

Universidad Pedagógica Durango

4º Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE

Línea temática: 1º Sujetos de la educación

Ponencia:

Sujetos de la escuela como comunidad de aprendizaje

Leonor Eloina Pastrana Flores

Margarita de Jesús Quezada Ortega

Graciela Hernández Texcotitla

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México,

División Ecatepec

Presentación

La presente ponencia discute sobre los sujetos de la escuela como comunidad de aprendizaje, dentro del marco de una investigación en curso sobre las transformaciones de la cultura escolar, como parte de las tareas del Cuerpo Académico reconocido por PROMEP: “Prácticas Académicas e Institucionales en Educación Básica”.

La exposición está dividida en tres partes, cada una se corresponde con el aporte específico de sus integrantes.

La escuela como nucleamiento de lo colectivo, nudo de sentido para la gestión pedagógica

La gestión pedagógica de la escuela es tanto un objeto teórico como un ámbito de intervención o de innovación educativa, por esto sus referentes teóricos y empíricos proceden de distintos ámbitos. Ha sido definida de distintas maneras, pero concentra los principales campos del conocimiento que la constituyen en su denominación. Esta dualidad constitutiva del término gestión y pedagógica con respecto a la escuela ha sido trabajada con anterioridad, en el marco de una ponencia colectiva (Quezada, Hernández y Pastrana, 2013).

Si bien en el terreno práctico la escuela y quién la conduce ha de atender a las reglas de operación técnica del sistema, se pretende idealmente resaltar el contenido del quehacer sustantivo de la escuela sin perder de vista su sentido social, pedagógico y humano. Por lo que pensar a la escuela desde una gestión pedagógica que oriente significativamente su devenir cotidiano, implica concebirla como lugar convocante y espacio-tiempo institucional que configure nuevos horizontes para los sujetos implicados en ella.

La propuesta es ver a la escuela como “nucleamiento de lo colectivo” en la óptica socio-histórica y política de Zemelman (1997) como un referente analítico del proceso de transformación escolar y sus dimensiones, asumiendo a “los nucleamientos de lo colectivo como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales” (Zemelman, 1997: 22) y también como “momentos en la constitución de un posible sujeto social” (Zemelman, 1997: 32).

Desde este planteo conceptual, se trata de conectar a la gestión pedagógica como plano de realización cotidiana escolar con la subjetividad comprometida de los distintos sujetos involucrados y no sólo del director. Qué tanto la tarea escolar en su conjunto es reflexionada como acción estratégica que cobra sentido para los sujetos, o qué tanto es asumida como efecto y consecuencia del sistema o del contexto social. Esto implica identificar también las posibilidades históricas reales de direccionar el día a día de la escuela, para no caer en el voluntarismo de la conciencia o el psicologismo de la perspectiva organizacional de las relaciones humanas.

El otro potencial teórico es la relación entre la cultura escolar sedimentada -su memoria- con la visión utópica de la escuela; esto es, cómo se conectan la continuidad y el cambio en el día a día de los planteles, cuál es el papel efectivo de los llamados proyectos escolares pues implican un estado de la cuestión y un sentido del futuro escolar, de qué manera se involucran cada uno de los sujetos de la escuela en los procesos de definición institucional. De esta manera la historia de la escuela, su presente y una perspectiva del futuro escolar también se anclan, con articulaciones, tensiones y divergencias, desde la noción categorial de nucleamiento de lo colectivo.

Desde estas consideraciones los sujetos de la gestión pedagógica de la escuela son simultáneamente los directores, docentes, alumnos y padres/madres a nivel de lo local y las autoridades más cercanas a la escuela como los supervisores. En este marco, el sujeto más que determinado se concibe con capacidad para relacionarse creativamente con sus circunstancias históricas y personifica un potencial social para construir proyectos entre variadas alternativas posibles.

Esto significa que el nucleamiento de lo colectivo es una construcción social, donde tiempo y espacio representan un potencial de transformación asumido subjetivamente no impuesto, ni adjudicado, sino apropiado reflexivamente.

