubica en el debate epistemológico *Verstehen* (comprensión) frente a *Erklären* (Explicación) a propósito del desarrollo del pensamiento científico en las ciencias sociales y humanas. La comprensión se entiende como la interpretación de textos tanto teóricos como de realidad social, política, pedagógicos o de cultura escolar, según nuestro caso.

Precisamente las investigaciones educativas apoyadas en la tradición hermenéutica de la fenomenología (*verstehen*) abordan el referente de la comprensión reflexiva de la existencia que pretende estudiar la acción educativa inmediata, es decir, aquella fundamentada en el concepto de *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) inspirado en el último Husserl, como respuesta al antropologismo en la analítica del *Dasein* de Heidegger:

El mundo de la vida es el mundo de la cotidianidad (*Alltagswelt*). Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las *vivencias*, pensamientos y acciones humanas aún de orden espontáneo e irreflexivo. El *Lebenswelt* es el mundo intuitivo, pre-racional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad. Es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediatas (Mélích, 1994: 71).

Es necesario precisar aquí el lugar de los fenómenos asociados a las prácticas educativas: *el mundo de la vida*, que servirá de fundamento y presupuesto metodológico a este tipo de investigación científica. La praxis del análisis crítico se focaliza en la construcción interpretativa del sentido y significado que los actores sociales, en la cultura escolar estudiada, atribuyen a su *mundo de la vida*.

Aquí aparece la noción de horizonte originario en cuanto “sistema interrelacional entre objetos y palabras que comparten un sentido unitario (...). El horizonte está integrado por el ámbito espacio-temporal que rodea a la experiencia concreta” (Herrera, 2003), tal como es percibida y vivenciada por los sujetos hacia la constitución de cierta razón plural.

Así mismo, en el mundo como horizonte universal aparecerán, por su parte, los textos como entidades susceptibles de ser descifradas por el sujeto que a su vez jugará el rol de intérprete. Los textos, entonces, se interpretarán como realidades que tienen lugar en un horizonte y, por tanto, no serán objetos independientes o aislados sino pertenecientes a un todo, es decir, determinados por la unidad de sentido que les confiere dicho horizonte. Así, pues, los textos se ubicarán en una estructura relacional de donde se entiende que surgen con elementos de secuenciación. Tal afirmación significa que un texto siempre estará antecedido por otro y antepuesto a otro como un elemento dentro de una red de significados. Por tanto, cada texto en sus componentes, puede “alumbrar” el anterior y tener la posibilidad de “ser alumbrado” por el siguiente:

Cada experiencia actúa de elemento clarificador de una experiencia anterior o susceptible de ser clarificada por otra posterior, pues toda experiencia implica una precencia, un saber con antelación o un saber en relación que pertenece a la estructura del mismo experimentar (Herrera, 2003).

Es así, como aparecen en el mundo de la vida los textos y con ellos, por parte de los sujetos, la intención de interpretarlos dando paso al ejercicio hermenéutico como pretensión de conocimiento y decodificación de los valores embebidos en la espesura de significados de determinado texto. Para este fin, el hombre comienza por plantearse preguntas para intentar una posible respuesta posterior. Estas búsquedas, por supuesto, sólo se encontrarán en el texto si éste es visto en correspondencia con su horizonte. Con relación al ejercicio de la interpretación, Gadamer afirma:

El que un texto transmitido se convierta en objeto de la interpretación quiere decir -para empezar- que plantea una pregunta al intérprete. La interpretación contiene en esta medida una referencia esencial constante a la pregunta que se le ha planteado. Comprender un texto quiere decir comprender esa pregunta (Gadamer, 2005: 447).

En suma, el ejercicio de la interpretación, implica el trabajo de encontrar sentido y significado para los fenómenos subsumidos en el texto que aparece dado al sujeto dentro de un horizonte. Debemos entender aquí el *sentido* como la respuesta a la pregunta del *para qué* de los fenómenos, y el *significado* como la respuesta a la pregunta del *qué es* de los fenómenos. El *para qué* hace alusión a la justificación –justificación dada quizá por la intencionalidad– que aportan los fenómenos de acuerdo con la perspectiva global sugerida por el horizonte. De este modo, el hombre representa los fenómenos de acuerdo con su teleología y en tal finalidad del fenómeno, construye un valor. A este valor habremos de llamarle *sentido*.

Por su parte, el *qué es* (significado) corresponde a la variedad de apreciaciones, ideas, conceptualizaciones y demás, con las cuales el sujeto configura su experiencia y asume los fenómenos en relación, también, con el horizonte al que pertenecen. El significado, igualmente en nexo directo con el horizonte, corresponde al “contenido” del fenómeno en sí. De cualquier modo, puede establecerse, que tanto *sentido* como *significado* son atributos conferidos a los fenómenos por parte del sujeto, que también es componente constitutivo del horizonte originario.

De hecho, los significados y modos de significar así como la asignación de sentidos, se han conformado en la historia socio-cultural del individuo; por eso son expresión de él, de sus modos particulares de experimentarse en el mundo de la vida, pues participa *con* otros en esos procesos de significación y sentido. Nos referimos, entonces, al hablar de *sentido* y *significado*, a las propiedades que el otro o los otros han dado a los fenómenos y que, a su vez, otro u otros intentan develar valiéndose epistemológicamente del método de la hermenéutica. De aquí se afirma que los sentidos y las significaciones de los fenómenos admiten múltiples interpretaciones y superan la univocidad del lenguaje formal-naturalista.

4.3 Hacia un diseño metodológico de la investigación hermenéutica en educación

Finalmente, en el empeño por el desciframiento de los fenómenos que los actores sociales hacen a partir de sus prácticas y de su ser como expresiones del espíritu humano, se ha de presentar un criterio orientador que prepare la disposición del diseño metodológico de la investigación, que se desarrollará en el siguiente apartado.

Así, “las manifestaciones orales o escritas de los sujetos serán los principales medios y recursos de los que se valdrán los investigadores para descubrir la estructura de los significados e iluminar la comprensión de las acciones” (Buendía, 1999: 233).

De esta manera se considera a los sujetos en relación con su historia en el marco de una nueva hora para los relatos locales y las posturas del conocimiento frente a la reducción técnica-instrumental. Por ello, la intención de evocar las experiencias significativas ocurridas en la vida diaria se propone construir las representaciones orientadoras de la acción contando con los materiales simbólicos de la cultura particular.

Por cuanto este tipo de investigación concede una singular importancia a los aspectos subjetivos, la validación dialógica se convierte en criterio regulador de los recursos utilizados para la caracterización de los fenómenos pedagógicos a través de las “formas de mediación simbólico-narrativas (lenguaje, reglas de conducta, concepciones del mundo, definiciones de identidad, ideologías (...))” (Bárcena, 2000: 101) que condicionan al ser humano en su horizonte vital.

Tras lo expuesto en este capítulo, se pueden identificar sumariamente las principales características del enfoque hermenéutico de la investigación educativa en la Tabla 3.

Tabla 3. Aspectos de la investigación hermenéutica-fenomenológica

ASPECTOS	HERMENÉUTICA FENOMENOLÓGICA
Autocomprensión	Razón plural sobre experiencia humana concreta
Búsqueda de sentido	Fenómenos de la vida, de la existencia
Actitud	Analítico-existencial Mundana Compromiso crítico Contextualizada
Objeto	Corporeidad, conciencia, espacio, tiempo, naturaleza, lenguajes, Estructuras variables del mundo de la vida (ocurrencias dinámicas de la cotidianidad)
Métodos	Hermenéutico-descriptivos Casuístico-ejemplares Biográficos Hermenéutica del lenguaje Etnológicos
Intereses teóricos de la investigación	Mundo de la vida cotidiana “Zu den Sachen selbst” (A las cosas mismas): expresión fenomenológica básica
Verificación	Validación dialógica

Fuente: Mèlich, 1994: 65.

4.4. Un acercamiento a la fenomenografía como enfoque metodológico

Como queda dicho, la tendencia epistemológica fundadora en la presente investigación es la hermenéutica de la ciencia. Dentro de ella, el enfoque metodológico desarrollado, desde su plataforma fenomenológica, será la *fenomenografía* cuyos principios son también aspectos característicos de la investigación interpretativa. Por cuanto se trata de un enfoque algo inusual en nuestro entorno académico, se dedica este apartado a la exposición del mismo y al modo aplicativo (método) que tendrá en este trabajo.

Para Buendía, “la fenomenografía pretende conocer las formas, cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden el mundo que les rodea” (Buendía, 1999:255).

De esta manera, fiel a los principios fenomenológicos, este método sigue con particular interés, la elaboración y configuración de las concepciones que los sujetos construyen sobre realidades específicas que habitan.

Así, la fenomenografía estudia el contenido del pensamiento construido sobre la realidad misma en tanto constitutiva de unos sujetos, esto es, la elaboración comprensiva que tiene en cuenta un conjunto de significaciones que aporta el colectivo humano y las perspectivas individuales sobre las realidades sometidas a estudio. Al abordar las formas de comprensión que los sujetos construyen por la incorporación de sus vivencias en un contexto dado (experiencia vivida, *Erlebnis*), el pensamiento adquiere un carácter dinámico, multiforme y vinculado a las concepciones espacio-temporales de los sujetos en la historia¹⁹.

Los hechos, experiencias y demás manifestaciones del espíritu humano son descifrados de modos (valoraciones) cualitativamente diferentes. El enfoque aquí comentado permite realizar estudios de interpretaciones y lecturas actualizantes de los textos y demás elaboraciones de la subjetividad para enriquecer las formas de percepción que tienen repercusión directa en las maneras de asumir la vida (fenómeno humano). De aquí se entiende, en afinidad con la matriz hermenéutica sustentadora, el interés por los universos expresivos:

“En el fenómeno de comprender juega un papel central el lenguaje y en general todas las manifestaciones del espíritu, que son los vehículos a través de los cuales la singularidad y los movimientos interiores subyacentes al proceso histórico salen a la luz y se comunican” (Ferraris, 2000: 151).

La fenomenografía, como enfoque metodológico para las investigaciones interpretativas, fue desarrollada originalmente por un grupo de investigadores del Departamento de Educación de la Universidad de

19 La fenomenología, en investigación educativa, enfatiza la noción de “sujeto pedagógico en la historia”, que puede inferirse de las reflexiones de la temporalidad hermenéutica (cfr. Gadamer, 2005: 286.625).

Gothenburg, Suecia, a la cabeza de quien se considera su pionero, Ference Marton, a comienzos de la década de los ochenta²⁰.

Conviene atender también la narración del mismo autor a propósito de los orígenes de la fenomenografía:

En los años setenta comenzamos a desarrollar una aproximación de investigación alternativa. En un estudio pedimos a los estudiantes que leyeran apartes de sus textos (o de otro material similar al de sus textos). Luego les pedimos que nos dijeran qué habían captado de su lectura y que describieran cómo habían utilizado el material. Transcribimos las entrevistas. Después de leer y releer estas transcripciones, apareció un hecho llamativo. Los estudiantes entendían los mismos materiales en numerosas formas cualitativamente diferentes. El hecho de que el mismo texto, considerado como un todo, supusiera diferentes significados para diferentes estudiantes, era más interesante para nosotros que el hecho más usual que los estudiantes retenían diferentes cantidades de información. No necesitamos relatar aquí las particularidades de estos estudios; están disponibles en la literatura. Es suficiente decir que estudio tras estudio, los estudiantes reportaban comprensiones bien diferentes del mismo material y que esos entendimientos podrían ser clasificados dentro de pocas categorías claramente definibles. (Marton, 1995: 174).

Es importante precisar que las aplicaciones fenomenográficas han tenido lugar tanto en investigaciones referidas a la física, al interpretar comprensiones de estudiantes suecos sobre leyes de la mecánica o la óptica²¹, como en las ciencias sociales y humanas, particularmente en educación²².

La fenomenografía, en sus estudios, asume la descripción, análisis y comprensión de experiencias, conceptos y principios de las acciones en los hombres históricos. Estudia caminos cualitativamente diferentes

20 Para una revisión del planteamiento original del autor, Marton, 1981: 177-200.

21 Las proto-investigaciones fenomenográficas referidas a la física son, principalmente, Andersson, 1981; Johansson, 1985; Bowden, 1993: 1133-1148.

22 Algunas investigaciones educativas colombianas que han utilizado el enfoque fenomenográfico son Escobar, 2006; Bohórquez, 2005; Gutiérrez, 2006; Ayala, 2006; Pardo, 2006.

en los cuales las personas experimentan, perciben y entienden diversos elementos constitutivos de los fenómenos de su realidad. Pero, como se ha sugerido, este enfoque no pretende agotarse en la abstracción realizada sobre *situaciones* sino que tiene en cuenta a los sujetos que elaboran interpretaciones y atribuyen significados, es decir,

se preocupa por las relaciones que existen entre los seres humanos y el mundo que los rodea (...). El punto de partida de la fenomenografía es siempre relacional. Tratamos con las relaciones entre el individuo y algún aspecto específico del mundo, o para decirlo de una forma diferente, tratamos de *descubrir un aspecto del mundo tal como le aparece al individuo* (Marton, 1995: 167. 170).

Según lo expuesto, y teniendo en cuenta las relaciones constitutivas del pensamiento hombre-mundo, no interesa a la fenomenografía el estudio en sí de la realidad objetiva. Se busca, más bien, la *exploración de las concepciones*, es decir de las manifestaciones asociadas a las experiencias subjetivas (variación significativa). Por lo tanto, no existe un parámetro predeterminado de legitimación para dichas acepciones subjetivas pues en los mundos del ser interior personal pueden acaecer las más variadas versiones interpretativas sobre el mismo acontecimiento de estudio.

Esta búsqueda permite descubrir las visiones que los actores tienen sobre fenómenos específicos. Es la etapa de las descripciones que deben atender los principios fenomenográficos de relacionalidad y perspectiva experiencial que vincula las concepciones de las personas con el mundo particular que las origina.

De este modo, el interés del conocimiento fenomenográfico emplea la construcción de categorías para dar cuenta de la exploración de las experiencias vitales que deben orientarse a la totalidad de un sistema de clasificación según el análisis realizado:

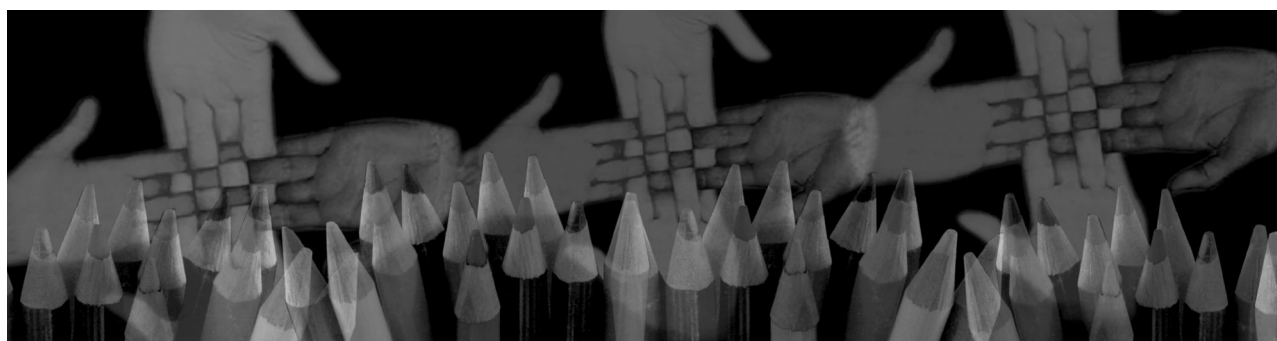
Como las diferentes formas de pensamiento se describen usualmente en términos de categorías, las categorías y los sistemas organizados de categorías

son los componentes más importantes de la investigación fenomenográfica (Marton, 1995: 172).

Así pues, una vez “los fenomenógrafos categorizan sus descripciones de los sujetos y estas categorizaciones son los primeros resultados de la investigación fenomenográfica” (Marton, 1995: 170), las categorías de descripción establecen nexos entre sí, pues, “es el objeto de la fenomenografía describir el armazón estructural dentro del cual existen varias categorías de comprensión” (Marton, 1995: 171). Es el momento que corresponde a la conceptualización de los fenómenos caracterizados.

Finalmente, en esta presentación panorámica conviene resaltar la importancia que cumple la fenomenografía como enfoque metodológico de la investigación fenomenológico-hermenéutica en educación. Su iniciador, a propósito de las primeras investigaciones sobre concepciones de los estudiantes en determinada área de estudio, lo ha resumido así:

Animar a los profesores a prestar atención a la forma de pensar de los estudiantes y a facilitar el que los estudiantes se den cuenta que hay diferentes formas de pensar, podrían ser las más importantes implicaciones pedagógicas de la perspectiva del aprendizaje fenomenográfico. Sin embargo, podemos ir mucho más lejos y ser más específicos preocupándonos de cómo la estructura conceptual de habilidades fundamentales en varios dominios de contenido se puede construir de una forma sistemática (Marton, 1995: 189).



Parte II

**ITINERARIO INVESTIGATIVO:
UNA ESCUELA QUE SE PIENSA, UNA
ESCUELA QUE SE TRANSFORMA**

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. Contexto de la investigación: Posibilidad de la reforma crítica en un escenario de Educación Básica

El Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, es una institución educativa formal de naturaleza privada, masculino, regentado por la comunidad religiosa “Orden de Predicadores” de Colombia. Antropológicamente, como cualquier otro escenario humano, es una cultura tejida por códigos, rituales, actores, prácticas y otros, que constituyen sus acciones escolares cotidianas. En junio de 2004 el Colegio emprende una reforma curricular a partir de ciertas claves de comprensión de las ciencias sociales y de la pedagogía propuestas ante las transformaciones del siglo naciente. El proyecto educativo institucional vigente hasta entonces, centrado en una mixtura entre la concepción tomista de *homo educandus* y el planteamiento constructivista, se interviene con la pretensión de aportar otro tipo de formación para enriquecer los elementos brindados en el esquema dominante hasta entonces.

5.1.1 Pre-existencias

De acuerdo con lo anterior, la propuesta educativa del Colegio Jordán de Sajonia en el periodo 1994-2004 utilizó como marco de referencia el llamado *realismo pedagógico* de Tomás de Aquino el cual, al

revisar la tradición intelectualista del medioevo, propuso una postura intermedia entre los pensamientos pedagógicos predominantes, a saber, la pedagogía de la imposición²³ y la pedagogía de la espontaneidad²⁴.

El realismo pedagógico, construido desde la herencia aristotélica, busca que el sujeto desarrolle sus potencialidades, no de una sola vez sino a través de los procesos que le orienta corresponsablemente quien cumpla las funciones de educador. Por lo tanto, se supera el esquema impositivo que todo lo recibe de un principio exterior para dar cabida a la acción de los agentes educativos. De otra parte, se soslaya la posibilidad de ejercer una práctica pedagógica fundamentada en la premisa que sostiene que el individuo alcanza por sí mismo el punto máximo de plenitud humana²⁵.

Este sustento teórico, usado en el marco institucional de una obra regentada por la Orden de Predicadores, se trasladó a la dinámica escolar del Colegio en sus proyectos educativos reglamentados a partir de la Ley 115 de 1994. Los documentos dan cuenta de ello:

Tomás –al contrario de los paidocentrismos– no toma al educando en estado puro, sino que lo inserta en sus medios naturales: la familia, la comunidad, la sociedad política, y lo coloca bajo la conducción natural de padres y gobernantes, a quienes reemplaza (bien a causa de la insuficiencia de los primeros, o bien por exigencia del bien común) la persona del maestro. La educación no está, para Tomás en fruto exclusivo de la expansión natural de la individualidad ni se reduce a *educere*, es decir, “sacar”, “extraer”, “hacer

23 Al respecto comenta un estudioso de las inspiraciones educativas de Tomás de Aquino: “En esta pedagogía todo lo hace el educador. Programa práctico de autoritarismo rígido, tanto de una persona como un grupo social. Esta pedagogía recoge con complacencia la comparación tradicional: educar es un arte, quien educa es un artista. Un artista que de tal modo somete el “material” a su poder que le impone despóticamente, desde fuera, la forma ejemplar, concebida en la mente. Santo Tomás descubre los entronques ancestrales de este paternalismo pedagógico en Averroes y en Avicena, cuyo influjo en el siglo XIII fue considerable y que tiene sus imitadores en todas la épocas de la historia, incluso en la actualidad.” (Sedano, 2002: 59).

24 El mismo autor continúa refiriendo a propósito de la pedagogía de la espontaneidad: “Todo viene del educando. Es la postura cuya génesis descubre Tomás en el platonismo de diversos estilos, que en todo tiempo ronda, como una seducción, el pensamiento y la praxis pedagógica. Todo –ideas, hábitos, orientación, criterios y demás- es innato en nosotros” (Sedano, 2002: 61).

25 Sedano concluye diciendo: “Tal es el cometido del formador: “*minister naturae*”, como lo llamó Santo Tomás (...). De la naturaleza integral, de su personalidad, tal como es y como vive, cuyas potencialidades favorece, estimula y pone en condiciones de realización”. (Sedano, 2002: 65).

salir” lo que ya estaría dado en el educando. En éste no hay saber ni hay hábitos morales innatos. Solamente existen potencias que es preciso activar, conduciéndolas hacia las realidades naturales y sociales que brindan los datos empíricos indispensables para acceder, gradual y laboriosamente, al saber teórico y al saber práctico. (PEI Colegio Jordán de Sajonia, 1995)²⁶.

En consonancia con lo anterior se intentó una vinculación con elementos tomados del modelo constructivista, en su versión más clásica referida a la línea piagetiana. Desde esta postura se privilegió el contenido, dominio y apropiación del “saber” y “saber-hacer” (competencia) sobre el *por qué* y *para qué* de dichos *saberes*.

En suma, el planteamiento pedagógico pre-existente en el Colegio hasta el año 2004, tal como se encuentra documentado, tiene un desarrollo amplio y especializado sobre el pensamiento de Tomás de Aquino acerca de la educación, conceptualización que ha sustentado la filosofía institucional hasta la actualidad:

La educación tomista, en sentido totalizador, posee tres características: sólo conviene al hombre; conviene al hombre entero como unidad psicofísica; es tarea social que se inicia en el hogar para completar (*perficere*) la obra de la simple procreación, que por sí sola deja a la persona en la indigencia, necesitada de ayuda que le permita llegar a valerse por sí misma.

Tomás formula la siguiente definición de *educatio*: “conducción y promoción del hijo al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (*traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status*. Super Sent., lib. 4 d. 26 q. 1 a. 1 co). (PEI Colegio Jordán de Sajonia, 2000).

5.1.2 Pretensiones de cambio

A partir de una nueva orientación administrativa de los procesos pedagógicos de la Institución en el año 2004, se re-significó el énfasis curricular que había sido desarrollado hasta entonces, desde reflexiones

26 El mismo texto se encuentra en la versión revisada del PEI 2000. Sección 4: Estrategia pedagógica.

sobre la concepción antropológico-social y el *telos* dado a la acción del saber.

De esta forma, se consideró pertinente brindar un espacio significativo al direccionamiento de las prácticas pedagógicas no por el contenido estructural de las mismas, sino por los posibles alcances e impactos que éstas podrían tener en la formación e integralidad de los sujetos. Esta pretensión debería articularse con un proceso de reforma curricular que fortaleciera el diseño de las áreas, su implementación, la formación docente, la administración educativa y, principalmente, la configuración de los contenidos fundantes frente a las responsabilidades sociales de los educandos:

El mundo del siglo XXI es un escenario privilegiado para comprender la transfiguración de la historia y asumir la causa de la constitución de un nuevo ordenamiento social y humano. El cambio está justificado, además, por la necesidad perentoria de una escuela responsable de la participación política de sus involucrados ante los avatares de las coyunturas contemporáneas locales y mundiales que la reclaman. Para ello deberá forjarse una conciencia de lo público en doble vía: la apuesta por la segunda mundialización y la comprensión de la multi-culturalidad²⁷.

Justamente para desarrollar estos objetivos, se diseñó una nueva categorización del componente pedagógico de la Institución al retomar el acervo conceptual existente, referido de modo particular a la filosofía institucional dominicana-tomista, que había sido empleada como principal referente teórico en el ejercicio educativo del Colegio. De este modo, se consideró preciso direccionar un horizonte académico concreto, dispuesto en los lineamientos de un *modelo educativo* en cuanto marco general de comprensiones pedagógicas, y un *enfoque* desarrollado como perspectiva particular de la acción escolar. Surge así, la distinción entre *Filosofía Institucional*, *Modelo Educativo* y *Enfoque Pedagógico*.

27 El apartado hace parte de la propuesta de re-definición del horizonte académico del Colegio Jordán de Sajonia, aprobada por el Consejo Directivo según Acta No. 006 del 29 de septiembre de 2004.

Para fundamentar esta clasificación se atendieron los trabajos de algunos teóricos del currículo. Aunque se ampliará este planteamiento en las páginas siguientes, conviene adelantar que el modelo educativo está conectado con una manera de comprender las relaciones más universalmente aceptadas en las teorías fundamentadoras de la educación y que, por su parte, el enfoque pedagógico se entiende como una ejercitación de dichas categorías desde una definición particularizada en sintonía con el modelo educativo que lo contiene.