En este sentido el problema de estudio se define del siguiente modo:

La gestión pedagógica como concepción que replantea el quehacer escolar también reconfigura las responsabilidades al interior de la escuela y, aunque reconoce figuras centrales implica de alguna manera y de formas distintas a todos los sujetos involucrados en la escuela del día a día.

Los propósitos de la investigación están centrados en:

- Dar cuenta de la potencialidad teórica y práctica del concepto de gestión pedagógica de la escuela
- Documentar críticamente las prácticas de gestión y el papel de los sujetos involucrados en ellas.
- Identificar elementos de transformación a fin de sugerir líneas de cambio viable y sustentado en la cotidianidad escolar

La metodología empleada es fundamentalmente de carácter etnográfico con acercamientos a los sujetos a través de relatos de vida -con respaldo en la historia oral- y el empleo de recursos de la sociología cualitativa como entrevistas a profundidad.

Los resultados del avance parcial del trabajo están centrados en afianzar teóricamente el concepto de gestión pedagógica de la escuela y de contar con herramientas analíticas que permitan identificar los elementos y las dimensiones de la transformación de la cultura escolar, en tal caso se ha identificado como una

categoría pertinente la de nucleamiento de lo colectivo que se desarrolla en esta parte del documento.

Los sentidos de las prácticas desde los sujetos escolares

Las prácticas escolares que se desarrollan cotidianamente en las escuelas adquieren sentidos diversos a partir de diferentes elementos. Para el análisis de prácticas objeto de nuestra investigación, nos proponemos revisar las relaciones y articulaciones que se desarrollan entre las prácticas idealizadas que se presentan a los sujetos educativos, contenidas en diversos documentos derivados de políticas educativas – administrativas que rigen la vida de las escuelas, y la complejidad de fuentes y procesos que enfrentan los sujetos en cada centro escolar para llevar al terreno de las prácticas que realizan en un espacio y tiempo determinado, donde se ponen en juego percepciones e interpretaciones subjetivamente actualizadas que se conjugan para re – producir prácticas específicas:

- Las reglamentaciones y orientaciones derivadas de las políticas educativas, los planes y programas de estudio y el conjunto de normas institucionales que rigen legalmente la vida de las escuelas. Dentro de este conjunto de prescripciones, hay ciertos márgenes de acción en los que se mueven las prácticas en cada centro escolar, a pesar de que algunas de ellas se presentan con carácter obligatorio. Los directivos escolares son legalmente los encargados de vigilar y en su caso, imponer, el cumplimiento de esta normatividad, y desarrollar estrategias al interior de la escuela y al exterior con las autoridades educativas y locales. Particularmente en lo relativo a

planes y programas de estudio, las reglamentaciones y orientaciones tienen un carácter cambiante, ya que periódicamente se realizan desde el poder político, reformas curriculares que buscan modificar de múltiples formas los sentidos y acciones que rigen las prácticas pedagógicas y escolares.

- Culturas escolares sedimentadas en cada una de las escuelas y los contextos en los que están insertas, que se convierten, a la manera de “usos y costumbres”, en prescripciones que se realizan con cierto sentido de “obligatoriedad”, derivado de la fuerza que encierran argumentos tales como “aquí siempre se ha hecho así” o “las comunidades escolares o extraescolares no aceptan que se haga de otro modo”. Esta parte de las culturas sedimentadas en cada escuela operan, de facto, constriñendo las posibilidades de implementación e innovación de prácticas entre la comunidad educativa amplia, independientemente de que se opongan a prescripciones legales derivadas de reglamentos o planes legalmente sancionados desde las políticas educativas o administrativas escolares, o bien de iniciativas de la comunidad escolar para la gestión pedagógica local.
- Las disposiciones, concepciones y trayectorias de los sujetos dan contenido a los modos en que desarrollan sus prácticas. Estas disposiciones, entendidas como la forma particular en que subjetivamente se ha interiorizado la exterioridad (Bourdieu, 2002) (Lahire, 2005), se conforman a partir de las trayectorias de vida personales, académicas y laborales de los sujetos, y orientan sus elecciones y las formas en que interpretan el currículum y las acciones educativas a desarrollar. Por ello,

encontramos en la investigación empírica que cada sujeto desarrolla ciertas “maneras de hacer” (De Certeau, 2000) particulares y personales, que no responden a patrones o indicaciones preestablecidas, independientemente de que puedan o no desarrollar reflexivamente fundamentaciones y explicaciones a sus prácticas.