De esta forma, se adoptó, junto a la filosofía institucional dominicanatomista establecida por razón de naturaleza corporativa, el modelo educativo socio-crítico y el enfoque pedagógico “Comunidad de Aprendizaje”. Esta elección tuvo como criterio la coherencia sintáctica y semántica en la tríada *filosofía-modelo-enfoque* frente a las finalidades formativas, además de la originalidad en torno a este planteamiento propuesto como una alternativa académica de educación formal.

5.1.3. Motivaciones para adoptar el Modelo educativo socio-crítico y la propuesta Comunidad de Aprendizaje

Como ya se indicó, la propuesta de revisión curricular surgió ante la preocupación de acercar los materiales de la formalidad escolar a las reflexiones de la sociedad actual en perspectiva de las tendencias críticas y de la reconstrucción social:

Dentro de este enfoque, la escuela y la educación del profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor/a es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. (Gimeno y Pérez, 2002: 423).

Así, se espera que la intervención educativa sea más propositiva ante contextos marcados por los fenómenos de la pauperización del mundo. De esta manera, la institución asume la adaptación del modelo socio-

crítico para que, desde el desarrollo del pensamiento científico, se apoye más explícitamente la preocupación por los asuntos de interés común en los ámbitos vitales en los que han de actuar los sujetos.

En la misma perspectiva se considera la iniciativa Comunidad de Aprendizaje como articulación original de las categorías principales del modelo socio-crítico en lo concerniente al sistema formal de la enseñanza y como enfoque pedagógico novedoso en el pensamiento educativo del país. Dicha propuesta cobra vigencia en tanto plantea la posibilidad de atender las expectativas, carencias y cuestionamientos de la sociedad informacional frente a las situaciones educativas. Esta pertinencia se define a partir de las principales categorías que sustentan la particularidad del enfoque Comunidad de Aprendizaje, a saber, la construcción del sujeto cognitivo-social, el conocimiento distribuido y la función social del saber.

En el intento de asumir estos planteamientos con los propósitos contenidos en la presente investigación, se emprendió una serie de acciones encaminadas a la adecuación y potenciación de lo pre-existente hacia una transformación al interior de las acciones pedagógicas cotidianas expresada en aspectos como la capacitación continua de los docentes, o la integración de las áreas fundamentales en tres proyectos principales donde se asignó a cada cual una meta pedagógica contenida en su eslogan: Proyecto *Tomás de Aquino*: “Belleza para la estética”; *Giordano Bruno*: “verdad para la ciencia” y *Antonio de Montesinos*: “Bien para la ética”. De este modo, se favoreció la integración de las disciplinas agrupándolas según sus afinidades y posibles convergencias epistemológicas.

Además, se formularon los proyectos denominados *Juan Macías* y *Alberto Magno* con fines sociales y culturales respectivamente. En el marco del proyecto *Juan Macías*, los estudiantes tenían la posibilidad de interactuar con comunidades de escasos recursos económicos o condición de vulnerabilidad, al tiempo que conocían realidades particulares que contribuían a su sensibilización por los asuntos públicos. De otra parte, el proyecto *Alberto Magno* planeaba y coordinaba las

frangas de formación inter-cultural que tenían lugar bimestralmente en el Colegio y que buscaban establecer una orientación complementaria sobre cuestiones propias de cada estadio de aprendizaje.

Como gestión del proyecto Antonio de Montesinos y para reforzar los procesos de desarrollo de los estudiantes, se ofrecían las llamadas *salidas eco-culturales* hacia diversos destinos nacionales, mediante las cuales se vinculaban elementos teóricos de aula, propios del plan de estudios, con otras circunstancias enriquecidas por la realidad cotidiana.

A partir de este cúmulo de procesos de re-adequación pedagógica, que inicialmente se indujeron por vía administrativa, interesó indagar la elaboración de comprensiones desde la dinámica misma de los agenciamientos pedagógicos para construir cierto tipo de saber a partir de la investigación científica sobre este hecho educativo.

Se trató, pues, de intentar una mirada a las dinámicas internas de este proceso de transformación para construir comprensiones desde los significados y sentidos de un grupo de actores ante sus prácticas y conocer cómo entendían cuanto ocurría, como patrón de cambio, al desarrollar el modelo educativo socio-crítico en el proyecto “comunidad de aprendizaje”, dentro del contexto particular establecido.

5.2. Método

Como señala con toda claridad Marton,

No podemos especificar técnicas exactas para la investigación fenomenológica. Se necesita de un descubrimiento para encontrar las formas cualitativamente diferentes en las que las personas experimentan o conceptualizan un fenómeno específico. No existen algoritmos para tales descubrimientos. Sin embargo, hay una forma de proceder con la tarea que puede describirse aunque no se le pueda especificar en detalle (Marton, 1995: 183).

Por lo tanto, en este itinerario investigativo se propone una secuencia de elementos que, en su conjunto, ejercitan los principios y aplicaciones de

la fenomenografía como enfoque metodológico que encarna los criterios de la fenomenología hermenéutica, en tanto tendencia epistemológica fundamentadora.

5.2.1. Grupo de estudio o unidad de análisis

El grupo investigado fue la totalidad de docentes del Estadio Junior (cuarto a séptimo grado de Educación Básica) del Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, existente en el periodo académico 2007-II. Se trabajó con veinte docentes distribuidos, según sus áreas, de la siguiente forma: Educación artística, cinco; Educación física, uno; Ciencias sociales, uno; Lengua castellana, tres; Idioma extranjero, tres; Matemáticas, dos; Ciencias naturales, dos; Educación religiosa, uno; e Informática, dos.

En lo concerniente al tiempo de vinculación con el Colegio de este grupo de personas el rango establecido osciló entre 10 años y 8 meses. El promedio de edad de los docentes que participaron de la investigación fue de 35 años.

La selección de este Estadio de formación para el desarrollo del trabajo se hizo según dos criterios. Por una parte, por tratarse de la sección intermedia en la distribución tomista de las etapas de educación básica, lo cual permitiría un seguimiento ponderado futuro al desarrollo de la reforma curricular adelantada por la Institución frente a las secciones extremas: estadio párvulos (preescolar-tercero) y estadio senior (octavo-undécimo). De otro lado, una razón del orden práctico, fue la posibilidad de intervención real de los investigadores en ese grupo para atender, de primer plano, cuanto fuera requerido durante la planeación y desarrollo de la investigación.

Aclaremos, una vez más, que las interpretaciones aquí elaboradas se refieren únicamente al mencionado grupo docente (unidad de análisis) sin pretender realizar generalizaciones pues se trató de construir “teoría fundamentada” con esa comunidad; por ello, no se trabajó con la idea de muestras representativas ni poblaciones.

En cuanto no se tienen pretensiones de universalidad interpretativa, el trabajo da cuenta completa, coherente y suficiente de la realidad particular que ha sido estudiada. Así, surge el desarrollo de la “teoría emergente–fundamentada” como conceptos especializados de la investigación cualitativa actual. En primera instancia, la *teoría emergente* se asocia con la construcción mental que se elabora en la interpretación de los datos. De esta manera, la teoría emergente es parte fundamental de la fase interpretativa para el establecimiento de *teoría fundamentada*, al tiempo que expresa resultados en la investigación fenomenográfica. Por esto se puede afirmar que la teoría emergente se relaciona con “la construcción del saber pedagógico como proceso complejo, que debe partir de la diversidad en sus concepciones y asumir que la teoría y la práctica son instancias de legitimación del saber” (Díaz, 2005).

Por su parte, la teoría fundamentada²⁸ se caracteriza por aportar una construcción interpretativa que se apoya en la información recogida inicialmente y se organiza en sucesivas revisiones emergentes. De manera que la teoría fundamentada de este trabajo dará cuenta de los sentidos y significados (interpretación) que los sujetos atribuyeron a las experiencias asociadas al proceso de renovación pedagógica de la institución educativa referida. Esto lleva a entender que, como queda dicho, la teoría fundamentada es local, se origina y aplica para cada caso y no tiene pretensión de generalización unívoca.

5.2.2. Recolección y procesamiento de la información

Deviene dilucidadora la afirmación de Marton, al decir que,

Las entrevistas han sido el principal método fenomenográfico de recolección de datos (...). Se usan preguntas que terminen lo más abiertas posible, para permitir que los sujetos elijan las dimensiones de la pregunta que ellos deseen responder. Las dimensiones que ellos escogen son una fuente importante

28 Para un acercamiento al planteamiento original cfr. Glaser, 1967. Véase también Flick, 2004: 56ss.

de datos porque revelan un aspecto de la pertinencia de la estructura del individuo (Marton, 1995: 182s).

De esta manera seleccionamos, como instrumentos para recoger información, un texto libre²⁹ y una encuesta semi-estructurada (Flick, 2004: 89-109); y, para el tratamiento de dicha información la Clasificación Múltiple de Items (en adelante CMI). Estos recursos fueron sometidos a previos análisis por juicios de experticia provenientes de investigadores vinculados al campo de estudio y por “aplicación piloto” con docentes de secciones distintas a la investigada³⁰.

El instrumento “testimonio focalizado” se elaboró a partir de pregunta única orientada a la expresión libre de los entrevistados en torno a su experiencia docente frente al enfoque Comunidad de Aprendizaje en su contexto particular de educación básica. La información recogida en este instrumento, al procurar la manifestación de comprensiones de los docentes, aporta a la explicitación de significados que los sujetos dan a sus prácticas en el ámbito pedagógico referido (anexo 1). Este instrumento fue codificado como RI1- 10 – N: Recolección de Información Fase 1 – Código del Instrumento – Código del docente participante.

Por su parte, la encuesta semi-estructurada (Anexo 2) fue diseñada para recoger información complementaria a la del testimonio focalizado. Se organizó a partir de tres grandes ejes:

- Desarrollo del enfoque Comunidad de Aprendizaje en cuatro escenarios cotidianos de la institución educativa: trabajo de aula, participación de estudiantes, participación de padres de familia y ejecución de las tareas de las áreas o departamentos.

29 El texto libre, también conocido como testimonio focalizado, es un mecanismo para la recolección de información que aparece usado en investigaciones de tipo interpretativo-fenomenográfico (cfr. Pardo, 2006: 144).

30 Para más detalles de la aplicación de estos instrumentos véase el apartado “Procedimiento”.

- Selección libre y fundamentada de tres experiencias escolares concretas que, a juicio del entrevistado, visualizan el enfoque aludido en la realidad escolar del Colegio.
- Explicitación de la finalidad que cada docente atribuye al desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje en la institución de referencia. De modo particular, esta última cuestión procura la “emisión de constructos” de los sujetos frente a la determinación de sentidos.

Este instrumento fue codificado como RI1- 20 – N: Recolección de Información Fase 1 – Código del Instrumento – Código del docente participante.

5.2.2.1. Clasificación Múltiple de Items (CMI)

Además de los instrumentos mencionados usamos el procedimiento denominado “Clasificación Múltiple de Items”, empleado recientemente por las ciencias sociales, en especial, la psicología y sociología, para el tratamiento de datos cualitativos (Canter, 1985: 79-114; Pacheco, 1996: 25-36). Este recurso para obtener información se fundamenta en la tendencia natural del ser humano para elaborar categorías y efectuar clasificaciones como forma de organizar los sistemas de comprensión sobre aspectos de las experiencias vitales.

Por lo anterior, se torna importante que los métodos empleados en la investigación cualitativa, específicamente en el marco de la fenomenología hermenéutica, se valgan de aproximaciones procedimentales fundadas sobre estas operaciones de pensamiento asociadas a la categorización personal. Así, los participantes ofrecen a la investigación datos un tanto más liberados de la influencia de las preconcepciones que tiene el investigador, como puede acontecer en otros estilos de recolección y análisis de datos.

La información recolectada por la CMI se sometió al procesamiento computacional a través de la herramienta *Psychometric Analysis*

*Package*³¹ (PAP) en la versión del software *Multidimensional Scalogram Analysis* (MSA), programa informático para clasificaciones libres que aplica sobre la matriz de datos preparada por los investigadores, unos algoritmos matemáticos que determinan la frecuencia con la que los participantes asociaron los ítems entre ellos mismos, aún siendo de distintos grupos.

5.2.3. Procedimiento³²

En el propósito fenomenológico de *descubrir* y *describir* las relaciones entre los sujetos y sus producciones experienciales junto a los aspectos de su mundo circundante, el primer componente de la secuencia fue la *recolección de información* desde la cual se buscó acceder a las concepciones de los docentes. Es decir, tuvimos en cuenta, según el quehacer investigativo fenomenográfico, que la primera información relevante está constituida por estructuras de significados atribuidos por los sujetos a los “objetos”, textos y experiencias de su mundo, en este caso, de los docentes frente a las prácticas del enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje.

Para comenzar la primera fase de recolección de información, se realizó prueba piloto de los instrumentos “testimonio focalizado” y “entrevista semi-estructurada” con ocho docentes, cuatro de la sección párvulos y cuatro de la sección senior. Una vez realizada esta prueba piloto, y tras refinar algunos detalles en las preguntas de los instrumentos, éstos se aplicaron a la totalidad del grupo docente que sería investigado. La aplicación se llevó a cabo con simultaneidad de tiempo y espacio tras señalar las instrucciones estipuladas por los investigadores sobre la naturaleza y pretensión del estudio. La aplicación se extendió durante 80 minutos aproximadamente.

31 El *Psychometric Analysis Package* es creación de Sean Hammond del *Department of Psychology University of Surrey* y está relacionado con la llamada Teoría de las Facetas cfr. Shye (1994).

32 Ver Figura 2. Procedimiento en el desarrollo del método, p.134.

A partir de este momento, se procedió a la fase de análisis de contenido para identificar ítems con los cuales el docente explicitó sus maneras de entender la “Comunidad de Aprendizaje”. De este modo, se identificaron unidades de sentido completo y de ellas se tomaron los referentes específicos o “elementos discretos” (pre-ítems) con los cuales los participantes se refirieron a “Comunidad de Aprendizaje” en los textos elaborados por ellos. Este ejercicio se puede apreciar mejor en los siguientes ejemplos del instrumento “testimonio focalizado” (Tablas 4 y 5):

Ejemplo 1:

Según mi experiencia, comunidad de aprendizaje es una integración de conocimientos, experiencias y demás instrumentos con los estudiantes logrando una participación activa, formación integral del estudiante. Creando en ellos la iniciativa de que son protagonistas de su crecimiento académico y personal, valorando las participación de sus compañeros y maestros, enriqueciéndose unos a otros, realizando críticas constructivas enmarcadas en los límites del respeto (RI1-10-16).

Tabla 4. Proceso de identificación elementos discretos. Ejemplo 1.

Unidades de sentido	Elementos discretos (pre-item)
1.Comunidad de aprendizaje es una integración de conocimientos, experiencias y demás instrumentos con los estudiantes	1.1. Integración de conocimientos 1.2. Integración de experiencias 1.3. Integración de instrumentos
2.Logrando una participación activa, formación integral del estudiante...	2.1. Protagonismo de estudiantes 2.2. Participación crítica 2.3. Enriquecimiento mutuo 2.4. Respeto

Ejemplo 2:

Por comunidad de aprendizaje entiendo la vinculación de los organismos de la comunidad educativa en pro de la construcción y/o fortalecimiento del saber, desde lo individual hacia lo colectivo para hacer de ésta una comunidad que por medios dialógicos construya y comparta saberes fortaleciendo su

conocimiento y mejorando el de sus semejantes. Es una comunidad donde se tiene en cuenta el saber previo, se analiza, coteja y se transforma de ‘opinión’ a ‘concepto’ para hacerlo válido desde una perspectiva científica (RI1-10-11).

Tabla 5. Proceso de identificación elementos discretos. Ejemplo 2.

Unidades de sentido	Elementos discretos (pre-ítem)
1. Por comunidad de aprendizaje entiendo la vinculación de los organismos de la comunidad educativa en pro de la construcción y/o fortalecimiento del saber.	1.1. Construcción comunitaria del conocimiento
2. Desde lo individual hacia lo colectivo para hacer de ésta una comunidad que por medios dialógicos construya y comparta saberes fortaleciendo su conocimiento y mejorando el de sus semejantes	2.1. Aportes individuales a la comunidad 2.2. Construcción e intercambio de saberes
3. Es una comunidad donde se tiene en cuenta el saber previo, se analiza, coteja y se transforma de ‘opinión’ a ‘concepto’ para hacerlo válido desde una perspectiva científica.	3.1. Saberes previos

Para la determinación de pre-ítems en la encuesta semi-estructurada se tomaron como base los textos explicativos contruidos por los maestros frente a las cuestiones señaladas y se siguió el mismo procedimiento aplicado con el texto libre, tal como se acabó de describir.

Realizado un listado de pre-ítems se procedió a depurarlos según criterios de pertinencia, adecuación, redundancia y claridad, se evitó la amplitud de conceptos o la confusión de elementos discretos con categorías. La depuración ordenada a la entrevista CMI se centró en el instrumento “testimonio focalizado” en razón de la naturaleza englobante del mismo mientras que los aportes de la entrevista semi-estructurada, por la especificidad de sus preguntas, se reservaron como instrumento de triangulación y material de análisis complementario para la construcción del sistema categorial y teorización (Anexo 3). En este trabajo de depuración participaron los dos investigadores principales y el director del proyecto.

A continuación, se iniciaron las etapas de aplicación del instrumento CMI cuyo desarrollo se hizo en consonancia con otros trabajos realizados desde esta perspectiva³³.

Así, a cada pre-ítem definido como objeto de análisis se le hizo una tarjeta a la cual se le asignó un código numérico único que fue ubicado en el reverso de la misma. Las tarjetas elaboradas fueron las siguientes:

1. Integración de experiencias de aprendizaje
2. Autoevaluación
3. Aprender del error
4. Construcción participativa del conocimiento
5. Flexibilidad de contenidos
6. Exigencia académica
7. Promoción de valores humanos
8. Trabajo cooperativo
9. Construcción contextual del conocimiento
10. Maestro orientador
11. Transformación social
12. Integración de la comunidad
13. Estudiante autónomo
14. Aceptación de lo diverso
15. Ambiente de discusión
16. Trabajo conjunto docente-estudiante
17. Bien común
18. Plenitud del ser humano
19. Actividades significativas
20. Principios dominicanos
21. Intercambio de saberes
22. Análisis de realidad
23. Docentes guías para el cambio
24. Valores ciudadanos

33 Algunos informes de investigación según la Clasificación Múltiple de Ítems se encuentran en Golton, 1996: 39-52; Páramo, 1998; 1998b.

25. Renovación de prácticas pedagógicas
26. Argumentación
27. Apoyo mutuo entre estudiantes
28. Proceso dialógico
29. Estudiantes transformadores
30. Conocimiento basado en valores sociales
31. Pensamiento crítico
32. Participación de la comunidad
33. Reconocimiento de iniciativas

Posteriormente, el director de la investigación aplicó, a modo de prueba, la entrevista CMI a los investigadores principales quienes, a su vez, la realizaron con seis docentes de secciones diferentes a la estudiada con el propósito de atender el juicio de otros maestros sobre tales ítems y ganar experticia en la implementación de este recurso metodológico.

De esta manera se dio inicio a la realización de las entrevistas mediante encuentros individuales que tuvieron una duración promedio de 60 minutos. Los dos investigadores atendieron a los veinte docentes de la sección junior entre el 20 de septiembre y el 1 de octubre de 2007.

A cada docente se le ubicó en el contexto de la investigación y se le hizo entrega del paquete completo de tarjetas pidiéndole que las revisara cuidadosamente y que luego formara grupos empleando un criterio como factor de agrupación en cada asociación, distinto de las denominaciones referidas en los ítems. Se explicó, además, que debían intentar más de dos agrupaciones por sorteo y asignar un nombre a cada una de ellas.

Luego de la explicación verbal del procedimiento a todos los participantes se les pidió leer la siguiente instrucción:

Estamos realizando una investigación que tiene como objetivo determinar el sentido y el significado que los docentes del estadio Junior del Colegio Jordán de Sajonia atribuyen a sus experiencias pedagógicas en el desarrollo

del enfoque pedagógico “Comunidad de Aprendizaje”. Esta es una nueva fase de recolección de información de la que usted ya ha participado con otros instrumentos.

Revise cuidadosamente cada una de estas tarjetas y luego **organícelas en grupos** (más de dos) empleando un **criterio común para agruparlas**. Además de emplear un criterio, asigne también un nombre a cada grupo. Después de hacer la primera agrupación puede usted hacer todas las que le sea posible. Debe tener presente que cada grupo debe formarse con base en un criterio diferente al de los otros grupos. Tenga la confianza para hacer todas las preguntas y observaciones que desee.

Nota:

El presente ejercicio es puramente personal y sólo representa su propia perspectiva incomparable frente a la de otro. No hay respuestas buenas, ni mejores, ni correctas”.

Acto seguido se constató la adecuada interpretación de las instrucciones y se pidió a cada entrevistado que recapitulara en qué consistía su trabajo. Una vez realizada esta verificación se les invitó a proceder de manera espontánea y sin límite de tiempo.

Cada conformación de grupos recibe el nombre de *sorteo*. La información producto de cada uno de ellos fue registrada de modo particular en el formato preparado para tal fin (Anexo 4). Después de cada sorteo se preguntó al participante el criterio que empleó en la conformación de cada grupo y la nominación que le asignó. Se tomó nota del número de las tarjetas, ordenadas de menor a mayor, según la conformación de grupos realizados por el docente. En los casos en los cuales el participante dejó una tarjeta sola, separada de los grupos, se le pidió que intentara insertarla en alguno existente.

Terminada la primera ronda de agrupaciones, se tomó nota de las observaciones expresadas por los entrevistados en orden a dificultades con el ejercicio, comentarios u otro tipo de señalamientos de especial interés. Luego se solicitó a cada participante que elaborara un segundo

sorteo empleando diferentes criterios de clasificación y manteniendo las instrucciones dadas al iniciar la entrevista (Anexo 5). Cada aplicación de este instrumento fue codificado como RI2- 30 – N: Recolección de Información Fase 2 – Código del Instrumento – Código del docente participante.

A partir de las agrupaciones de cada sorteo, con los códigos de las tarjetas, el número del grupo en el que fueron ubicadas por el participante y el número asignado a cada docente en su respectiva codificación, se construyó una matriz (Anexo 6) la cual fue sometida a procesamiento computacional a través de la herramienta de software *Psychometric Análisis Package* (PAP), mediante el módulo referido a clasificaciones libres, *Multidimensional Scalogram Analysis* (MSA).

Con la información de la matriz, el software construyó un mapa, a modo de plano de distancias, que al presentar la proximidad o alejamiento entre los ítems, revela la intensidad con la que los participantes los relacionaron al momento de clasificarlos (regiones de contigüidad³⁴).

Con base en estas frecuencias e intensidades de asociación proyectadas por el software y a través del análisis de los criterios de clasificación múltiple empleados por los participantes, los investigadores realizaron la construcción de las categorías inductivas que representan los sentidos y los significados que los docentes atribuyen al quehacer educativo enmarcado en el enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje. Por último, se afianzó este proceso interpretativo al establecer relaciones inter-categoriales hacia la construcción teórica de la investigación.

5.2.4. Consideraciones para la interpretación de los datos

El trabajo investigativo configura una construcción teórica que, fundamentada en un enfoque epistemológico particular y en el marco de directrices metodológicas pertinentes, aporta al desarrollo de la

34 Véase Pacheco, 1996: 28.

ciencia, en este caso específico, de una vertiente específica del escenario educativo.

Para el caso particular de esta investigación, apoyada en el paradigma hermenéutico de la ciencia, se debe tener en cuenta que la acción interpretativa no está despojada de la estructura existencial de los sujetos que dirigen el estudio o que participan en él.

En efecto,

La comprensión de expresiones se refiere en definitiva no sólo a la captación inmediata de lo que contiene la expresión, sino también al descubrimiento de la interioridad oculta que la comprensión permite realizar, de manera que finalmente se llega a conocer también lo oculto (...). Toda comprensión es un comprenderse (Gadamer, 2005: 326).

Así, en toda interpretación interviene la subjetividad de la conciencia del investigador, de donde se entienden las complejas relaciones entre el texto o acto humano que es conocido y la elaboración cognoscitiva del observador.

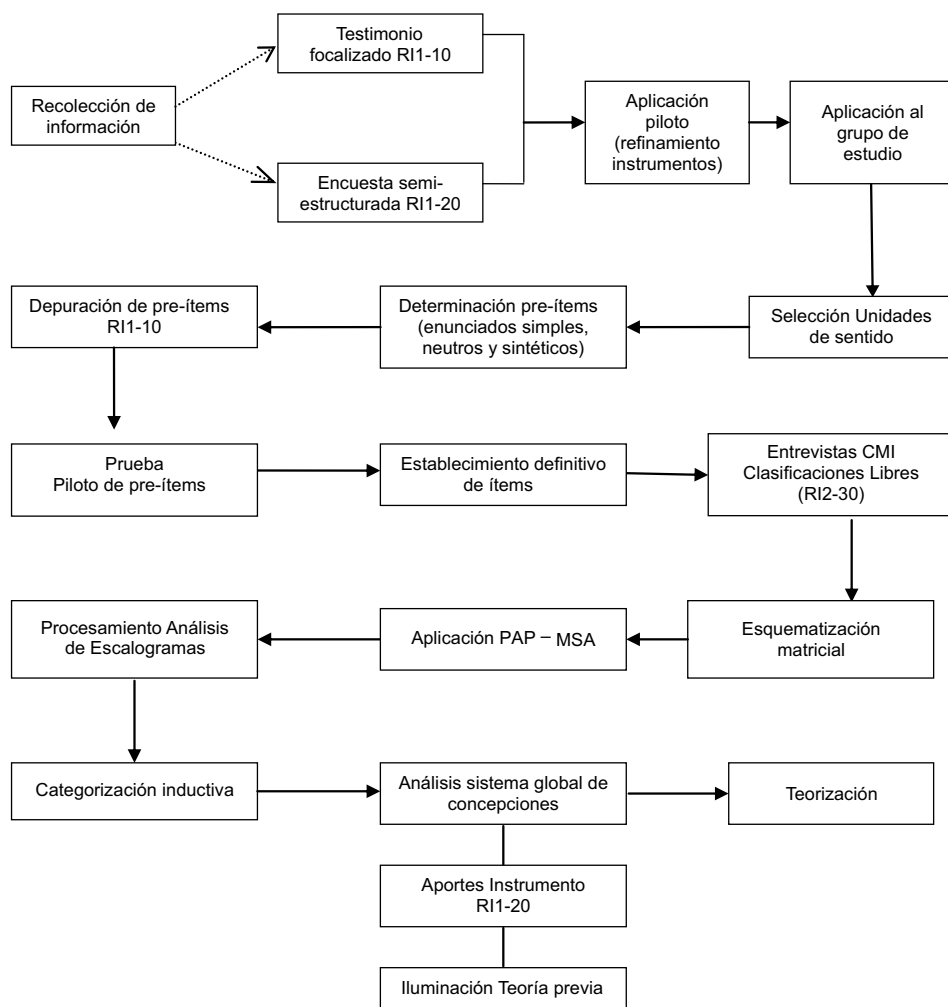
Para dar cuenta de los hechos estudiados y de la constitución teórica se tuvieron dos momentos determinantes. En primer lugar, la referencia a los sucesos, expresiones y conceptos contenidos en la información recolectada (descripción endógena del material protocolar) pues todo el proceso de categorización, análisis e interpretación aparece determinado por los aparatos de significación y de sentido aportados por los sujetos desde su entorno ideo-cultural.

En segundo lugar, se asumió que las ideas configuradoras de la teoría se apoyan en los datos recogidos. De ese modo, se elaboró la teorización teniendo como núcleo las comprensiones de los docentes en las experiencias vividas por ellos en torno al enfoque Comunidad de Aprendizaje como desarrollo del Modelo Educativo Socio-crítico.

Así pues, para llevar a cabo la interpretación de los datos se contó, en primer lugar, con la información recogida en los instrumentos RI

1-10 y RI 1-20 (Anexo 3) y los contenidos de la entrevista CMI RI 2-30 (cfr. Anexo 5). Para la determinación categorial se utilizó, además, el producto gráfico y la información estadística de la herramienta computacional MSA (Anexo 7).

Figura 2. Procedimiento para el desarrollo del método



6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para la interpretación de significados y sentidos que los docentes atribuyeron a las experiencias pedagógicas del enfoque Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Educativo Sociocrítico, se analizaron los resultados de las clasificaciones libres (MSA) y se establecieron categorías a partir de tres parámetros:

- a) Cercanía/lejanía espacial de los ítems en el mapa de análisis múltiple. La aplicación del software PAP en su modalidad de “Clasificaciones Libres” (MSA) procesó correlacionalmente todos los datos para buscar intensidades en las asociaciones de los ítems. La correlación interna se representó en cercanía/lejanía espacial realizada con fundamento matemático (Anexo 7). De esta manera, la interpretación aquí realizada está basada en datos empíricos conformados desde la información de los sujetos participantes.
- b) Análisis de los criterios de categorización más comunes empleados por los sujetos en la entrevista de Clasificación Múltiple de Ítems (Anexo 8). Se buscaron atender las razones de clasificación que los docentes emplearon para realizar la asociación de ítems relacionada con cada categoría o subcategoría.
- c) Semejanza en el contenido temático de los ítems. Constituye la revisión de hilos conceptuales articuladores en cada grupo de ítems (categoría o subcategoría).

Para cada categoría se tratan dos clases de definiciones: *descriptiva* y *conceptual*. La definición descriptiva es la presentación empírica de los resultados más relevantes vinculados con cada categorización, la cual comprende el establecimiento de una unidad temática articuladora, desde los criterios de los sujetos, la relación de intensidades más significativas y los mismos ítems. La definición conceptual es la elaboración teórica correspondiente a las categorías a partir de los contenidos aportados por los docentes y la afinidad temática de ese grupo de ítems. Estas

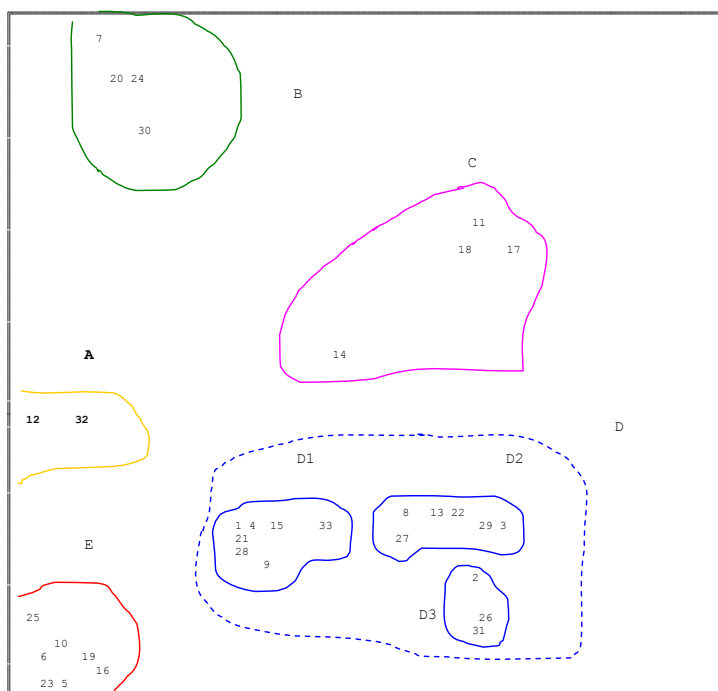
definiciones constituyen un nuevo nivel de interpretación desde cuyos análisis y relaciones se procederá a la elaboración de otro nivel interpretativo más avanzado en la teorización.

En el proceso de conformación de las categorías, los investigadores construyeron inicialmente, por aparte, sus propios diseños que luego fueron revisados y ajustados en reuniones conjuntas dispuestas para tal fin. Por último, la construcción categorial alcanzada fue sometida a deliberación con el director del proyecto para perfilar sus contenidos y estructuraciones.

6.1. Análisis e Interpretación de Escalogramas Múltiples (MSA)

Categoría A: Carácter Interactivo y Cooperativo

Gráfico 1. Mapa de Resultados MSA: Categoría A.



Fuente: los autores

Definición descriptiva

La categoría A, demarcada con color amarillo, en el costado izquierdo del mapa, está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
12	Integración de la comunidad
32	Participación de la comunidad

La categoría en mención aparece en el mapa con la composición mínima: dos ítems. La idea compartida en ellos es la conformación de la comunidad académica-formativa que busca el bien común a través de la participación, los aportes, el diálogo, la cooperación y la confrontación con la realidad.

En el análisis particular de la categoría (Anexo 8) se encuentra que los ítems 12 y 32 fueron agrupados en 26 ocasiones diferentes, en las cuales los criterios más comunes empleados por los docentes participantes del estudio se centran en los elementos para la construcción colaborativa del espacio académico y formativo y en los aportes a la sociedad o resultado social del enfoque Comunidad de Aprendizaje (ámbito de la proyección transformativa a la comunidad).

Definición conceptual

A través de esta categoría los docentes fundamentan la formación, origen y principios de una comunidad de aprendizaje en las *dinámicas de interacción* como el trabajo en clase basado en la cooperación (equipo conjunto), el intercambio a través del diálogo y, en general, la construcción en comunidad del espacio académico y formativo.

Se puede determinar que, para los docentes que tomaron parte en el estudio, la bina participación–integración expresa singularmente el carácter interactivo y cooperativo de las experiencias pedagógicas diseñadas según el enfoque Comunidad de Aprendizaje, es decir, su

doble movimiento constante desde dentro de sí a la sociedad y desde ésta hacia la escuela.

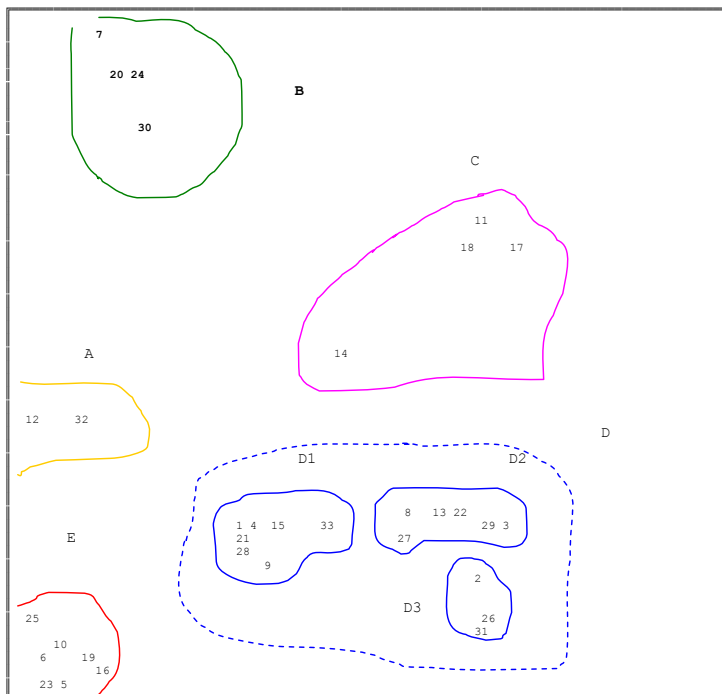
Es oportuno resaltar la ubicación espacial estratégica que tiene la Categoría A, en proximidad con las demás Categorías: B, C, D y E. Los investigadores interpretan esta disposición relacionada con la centralidad concedida por los docentes a la *integración y participación* como notas configuradoras de una comunidad de aprendizaje, constituyéndose en características presentes en los significados y sentidos de las demás categorías.

La importancia atribuida al carácter interactivo y cooperativo, expresa que la comunidad académica y formativa se afianza en los principios de la cooperación y la acción conjunta de los sujetos que se aúnan para la búsqueda de unos *propósitos* considerados inherentes al enfoque referenciado (Categoría C). Es decir, las pretensiones de la Comunidad de Aprendizaje son alcanzadas al asumir la preexistencia de un modo singular de organizar el escenario escolar.

Por otra parte, en diálogo con el diagnóstico-contexto de la investigación, el carácter interactivo y cooperativo cualifica la consideración clásica del constructivismo que prevalecía antes de la reforma pedagógica, vinculándolo a los procesos de construcción social del conocimiento. De otro lado, la Categoría A frente al marco conceptual elaborado se halla en unidad de sentido por cuanto hace resonancia directa a las consideraciones fundamentales que allí son tratadas.

Categoría B: Valores sociales: Fundamento de la Formación

Gráfico 2. Mapa de Resultados MSA: Categoría B.



Fuente: los autores

La Categoría B se ubica en el mapa en el margen superior izquierdo, en línea de color verde.

Los ítems que la conforman son:

No.	Ítems
7	Promoción de valores humanos
20	Principios dominicanos
24	Valores ciudadanos
30	Conocimiento basado en valores sociales

Definición descriptiva:

En la presente categoría, los docentes consideran que la formación en la Comunidad de Aprendizaje se basa en valores sociales como la aceptación, el respeto, el bien común y la espiritualidad, que promueven la condición de humanidad y ciudadanía de los individuos en relación con unos principios asociados a su filosofía institucional específica.

En el análisis particular de la categoría (Anexo 8) se destaca que los ítems 7, 20, 24, 30 fueron asociados en diez oportunidades dentro de un mismo grupo y tres de esos ítems en ocho clasificaciones. Sin embargo, en el mayor número de combinaciones (27), que fue de dos ítems, no se asociaron los elementos 7 y 30 sino en un par de ocasiones, lo cual explica la dispersión moderada de estos ítems frente a la intensidad asociativa de los otros elementos.

Los criterios dominantes empleados por los profesores en las agrupaciones de los ítems 7, 20, 24, 30 giran en torno a la *formación del ser humano según los valores educativos e institucionales* que deben construirse dentro de una comunidad de aprendizaje para la fundamentación axiológica de la sociedad.

Definición conceptual

La Categoría B indica que, según las concepciones de los docentes, el enfoque Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Socio-crítico posee una plataforma ética para la formación y promoción de los valores humanos que deben favorecer el desarrollo de la persona. De manera particular, se destaca al ser humano en su capacidad de relación con otros que comprende la disposición al diálogo, inclusión de lo diverso y posibilidad de proyección a la sociedad.

De esta manera, los docentes perciben la construcción y promoción de los valores sociales como un ejercicio necesario para hacer posible una

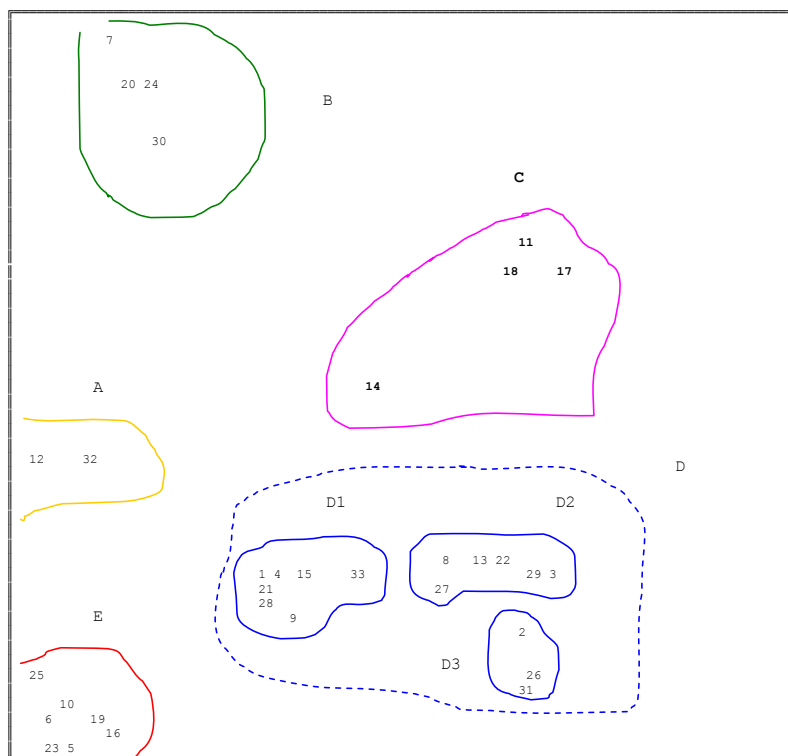
verdadera transformación de las dinámicas de convivencia de los grupos humanos donde se configura la persona del estudiante y su horizonte de formación. Se trata del componente axiológico que en el desarrollo del enfoque Comunidad de Aprendizaje aplica un cierto tipo de valores fundados en la dimensión relacional del sujeto y la constitución dialógica-transformativa de comunidades para la integralidad del ser humano.

Como se puede notar en el mapa, la Categoría B se encuentra en proximidad espacial con las Categorías A “Carácter interactivo y cooperativo” y C “Alcances de la formación comunitaria”. Podemos entender esta cercanía como la significación concedida a los valores aludidos tanto en la organización de la Comunidad de Aprendizaje como en los propósitos esperados de ella, de tal modo que estos valores son constituyentes de prácticas y de sentidos.

Por otro lado, en relación con el diagnóstico-contexto de la investigación, los valores como fundamento de la formación expresan la preocupación por la integralidad de las personas que aparecía antes de la reforma pedagógica en la estructura antropológica y valorativa de Tomás de Aquino. Así, como se aprecia de modo especial en esta categoría, en la comprensión de los docentes también existe la preocupación por la formación integral y la promoción del sujeto hacia un mejor estado de humanidad. Por su parte, la Categoría B frente al marco conceptual elaborado se halla en unidad de sentido por cuanto hace resonancia directa a las consideraciones que allí son tratadas. Esta afinidad se constata con diversidad de matices que fueron significados por los profesores en los criterios considerados para el análisis.

Categoría C: Alcances de la Formación Comunitaria

Gráfico 3. Mapa de Resultados MSA: Categoría C.



Fuente: los autores

La categoría, ubicada en el mapa en la región central contorneada con color fucsia, está compuesta por cuatro ítems:

No.	Ítems
11	Transformación social
14	Aceptación de lo diverso
17	Bien común
18	Plenitud del ser humano

Definición descriptiva

En la Categoría C los docentes atribuyen a las experiencias pedagógicas de la Comunidad de Aprendizaje finalidades de tipo humanista en lo referido a la plenitud de la persona y a la transformación social a través de acciones que apuesten por el mejoramiento colectivo.

En el análisis específico de esta categoría (Anexo 8) se encuentra que los ítems 11, 17 y 18 fueron asociados en once ocasiones dentro de un mismo grupo lo cual explica su cercanía espacial. El ítem 14 que aparece retirado en el mapa se relacionó en esta categoría por su afinidad temática con los otros ítems corroborado con nueve asociaciones con, por lo menos, dos de ellos.

Los criterios de clasificación más recurrentes tienen que ver con el carácter social de la persona y el cambio en el entorno como factores relacionados con los aportes del proceso pedagógico en las comunidades de aprendizaje como desarrollo del Modelo Educativo Socio-crítico.

Definición conceptual

Según la Categoría C los docentes comprenden el enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Educativo Socio-crítico con unas finalidades orientadas a la transformación del entorno inmediato como proyección de la formación en el futuro de la sociedad, para lo cual se requiere de un tipo de trabajo pedagógico generador de cambio y de conocimiento para el bienestar humano. De esta manera, los docentes incorporan en sus comprensiones el propósito de la misión educadora dentro de la experiencia pedagógica referenciada.

El sentido otorgado a este *telos*, en la orientación del aprendizaje para transformar el entorno, se puede sintetizar en tres ejes con diversidad de manifestaciones: el contexto particular, la conciencia de lo humano y las necesidades sociales.

La Categoría C se aprecia en el mapa con algunas cercanías que merecen ser comentadas. Establece relación con A “Carácter interactivo y cooperativo” y con B “Valores: fundamento de la formación”, para conformar su sustrato conceptual desde las directrices aportadas por aquellas al estilo de una macro-finalidad, al tiempo que influencia la significación de D “Generación comunitaria de pensamiento inclusivo” para las conformaciones categoriales posteriores. Esta interconexión permite complementar las perspectivas enunciadas en las categorías precedentes.

Según la comprensión del grupo estudiado, se puede decir, además, que las Categorías B y C en su conjunto, contando con la Categoría A en sus orígenes, determinan lo que podría considerarse el *ambiente vital* de la Comunidad de Aprendizaje, es decir, el tipo de escenario que hace posible el conocimiento desde valores específicos encaminados a unas finalidades comunes deseables para los sujetos.

Por otro lado, en relación con el contexto de la investigación, los alcances de la formación comunitaria confirman y complementan los presupuestos axiológicos de inspiración tomista considerados previamente a la transformación curricular adelantada. De modo especial, vuelve a surgir el concepto de formación como tarea social que ya había sido expuesto en el proyecto educativo anterior. Por su parte, la Categoría C frente al marco conceptual elaborado aporta una nueva manera de entender la formación en la medida en que el trabajo comunitario con el conocimiento se convierte en modo para impulsar la transformación social. De esta manera, el trabajo académico y las formas pedagógicas de elaborarlo dinamizan el cumplimiento de los alcances de la formación que han sido estipulados.

Categoría Compuesta D: Generación Comunitaria de Pensamiento Inclusivo

Definición descriptiva

La combinatoria de la subcategoría D1 “Construcción cooperativa del conocimiento”, la subcategoría D2 “Rol dialógico del estudiante” y la subcategoría D3 “Razón crítica en el aprendizaje”, conforma la Categoría D “Generación comunitaria de pensamiento inclusivo”. En esta categoría compuesta se muestra que los procesos de inclusión de saberes, identidades y experiencias se desarrollan desde estrategias cooperativas de aprendizaje que, a su vez, permiten la dialogicidad entre sujetos y un particular ejercicio del pensamiento crítico.

Cabe resaltar la cercanía espacial que existe entre estas subcategorías lo cual permite apreciar una disposición compacta de las mismas que da cuenta de su afinidad en la diferenciación. Así, la compactibilidad entre las subcategorías, aplicable en el mapa únicamente para D1-D2-D3, es la que permite su integración en una categoría compuesta (D), sin sugerir en ningún momento la homogeneidad de sus conceptos o criterios, sino la búsqueda de un parámetro común que aporte al micro-sistema D, tal como se mostrará en el desarrollo de cada una de ellas.

Definición conceptual

En la “Generación comunitaria de pensamiento inclusivo” los docentes expresan sus significaciones del enfoque Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Educativo Sociocrítico alrededor de una nueva manera de comprender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje a partir de la *acción reflexiva del estudiante sobre sí mismo, sobre su entorno y las necesidades sociales*. Esta apreciación requiere la disposición de apertura a los saberes alternos que proceden de diversas personas y la capacidad creativa de interactuar con ellos a través del diálogo y la argumentación.

En cuanto a la cercanía entre categorías se destaca la eventual equidistancia de D1 “Construcción cooperativa del conocimiento” con A “Carácter interactivo y cooperativo” y E “Dimensión orientadora del Maestro”. Puede notarse cómo D1 y A hacen parte de una misma significación centrada en las características de un *escenario colaborativo para el aprendizaje* en donde el maestro surge como mediador en la generación de tales procesos, según se expondrá en el desarrollo de E.

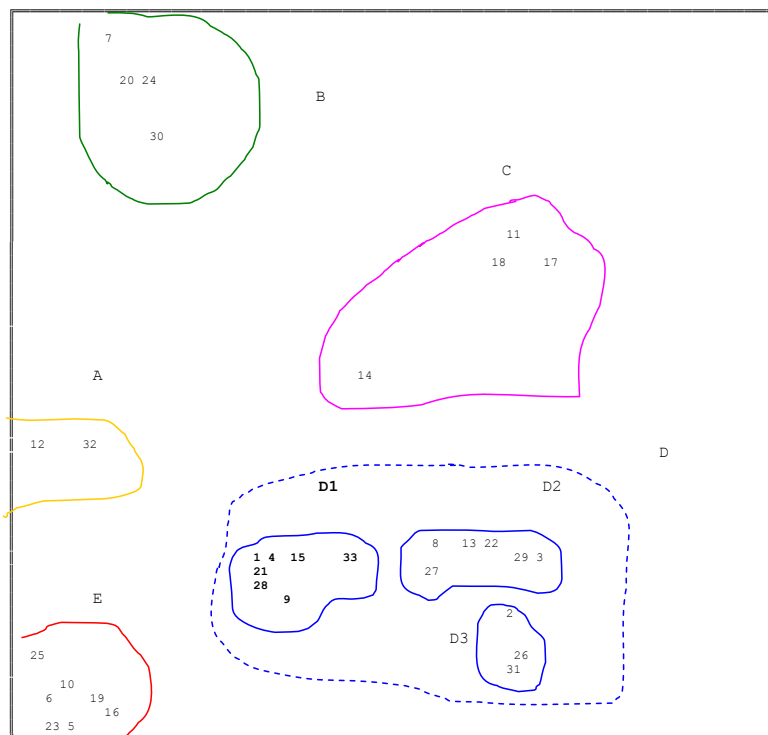
Nótese también que D1 y D2 son contiguas a C, esto es, “Construcción cooperativa del conocimiento” y “Rol dialógico del estudiante” con “Alcances de la formación comunitaria”. Con esta relación se significa que ideales como la transformación social, el desarrollo de la persona y la aceptación de lo diverso, que se consideran centrales a la Comunidad de Aprendizaje, requieren de la participación singular del estudiante tanto en su proyección futura como en la manera de construir el conocimiento en el aprendizaje.

Por otro lado, en relación con el contexto de la investigación, la generación comunitaria de pensamiento inclusivo expresa su eclosión en las experiencias interactivas asociadas a las fases iniciales de transformación pedagógica. Por su parte, la Categoría D frente al marco conceptual elaborado brinda una nueva manera de asumir el conocimiento pues sugiere la ruptura del paradigma que vincula, con aires de exclusividad, el saber con las disciplinas y/o con las instituciones de enseñanza.

Otros análisis desde la ubicación de la Categoría D serán propuestos en la teorización que se realizará posteriormente.

Sub-Categoría D1: Construcción Cooperativa del Conocimiento

Gráfico 4. Mapa de Resultados MSA: Subcategoría D1.