- La gestión pedagógica como espacio de negociación se convierte entonces en un elemento central para el desarrollo y comprensión de prácticas educativas con sentidos comunitarios para cada institución. En estas negociaciones, cada uno de los sujetos docentes pondrá en juego sus diferentes capitales (culturales, sociales, simbólicos, económicos), para hacer prevalecer sus propias perspectivas sobre las maneras de desarrollar prácticas educativas, desde las posiciones que cada uno ocupe en el espacio escolar. La combinación de estos juegos y apuestas guarda una compleja relación con las posiciones del cada sujeto, por lo que sólo la investigación de casos particulares nos permite descubrir cómo se desarrollan los diferentes liderazgos, en concordancia o discordancia con las posiciones formales o cargos que cada sujeto detenta (la dirección escolar, por ejemplo) desde la cual se pueden o no imponer decisiones al resto de la comunidad escolar, así como los estilos particulares de detentar y ejercer el poder desde la autoridad y la subalternidad.
- Las prácticas escolares, más allá de la reflexividad pedagógica, se comprenden aquí como una muy compleja combinación de elementos disímbolos, cada uno de los cuales puede tener pesos específicos en momentos y circunstancias particulares, y que no permanecen estáticos,

son en una dinámica donde nuevas combinaciones producen prácticas escolares diferentes.

La investigación de las prácticas escolares que se desarrollan en cada espacio escolar se presenta entonces como una labor compleja y contextualizada, en la que intervienen diferentes dimensiones, y cada uno de los sujetos representa en sí mismo, un universo particular, y la interacción de ellos, con sus entornos y culturas sedimentadas y emergentes, unido a las reglamentaciones cambiantes, nos presentan todo un reto para su comprensión, y desde ahí, poder coadyuvar a transformar reflexivamente las prácticas escolares que se producen.

El alumno como integrante clave en la comunidad de aprendizaje.

Los sujetos de la escuela en tanto comunidad de aprendizaje, van dando vida a las culturas escolares, donde de acuerdo a los diferentes capitales culturales se van estructurando las diversas prácticas escolares, de ahí la necesidad de hablar de la gestión pedagógica que orienta el devenir cotidiano y la escuela como el “nucleamiento de lo colectivo”, que no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia (Viñao, 2006; 72).

Es entonces, que en la escuela se encuentra el aula como un espacio social complejo, en el que una gran diversidad de procesos se articulan y dan sentido y significado a las acciones de los participantes; este espacio intencionalmente organizado para que se dé el aprendizaje o más precisamente el acceso al conocimiento, a los saberes, modelos de comportamiento social y a la

reconfiguración de capitales. El aula como el espacio donde se condensan conocimientos y prácticas.

Mediante estos procesos se introducen, reproducen y construyen ideas y comportamientos contextuales con contenido científico, sociopolítico e ideológico-cultural ... se definen, describen, explican, comentan o discuten temas; se usa teoría; se presentan, negocian o discuten puntos de vista (Propper, Wideen e Ivary, 1988) y por lo tanto se viven valores.

Así que, en la escuela, en el aula la escucha del otro es importante, ya que, lo que se escucha del otro, le crea una representación, la cual es interpretada de acuerdo al patrón temático de cada sujeto (Lemke, 1990). Además el proceso de construcción por parte del sujeto no es individual, hay una interacción con el otro; el desarrollo de las personas es posible sólo mediante procesos de interacción (Vigotsky, 1982). Se producen conocimientos en condiciones sociales, donde el sujeto produce acciones y representaciones compartidas a nivel social (Campos y Gaspar, 1997).

Por tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje debe contar con tres elementos básicos en interrelación dinámica: “a) los contenidos culturales a aprender, que están en la base del proceso y cuya apropiación activa por los alumnos