Fuente: los autores

La subcategoría D1 se ubica junto a las subcategorías D2 y D3, en la zona central-inferior del mapa y hace parte de una categoría compuesta que en el gráfico aparece punteada con color azul. Está compuesta por los siguientes ítems:

No.	Ítems
1	Integración de experiencias de aprendizaje
4	Construcción participativa del conocimiento
9	Construcción contextual del conocimiento
15	Ambiente de discusión
21	Intercambio de saberes
28	Proceso dialógico
33	Reconocimiento de iniciativas

Definición descriptiva

Los siete ítems que integran la subcategoría D1 se refieren a la *construcción comunitaria* del conocimiento que tiene como base un ambiente dialógico y la integración de experiencias de aprendizaje.

Es notorio que en nueve ocasiones distintas los participantes asociaron siempre tres de estos elementos. Así mismo, cuatro ítems diferentes fueron reunidos en trece clasificaciones independientes mientras cinco fueron ubicados en seis agrupaciones (Anexo 8).

En cuanto a los criterios de clasificación más usados por los docentes en estas agrupaciones se encuentra la construcción de pensamiento como experiencia dialógica, el cambio en torno a la enseñanza y el aprendizaje y otros principios orientadores del trabajo cooperativo que intervienen en el desarrollo de la clase. De esta forma los docentes relacionan, con significativa intensidad, los procesos pedagógicos promovidos desde la clase con el entorno comunitario que los favorece e impulsa, al tiempo que recibe de ellos su impacto.

Definición conceptual

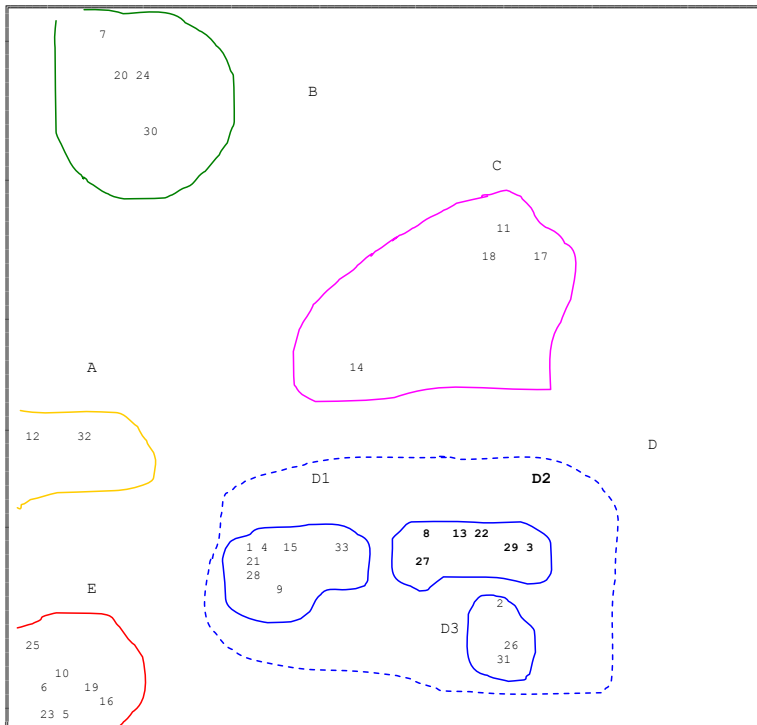
En la subcategoría D1, los docentes relacionan las experiencias pedagógicas del enfoque Comunidad de Aprendizaje, en cuanto práctica del Modelo Educativo Sociocrítico, con un ambiente para la construcción del conocimiento basado en estrategias transformadoras de trabajo comunitario. Para tal construcción dialógica se debe atender el rigor del pensamiento, el intercambio en el trabajo y las nuevas herramientas de aplicación en la enseñanza.

Esta concepción implica que el desarrollo del conocimiento, que se apoya en el trabajo cooperativo como fundamento social de la clase, requiere la consideración del otro con sus saberes y vivencias en tanto pauta esencial de la formación para el cambio. Esta consideración prepara, de manera directa, la consideración del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, según se expone a continuación en la subcategoría D2.

Por otro lado, al emprender una búsqueda de rastros cercanos con el contexto de la investigación existente, no se aprecia una relación explícita con la construcción cooperativa del conocimiento. Al contrario, es ostensible que las concepciones respecto de los procesos de aprendizaje están emparentadas con diferentes tipos de construcciones cognitivas que, en todo caso, son interpretadas como resultado de acciones individuales. Por su parte, la subcategoría D1 aparece en fuerte vinculación con el marco conceptual elaborado, lo cual puede apreciarse en la reiterada aparición de principios orientadores del trabajo cooperativo y la construcción del pensamiento como experiencia dialógica.

Subcategoría D2: Rol Dialógico del Estudiante

Gráfico 5. Mapa de Resultados MSA: Subcategoría D2.



Fuente: los autores

La subcategoría D2 se aprecia en el mapa al costado derecho de la subcategoría D1 y, sobre la subcategoría D3, formando parte de una misma categoría articuladora (D) puntuada de color azul. La subcategoría D2 está compuesta por 6 ítems, a saber:

No.	Ítems
3	Aprender del error
8	Trabajo cooperativo
13	Estudiante autónomo
22	Análisis de realidad
27	Apoyo mutuo entre estudiantes
29	Estudiantes transformadores

Definición descriptiva

Los ítems describen el rol del estudiante en la Comunidad de Aprendizaje como sujeto atento a la realidad, a la cooperación con sus pares y al aprendizaje autónomo que incluye la consideración del propio error.

En el análisis (Anexo 8) se encontraron diferentes grados de intensidad, entre los que se destacan dieciséis agrupaciones que involucran tres elementos diferentes y trece que utilizan cuatro ítems.

Las referencias temáticas de estos ítems aparecen además en los criterios empleados por los docentes en sus clasificaciones quienes desarrollan desde ahí diversas facetas que explicitan el carácter o personalidad de un estudiante en la Comunidad de Aprendizaje. Tales criterios son, entre otros, el trabajo en comunidad en cuanto construcción grupal; la concepción del estudiante como sujeto crítico-argumentador, creador de su propio conocimiento; la recolección de experiencias; y, las estrategias de contacto con la realidad del estudiante.

Definición conceptual

En la caracterización de las comprensiones de los docentes en torno al desarrollo del enfoque Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Educativo Sociocrítico, se atribuye un rol participativo y

dialógico al estudiante, el cual se concibe en contacto con su propio contexto; sujeto capaz de aprender tanto de sus experiencias como de la relación creativa, crítica y argumentativa con el conocimiento construido en equipos de formación a través de procesos de autonomía (autorregulación).

De esta manera, se concede al estudiante un protagonismo singular en la *construcción cooperativa del conocimiento*, definida en el subcategoría D1 que acompaña la presente agrupación. Además, el significado de esta subcategoría D2 se relaciona con la consideración del perfil colaborativo del maestro que se expondrá en la Categoría E.

De modo que, como agente directamente vinculado en el proceso del conocimiento, el estudiante es entendido por el grupo de profesores analizado, como individuo confrontado con la realidad, en una constante maduración de su autonomía. El proceso de su formación de cambio y pensamiento lo encamina hacia una adecuada integración en la sociedad para generar en ella un ambiente ético desde los mismos valores que puso en práctica con sus pares.

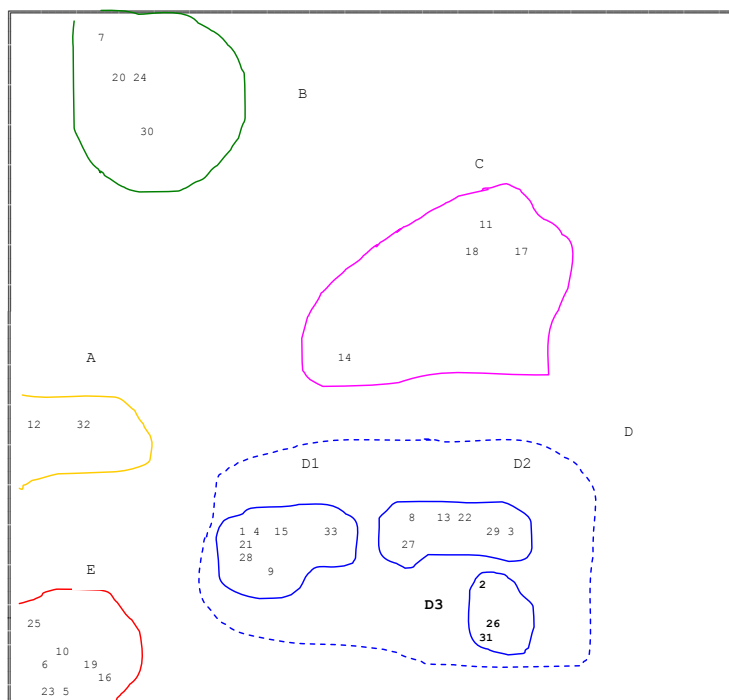
Es relevante cómo la subcategoría D2 que diseña el perfil del estudiante en la Comunidad de Aprendizaje se encuentra en medio de la subcategoría D1 dedicada a la construcción social del conocimiento y la subcategoría D3 que impulsa el carácter crítico de la razón. Se trata de una ubicación que contribuye precisamente a una nueva concepción del estudiante en el marco de una racionalidad argumentativa que interpreta las situaciones de la realidad para alentar las acciones debidas sobre ella.

Finalmente, se observa que las experiencias suscitadas en torno al apoyo mutuo entre estudiantes y, como consecuencia de ello el trabajo cooperativo; el análisis de realidad y la posible transformación operada en ella; y el aprendizaje del error como expresión de la autonomía, conforman un particular desenvolvimiento de las dimensiones humanas que, en la acción educativa, permite la renovación personal de los individuos.

Por otro lado, en relación con el contexto de la investigación, no se encuentra en esta subcategoría un referente próximo a lo planteado allí en torno al rol dialógico del estudiante, dado que aparece sujeto a expresiones tradicionales en su relación comunicativa con el maestro. De otra parte, la subcategoría D2 dejar ver una estrecha relación de sus comprensiones constitutivas con el marco conceptual elaborado.

Subcategoría D3: Razón Crítica en el Aprendizaje

Gráfico 6. Mapa de Resultados MSA: Subcategoría D3.



Fuente: los autores

La subcategoría D3, se visualiza bajo la subcategoría D2 y en proximidad a la subcategoría D1, conformando en su conjunto una sola Categoría articuladora (D), punteada con color azul. La subcategoría D3 está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
2	Autoevaluación
26	Argumentación
31	Pensamiento crítico

Definición descriptiva

La afinidad temática de estos elementos se vincula con la argumentación y el pensamiento crítico que pueden ser referidos a los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje, en especial al ejercicio de la autoevaluación.

En la caracterización de intensidades (Anexo 8) se encuentra que los tres ítems fueron clasificados en trece ocasiones diversas y dos de ellos con diversas combinaciones en veintidos oportunidades, de donde se entiende la fuerza asociacional de este grupo.

Entre los criterios más usados por los docentes en sus clasificaciones se encuentra la evaluación del aprendizaje, la enseñanza que se brinda al estudiante y el ejercicio argumentativo que los sujetos realizan sobre los diversos aspectos de su realidad.

Definición conceptual

Los docentes que participaron del estudio conciben que en el enfoque Comunidad de Aprendizaje la relación enseñanza-aprendizaje está constituida por dos dimensiones, a saber: el *pensamiento crítico* y la *razón argumentativa*, a partir de las cuales se propicia la autonomía del estudiante y la construcción social del conocimiento. Dentro de estos procesos se resalta el papel de la evaluación como seguimiento y capacidad de autocrítica frente a los resultados esperados en la práctica del enfoque.

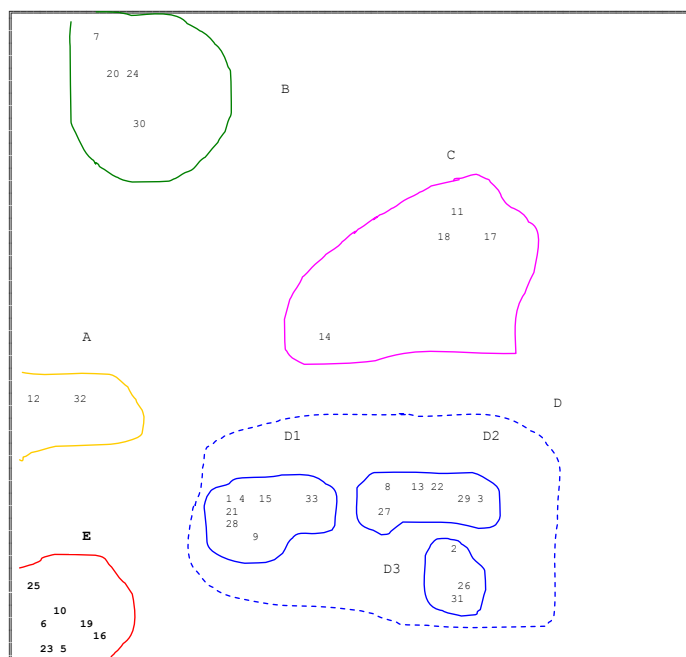
La concepción de los profesores estudiados parece indicar que para ellos estas características, si bien pueden ser comunes a otros planteamientos o modelos pedagógicos, tienen, sin embargo, un significado especial en las comunidades de aprendizaje constituyéndose en un pilar de la conformación social de sujeto cognitivo. Esta interpretación se

fundamenta en la proximidad que D3 tiene con D2 y D1, es decir, el desarrollo argumentativo y crítico enriquece el perfil del estudiante y dinamiza la elaboración cooperativa del saber.

Por otro lado, en relación con el contexto previo de la investigación, la razón crítica en el aprendizaje rebasa la centralidad fijada en el dominio y apropiación del saber, prevalente en el esquema educativo anterior a la reforma, para dar cuenta de él mediante procesos razonados de justificación. Por su parte, la subcategoría D3 frente al marco conceptual elaborado brinda una nueva manera de entender el aprendizaje, en especial, los procesos de evaluación que, al entenderse apoyados en el pensamiento crítico y la argumentación, conducen hacia la construcción de un sujeto socialmente responsable y autónomo.

Categoría E: Dimensión Orientadora del Maestro

Gráfico 7. Mapa de Resultados MSA: Categoría E



Fuente: los autores

La categoría E se compone de siete ítems y se ubica en el mapa en la zona inferior izquierda en contorno color rojo. Los ítems son los siguientes:

No.	Ítems
5	Flexibilidad de contenidos
6	Exigencia académica
10	Maestro orientador
16	Trabajo conjunto docente-estudiante
19	Actividades significativas
23	Docentes guías para el cambio
25	Renovación de prácticas pedagógicas

Definición descriptiva

En la Categoría E los docentes comprenden el papel del maestro como orientador-mediador de procesos y generador de cambio en sus prácticas pedagógicas, en el compromiso con el conocimiento y en la relación establecida con los estudiantes.

Como se aprecia en el análisis particular (Anexo 8), la totalidad de ítems aparece agrupado en cinco clasificaciones, seis ítems en cuatro y cinco ítems en siete oportunidades, además de un buen número de asociaciones con cuatro y tres ítems. La recurrencia en agrupar estos elementos muestra una clara intensidad asociacional que conduce a la conformación compacta de esta Categoría que, además, se encuentra en proximidad a las Categorías A “Carácter interactivo y cooperativo” y D “Generación comunitaria de pensamiento inclusivo”.

Los criterios más usados en las clasificaciones de los ítems en mención son el *papel del docente como guía del proceso y la construcción de un modelo pedagógico de renovación* caracterizado por las herramientas empleadas en la producción de conocimiento, la flexibilidad del currículo y la comprensión del estudiante.

Definición conceptual

Según las concepciones de los docentes recogidas en esta categoría, el enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje establece un perfil

específico en torno a la persona del maestro como mediador, guía u orientador de procesos en un escenario de innovación pedagógica. Dicho perfil se configura desde tres ámbitos de aplicación:

- Las tareas relacionadas con la construcción del conocimiento, la dedicación académica y el cultivo del pensamiento.
- El escenario curricular que comprende cambios en la enseñanza, los contenidos y las metodologías, sin dejar de atender los sentidos del enfoque señalados en la Categoría C “Alcances de la formación comunitaria”.
- Las condiciones humanas del maestro, según los valores humanos aludidos en la categoría B “Valores: fundamento de la formación”, particularmente en la orientación de los estudiantes y en la potenciación de sus habilidades.

De esta manera se destaca cómo los participantes atribuyen el desarrollo satisfactorio de las Comunidades de Aprendizaje a los esfuerzos, iniciativas y acciones comprometidas que puedan realizar los docentes al interior de sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con esto, todos los ideales formativos expresados en el currículo y vinculados a la Categoría C, dependerían directamente del desempeño docente. Llama particularmente la atención el hecho de que estas apreciaciones provengan precisamente de los mismos docentes.

Por otro lado, en relación con el contexto de la investigación, la dimensión orientadora del maestro aparece apoyada en el pensamiento educativo de Tomás de Aquino, es decir, maestro orientador de procesos que conduce progresivamente la formación del discípulo hacia estadios superiores de virtud. En consecuencia, la Categoría E frente al marco conceptual elaborado aporta una nueva manera de comprender el papel del maestro frente a otros modelos educativos aunque en dicha comprensión no se aprecia plenamente la incorporación de los factores constitutivos de las comunidades de aprendizaje.

Antes de concluir el presente análisis de resultados es preciso comentar que, como es propio de la interpretación de los sistemas, todos y cada uno de los elementos posee diversidad de interconexiones. Así, no existe una categoría que no tenga punto de contacto con otra. En tal sentido, se han tratado de mostrar los “puentes” cognitivos *imperantes* que a lo largo y ancho de este sistema permiten una comprensión del mismo como unidad total. Tales configuraciones se alinean con las significaciones de los docentes atribuidas a sus experiencias pedagógicas en el marco del enfoque Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Educativo Socio-crítico.

7. HACIA UNA TEORIZACIÓN A PARTIR DE SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

El conjunto de relaciones entre las categorías y la triangulación interpretativa de la investigación configura el sistema de comprensiones de significados y sentidos de los docentes participantes de la investigación en torno al desarrollo del enfoque Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Educativo Socio-crítico.

Desde una mirada de conjunto se encuentra que la conexión conceptual entre las categorías se cifra en el *desarrollo y promoción de la persona* con un énfasis privilegiado en sus posibilidades de *relación con el mundo de los otros sujetos y de las cosas*; es decir, la consideración de la persona y sus implicaciones de alteridad. Para abordar esta premisa dentro del sistema global de concepciones del grupo estudiado, se desarrollarán tres ejes: consideraciones en torno a los agentes educativos, orientaciones curriculares y sentidos o grandes finalidades subyacentes a la implementación del enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje en el horizonte del Modelo Educativo Socio-crítico.

En primer lugar, se encuentra la acción protagónica de las personas que se constituyen en agentes del proceso educativo. Al respecto, existe una importancia singular concedida al estudiante y al maestro de quienes se espera que sean los primeros en asumir una disposición renovada ante el conocimiento, el aprendizaje y la vida misma.

Ahora bien, la importancia concedida a la participación de estudiantes y maestros se refuerza con la preeminencia que se concede a la familia en el proceso formativo-educativo de los hijos. Frente al desarrollo del enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje, algunos docentes consideran que la intervención de las familias ocurre en la medida en que ellas participan, opinan, se integran y se comprometen con el proyecto pedagógico en mención. Cabe aclarar que por concepto de familia los

docentes entienden el grupo de personas que rodea al estudiante en su hogar.

De lo dicho se infiere que el aprendizaje colaborativo y la acción dialógica, como principios estructuradores de la Comunidad de Aprendizaje en cuanto práctica del Modelo Socio-crítico, suponen no sólo el reconocimiento *per se* sino el establecimiento de *relaciones multi-direccionales* entre las personas comprometidas en la formación de los escolares. Para los docentes, es importante que estos principios se reflejen en sus experiencias pedagógicas cotidianas, en ámbitos que manifiesten el compromiso de las personas con los propósitos comunes de la formación. De este modo, la participación de los agentes para que sea realmente dialógica requiere la convergencia de esfuerzos de manera constante y la unidad de propósitos enriquecida por la multidimensionalidad de los colaboradores.

Se puede apreciar que esta manera de comprender la acción de padres, maestros y estudiantes, desarrolla una directriz pedagógica subsidiaria del enfoque Comunidad de Aprendizaje denominada, justamente, *participación* (cfr. 3.3.2.1). Frente a los referentes teóricos previos, se encuentra aquí un vínculo directo con la riqueza de la otredad la cual favorece la comprensión de la diferencia y el crecimiento conjunto de los sujetos. De igual forma, la intervención de padres, maestros y estudiantes en la organización pedagógica de la institución educativa viabiliza el ejercicio de la corresponsabilidad y la solidaridad, propias de la concepción crítica de la escuela en el enfoque Comunidad de Aprendizaje.

Esta participación de los agentes viabiliza, además, el desarrollo del diálogo igualitario que reconoce la palabra de los interlocutores validada por vías argumentativas. Empero, tal afluencia participativa atribuible a las tareas de la educación en el ámbito investigado se indica como una práctica en ciernes.

Un segundo componente emanado del carácter intersubjetivo que se supone connatural al enfoque Comunidad de Aprendizaje, se refiere

a las acciones pedagógicas-formativas entendidas desde el plano comunitario, colaborativo, dialógico o participativo inscritas a modo de orientaciones curriculares. La alusión recurrente a estas nociones en las maneras de diseñar el acceso al conocimiento (recursos, estrategias y didácticas, entre otras), implica la necesidad del *aprendizaje en relación* que, a su vez, supone la capacidad de encuentro, escucha y elaboración conjunta de posibilidades en el saber con base en la argumentación.

De aquí se desprenden algunas consideraciones referidas a ciertos aspectos particulares del currículo como la concepción de contenidos, las metodologías de enseñanza y la relación docente-estudiante, todo lo cual se expresa en las prácticas o experiencias escolares que las personas llevan a cabo como un ejercicio de reflexividad y juicio comprensivo.

Al respecto, se pueden repasar algunos aspectos. Es preciso atender el modo como se estructuran los contenidos en la Comunidad de Aprendizaje de acuerdo con la interdisciplinariedad en trabajos conjuntos o integración conceptual. Esta manera de entender los contenidos, que se fundamenta en la conexión saber-vida, implica un aprendizaje contextualizado, esto es, atender la propia experiencia en contexto como saber.

Ahora bien, para la interiorización y ejecución de estos criterios es menester que todos los agentes comprometidos en la formación, sintonicen sus prácticas pedagógicas a la luz del enfoque Comunidad de Aprendizaje y del Modelo Educativo Socio-crítico. De manera especial, el intento de conceder un rol dialógico al estudiante y una misión orientadora al maestro requiere dedicación permanente pues, como es percibido por los profesores, puede resultar preferible asumir una participación pasiva y dependiente, al estilo del modelo tradicional.

Luego un elemento destacado en la comprensión del grupo estudiado es que el enfoque Comunidad de Aprendizaje exige *re-significar los roles* que se desempeñan en la acción educativa y los dispositivos curriculares que la conforman. Para ello se reclama trabajar por la naturaleza cooperativa e interactiva en las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje.

Se trata, entonces, de comprender la Comunidad de Aprendizaje como desarrollo del Modelo Educativo Socio-crítico en el marco de un *ambiente formativo signado por la dialogicidad* (construcción dialógica del conocimiento) cuyas características más comunes son el crecimiento comunitario, la colaboración voluntaria, la participación e integración de toda la comunidad, el aprendizaje cooperativo como construcción participativa del saber, la responsabilidad compartida en el aprendizaje, la construcción de prácticas pedagógicas y el crecimiento a partir de la diferencia. Todas estas expresiones del ambiente dialógico en la Comunidad de Aprendizaje al tiempo que aportan a la interacción para crecer en el saber, coadyuvan al afianzamiento de la identidad institucional.

Esto último se refleja en la manera como los docentes comprenden las experiencias de la vida escolar y su concreción o distanciamiento del enfoque base de esta investigación. Es posible visualizar los principios del aprendizaje dialógico sólo en aquellas experiencias institucionales que promueven el descentramiento de los “sujetos del establecimiento”, en consonancia con los rasgos que acaban de ser referenciados, en especial, la participación de toda la comunidad, el intercambio de vivencias, la superación cooperativa de retos, el enriquecimiento mutuo, el aprendizaje a partir de la experiencia de otros, la reflexión sobre el medio, la adquisición de conocimientos mediante experiencias, la valoración de la diversidad, el desarrollo del ingenio y la creatividad, entre otros.

Es ilustrativo resaltar que los escenarios cotidianos de la vida escolar de la Institución, se consideran como una incipiente expresión del ambiente dialógico lo cual puede iluminar la concreción de la teoría previa creada en torno al enfoque Comunidad de Aprendizaje y al Modelo Educativo Socio-crítico ante la necesidad de referentes prácticos en los esfuerzos de revisión curricular que puedan adelantar las instituciones desde este campo.

De hecho, vale señalar, además, que en las concepciones enunciadas hasta aquí hay una clara vinculación con los planteamientos teóricos de la Comunidad de Aprendizaje precisamente en lo referido al aprendizaje dialógico (3.3.1). También se encuentran cercanías con la manera como se desarrolla conceptualmente el Modelo Educativo Socio-crítico (2.2), concretamente en lo referido a los contenidos de “orientación polifacética” allende los esquemas asignaturales del modelo tradicional, la revisión de los métodos y las relaciones maestro-alumno ya referidas. Aunque se hacen algunas menciones concernientes al sistema evaluativo éste se muestra como un aspecto que requiere una adecuación palmaria y contundente según las directrices estructuradoras del enfoque y modelo que se ha estudiado como base de las comprensiones docentes en esta investigación.

Finalmente, se encuentran los sentidos o grandes finalidades atribuidas a la implementación del enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje en el horizonte del Modelo Educativo Socio-crítico. En ellos se destaca una misión de impacto en el entorno de tipo transformativo para el desarrollo de la persona y la prevalencia del bien común. El ejercicio pedagógico no se concibe encapsulado sobre su estructura sino en comunicación con las necesidades sociales más acuciantes de un determinado contexto lo cual posibilitaría el diseño flexible del currículo, la integración del conocimiento y la pertinencia cultural del sistema escolar.

Esta concepción permite la discriminación de esas finalidades en cinco grandes tendencias. En un primer grupo se encuentran los sentidos orientados a la *promoción de la responsabilidad política* en la cual se recogen las concepciones que entienden al estudiante como un ciudadano constructor de la sociedad en la cual está inmerso. De este modo, los docentes consideran que las Comunidades de Aprendizaje promueven la ciudadanía entendida como el compromiso por el bien común que favorece el crecimiento de personas y comunidades. La formación aquí asumida, conectada además con los planteamientos del Modelo Socio-

crítico, debe considerar el desarrollo de competencias sociales para que los individuos logren una participación política responsable con su entorno.

Un segundo grupo de finalidades recoge los sentidos orientados a la *consideración de la diversidad socio-cultural*. Según las concepciones de los docentes, las experiencias pedagógicas del enfoque Comunidad de Aprendizaje han de motivar la aceptación de la diversidad mediante la concertación, que hace posible el bien común. Se trata, entonces, de una concreción de la intencionalidad política relacionada con la formación necesaria para vivir en sociedad, vigilantes a los signos de la cotidianidad y a los contextos caracterizados por el pluralismo de costumbres, creencias, pensamientos y demás.

Ahora bien, el respeto ante las múltiples expresiones de la diversidad se viabiliza desde la generación de personas críticas, capaces de dialogicidad y pensamiento inclusivo, que inician su integración intercultural en el tipo de convivencia generada al interior de la escuela como una ejercitación inmediata de la convivencia ciudadana en escenarios macrosociales. Aparece aquí una concreción de la *inteligencia cultural* expuesta como uno de los planteamientos conceptuales del enfoque (3.3.1.5).

Los *sentidos orientados a la solidaridad común*, surgen como el tercer tipo de finalidades atribuidas por los docentes al enfoque Comunidad de Aprendizaje. Consiste en alimentar la formación con motivaciones sociales y sentimientos de mutua colaboración para el crecimiento de todos los integrantes de una comunidad. Esta suerte de corresponsabilidad *solidaria* permite el *progreso permanente* de personas y grupos porque reelabora los cimientos que definen la configuración moral de una sociedad.

En el cuarto grupo se hallan los sentidos orientados a una *nueva fundamentación académica y metodológica de la enseñanza*, que pueden entenderse como particularización de los conceptos “centralidad del aprendizaje” y “aprendizaje instrumental” descritos en las referencias teóricas de este informe.

Según las concepciones de los docentes relacionadas con este apartado, las Comunidades de Aprendizaje se proponen la *humanización del conocimiento*, lo cual requiere una resignificación de la enseñanza hacia estrategias diversas que promuevan el aprendizaje a través de ambientes de diálogo y argumentación. Se observa, entonces, cómo la construcción cooperativa del conocimiento y el ejercicio de la razón crítica, además de constituir unos elementos típicos del diseño curricular en la Comunidad de Aprendizaje, expresan su pertinencia por las posibilidades que contienen en esta concepción alternativa de la acción educante ante los avatares del mundo actual. Es importante notar, además, que el acceso a los saberes se sujeta a las estrategias colaborativas y dialógicas por las cuales se conoce. Los saberes, a su vez, serán pertinentes según su adecuación a los propósitos del enfoque de acuerdo con las condiciones de tiempo y lugar.

Por último, se encuentran los *sentidos constitutivos relacionados con la formación de personas* donde nuevamente son considerados aquellos valores que definen el trabajo en las Comunidades de Aprendizaje, en especial, la participación y el desarrollo de principios formativos que hacen posible la recuperación de la razón natural de educar. Esta última está vinculada con las significaciones de los docentes en torno a la “formación integral” que se concreta en el pensar (academia), el hacer (productividad) y el sentir (socio-afectividad). De manera que, en síntesis, el propósito de las Comunidades de Aprendizaje es el favorecimiento de mejores ciudadanos para la sociedad actual.

Finalmente, la dinamización pedagógica que los agentes realizan en el marco de la construcción dialógica del conocimiento permite la consecución de sus alcances o sentidos esperados. Esta iniciativa pretenderá responder mejor a las distintas necesidades hodiernas mediante el tratamiento original del enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje como desarrollo del Modelo Educativo Socio-crítico, según se posibilitó, en su momento, en la experiencia escolar aquí referenciada.

8. MAESTROS QUE PROCURAN LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: CONCLUSIONES

En primer lugar, señalamos que se identificaron y describieron los sentidos y significados que los docentes atribuyen a las experiencias pedagógicas del enfoque Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Socio-crítico para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación. El análisis e interpretación de estos sentidos y significados permitió la construcción del sistema global de concepciones de los docentes. Para ello, se destaca la relevancia asignada tanto a los ítems como a los demás criterios expresados en los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información.

Así pues, de la interpretación de los resultados se establecen las siguientes inferencias con las cuales también se atiende satisfactoriamente la pretensión de los objetivos específicos en tanto se reconocieron, analizaron y caracterizaron los criterios de significación y de sentido construidos por los docentes y la relación de éstos con las experiencias pedagógicas referidas en la investigación.

- En general, los docentes manifiestan sintonía con los postulados teóricos del enfoque y modelo aquí referenciados; conocen sus características y descubren multiplicidad de sentidos en la implementación de los mismos. Esto puede indicar la inquietud de los profesores por la necesaria renovación del sistema escolar y, en concreto, de sus propias ejercitaciones profesionales como educadores. No obstante, es necesario afianzar las prácticas pedagógicas reales ceñidas *–in crescendo–* a los principios que los mismos docentes han expresado.
- Los sentidos y significados del grupo estudiado constituyen convergencia hermenéutica en torno a conceptos como aprendizaje dialógico, transformación social, pensamiento crítico, trabajo comunitario, desarrollo humano y, desde ahí, refundación de los

roles de maestro, familia, escuela y estudiante. Es singularmente atrayente evidenciar que los docentes centran su comprensión en estos conceptos que pueden catalogarse como fundamentales en la implementación de una Comunidad de Aprendizaje.

- En la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje, los docentes atribuyen destacado valor a su propio desempeño y llegan a considerar que éste debe orientarse paulatinamente bajo principios relacionados con la promoción del trabajo en forma colaborativa y participativa. Así, la reforma escolar actúa como un motivador de la autorreflexión profesional, pues los maestros conciben que su trabajo debe realizarse con total sentido de compromiso y responsabilidad al cumplir un papel iluminador y orientador con los estudiantes. De este modo sus ejecutorias de índole cooperativa, al contar con el apoyo de otros profesores, hacen posible un lugar para el diálogo y el análisis de las propias prácticas pedagógicas.
- Empero, como quedó referido en la sección Resultados y Análisis, “Categoría E: Dimensión orientadora del maestro”, esta revisión del modo de ser docente no se identifica aún con la proposición de grupos interactivos sin funciones directivas considerado por la teoría previa de las Comunidades de Aprendizaje. La continua revisión de las funciones pre-establecidas dentro del sistema escolar, será otro aspecto de consideración en el afianzamiento del enfoque.
- De acuerdo con el pensamiento de los docentes, la educación como práctica social debe tener unas metas de formación específicamente definidas. Para el caso, puede apreciarse que los maestros participantes en el estudio consideran importante lograr en los estudiantes la adquisición de herramientas que favorezcan en sí mismos y en los demás, la libre expresión del pensamiento, la atención a la pluralidad y la promoción de la autonomía.
- Según lo anterior, un estudiante de una comunidad de aprendizaje debe procurar en su ejercicio vital búsquedas que promuevan inclusión, respeto por la diversidad y por los valores ajenos, la

aceptación del fracaso, la sensibilización ante necesidades sociales y la argumentación respetuosa, la consolidación de su liderazgo, la asimilación integrada de saberes, la formación de valores para la convivencia, el desarrollo del ingenio, la creatividad y el pensamiento crítico. También se entiende como objetivo importante la construcción de una *conciencia colectiva* que privilegie el *bienestar común* y el *establecimiento de valores ciudadanos*.

- Desde tal perspectiva, estas metas de la formación en el enfoque comunidad de aprendizaje se convierten en criterios con los cuales los docentes dan sentido a sus propias experiencias pedagógicas.
- El grupo docente estudiado identifica la necesidad de una relación singular de los procesos de aprendizaje con el entorno (criterio de significación). Tal relación se establece cuando se procura un aprendizaje fundado en las realidades cotidianas propias y ajenas, lo cual implica la búsqueda de ámbitos extraescolares de aprendizaje. De este modo se hace posible el reconocimiento de diversos modos particulares de cultura.
- Ante el tránsito generacional y social que se vive hoy, los maestros consideran que la fusión del enfoque Comunidad de Aprendizaje y el modelo socio-crítico, aporta herramientas que coadyuvan efectivamente a la resignificación pedagógica de la institución de referencia a través de sus experiencias, plan de estudios, relaciones sociales, en suma, de los ejes constitutivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por último, como mirada colateral a las comprensiones de los docentes, es posible determinar algunos sentidos y significados derivados del ejercicio investigativo y que además han de ser referidos en este apartado de conclusiones:

- El proceso de reforma curricular, según fue apreciado en la interpretación de los profesores, contiene tres ámbitos de desarrollo

que conforman la *estructura del cambio*³⁵. En primer lugar, desde la transformación curricular propuesta, se lograron modificaciones reales en ciertas prácticas educativas que efectivamente han sido asumidas por los sujetos en consonancia con las directrices del enfoque tratado. En segundo lugar, se constatan experiencias que, si bien con algunas modificaciones, se mantienen unidas a los esquemas educativos pre-existentes, como ocurre curiosamente con la misión orientadora del maestro desde las interpretaciones realizadas justo por un grupo de profesores. Y, en un tercer momento, se encuentran elaboraciones vinculadas al cambio que enriquecen la perspectiva estipulada previamente por el enfoque referido.

- En relación con lo que acaba de señalarse, la interpretación sobre sentidos y significados que el grupo de maestros da a las experiencias pedagógicas muestra que el proceso de renovación educativa no implica la anulación *per se* del Proyecto Educativo Institucional vigente hasta entonces. Algunos elementos relacionados con el conocimiento del hombre y de su carácter societal se afirman con nuevas luces desde el modelo-enfoque puesto en marcha por la Institución. Aquí también existe una vinculación del criterio interpretativo de la transformación con la praxis institucional en torno a ella.
- Se destaca, como otro aporte especial de este trabajo investigativo, la distinción *filosofía institucional, modelo educativo y enfoque pedagógico* como herramienta estratégica para la fundamentación y proyección de las organizaciones educativas. Es posible comentar algunas aproximaciones al respecto según el tratamiento particular emanado del ejercicio interpretativo de los docentes.

Por una parte, esta articulación triádica en los diseños institucionales permite que las filosofías educativas se visibilicen en los proyectos

35 Esta consideración se puede respaldar en el diálogo entre el diagnóstico y los resultados del trabajo.

reales que llevan a cabo las organizaciones. Los modelos y sus enfoques asociados conservan tal flexibilidad que les permiten empatarse con determinadas filosofías institucionales, las cuales, a su vez, no pueden ser confundidas con alcances de modelos y/o enfoques pedagógicos. Para el caso específico, la filosofía institucional dominicana-tomista se convierte en la cosmovisión referenciadora desde donde es factible construir e interpretar experiencias en clave socio-crítica al modo del enfoque comunidad de aprendizaje.

De esta manera, tal enfoque se constituye en una opción real para configurar el modelo socio-crítico y desarrollarlo en ámbitos de educación formal cuyas experiencias sean análogas a la implementada por la institución de referencia. Esta combinación singular entre modelo socio-crítico y comunidad de aprendizaje, en la medida en que se instaure institucionalmente, brindará una nueva orientación pedagógica que constituya una contribución efectiva a la transformación de la educación básica hoy.

Por otra parte, como aporte en el orden metodológico, se articula de manera provechosa el paradigma hermenéutico de la ciencia y la vertiente fenomenológica (que favorece estudiar el contenido de la experiencia humana), el enfoque metodológico de la fenomenografía y la herramienta Clasificación Múltiple de Ítems, empleada especialmente por diversas investigaciones en ciencias sociales. Esta fusión posibilita de modo *sui generis* el acceso al mundo de las subjetividades de los actores para conocer sus concepciones, valoraciones e intuiciones desde sus propias voces.

El trabajo también permite colegir, desde esta última fusión, que la naturaleza y fundamentación de la investigación inscrita en tales referentes no pretende, de suyo, enriquecer teorías previas genéricamente establecidas sino conocer cómo éstas son interpretadas (significadas y sentidas) por un grupo humano delimitado. En cuanto investigación hermenéutica-fenomenográfica se procura la construcción de teoría fundamentada para enriquecer desde ella la experiencia de los sujetos,

sin óbice del diálogo con referentes teóricos preestablecidos, como se ha mostrado en el curso del presente estudio.

En definitiva, puede decirse que estas contribuciones finales, derivadas de las interpretaciones de los docentes, constituyen macro sentidos y significados cuyo alcance se puede asociar a investigaciones afines en lo sucesivo. De alguna manera, aquí se ha mostrado un itinerario de posibilidad para alentar a quienes ya han asumido la tarea de pensar científicamente su espacio educativo o, caso contrario, para motivar a quienes aún asignan otras prioridades a la gestión pedagógica.

9. LO QUE PODRÍA VENIR

a. En orden al aprovechamiento de ejercicios investigativos análogos. Llevar a cabo diseños de innovación pedagógica supone una realización progresiva –a través de niveles– que permita la adecuación de sujetos e instituciones a los nuevos referentes. En este tipo de procesos es recomendable, además, considerar los horizontes de comprensión de los individuos, es decir, la manera como los actores están captando el proceso de transformación, a través de prácticas investigativas.

En consecuencia, no procede esperar que las transformaciones educativas ocurran linealmente y según los esquemas estipulados con antelación por actores externos, pues ello llevaría a desengaños personales e institucionales que al final socavan el impacto de una experiencia potencialmente original y promisorio. En este sentido, los esfuerzos que adelantan los sujetos ante los retos implícitos de las reformas son aproximativos frente a aquello que la institución espera como fruto pleno de la propuesta que se propone ejecutar.

b. En orden a la experiencia base de esta investigación. Por tratarse de una propuesta de revisión pedagógica iniciada hace pocos años, es recomendable continuar su consolidación con los docentes, según la permanente necesidad de actualización y los movimientos de personal que se presentan en la Institución. De igual manera, conviene afianzar la inclusión explícita de padres de familia, egresados y otros sectores que puedan actuar en calidad de voluntarios en los procesos educativos, por ejemplo, en la promoción de acciones que expresen directamente el aprendizaje colaborativo, al modo propio del enfoque Comunidad de Aprendizaje. Para tal fin, se deben generar previamente dispositivos de comunicación que permitan la socialización clara de los esfuerzos que el Colegio y toda la comunidad realiza en la adecuación de su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

c. En orden al enriquecimiento de la investigación. Consecuencia de la recomendación anterior es sugerir el complemento de este estudio, en un tiempo prudencial, en torno a los sentidos y significados que otros agentes atribuyen al enfoque Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Educativo Socio-crítico, tanto al interior de la sección junior como de las secciones párvulos y senior; es decir, apostar por la integralidad institucional del presente trabajo investigativo.

d. En orden a la optimización del método empleado. Por cuanto las concepciones del grupo estudiado han reflejado un gran número de criterios que quedan latentes en los elementos discretos de la Clasificación Múltiple de Ítems y aún a la interpretación posterior de resultados, es conveniente incorporar algún recurso alternativo de triangulación que permita atenuar la dispersión de dichos criterios hacia una apreciación más compacta de las comprensiones de los sujetos participantes.

e. En orden a la extensión corporativa del proyecto. Es posible sugerir la aplicación del enfoque Comunidad de Aprendizaje y las actividades de investigación que de allí puedan ser derivadas, en un primer momento, por lo menos, a otros colegios de orientación dominicana que puedan apoyarse en la experiencia piloto que hemos mostrado en la institución básica de referencia, sin óbice del aprovechamiento que de esta investigación pueda hacerse en diversos escenarios escolares.

f. En orden al uso continuado de la investigación científica. Según se acaba de indicar, en cuanto es pertinente replicar esta experiencia en otras instituciones, se recomienda amparar dicha implementación en trabajos investigativos pues, además de permitir el progreso del saber, favorece el monitoreo o seguimiento a las prácticas tal como son vivenciadas por las personas directa o tácitamente implicadas.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10.1. Referencias bibliográficas especializadas

Alcalde, A. *et alt.* (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

Ayuste, A. *et alt.* (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Biblioteca de Aula No. 3. Grao.

Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.

Buendía, L. *et alt.* (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.

Canter *et alt.* (1985). *A multiple sorting procedure for studying conceptual systems*. En Brenner, M. *et alt.* *The research interview: uses and approaches*. London: Academic Press.

Castells, M. (1994). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*. En *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Cortázar, J. (1991). *Modelos pedagógicos y fundamentación profesional de la labor docente*. En *Revista de pedagogía* Vol. XII, No. 27. Caracas: Escuela de Educación, UCV.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

Díaz, M. (1986). *Los Modelos Pedagógicos*. En Revista Educación y Cultura No. 7. Bogotá: FECODE.

Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Madrid: Alianza.

Duarte, J. (2000). *Propuesta de un modelo pedagógico para la formación académica de licenciados en la UPTC*. En Revista Couniversitaria No. 5. Tunja: Cooperativa Profesores UPTC.

Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.

Ferraris, M. (2000). *Historia de la hermenéutica*. Madrid: Akal.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Fumagalli, L. (2004). *Gestión de proyectos de desarrollo educativo local. Reflexiones sobre un programa de formación*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Gadamer, H-G. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Glaser, B.G y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hernández, F. et al. (2005). *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Herrera, D. (2003). *Fenomenología y hermenéutica*. Bogotá: En prensa.

Jaussi, M. y Luna, F. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar*. En Cuadernos de Pedagogía No. 316. Barcelona: Grao.

Marton, F. (1995). *Fenomenografía: una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes en la realidad*. En Sherman y Webb (eds). *Qualitative research in education. Forms and methods*. London: The Palmer Press.

Marton, F. (1981). *Phenomenography - describing conceptions of the world around us*. En *Instructional Science*, 10. Goteborg.

McLaren, P. (1997). *Teoría crítica y significado de la esperanza*. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Mèlich, J-C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península, 1975.

Pacheco, J. (1996). *La clasificación múltiple de ítems y el análisis de escalogramas multidimensionales*. *Summa Psicológica*. Vol. 3, No. 1. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editorial.

Rodrigues, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje: para democratizar las relaciones entre la escuela y la comunidad*. En *Revista Educación Hoy*. Año 34-No. 164. Barcelona: Grao.

Shye, S. et al. (1994). *Introduction to facet theory. Content design and intrinsic data analysis in behavioral research*. Londres: Sage Publications.

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Viniegra, L. (2002). *Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento*. México: Paidós.

Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1985). *Vigotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Xares, J. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid: Popular.

10.2. Referencias bibliográficas complementarias

Althusser, L. (1968). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.

Andersson, B. and Karrqvist, C. (1981). *The light and its qualities*. EKNA-rapport 8. Göteborg: Goteborgs Universitet, Institutionen for praktisk pedagogic.

Apple, M. (2002). *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Ayala, M. y Martín, C. (2006). *Cartografía de las concepciones de Taller lúdico-creativo en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Un estudio fenomenográfico*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, Facultad de Educación.

Balibar, E. (1995). *Nombres y lugares de la verdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Beck, U. (2001). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.

Bohórquez, C. et al. (2005). *Creencias de un grupo de profesores y estudiantes de la facultad de ingeniería electrónica de la Universidad de la Salle, acerca de laboratorio*. Bogotá: Universidad de la Salle, Maestría en Docencia, División de Formación Avanzada.

Bourdieu, P. (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

Bowden, J. et al. (1993). *Physics Students' Understanding of Relative Speed: A Phenomenographic Study*. En *Journal of research in science teaching*. Vol. 30, No. 9. Melbourne: National Association for Research in Science Teaching.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

Buber, M. (1998). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós, Esprit No. 1.

Calzadilla, E. (2007). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. Revista Iberoamericana de Educación versión on-line. Consultado el día 14 de febrero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.

Cavanagh, J. et alt. (2002). *Foro Internacional sobre Globalización. Alternativas a la globalización económica, un mundo mejor es posible*. Barcelona: Gedisa.

Colegio Jordán de Sajonia (2000). PEI, Sección 4.5: Concepto y características de la educación tomista. Bogotá.

Colegio Jordán de Sajonia (1995). PEI, versión original, Capítulo V: Perspectiva Filosófica. Apartado: Inserción de la persona en el medio social. Bogotá.

Coll, C. et alt. (1990). *La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. En Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza Editorial.

Comer, J. (2004). *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*. New Haven: Yale University Press.

Comer, J. (1999). *Child by Child: The Comer Process for Change in Education*. New York: Teachers College Press.

Díaz, V. (2005) *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. En Revista Iberoamericana de Educación versión on-line No. 37/3. Consultado el día 30 de mayo de 2007 en el World Wide Web <http://www.rieoei.org/1122.htm>

Escobar, C. (2006). *Significados que un grupo de estudiantes atribuyen a sus experiencias vividas en desarrollo de una práctica pedagógica de trabajo grupal*. Bogotá: Universidad de la Salle, Maestría en Docencia, División de Formación Avanzada.

Freinet, C. (1976). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

Freinet, C. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Rouse.

Freire, P. (1970). *Cambio*. Bogotá: Editorial América Latina.

Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.

Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Giddens, A. (1995b). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.

Gimeno, J. y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. y Aronowitz, S. (1985). *Education Under siege*. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers.

Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En Harvard Education Review No. 3. Buenos Aires.

Golton, C. (1996). *Conceptualizaciones sobre viviendas familiares: diferencias dentro de una muestra de no-arquitectos*. En *Suma Psicológica*. Vol. 3, No. 1. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Gutiérrez, I. y Vargas, A. (2006). *Concepciones de estudiantes de Licenciatura en biología y de Licenciatura en química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, sobre la clase académica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación, Departamento de Posgrado.

Habermas, J. (2004). *Tiempo de transiciones*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2001). *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.

Habermas, J. (1999). *Fragmentos filosófico-teológicos*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (1990). *Pensamiento Postmetafísico*. Madrid: Taurus.

Heidegger, M. (2005). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (1953). *Introducción a la metafísica*. Buenos Aires: Nova.

Herrmann, F. (1997). *La segunda mitad de Ser y Tiempo: Sobre los problemas fundamentales de la fenomenología de Heidegger seguido*

de lógica y verdad en la fenomenología de Heidegger y de Husserl. Madrid: Trotta.

Johansson, B. *et alt.* (1985). *An approach to describing learning as change between qualitatively different conceptions.* En *Cognitive Structure and Conceptual Change.* New York: Academic Press.

Kant, E. (2005) *Tratado sobre la pedagogía.* En Hernández, F. *et alt.* *Teorías sobre sociedad y educación.* Valencia: Tirant Lo Blanch.

Makarenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad.* Moscú: Progreso.

Mayor, F. (2002). *Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo.* En Imberón, F. (comp) *Cinco ciudadanías para una nueva educación.* Barcelona: Grao.

McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Morin, E. *et alt.* (2003). *Educación en la era planetaria.* Barcelona: Gedisa.

Nicol, E. (1982). *Crítica de la razón simbólica.* México: FCE.

Páramo, P. (1998). *La ciudad como lugar. Una aproximación psicológica al estudio de Santafé de Bogotá.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Páramo, P. (1998b). *Las entrevistas a los jóvenes a partir de la clasificación múltiple de fotografías de animales.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pardo, A. (2006). *Visiones de la clase desde el pensamiento de sus actores: estudiantes y profesores. Perspectivas elaboradas en una investigación sobre creencias de profesores y estudiantes acerca*

de la clase académica en la universidad. En Prácticas pedagógicas universitarias: aproximaciones para su comprensión. Bogotá: Universidad de la Salle, Departamento de investigaciones.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo XXI.

Rousseau, J.J. (2000). *Emilio.* Madrid: Edaf.

Safa, P. (2002). *El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México.* En Revista Universidad de Guadalajara No. 24. Guadalajara: 2002.

Sáez, L. (2001). *Movimientos filosóficos actuales.* Madrid: Trotta.

Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir.* Madrid: Gredos.

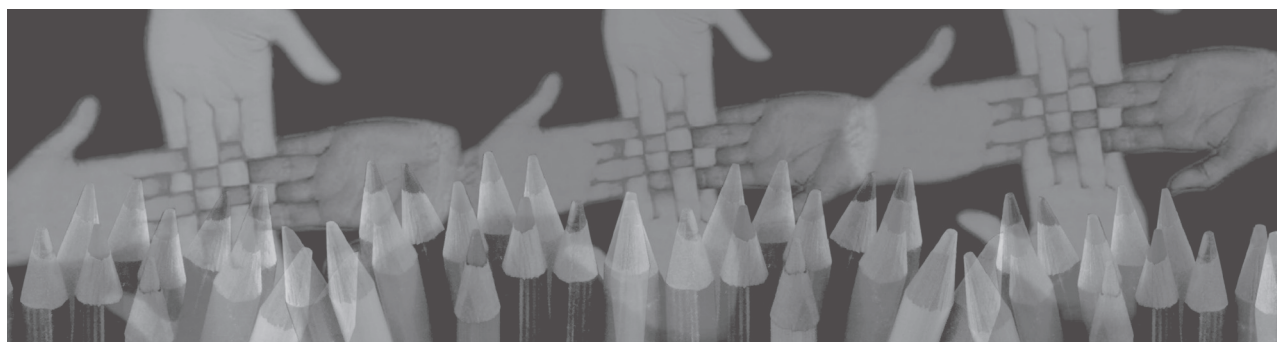
Schleiermacher, F. (1965). *Monólogos.* Buenos Aires: Aguilar.

Sedano, J. (2002). *Pedagogía de la Respuesta.* Bucaramanga: La Bastilla.

Sucasas, A. (2001). *El rostro y el texto: la unidad de ética y hermenéutica.* Barcelona: Anthropos.

Torres, C. (1994). *La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire.* En Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vattimo, G. y Rovatti, P. eds. (1990). *El pensamiento débil.* Madrid: Cátedra.



Anexos

ANEXO 1

INSTRUMENTO TESTIMONIO FOCALIZADO COLEGIO JORDÁN DE SAJONIA Frailes Dominicanos

RI1-10

Nombre completo _____

Área _____ Fecha de vinculación al Colegio _____

El Colegio realiza un trabajo de investigación en torno al enfoque pedagógico “Comunidad de Aprendizaje”, que se ha adelantado desde hace un tiempo en la Institución. Dicha investigación busca afianzar el proceso de transformación curricular organizado en el nuevo PEI del Colegio.

A continuación escriba libremente, de acuerdo con su experiencia, lo que usted entiende por COMUNIDAD DE APRENDIZAJE como enfoque pedagógico del Colegio Jordán de Sajonia.

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2

ENCUESTA SEMI-ESTRUCTURADA COLEGIO JORDÁN DE SAJONIA Frailes Dominicanos

RI1-20

Nombre completo _____

Área _____ Fecha de vinculación al Colegio _____

Presentación

El Colegio realiza un trabajo de investigación en torno al enfoque pedagógico “Comunidad de Aprendizaje”, que se ha adelantado desde hace un tiempo en la Institución. Dicha investigación busca afianzar el proceso de transformación curricular organizado en el nuevo PEI del Colegio.

Objetivo

Indagar a partir de la experiencia escolar concreta de los maestros del Estadio Junior del Colegio, las vivencias constitutivas de sentidos y significados en torno a la aplicación del enfoque pedagógico Comunidad de Aprendizaje como práctica del Modelo Educativo Socio-crítico.

Les pedimos responder con plena sinceridad las siguientes preguntas

1. Exprese su pensamiento en torno al desarrollo del enfoque “Comunidad de Aprendizaje” como práctica del modelo educativo socio-crítico, en cada uno de los siguientes ámbitos:

1.1 Trabajo de aula

- 1.2 Participación de los estudiantes en los diversos ambientes de aprendizaje (clases, descansos, celebraciones, salidas, rutas y otros.)

- 1.3 Participación de los Padres de Familia en el proceso formativo y educativo

1.4 Ejecución de las tareas de su Departamento

2. Refiera tres ocasiones, situaciones o experiencias del Colegio en las cuales ha visto las “Comunidades de Aprendizaje”. Explique (tenga en cuenta que en este formulario está previsto un espacio para cada experiencia).

2.1. Descripción de la Experiencia Uno

Motivos para que tal experiencia pueda ser considerada expresión de una “Comunidad de Aprendizaje” en el Modelo Educativo Socio-crítico

2.2. Descripción de la Experiencia Dos

Motivos para que tal experiencia pueda ser considerada expresión de una “Comunidad de Aprendizaje” en el Modelo Educativo Socio-crítico

2.3. Descripción de la Experiencia Tres

Motivos para que tal experiencia pueda ser considerada expresión de una “Comunidad de Aprendizaje” en el Modelo Educativo Socio-crítico

3. ¿Cuál cree usted que es la finalidad de las “Comunidades de Aprendizaje” en el Colegio?

Muchas gracias por su amable colaboración.

Fecha _____

Firma _____

ANEXO 3

LISTADO DE ELEMENTOS DISCRETOS

INSTRUMENTO RI1-10 “Testimonio Focalizado”

y RI 1-20 “Encuesta semi-estructurada”

CÓD.	ELEMENTOS DISCRETOS RI1-10	ELEMENTOS DISCRETOS RI1-20
RI1-1	1.1 Estudiante protagonista 2.1 Maestro guía 3.1 Trabajo colectivo 4.1. Compromiso individual 5.1. didáctica lúdica 5.2. construcción colectiva de alternativas	1.1. aportes individuales * objetivos comunes 1.3. participación de las familias 1.4. compromiso de los docentes * trabajo grupal de los docentes 2.1. participación de toda la comunidad 2.2. intercambio de experiencias 2.3. conocimiento práctico * superación cooperativa de retos 3. ambiente facilitar de experiencias prácticas * crecimiento de todos los integrantes de la comunidad.

RI1-10	<p>1.1 Integración experiencias de aprendizaje 1.2 Trabajo colectivo 2.1. Igualdad 3.1. Aprendizaje conjunto</p>	<p>1.1. libre expresión del pensamiento * crecimiento comunitario 1.2. colaboración voluntaria * inclusión de los estudiantes 1.3. colaboración de las familias * opiniones de las familias 1.4. trabajo colaborativo de los docentes 2.1. intercambio de experiencias 2.2. enriquecimiento mutuo 2.3. intercambio de conocimientos entre estudiantes de edades diferentes 3. elaboración de conocimiento desde experiencias propias o cercanas * educación con base en la convivencia.</p>
RI1-25	<p>1.1 Conocimiento aportado por los individuos 1.2 Intercambio de conocimiento 1.3 Producción de nuevo conocimiento 2.1. Participación de toda la comunidad 3.1. Enriquecimiento de saberes 3.2. Aceptación de la diferencia</p>	<p>1.1. participación continua del estudiante * creatividad de los estudiantes 1.2. participación de los estudiantes 1.3. participación indirecta de las familias 2.1. participación de toda la comunidad 2.2. participación de toda la comunidad * colaboración mutua de los estudiantes 2.3. integración de toda la comunidad 3. formación con propósitos sociales</p>
RI1-26	<p>1.1 participación de la comunidad 1.2 objetivo común 2.1. bienestar social 2.2. convivencia de aceptación 3.1. integración institucional 4.1. exigencia académica 4.2. beneficios del conocimiento</p>	<p>1.1 aprendizaje cooperativo 1.2. participación estudiantil en eventos culturales 1.3. compromiso y participación de las familias 1.4. participación y responsabilidad de los docentes 2.1. disciplina y compromiso de los estudiantes * logros comunitarios 2.2. formación de líderes 2.3. excelentes calidad del aprendizaje 3. calidad académica * aportes a la sociedad</p>

<p>RI1-3</p>	<p>1.1 construcción contextual del conocimiento 2.1. transformación social 2.2. proceso dialógico 3.1. renovación de prácticas pedagógicas 3.2. compromiso docente</p>	<p>1.1. compromiso y responsabilidad del estudiante * intercambio de experiencias 1.3. participación de las familias 1.4. creación de consensos entre docentes 2.2. intercambio de experiencias * aceptación del fracaso 2.3. aprendizaje a partir de las experiencias de otros 3. compromiso con la transformación social * aceptación de la diversidad mediante la concertación</p>
<p>RI1-10-23</p>	<p>1.1 renovación pedagógica 1.2 participación de la comunidad 2.1. estudiante constructor del conocimiento 3.1. estudiante participativo 3.2. construcción participativa del conocimiento 4.1. imaginación creadora 5.1. alcance social del conocimiento 5.2. integración para la diversidad 5.3. trabajo cooperativo 6.1. hombre multidimensional</p>	<p>1.1. construcción participativa del saber * atención a la pluralidad * aprendizaje de lo cotidiano 1.4. decisiones de docentes en consenso 2.1. poner en común consultas individuales 2.2. participación del estudiante 2.3. reflexión sobre el medio 3. Recuperar la razón natural de educar * ciudadano para el crecimiento personal y social * atención a la cotidianidad, la diversidad y el pluralismo</p>
<p>RI1-13</p>	<p>1.1 aprendizaje interactivo 1.2 maestro orientador 2.1. aprendizaje cooperativo 3.1. trabajo en grupo</p>	<p>1.1. trabajo en comunidad * participación de los estudiantes 1.2. elaboración de propuestas por parte de los estudiantes * bienestar común 1.4. responsabilidad de los docentes * trabajo participativo de los docentes 2.1. trabajo colaborativo entre estudiantes de edades diferentes 2.2. dedicación y respeto en el trabajo comunitario 2.3. trabajo de grupo 3. humanización del conocimiento * respeto por los pensamientos ajenos * formación para vivir en sociedad.</p>

RI1-20	<p>transformación pedagógica</p> <p>2.1. protagonismo del estudiante</p> <p>3.1. promoción de valores humanos</p> <p>4.1. participación de los padres de familia</p>	<p>1.4. responsabilidad compartida</p> <p>2.1. vinculación familiar en aprendizaje extra-escolar</p> <p>2.2. integración comunidad educativa</p> <p>* participación activa de estudiantes</p> <p>2.3. aprendizaje significativo extra-escolar</p> <p>* interdisciplinariedad en actividades</p> <p>3. Estrategias diversas de aprendizaje</p> <p>* crecimiento integral de individuos</p>
RI1-12	<p>participación de los estudiantes</p> <p>objetivo común</p>	<p>expresión con creatividad y sensibilidad</p> <p>participación y compromiso de los estudiantes</p> <p>compromiso de los padres de familia</p> <p>participación de los profesores</p> <p>2.1. calidad del aprendizaje</p> <p>2.2. sana convivencia</p> <p>2.3. compromiso y dedicación de los estudiantes</p> <p>3. ciudadanos comprometidos.</p>
RI1-2	<p>protagonismo del estudiante</p> <p>actividades significativas</p> <p>potenciar habilidades</p> <p>2.1. ambiente de discusión</p>	<p>1.1. papel iluminador del docente</p> <p>1.2. ambientes de participación estudiantil</p> <p>* cambio del entorno</p> <p>* protagonismo del estudiante</p> <p>1.4. trabajo progresivo y organizado del Departamento</p> <p>2.2 sensibilización ante necesidades sociales</p> <p>2.3. integración de asignaturas</p> <p>3. conformación de equipos de aprendizaje</p> <p>* colaboración mutua</p> <p>* participación en los procesos de aprendizaje</p>

<p>RII-15</p>	<p>construcción social del conocimiento aprendizaje participativo 2.1. colaboración mutua 2.2. valores ciudadanos</p>	<p>1.1. participación de todos los estudiantes * desarrollo del individuo como persona 1.4. trabajo colectivo de los docentes * éxito colectivo de los docentes * diálogo entre docentes * búsqueda de mejoras en la enseñanza/aprendizaje 2.1. participación de los estudiantes 2.2. adquisición de conocimientos mediante experiencias * intercambio de opiniones 2.3 consecución comunitaria de las metas * argumentación respetuosa 3. ambiente de aprendizaje participativo * ambiente de diálogo y argumentación * formación de competencias para vivir en sociedad</p>
<p>RII-17</p>	<p>participación de los individuos aprender del error tolerancia 2.1. autoevaluación 2.2. proceso del estudiante 2.3 autonomía</p>	<p>1.1. construcción de prácticas pedagógicas * trabajo colaborativo 1.2. solidaridad con los compañeros * autonomía 1.4. respeto por el otro * crecimiento a partir de la diferencia * elaboración de consensos 2.1. desarrollo de vivencias en ambientes ajenos * formación de valores para convivencias 2.2. trabajo cooperativo * desarrollo del ingenio y la creatividad 2.3. integración conceptual 3. formación de ciudadanos competentes * formación de personas autónomas * formación de valores cristianos</p>

RI1-16	<p>integración de conocimiento integración de experiencias integración de instrumentos</p> <p>2.1. protagonismo de estudiantes 2.2. participación crítica 2.3. enriquecimiento mutuo 2.4. respeto</p>	<p>1.1. participación activa de estudiantes 1.2. colaboración mutua entre compañeros * reflexión crítica sobre actividades 1.4. conocimiento de las actividades de otros docentes 2.1. participación activa de estudiantes * colaboración entre estudiantes 2.2. docente orientador de aprendizajes colaborativos 3. participación activa y dinámica de la comunidad educativa * Desarrollo íntegro del estudiante.</p>
RI1-18	<p>estudiante en contexto</p> <p>2.1. construcción de conocimiento 2.2. servicio a la comunidad 3.1. estudiante autónomo 3.2. interacción 3.3. aceptación de lo diverso 4.1. valores ciudadanos 4.2. pensamiento crítico 4.3. argumentación 5.1. formación social</p>	<p>1.1. aplicación de 14 principios * relación con el medio 1.2. Favorece la auto-evaluación 1.3 participación de padres de familia 2.1. Participación en el propio apze. * construcción colectiva de conocimiento 2.2. participación de la comunidad educativa * expresión de la diversidad cultural * desarrollo de pensamiento crítico * valores comunitarios 2.3 aprendizaje contextualizado * expresión de multiculturalidad * valores comunitarios 3. formación del estudiante en valores ciudadanos * desarrollo de principios éticos-estéticos * diversidad para el bien común</p>
RI1-11	<p>construcción comunitaria del conocimiento</p> <p>2.1. aportes individuales a la comunidad 2.2. intercambio de saberes 3.1. saberes previos</p>	<p>1.1. acceso común al conocimiento 1.2. interacción para la identidad institucional 1.3. integración padres de familia 1.4. trabajo común docentes 2.1. aporte conjunto para crecer en el saber 2.2. acercamiento comunidad educativa 2.3. integración estudiantes 3. fortalecer la formación de personas</p>

<p>RI1-8</p>	<p>integración docente-estudiante reconocimiento de iniciativas 2.1. trabajo en equipo 2.2. fin común 2.3. derechos y deberes</p>	<p>1.1. construcción de un fin común 2.1. trabajo de toda la comunidad * desarrollo de propuestas de la comunidad * participación individual y colectiva 2.2. trabajo de toda la comunidad * participación individual y colectiva 3. mejoramiento de la formación * formación de la persona como ser social * formación de la socio-afectividad * formación para la productividad * formación académica</p>
<p>RI1-24</p>	<p>estudiantes críticos estudiantes transformadores bien común 2.1. construcción colectiva de conocimiento 2.2. contextos cercanos 2.3. autoevaluación 3.1. docentes guías para el cambio</p>	<p>1.1. espacios de interacción * conexión saber-vida 1.2. identidad con la comunidad educativa 1.4. búsqueda común de metas colectivas * ambiente colaborativo entre docentes 2.1. trabajo en grupo * comunicación de lo indagado * búsquedas de fuentes alternas al maestro * conexión saber-vida 2.2. experiencia en contexto como saber 2.3. reconocimiento de la cultura nacional 3. nuevo sentido de la enseñanza * mejores seres humanos</p>
<p>RI1-21</p>	<p>1.1 trabajo en equipo 1.2 apoyo mutuo entre estudiantes 1.3 participación de estudiantes en clase</p>	<p>protagonismo del estudiante aprendizaje extra-escolar compromiso padres de familia trabajo colaborativo entre docentes 2.1. Aprendizaje contextualizado * trabajo en equipo * acercamiento a temas no disciplinares 2.2. convivir extra-escolarmente * aprendizaje en contacto con la realidad 2.3. didácticas variadas * compartir grupal 3. alternativa a enseñanza tradicional * construcción comunitaria del conocimiento basada en principios * ampliar ambientes de aprendizaje * promover el compromiso de la comunidad</p>

RI1-22	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6 1.7 propuesta pedagógica innovadora 2.1. conocimiento basado en valores sociales 2.2. búsqueda participativa del conocimiento 3.1. trabajo conjunto docente-estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 2 Aporte de talentos personales 1.3. crecimiento integral de estudiantes 1.4. valoración de la diversidad 2.1. compromiso formativo de la flia 2.2. identidad institucional 2.3. integración comunidad formativa 3. Favorecer formación integral Servicio a la sociedad
RI1-4	<ul style="list-style-type: none"> principios dominicanos 2.1. participación 2.2. intercambio de aprendizajes 2.3 beneficio común 2.4. transformación del mundo 2.5. principios dominicanos 3.1. participación de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. aportes de cada persona 1.2. colaboración recíproca en clases Identidad institucional apoyo entre docentes 2.1. participación de toda la comunidad educativa 2.2 ámbitos extra-escolares del conocimiento 2.3. aprendizaje colaborativo 3. formar ciudadanos para una sociedad mejor
RI1-6	<ul style="list-style-type: none"> aportes de la comunidad 2.1. organización de la comunidad 3.1. integración de la comunidad 3.2. plenitud del ser humano 	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. trabajo en grupo * construcción colectiva del saber 1.2. integración de estudiantes 1.4. colaboración entre estudiantes 2.1. compartir la vida en otro ambiente 2.2. reflexión sobre situaciones especiales 2.3. integración comunidad educativa * bien común * trabajo conjunto 3. forjar ser humano pleno * favorecer bienestar personal y común

<p>R11-5</p>	<p>modelo educativo social adaptabilidad 2.1. diversidad 2.2. aprendizaje comunitario 2.3. consenso 2.4. flexibilidad de contenidos 2.5. planteamiento de metas 2.6 análisis de realidad 2.7. construcción de soluciones 3.1. adaptación de las didácticas 3.2. debilidad de los procesos evaluativos</p>	<p>1.1. interacción docente-estudiante * Aplicación 14 ppios según edad Participación estudiantes Participación formativa de padres de familia Decisiones conjuntas entre docentes 2.1. Integración de toda la comunidad educativa * Interdisciplinariedad en trabajos conjuntos * Contextualización de aprendizajes 2.2. consensos por argumentación * Realidad del estudiante * atención a contextos de diversidad 2.3. interdisciplinariedad en trabajos conjuntos 3. Tratamiento original de Com. De Aze. * Responder mejor a necesidades de la sociedad actual</p>
--------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 4

FICHA DE REGISTRO ENTREVISTA CMI. INSTRUMENTO RI2-30

Entrevistado:		Área:			
Fecha:	Antigüedad ¹ :	Hora entrevista:			
SORTEO	GRUPOS	CRITERIO	NOMBRE	TARJETAS	OBSERVACIONES
I	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				

INSTRUMENTO R12-30. SORTEO 2

SORTEO	GRUPOS	CRITERIO	NOMBRE	TARJETAS	OBSERVACIONES
II	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				

ANEXO 5

MODELO FICHA DE REGISTRO DILIGENCIADA ENTREVISTA CMI RI2-30-3

Entrevistado: Gloria Libertad Figueroa		Área: Ciencias Naturales			
Fecha: Septiembre 21/07		Antigüedad ¹ : 7 años.		Hora entrevista: 09:39 – 10:57	
SORTEO	GRUPOS	CRITERIO	NOMBRE	TARJETAS	OBSERVACIONES
I	1	Principios categoriales del modelo pedagógico implementado en el Col Jordán	Realismo pedagógico (bitácora). Perfil sajoniano	17, 18, 20, 29, 28=5	La docente señala que hay buena pertinencia con respecto al modelo y postura pedagógica didáctica en las fichas. Asimismo, refiere que la asignación de títulos es lo menos simple del ejercicio.
	2	Persona. Complejidad del estudiante sajoniano como persona	Creciendo en valores	7, 14, 15, 24, 32=5	
	3	Maestro o mediador en la formación del estudiante sajoniano	Cualidades que debe tener un maestro para desarrollar el enfoque pedagógico. Perfil del maestro orientador	1, 5, 6, 10, 12, 16, 19, 21=8	
	4	Postura didáctica	Herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico	11, 22, 23, 25=4	
	5	Contexto temporio-espacial del estudiante	Estrategias de contacto con la realidad del estudiante. Respeto de las individualidades	3, 4, 8, 9, 27, 30, 33= 7	
	6	Evaluación integral para revisar el proceso frente a criterios usados	Contrastación frente al perfil	2, 13, 26, 31=4	

1 En todos los formatos se incluye el 2007 como año cumplido

SORTEO 2 RI2-30-3

SORTEO	GRUPOS	CRITERIO	NOMBRE	TARJETAS	OBSERVACIONES
II	1	Forjar ciudadanos en el Jordán	Diversidad vs. Tolerancia como herramienta de identidad	4, 8, 15, 17, 24, 32=6	La docente señala que esta entrevista le resultó muy pertinente para trabajar a la persona desde sus compromisos como padre, vecino, sociedad y demás.
	2	La autonomía como estrategia de libertad	El trabajo individual, riqueza del Jordán	2, 7, 13, 16, 27=5	
	3	Liderazgo sajoniano	Configurando una nueva sociedad	1, 3, 11, 18, 22, 26, 29= 7	
	4	Innovando pedagógicamente desde los principios dominicanos	Curriculum abierto y al día (flexibilidad y actualidad)	6, 9, 19, 28=4	
	5	Pensando y dialogando como sajonianos	Ciudadanos del hoy para el mañana	12, 14, 21, 31, 33=5	
	6	Cuando pienso entiendo y cuando comparto comprendo. La comprensión del otro fruto del contacto con él	El otro también existe.	5, 10, 20, 23, 25, 30=6	
	7				
	8				

ANEXO 6

MATRIZ BASE PARA EL PROCESAMIENTO MSA

		SUJETOS PARTICIPANTES																																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																					
I T E M S	1	1	3	4	1	3	3	3	1	1	3	2	2	3	2	1	4	3	4	6	3	2	3	3	1	1	2	3	1	2	2	2	4	4	5	1	2	1	2	1		
	2	3	1	3	1	6	2	4	3	1	3	4	2	4	1	5	1	4	5	5	3	3	3	5	2	1	2	3	1	3	1	4	3	6	1	4	2	1	1	1	3	
	3	3	1	4	2	5	3	2	1	1	3	4	6	1	2	3	4	4	5	5	3	3	3	2	1	1	3	2	3	1	3	3	6	1	5	4	1	1	1	3		
	4	3	2	2	4	5	1	2	2	1	3	3	7	3	1	1	1	2	4	6	1	4	3	3	3	2	2	3	1	1	4	3	3	1	1	5	1	3	4	1	2	
	5	1	3	2	3	3	6	4	2	3	3	2	7	3	3	1	1	3	4	1	1	1	1	1	3	2	2	3	1	5	2	1	2	1	4	5	1	4	3	1	3	
	6	1	2	2	3	3	4	1	2	3	3	2	7	3	3	1	1	3	4	1	4	4	1	1	1	2	3	3	1	3	2	1	1	3	1	4	5	4	3	1	1	
	7	1	1	1	3	2	2	1	1	4	4	1	5	4	6	4	3	3	4	4	5	4	2	4	1	3	1	2	7	4	2	1	7	2	1	4	5	4	3	3		
	8	2	1	4	4	5	1	1	4	2	2	3	6	4	1	4	3	2	4	3	4	4	2	3	2	3	1	3	3	2	4	3	1	1	3	4	2	2	1	2	1	
	9	1	2	2	4	5	4	2	5	1	3	2	7	3	1	1	1	4	4	1	2	4	2	3	3	3	2	3	1	5	4	4	3	1	1	6	1	2	1	1	2	
	10	3	1	3	3	3	6	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	3	4	2	1	1	1	1	1	1	3	2	1	2	2	1	1	3	1	2	5	3	3	2	3	
	11	1	2	1	2	4	3	3	3	4	1	3	6	5	4	4	3	1	1	4	2	2	3	2	4	3	1	4	3	7	3	4	3	5	3	3	3	6	4	3	2	
	12	2	1	3	1	3	5	4	3	4	2	3	6	3	4	4	3	2	2	3	1	2	2	1	1	3	1	1	3	4	3	2	2	5	3	6	3	6	4	2	1	
	13	1	3	1	2	6	2	2	3	2	1	4	2	1	2	2	4	4	4	3	2	4	3	5	2	2	2	2	1	3	1	4	3	2	1	2	5	1	1	2	2	
	14	1	1	3	3	2	5	1	3	1	5	4	5	1	2	3	4	4	4	3	3	4	3	4	2	3	1	4	2	8	4	1	2	3	3	5	4	5	4	2	3	
	15	2	3	4	3	2	1	2	5	1	3	3	1	2	1	5	2	4	2	2	1	4	2	3	1	2	3	3	3	6	2	4	3	4	1	4	5	4	2	1	3	
	16	1	3	4	4	3	2	2	5	2	1	2	7	1	3	2	2	3	4	2	1	2	1	3	1	2	1	2	1	1	2	3	1	6	1	2	2	2	3	2	2	
	17	2	3	1	4	1	1	2	4	1	4	1	5	4	4	3	1	1	6	3	2	3	6	4	3	1	4	2	7	3	4	1	5	3	3	3	5	1	2	2		
	18	1	1	1	2	1	3	3	2	4	4	4	4	5	4	6	4	1	1	4	2	3	4	2	4	3	1	4	2	8	1	4	2	7	2	3	4	5	4	3	3	
	19	3	3	4	3	3	4	1	5	1	3	3	4	1	5	2	4	4	1	4	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	5	2	1	3	4	4	2	3	3	1	3	
	20	1	1	3	1	1	6	4	4	4	1	1	3	6	3	2	3	4	2	5	1	6	4	2	3	1	1	4	3	2	2	7	2	1	4	5	4	3	3	3		
	21	1	2	4	4	3	5	4	4	1	3	3	4	1	1	1	2	4	2	6	4	4	3	3	1	3	2	3	1	1	2	3	3	4	1	5	1	2	1	1	1	
	22	2	1	1	1	4	3	3	1	4	5	1	1	1	1	1	1	6	2	3	2	4	4	1	1	3	1	5	1	4	3	4	4	5	2	4	3	1	3	3		
	23	1	3	3	2	4	6	3	4	2	1	2	2	2	3	2	2	4	4	2	3	2	1	1	1	2	3	2	1	2	2	1	1	3	4	2	5	3	3	2	1	
	24	2	3	1	2	2	1	2	3	2	4	4	1	5	4	6	3	1	3	4	3	5	4	2	4	3	3	4	3	8	4	2	2	2	1	3	5	4	3	2		
	25	3	3	2	3	4	6	4	3	3	5	2	7	2	3	3	4	3	4	1	3	1	1	1	1	2	2	1	1	7	3	1	1	4	4	4	2	3	3	1	3	
	26	1	3	2	3	6	3	3	4	1	3	4	3	4	2	1	2	3	4	5	2	3	2	5	2	1	3	3	1	6	1	4	3	6	1	4	2	4	1	1	1	
	27	3	1	4	4	5	2	4	1	2	2	4	3	1	2	6	4	4	4	3	4	2	3	4	2	3	2	2	3	2	1	1	2	3	1	2	2	2	1	1	2	1
	28	3	2	3	1	1	4	3	2	1	3	1	1	4	1	5	2	1	4	2	4	2	4	2	3	3	1	2	3	3	1	1	4	5	2	2	2	2	2	1	3	
	29	1	1	1	2	1	3	3	4	2	1	4	2	1	2	2	4	4	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	1	3	3	2	1	2	5	1	1	1	2	2	
	30	2	2	2	3	5	6	4	2	2	4	1	1	3	3	1	3	1	3	4	1	5	4	2	3	3	2	4	3	7	3	2	2	5	2	1	1	5	4	3	2	
	31	1	2	4	3	6	5	4	1	1	2	4	3	1	2	6	1	1	4	4	2	3	5	2	1	2	3	2	1	6	3	4	3	1	2	3	5	4	1	1	1	
	32	2	2	2	4	2	1	1	5	4	2	1	1	2	4	4	3	2	2	3	1	2	2	1	1	3	1	4	3	4	4	3	1	5	3	6	3	6	4	2	1	
	33	1	3	4	3	5	5	1	5	4	5	2	3	2	3	3	4	4	4	6	3	3	2	3	1	1	2	3	2	3	4	3	2	4	1	5	4	1	2	1	3	

ANEXO 7

MULTIPLE SCALOGRAM ANALYSIS USING THE MSA1 PROCEDURE PROPOSED BY LINGOES (1976)

PROGRAMME WRITTEN BY SEAN HAMMOND
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY
UNIVERSITY OF SURREY
PROFILE UNIQUENESS

a:fenomeno.dat CONTAINS 33 PROFILES

33 PROFILES WILL BE ANALYSED. THESE ARE:-

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19
20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33

FREQUENCY DISTRIBUTION FOR RANKED CODED DATA

VAR.	1	2	3	4	5	6	7	8
1	17	8	8					
2	12	9	12					
3	8	8	7	10				
4	6	7	12	8				
5	5	5	8	4	7	4		
6	6	5	7	4	5	6		
7	8	8	8	9				
8	6	7	7	7	6			
9	13	9	3	8				
10	6	5	12	6	4			
11	7	9	7	10				
12	9	5	3	3	3	4	6	
13	8	8	8	4	5			
14	10	8	8	7				
15	10	5	4	5	4	5		
16	7	8	8	10				
17	7	5	8	13				
18	4	4	4	19	2			
19	5	5	7	7	3	6		
20	8	8	10	7				
21	3	9	9	8	4			
22	8	10	11	4				
23	8	5	12	2	4	2		
24	13	9	4	7				
25	9	12	12					
26	11	11	11					
27	4	6	16	7				
28	20	6	7					
29	4	5	6	3	4	3	5	3
30	7	11	7	8				
31	7	6	10	10				
32	11	9	13					
33	6	4	4	7	5	4	3	
34	13	6	6	8				
35	4	6	4	7	9	3		
36	6	9	5	6	7			
37	6	6	5	6	7	3		
38	12	3	8	10				
39	15	12	6					
40	10	9	14					

SCORES FOR EACH PROFILE ON EACH VECTOR

```

-----
-----
PROFILE      1      2      3
-----
1      -1.04  -0.12  0.07
2      -1.43  -3.04  -0.16
3      -0.87  -3.50  -0.30
4      -0.97   1.18  -1.45
5      -1.60   3.03   1.93
6      -1.78   2.39   1.42
7       3.12  -0.27   2.96
8      -0.01   0.27  -3.48
9      -1.18   1.03  -1.40
10     -1.50   1.86   2.13
11     2.84  -0.26  -1.55
12     1.85   1.83  -3.68
13     -0.85  -3.17   0.51
14     0.63  -1.19   0.37
15     -1.07   0.68  -1.39
16     -1.46   0.64   0.37
17     2.57  -0.10  -1.46
18     3.07  -1.69   2.00
19     -1.73   1.52   0.20
20     2.76   0.99   2.31
21     -1.29   0.24  -1.84
22     0.01  -1.01   0.32
23     -1.37   1.07   2.01
24     3.63  -0.30   1.27
25     -1.18   2.37   2.44
26     -1.41  -2.25  -0.16
27     -0.68  -1.72  -0.37
28     -1.10   0.72  -0.29
29     -0.68  -3.08   0.67
30     2.65   1.82   1.18
31     -0.79  -1.29  -0.66
32     1.72   2.05  -4.13
33     -0.86  -0.70   0.17
-----

```

CATEGORY WEIGHTS

VECTOR 1 ETA = 0.462

VARIABLE	CAT 1	CAT 2	CAT 3	CAT 4	CAT 5	CAT 6	CAT 7	CAT 8
1	-0.11	1.42	-1.18					
2	0.52	0.01	-0.53					
3	1.71	-0.47	-0.02	-0.98				
4	0.17	0.82	-0.46	-0.16				
5	1.32	1.61	-1.07	0.07	-0.27	-1.12		
6	0.98	-0.26	0.27	-1.45	-0.09	-0.04		
7	-0.05	-0.03	0.04	0.03				
8	-0.04	-0.18	0.78	0.08	-0.76			
9	-0.74	-0.03	-1.52	1.81				
10	-0.51	0.42	-1.29	2.97	-0.35			
11	1.68	-1.33	-0.05	0.06				
12	0.99	-1.08	-0.98	0.02	1.25	0.95	-1.36	
13	-0.65	-0.85	0.09	-0.99	3.04			
14	-1.03	-0.71	-0.36	2.69				
15	-0.74	-1.17	-0.57	1.80	-1.33	2.38		
16	-1.11	-1.37	2.25	0.07				
17	1.95	1.07	-0.86	-0.94				
18	2.12	0.30	3.04	-1.03	-1.15			
19	-1.49	-1.30	0.28	2.47	-1.24	-0.26		
20	-0.05	0.55	-0.06	-0.50				
21	-1.43	0.37	-0.52	-0.81	3.04			
22	-0.98	-0.24	-0.20	3.12				
23	-0.70	3.06	-0.93	0.32	-1.12	2.66		
24	-0.83	-0.68	-0.27	2.57				
25	-0.53	-0.83	1.23					
26	0.78	-0.78	-0.01					
27	1.64	-1.09	-1.07	2.45				
28	-0.96	1.28	1.66					
29	-1.10	-1.00	-1.08	2.11	-1.12	-1.09	2.00	2.44
30	-0.31	-1.33	1.53	0.76				
31	-1.22	2.16	-0.62	0.17				
32	-0.15	1.23	-0.73					
33	-0.94	0.35	-1.00	-1.02	2.33	-1.29	2.98	
34	-1.18	2.42	1.60	-1.10				
35	3.04	-1.09	1.92	-1.23	-0.79	0.80		
36	-0.57	-1.00	2.52	1.31	-1.15			
37	-0.90	-1.01	-1.35	-1.11	2.63	2.14		
38	-0.64	-1.01	-1.33	2.13				
39	-1.15	-0.07	3.01					
40	-0.48	0.73	-0.13					

VECTOR 2 ETA = 0.301

```

-----
-----
VARIABLE CAT 1    CAT 2    CAT 3    CAT 4    CAT 5    CAT 6    CAT 7    CAT 8
-----

```

VARIABLE	CAT 1	CAT 2	CAT 3	CAT 4	CAT 5	CAT 6	CAT 7	CAT 8
1	-0.27	0.66	-0.08					
2	-0.88	0.88	0.22					
3	-1.24	1.45	0.32	-0.40				
4	-0.10	-1.56	0.66	0.45				
5	-0.63	0.19	1.42	0.54	-0.23	-2.44		
6	0.63	-1.51	-1.70	1.42	-0.22	1.86		
7	0.74	-0.44	-0.83	0.47				
8	-1.32	1.33	-0.54	-0.41	0.87			
9	-0.47	-0.29	2.60	0.12				
10	-0.49	0.23	0.16	0.08	-0.13			
11	0.60	1.28	0.78	-2.12				
12	0.72	-1.67	-1.56	0.03	-0.83	-0.41	1.77	
13	-1.60	0.94	1.52	-1.07	-0.53			
14	0.34	-2.04	1.45	0.18				
15	0.50	-0.54	-0.75	0.76	-0.03	-0.60		
16	0.33	0.56	0.79	-1.31				
17	-0.12	1.27	0.96	-1.01				
18	-0.77	1.20	0.56	0.13	-3.27			
19	2.07	0.99	-0.72	-0.14	-2.93	-0.09		
20	1.64	-0.96	-0.86	0.45				
21	2.42	0.46	-1.67	0.18	0.56			
22	1.73	-0.11	-1.12	-0.11				
23	2.02	-0.14	-0.36	-1.10	-2.44	0.44		
24	1.12	-2.11	1.76	-0.38				
25	-1.15	0.42	0.44					
26	-0.13	0.12	0.01					
27	1.23	-0.73	-0.05	0.05				
28	0.07	-1.24	0.87					
29	0.09	0.76	-1.85	1.63	1.14	-0.95	0.71	-1.06
30	-2.53	0.94	0.77	0.26				
31	1.58	0.66	-0.39	-1.11				
32	0.84	0.41	-1.00					
33	0.82	-2.07	1.03	0.42	1.07	-2.04	-0.32	
34	-0.59	-0.19	0.43	0.79				
35	0.56	-0.73	-0.84	0.28	-0.15	1.64		
36	1.20	-0.28	0.64	-1.06	-0.22			
37	-2.54	0.46	1.60	0.26	-0.11	1.21		
38	-1.39	0.23	1.48	0.42				
39	0.09	-0.14	0.05					
40	0.25	-0.25	-0.02					

```

-----
-----

```

VECTOR 3 ETA = 0.256

VARIABLE	CAT 1	CAT 2	CAT 3	CAT 4	CAT 5	CAT 6	CAT 7	CAT 8
1	0.54	-1.42	0.28					
2	0.23	-0.97	0.50					
3	0.59	-0.02	0.39	-0.72				
4	-0.24	0.66	0.88	-1.72				
5	0.65	-0.18	0.07	0.80	-0.81	-0.12		
6	-1.77	0.66	0.15	-0.02	-1.13	2.00		
7	-0.05	-0.48	0.38	0.13				
8	0.34	0.99	-0.11	-0.28	-1.03			
9	-0.65	0.48	1.93	-0.20				
10	0.69	-2.47	-0.28	1.38	0.82			
11	0.13	1.01	-1.88	0.32				
12	-0.11	0.62	-0.12	0.12	1.22	-2.25	0.55	
13	-0.03	0.09	0.05	-1.02	0.65			
14	-0.74	0.02	1.48	-0.65				
15	-0.06	1.14	0.67	-2.86	-0.41	1.64		
16	-0.00	0.13	-1.19	0.85				
17	0.21	-2.09	1.39	-0.17				
18	-0.17	-2.76	1.93	0.23	-0.23			
19	0.91	0.57	-1.44	1.07	-0.21	-0.70		
20	-0.63	0.17	0.51	-0.20				
21	2.17	-1.00	0.23	-0.91	1.93			
22	1.60	-1.48	-0.49	1.85				
23	0.29	1.17	-0.77	0.34	-0.12	0.43		
24	-0.19	-0.40	0.06	0.84				
25	0.48	0.68	-1.04					
26	-1.03	0.07	0.96					
27	1.01	0.89	-0.44	-0.33				
28	0.40	0.63	-1.68					
29	-0.82	0.09	0.38	-1.83	0.26	-0.74	0.72	1.21
30	0.41	0.38	-0.20	-0.71				
31	1.50	0.69	-1.06	-0.40				
32	0.15	0.63	-0.56					
33	-0.89	0.52	1.48	-0.01	-1.93	-0.06	2.43	
34	-0.11	1.56	-2.32	0.75				
35	1.93	0.89	-0.42	-0.16	-0.11	-3.07		
36	-0.25	-0.13	-1.91	1.25	0.67			
37	0.09	-1.10	1.07	0.24	1.24	-3.12		
38	-0.72	-0.50	1.35	-0.07				
39	-0.08	-0.58	1.36					
40	-1.08	-0.21	0.91					

COORDINATES FOR THE PROFILES

```

-----
                1      2
-----
PROF 1      -47.971  -33.417
PROF 2      -63.261   32.565
PROF 3      -48.165   32.112
PROF 4      -54.920  -33.693
PROF 5      -97.162  -85.782
PROF 6      -88.296  -90.032
PROF 7       100.000  -74.457
PROF 8      -42.215   13.632
PROF 9      -58.482  -25.385
PROF 10     -84.286  -86.415
PROF 11       44.092   33.126
PROF 12     -17.578 -100.000
PROF 13     -41.945   20.641
PROF 14        1.691   -6.267
PROF 15     -48.834  -28.600
PROF 16     -92.789  -74.312
PROF 17       33.794   41.110
PROF 18       34.952   29.419
PROF 19     -87.418  -79.177
PROF 20       88.075  -69.612
PROF 21     -50.043  -36.575
PROF 22     -43.870   24.068
PROF 23    -100.000  -90.655
PROF 24       85.358  -66.197
PROF 25     -75.769  -97.113
PROF 26     -77.220   33.189
PROF 27     -50.205   11.556
PROF 28     -54.779  -34.198
PROF 29     -47.333   28.799
PROF 30       71.940  -61.834
PROF 31     -79.763   33.755
PROF 32     -17.972  -83.139
PROF 33     -46.912  -13.393
-----

```

OUTER-POINT MATRIX

```

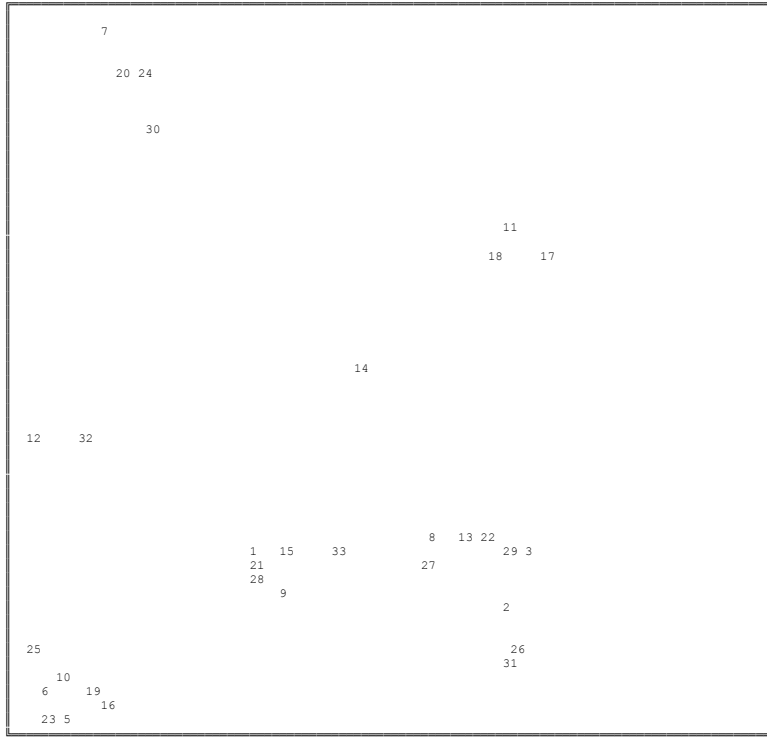
-----

PROFILE 1  - 1 -3 -4 -1 -3 -3 -3 -1 1 -3 -2 -2 -3 -2 -1 -4 -3 -4 -6 -3 -2
-3 -3 1 -1 -2 -3 -1 -2 -2 -2 -2 -4 -4 -5 -1 -2 -1 -2 -1
PROFILE 2  -3 -1 -3 -1 6 -2 -4 -3 1 3 4 -2 -4 -1 -5 1 4 -5 -5 -3 3
-3 5 2 1 2 3 1 -3 1 4 3 -6 1 -4 2 -1 1 1 -3
PROFILE 3  -3 1 -4 -2 -5 3 -2 -1 -1 -3 4 -6 -1 2 -3 -4 4 -5 -5 3 3
3 -3 2 -1 -1 -3 -2 3 1 -3 3 -6 1 -5 -4 1 1 -1 -3
PROFILE 4  -3 -2 -2 -4 -5 -1 -2 -2 1 3 -3 -7 -3 1 -1 -1 -2 4 -6 -1 -4
-3 3 -3 -2 -2 3 1 -1 -4 -3 -3 -1 -1 -5 -1 -3 -4 1 -2
PROFILE 5  1 -3 -2 -3 -3 -6 -4 -2 -3 -3 2 -7 -3 3 -1 -1 -3 4 -1 -1 -1
1 1 -3 2 -2 -3 1 -5 2 1 -2 -1 -4 -5 -1 -4 3 -1 -3
PROFILE 6  -1 -2 -2 3 3 -4 -1 2 -3 -3 2 -7 -3 -3 -1 -1 3 4 -1 -4 -4
1 1 1 -2 3 -3 1 -3 2 1 1 3 -1 -4 5 -4 3 -1 -1
PROFILE 7  1 1 1 -3 2 -2 -1 -1 4 4 1 -5 5 4 6 -4 -3 3 4 -4 5
4 2 4 -1 3 1 -2 -7 4 2 -1 7 2 1 4 5 4 3 3
PROFILE 8  -2 1 -4 -4 -5 -1 -1 -4 -2 -2 -3 -6 -4 -1 -4 -3 -2 4 3 -4 -4
-2 -3 2 -3 -1 -3 -3 -2 -4 -3 -1 -1 -3 -4 -2 -2 -1 2 -1
PROFILE 9  1 -2 -2 -4 5 -4 2 5 1 3 2 -7 -3 1 -1 -1 4 4 -1 -2 4
-2 3 -3 -3 2 3 -1 -5 4 -4 3 -1 1 -6 -1 -2 -1 1 -2
PROFILE 10 -3 -1 -3 3 -3 -6 -1 -2 -2 -1 2 -1 -2 -1 -2 -2 3 4 -2 -1
-1 1 1 1 -1 -3 -2 1 -2 -2 1 1 -3 -1 -2 -5 -3 3 -2 -3
PROFILE 11  1 -2 1 2 -4 -3 -3 -3 4 -1 -3 -6 5 4 -4 -3 1 -1 4 2
-2 -3 2 4 3 1 4 -3 -7 -3 -4 -3 -5 -3 -3 -6 4 3 -2
PROFILE 12  -2 -1 -3 -1 -3 -5 -4 -3 -4 -2 -3 -6 -3 -4 -4 -3 -2 -2 -3 1
2 -2 1 1 3 1 -1 -3 -4 -3 -2 -2 -5 -3 -6 -3 -6 -4 2 1
PROFILE 13  -1 -3 -1 -2 -6 -2 -2 -3 -2 -1 -4 -2 -1 -2 -2 -4 -4 -4 -3 -2
-4 -3 -5 -2 -2 -2 -2 -1 -3 -1 -4 -3 -2 -1 -2 -5 -1 -1 -2 -2
PROFILE 14  1 1 -3 -3 -2 -5 -1 3 -1 -5 -4 -5 -1 -2 -3 4 -4 -4 -3 3
-4 -3 -4 -2 3 -1 -4 2 -8 -4 -1 2 -3 -3 -5 4 -5 -4 -2 3
PROFILE 15  -2 -3 -4 -3 -2 -1 -2 -5 -1 -3 -3 -1 -2 -1 -5 -2 4 -2 -2 -1
-4 -2 3 1 -2 -3 3 -3 -6 -2 -4 -3 -4 1 -4 -5 -4 -2 1 -3
PROFILE 16  -1 3 4 -4 3 -2 -2 5 -2 -1 -2 -7 -1 -3 -2 2 -3 4 -2 -1
-2 -1 -3 1 -2 1 -2 1 -1 2 -3 -1 -6 -1 -2 2 -2 -3 -2 -2
PROFILE 17  -2 -3 1 -4 1 -1 -2 -4 -1 -4 -1 -1 -5 -4 4 3 1 1 -6 -3
2 3 -6 4 3 1 4 2 -7 -3 4 -1 -5 3 3 -3 5 -1 -2 2
PROFILE 18  -1 -1 -1 -2 -1 -3 -3 -2 -4 -4 -4 -4 -5 -4 -6 -4 -1 -1 -4 -2
-3 -4 -2 -4 3 1 4 -2 -8 -1 -4 -2 -7 -2 -3 -4 -5 -4 -3 -3
PROFILE 19  -3 -3 -4 -3 3 -4 -1 -5 -1 -3 -3 -4 -2 -1 -5 2 -4 4 -1 -4
-3 -1 -1 1 -3 -1 -3 1 -5 2 -1 -3 -4 -4 -4 -2 -3 -3 -1 -3
PROFILE 20  -1 -1 -3 -1 -1 -6 -4 -4 -4 4 -1 -1 -3 -3 6 -3 -2 3 4 -2
5 -1 -6 4 -2 3 -1 -1 -4 -3 2 -2 -7 2 1 -4 5 4 3 -3
PROFILE 21  -1 -2 -4 -4 -3 -5 -4 -4 -1 -3 -3 -4 -1 -1 -1 -2 -4 -2 -6 -4
-4 -3 -3 1 -3 -2 -3 -1 -1 -2 -3 -3 -4 -1 -5 -1 -2 -1 -1 -1
PROFILE 22  -2 -1 1 -1 -4 -3 -3 -1 -4 -5 -1 -5 1 -1 -1 -1 -1 -1 -6 -2
-3 -2 -4 -4 -1 -1 -3 1 -5 1 -4 3 -4 -4 -5 -2 -4 -3 -1 -3
PROFILE 23  1 3 -3 -2 -4 6 -3 -4 -2 -1 2 -2 -2 3 -2 -2 -4 4 -2 -3
-2 1 1 -1 2 -3 -2 1 -2 2 1 -1 -3 4 -2 -5 -3 3 -2 -1
PROFILE 24  -2 -3 -1 -2 -2 -1 -2 -3 -2 4 -4 1 -5 -4 -6 3 -1 3 4 -3
5 -4 -2 -4 -3 -3 -4 -3 -8 -4 2 2 -2 2 1 -3 5 4 3 -2
PROFILE 25  -3 -3 2 -3 -4 -6 4 -3 -3 -5 -2 -7 2 -3 -3 -4 -3 -4 -1 -3

```

-1 -1 1 1 -2 -2 -1 -1 -7 -3 -1 1 -4 -4 -4 -2 -3 -3 -1 -3
 PROFILE 26 -1 -3 -2 -3 6 -3 -3 -4 1 -3 4 -3 -4 -2 -1 -2 -3 -4 -5 -2
 3 -2 5 2 1 -3 3 1 -6 -1 4 3 -6 -1 -4 -2 -4 1 1 -1
 PROFILE 27 -3 -1 4 -4 5 -2 -4 -1 -2 -2 -4 -3 1 2 -6 4 4 4 -3 -4
 -2 2 3 -2 2 -3 -2 1 -1 -2 3 -1 -2 -2 -2 2 1 1 2 1
 PROFILE 28 -3 2 -3 -1 -1 -4 -3 -2 1 3 -1 -1 -4 1 -5 -2 -1 4 -2 -4
 -2 -3 3 -1 -2 -3 3 1 -2 -2 3 -1 -1 -4 5 -2 -2 -2 1 -3
 PROFILE 29 -1 1 -1 2 -1 3 -3 -4 -2 -1 4 -2 1 2 -2 4 4 -4 -3 -3
 3 3 -3 2 -2 -3 -2 -1 3 1 -3 3 -2 1 -2 -5 1 1 -2 -2
 PROFILE 30 2 -2 -2 -3 -5 -6 4 -2 2 -4 1 1 -3 -3 -1 3 1 -3 -4 -1
 -5 -4 -2 -3 3 -2 4 3 -7 3 -2 2 -5 -2 -1 -1 5 4 -3 2
 PROFILE 31 1 -2 -4 3 6 -5 -4 -1 1 -2 4 -1 -2 2 1 -1 -4 4 -4 2
 3 2 5 2 1 -2 3 1 6 -3 4 3 -1 -4 -3 -5 4 1 1 1
 PROFILE 32 -2 -2 -2 -4 -2 -1 -1 -5 -4 -2 -1 -1 -2 -4 -4 -3 2 -2 -3 1
 -2 -2 -1 -1 3 -1 -4 -3 -4 -4 -3 -1 -5 -3 -6 -3 -6 4 -2 -1
 PROFILE 33 1 -3 4 -3 5 -5 -1 -5 -4 -5 -2 -3 -2 -3 -3 4 4 4 -6 3
 -3 2 3 -1 -1 -2 3 -2 -3 4 3 -2 -4 -1 5 -4 -1 -2 -1 3

MULTIDIMENSIONAL SCALOGRAM



ANEXO 8

ANÁLISIS DE RESULTADOS DOCENTES POR CATEGORÍAS MSA

La conformación de cada una de las categorías se apoyó en la definición de los ítems y en los criterios que cada docente entrevistado asignó a los grupos conformados en la Clasificación Múltiple de Ítems (CMI).

Se presenta aquí el análisis particularizado de las categorías. Los números fuera del paréntesis corresponden a la codificación de los ítems relacionados con la categoría; en el paréntesis, el número principal indica el código del sujeto y el subíndice la identificación del sorteo utilizado para determinada agrupación.

CATEGORÍA A: CARÁCTER INTERACTIVO Y COOPERATIVO

La categoría A está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
12	Integración de la comunidad
32	Participación de la comunidad

Análisis de criterios

12, 32 (1₁): Conciencia social del alumno para hacer aportes a la comunidad (cambio social)

12, 32 (5₁): Principios que se tienen en cuenta en la formación de un estudiante

12, 32 (5₂): Trabajo en clase basado en la cooperación

- 12, 32 (7₃): Los resultados intangibles en una comunidad de aprendizaje (idea de producto)
 12, 32 (8₁): Participación con el entorno (La CA hacia el entorno, la sociedad)
 12, 32 (8₂): Cambio que se quiere ver con la aplicación de CA
 12, 32 (9₁): Formación u origen de una comunidad (qué debe tener una comunidad)
 12, 32 (10₂): Diálogo (intercambio a través del diálogo)
 12, 32 (10₁): Función del estudiante (estudiante creador de su propio conocimiento)
 12, 32 (10₃): Equipo conformado por estudiante-maestro en conjunto
 12, 32 (11₁): Construcción en comunidad del espacio académico y formativo
 12, 32 (11₂): Lo que se pretende en las Comunidades de Aprendizaje (misión del enfoque)
 12, 32 (12₁): Principios de las Comunidades de Aprendizaje (enfoque pedagógico)
 12, 32 (12₂): Nueva dinámica del maestro como preparador de clase y fuera del aula (retos para el maestro)
 12, 32 (13₁): Sociedad; búsqueda del bien común (democracia realmente participativa)
 12, 32 (13₂): Confrontación con la realidad que hace el ser humano (cómo transformar la realidad del país)
 12, 32 (14₂): La comunidad
 12, 32 (15₁): Comunidad (familia)
 12, 32 (17₁): Proyección a la comunidad (razón de ser del modelo pedagógico)
 12, 32 (17₂): Un componente social (trascendencia de la institución)
 12, 32 (18₁): Agentes indirectos (comunidad)
 12, 32 (18₂): Elementos con el contexto (lo social)
 12, 32 (19₁): Comunidad (resultado social)
 12, 32 (19₂): Evangelio dominicano (proyección)
 12, 32 (20₁): Tipo de trabajo pedagógico (equipo de formación)
 12, 32 (20₂): Mi entorno aporta a mi conocimiento (sociedad colaboradora).

CATEGORÍA B: VALORES SOCIALES: FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN

La categoría B está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
7	Promoción de valores humanos
20	Principios dominicanos
24	Valores ciudadanos
30	Conocimiento basado en valores sociales

Análisis de criterios

- 7,20,24,30 (5₂): Formación del ser humano
 7,20,24,30 (10₁): Construcción de valores humanos
 7,20,24,30 (9₂): Principios y valores dentro de una sociedad (axiología)
 7,20,24,30 (11₁): Principios humanísticos (condiciones sociales de lo aprendido para la comunidad)
 7,20,24,30 (16₁): Los valores
 7,20,24,30 (17₂): Componente axiológico (valores en la educación)
 7, 20, 24, 30 (18₁): Promoción de valores

- 7,20,24,30 (19₁): Principios dominicanos (espiritualidad)
7,20,24,30 (19₂): Evangelio dominicano (proyección)
7,20,24,30 (20₁): Valores (creciendo como persona)
- 20,24,30 (6₃): Diálogo y fundamento social (relación otros)
7,20,30 (6₂): Lo común y lo diverso, bases de una sociedad
20,24,30 (8₂): El cambio que se quiere ver con Comunidad de Aprendizaje
7,24,30 (11₂): Representación social (lo esperado de la comunidad fuera del colegio: visión formativa de la CA).
7,24,30 (12₁): Integralidad del ser humano (el ser humano dentro de su realidad social)
7,20,24 (12₃): Requerimientos para la proyección social
7,20,24 (13₂): Cómo expreso el pensamiento. Darse a conocer ante los demás
20,24,30 (16₂): Heterogeneidad de los conceptos (implementación y aceptación de criterios externos)
- 7, 20 (1₁): Bases del conocimiento en el estudiante (construcción de conocimiento)
7, 20 (1₂): Valores humanos
7, 24 (2₁): Perfil de estudiantes en Comunidad de Aprendizaje
7, 30 (2₃): Reconocimiento de lo diverso (aceptación y respeto)
7, 24 (3₁): El estudiante como persona
20,30 (3₂): La comprensión del otro
20,30 (4₁): Valores sociales
24,30 (5₁): Valores para el desarrollo de una clase (formación como persona)
7,20(5₁): Principios para tener en cuenta en la formación de un estudiante
7,24(7₁): El actuar del individuo como resultado final del proceso
20,30 (7₁): Metodología para desarrollar Comunidad de Aprendizaje
20,30 (7₃): Exigencias del maestro
7,24(7₃): Resultados “intangibles” del proceso Comunidad de Aprendizaje
20,24(8₁): Principios y valores que debe tener el ser humano
24,30 (9₁): Sociedad futura
7, 20 (9₁): Elementos para formación de una comunidad
24,30 (13₁): Búsqueda del bien común; sociedad
7,20 (14₁): Tradición (valores)
24,30(14₁): Pretensiones de impacto ciudadano (cambio)
24,30 (14₂): La comunidad
7,30 (15₁): Renovación del conocimiento a través de la experiencia para el bien común
20,30 (15₃): Aprendizaje macro (criterio de exteriorización)
7, 24 (15₃): Respuesta en la comunidad
7, 20 (17₁): La institución (colegio)
7,20 (18₂): Aspectos que promueven la humanidad de los estudiantes
24,30 (20₂): Aprender para transformar el entorno (bien común)
7,20 (20₂): Estructurar el pensamiento (desarrollo de todos los aspectos como persona)

CATEGORÍA C: ALCANCES DE LA FORMACIÓN COMUNITARIA

La categoría C está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
11	Transformación social
14	Aceptación de lo diverso
17	Bien común
18	Plenitud del ser humano

Análisis de criterios

- 11, 14, 17, 18 (131): Sociedad, búsqueda del bien común
 11, 14, 17, 18 (132): Confrontación con la realidad que hace el ser humano (cómo transformar la realidad del país)
 11, 14, 17, 18 (141): Pretensiones de impacto ciudadano (cambio)
 11, 14, 18 (11): La formación de bases del conocimiento en el estudiante
 11, 17, 18 (21): Lo esperado de los estudiantes (perfil del estudiante en CA)
 11, 17, 18 (71): Actuar de un individuo dentro de una comunidad más amplia (resultado final del proceso cuando el estudiante ya no está en el Colegio)
 11, 17, 18 (73): Los resultados “intangibles” del proceso CA
 11, 17, 18 (91): Mejor futuro de una sociedad
 11, 17, 18 (92): El ser humano en una sociedad (bienestar humano)
 11, 14, 17 (112): Visión de la comunidad de aprendizaje a largo plazo, perdurable y con efecto social (visión formativa de la CA)
 11, 17, 18 (123): Requerimientos para la proyección social
 14, 17, 18 (142): Persona
 11, 17, 18 (161): Inferencia (construcción o producto final)
 11, 14, 17 (172): Componente social (trascendencia de la institución)
 11, 17, 18 (181): Finalidad del proceso pedagógico
 14, 17, 18 (191): Principios dominicanos (espiritualidad)
 11, 14, 18 (192): Evangelio dominicano (proyección)
 14, 18 (12): Valores humanos
 11, 18 (23): Cambio y transformación social
 17, 18 (31): Principios del modelo pedagógico CA
 11, 18(32): Liderazgo sajoniano
 11, 18 (41): Estudiante para un buen desempeño en la sociedad (ser social)
 11, 14 (42): Comunidad transformadora a través de la integración ciudadana
 14, 17 (51): Construcción del conocimiento
 11, 18 (51): Principios en la formación de un estudiante según filosofía institucional
 17, 18 (52): Formación del ser humano
 14, 18 (62): Autonomía del estudiante
 11, 17 (81): Participación con el entorno (la CA hacia el entorno)
 11, 17 (82): Cambio que se quiere ver con la aplicación de CA
 14, 18 (82): La recolección de experiencias (generación de propuestas)
 11, 18 (101): Construcción de valores humanos

- 11, 18 (102): Conocimiento elaborado, cómo participan ahí estudiante y maestro
- 14, 17 (102): Transformación del conocimiento (el conocimiento puesto en práctica)
- 11, 17 (111): Construcción en comunidad del espacio académico y formativo (ámbito institucional)
- 11, 18 (121): Lo humano y lo social (integralidad del ser humano)
- 11, 17 (151): Renovación del conocimiento a través de la experiencia para el bien común
- 14, 18 (151): Conciencia de humanidad
- 11, 17 (153): Aprendizaje macro (criterio de exteriorización).
- 14, 18 (162): Heterogeneidad de conceptos (implementación y aceptación de criterios externos)
- 11, 17 (171): Proyección a la comunidad (razón de ser del modelo pedagógico)
- 11, 17 (182): Elementos con el contexto
- 14, 18 (182): Aspectos que promueven la humanidad de los estudiantes
- 14, 17 (201): Tipo de trabajo pedagógico
- 11, 18 (201): Valores
- 11, 17 (202): Aprender para transformar el entorno (bien común)
- 14, 18 (202): Estructurando mi pensamiento (desarrollando todos los aspectos como persona)

SUBCATEGORÍA D1: CONSTRUCCIÓN COOPERATIVA DEL CONOCIMIENTO

La subcategoría D1 está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
1	Integración de experiencias de aprendizaje
4	Construcción participativa del conocimiento
9	Construcción contextual del conocimiento
15	Ambiente de discusión
21	Intercambio de saberes
28	Proceso dialógico
33	Reconocimiento de iniciativas

Análisis de criterios

- 1, 4, 9, 15, 21, 28, 33 (12₁): Aprendizaje dialógico
- 1, 4, 9, 15, 21, 28, 33 (14₁): Estrategias transformadoras
- 1, 4, 9, 15, 21, 28 (5₁): Construcción del conocimiento (experiencia dialógica)
- 1, 4, 9, 15, 21, 28 (15₂): Ambientes para el aprendizaje
- 4, 9, 15, 21, 28, 33 (20₁): Construcción del conocimiento
- 4, 9, 15, 21, 28 (7₃): Acciones generadas dentro de la Comunidad de Aprendizaje
- 1, 15, 21, 28, 33 (12₃): Retos del maestro
- 1, 4, 9, 21, 33 (13₂): Construcción de pensamiento
- 1, 4, 21, 28, 9 (14₂): Enseñanza y pedagogía
- 4, 9, 15, 21, 33 (17₂): El desarrollo de una clase
- 1, 4, 21, 28, 33 (18₁): Principios orientadores

- 1, 9, 21, 33 (1₁): Bases del conocimiento (construcción del conocimiento)
 4, 9, 21, 28 (1₂): Conocimiento de los demás (identidad)
 1, 4, 9, 21 (8₁): Rigor del conocimiento
 9, 15, 21, 33 (9₁): Enseñanza dada al estudiante (formación de cambio)
 1, 4, 9, 33 (9₂): Enseñanza y aprendizaje (cambio)
 1, 4, 21, 33 (10₁): Práctica del aprendizaje (saber hacer)
 4, 9, 15, 21 (11₁): Proceso académico (construcción de saberes)
 1, 4, 21, 28 (11₂): Visión formativa Comunidad de Aprendizaje
 4, 21, 28, 33 (16₁): Trabajo en comunidad
 4, 9, 15, 21 (16₂): Estudiante creador
 1, 15, 21, 33 (17₁): Proyección a la comunidad
 1, 4, 9, 21 (18₂): Aspectos relacionados con los contenidos
 1, 9, 21, 28 (19₁): Concepción del trabajo docente
- 4, 9, 21 (2₃): Intercambio/trabajo cooperativo
 4, 9, 15 (4₁): Bien común (ciudadano)
 4, 15, 21 (6₂): Vida en comunidad como fundamento social
 1, 4, 9 (7₁): Metodología (punto de apoyo)
 15, 21, 28 (8₂): Herramientas de aplicación Comunidad de Aprendizaje
 1, 4, 21 (10₁): Práctica del aprendizaje (saber hacer)
 4, 15, 28 (13₁): Transformación de conocimientos y vivencias
 1, 9, 21 (19₂): Perfil del estudiante sajoniano
 15, 28, 33 (20₂): Estructurando mi pensamiento

SUBCATEGORÍA D2: ROL DIALÓGICO DEL ESTUDIANTE

La subcategoría D2 está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
3	Aprender del error
8	Trabajo cooperativo
13	Estudiante autónomo
22	Análisis de realidad
27	Apoyo mutuo entre estudiantes
29	Estudiantes transformadores

Análisis de criterios

- 3, 8, 22, 27, 29 (1₁): Valores humanos (generar un ambiente ético)
 3, 13, 22, 27, 29 (7₁): Valores que el estudiante debe poner en práctica en una comunidad
 3, 8, 13, 27, 29 (12₃): Renovación personal del estudiante
 3, 8, 13, 27, 29 (19₂): Perfil del estudiante sajoniano
 3, 13, 27, 29 (6₂): La autonomía del estudiante fortalece y proyecta la sociedad (estudiante autónomo, mejor ciudadano)
 3, 13, 27, 29 (7₃): El carácter o personalidad de un estudiante (reafirmación de habilidades de integración y estudio)
 3, 13, 27, 29 (8₂): Recolección de experiencias

- 3, 13, 27, 29 (9₁): La enseñanza que se le da al estudiante (formación de cambio y pensamiento hacia el estudiante)
- 8, 13, 27, 29 (9₂): La enseñanza y el aprendizaje para un nuevo mundo
- 8, 13, 27, 29 (10₁): Función del estudiante (creador de su propio conocimiento)
- 3, 8, 27, 29 (12₁): Características del aprendizaje dialógico
- 13, 22, 27, 29 (14₂): Enseñanza y pedagogía
- 3, 13, 22, 29 (15₃): Conocimiento cercano o individual (enriquecimiento inmediato)
- 3, 8, 27, 29 (16₁): Trabajo en comunidad (construcción grupal)
- 3, 13, 22, 29 (16₂): Estudiante creador (sujeto crítico y argumentador)
- 3, 13, 27, 29 (19₁): Visión de autorregulación para el estudiante
- 8, 13, 27, 29 (20₁): Tipo de trabajo pedagógico (equipo de formación)
- 3, 8, 27 (2₁): Lo que el docente debe trabajar para generar Comunidad de Aprendizaje (Trabajo conjunto docente- estudiante)
- 3, 13, 29 (2₃): Cambio, transformación social (promoción y valores en las CA)
- 3, 8, 27 (3₁): Contexto tiempo-espacial del estudiante (estrategias de contacto con la realidad del estudiante)
- 3, 22, 29 (3₂): Liderazgo sajoniano
- 3, 22, 27 (4₂): Integración para el buen actuar en la sociedad (comportamiento social)
- 3, 22, 29 (11₁): Construcción social del estudiante
- 8, 22, 27 (11₂): Misión del enfoque Comunidad de Aprendizaje
- 13, 27, 29 (13₁): Escuela como institución
- 3, 8, 22 (13₂): Confrontación con la realidad que hace el ser humano
- 13, 27, 29 (14₁): Paradigma de orientador y estudiantes (agentes)
- 3, 8, 22 (14₁): Estrategias transformadoras
- 3, 13, 29 (15₁): Academia (bases para el aprendizaje)
- 13, 27, 29 (17₁): Rol del estudiante
- 3, 13, 29 (17₂): El desarrollo de una clase
- 13, 27, 29 (18₁): Rol de los agentes involucrados directamente en el proceso
- 8, 22, 27 (18₂): Asuntos relacionados con el proceso pedagógico

SUBCATEGORÍA D3: RAZÓN CRÍTICA EN EL APRENDIZAJE

La subcategoría D3 está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
2	Autoevaluación
26	Argumentación
31	Pensamiento crítico

Análisis de criterios

- 2, 26, 31 (3₁): Evaluación integral para revisar el proceso frente a los procesos usados (contrastación frente al perfil)
- 2, 26, 31 (5₁): La construcción del conocimiento (a partir de una experiencia dialógica)
- 2, 26, 31 (6₂): La autonomía del estudiante (estudiante autónomo, mejor ciudadano)
- 2, 26, 31 (11₁): Construcción social del estudiante (qué se busca obtener con comunidad de aprendizaje)

- 2, 26, 31 (12₁): Alcances del enfoque Comunidad de Aprendizaje (resultados)
 2, 26, 31 (12₃): Renovación personal del estudiante
 2, 26, 31 (13₁): Conocimiento de la realidad por parte de la familia
 2, 26, 31 (14₁): Estrategias transformadoras
 2, 26, 31 (14₂): Enseñanza y pedagogía
 2, 26, 31 (16₁): Inferencia (construcción o producto final)
 2, 26, 31 (16₂): Estudiante creador (sujeto crítico y argumentador)
 2, 26, 31 (19₂): Perfil del estudiante sajoniano
 2, 26, 31 (20₁): Construcción del conocimiento (mejorar el saber)
 26, 31 (1₁): La formación de bases del conocimiento en el estudiante
 26, 31 (2₂): Aceptación y respeto
 2, 31 (4₁): Valores sociales situados en la filosofía institucional
 2, 26 (5₂): Herramientas que permiten la construcción del conocimiento (criterios para tener en cuenta en el desarrollo de una clase)
 2, 26 (7₁): La evaluación dentro de una comunidad de aprendizaje
 26, 31 (7₃): El carácter o personalidad de un estudiante
 26, 31 (8₁): Saber (contenidos, asuntos académicos, rigor del conocimiento)
 2, 31 (8₂): Creación del saber (el fruto de los estudiantes como creación)
 2, 31 (9₁): La enseñanza que se le da al estudiante
 26, 31 (9₂): La enseñanza y el aprendizaje para un nuevo mundo
 2, 26 (10₁): Evaluación del proceso (autocrítica)
 26, 31 (10₂): Mecanismo propio de elaboración del conocimiento
 26, 31 (11₂): Misión del enfoque comunidad de aprendizaje (lo que se pretende)
 2, 31 (13₂): Construcción de pensamiento (aporte del entorno al pensamiento)
 26, 31 (15₁): Argumentar contenidos y experiencias (realidad justificada)
 2, 26 (15₃): Conocimiento cercano o individual
 2, 26 (17₁): Procesos de evaluación (seguimiento de los procesos)
 2, 26 (17₂): El desarrollo de una clase
 2, 26 (18₁): Elementos que favorecen el entorno pedagógico (ambiente educativo)
 2, 26 (18₂): Asuntos relacionados con el proceso pedagógico (método)
 26, 31 (19₁): Currículo (teorías pedagógicas)
 26, 31 (20₂): El entorno aporta al conocimiento (sociedad colaboradora)

CATEGORÍA E: DIMENSIÓN ORIENTADORA DEL MAESTRO

La categoría E está integrada por los siguientes ítems:

No.	Ítems
5	Flexibilidad de contenidos
6	Exigencia académica
10	Maestro orientador
16	Trabajo conjunto docente-estudiante
19	Actividades significativas
23	Docentes guías para el cambio
25	Renovación de prácticas pedagógicas

Análisis de criterios

- 5, 6, 10, 16, 19, 23, 25 (9₂): La enseñanza y el aprendizaje para un nuevo mundo (renovación y educativo)
- 5, 6, 10, 16, 19, 23, 25 (11₂): Lo que se vive en la Comunidad de Aprendizaje (CA)
- 5, 6, 10, 16, 23, 25 (6₂): Maestro orientador que potencia las habilidades de sus estudiantes
- 5, 6, 10, 16, 19, 23, 25 (14₂): Enseñanza y pedagogía
- 5, 6, 10, 16, 19, 23, 25 (19₂): Perfil del docente sajoniano (guía)
- 5, 6, 10, 16, 19, 23 (15₃): Conocimiento dentro de la comunidad (aprendizaje de alcance medio)
- 5, 6, 10, 19, 23, 25 (16₁): El papel del docente como guía del proceso (maestro orientador)
- 5, 6, 10, 19, 23, 25 (12₁): Principios de las Comunidades de Aprendizaje
- 6, 10, 16, 19, 23, 25 (12₃): Nueva dinámica del maestro como preparador de clase y fuera del aula (retos para el maestro)
- 5, 16, 19, 23, 25 (1₂): Construir en comunidad teniendo en cuenta los valores
- 5, 6, 10, 19, 25 (2₂): Aceptación y respeto (reconocimiento de lo diverso)
- 5, 6, 10, 16, 19 (3₁): Maestro o mediador en la formación del estudiante
- 5, 6, 16, 23, 25 (7₃): Revisión del oficio del docente (exigencias del maestro para trabajar en una CA)
- 5, 6, 10, 16, 25 (9₁): Perfil del docente (maestro formador)
- 5, 6, 16, 23, 25 (13₁): Escuela como institución (transformación de conocimientos y vivencias)
- 6, 10, 16, 23, 25 (16₃): Participación activa de la comunidad entera (globalidad)
- 5, 6, 16, 23 (1₁): La formación de bases del conocimiento en el estudiante
- 5, 10, 23, 25 (3₂): La comprensión del otro
- 5, 6, 16, 25 (1₂): Cambios en la pedagogía según la vida
- 10, 19, 23, 25 (7₁): Cómo debe participar el docente (efectos de CA con ayuda de un guía)
- 10, 16, 19, 23 (8₂): Herramientas que se emplean para la aplicación de CA
- 5, 6, 19, 25 (10₁): Construcción del conocimiento (estudio)
- 5, 19, 23, 25 (17₂): Currículo (camino a seguir)
- 5, 6, 19, 25 (20₁): Construcción del conocimiento (mejorar el saber)
- 5, 10, 19, 25 (20₂): Estructurando mi pensamiento. (Desarrollando todos los aspectos como persona)
- 6, 9, 19 (3₂): Innovación pedagógica (currículo abierto y al día: flexibilidad y actualidad)
- 5, 6, 10 (4₂): Conocimiento académico a través de procesos cognitivos y sociales (Estudiante con fortalezas)
- 5, 6, 25 (5₁): El cambio: prácticas pedagógicas vs. Contenidos
- 10, 16, 23 (5₂): Relación profesor – estudiante (lo que deben tener en cuenta en una CA)
- 5, 6, 19 (5₂): Herramientas que permiten la construcción del conocimiento o el aprendizaje (criterios para tener en cuenta en el desarrollo de una clase)
- 10, 16, 23 (8₁): Entes que participan en CA. Personas que realizan el proceso
- 5, 10, 16 (10₂): Equipo conformado por estudiante y maestro en conjunto
- 5, 10, 25 (11₁): Orientación del maestro para dirigir procesos
- 6, 10, 23 (13₂): Expresión del pensamiento (darse a conocer ante los demás)
- 10, 16, 23 (14₁): Paradigma de orientador y estudiante (agentes)
- 6, 10, 23 (17₁): Rol del maestro
- 6, 19, 25 (18₁): Elementos que favorecen el entorno pedagógico (ambiente educativo)
- 6, 10, 23 (18₂): Aspectos que favorecen el proceso pedagógico (requisitos)
- 10, 23, 25 (19₁): Modelo pedagógico de renovación (actitudes y aptitudes del docente)



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA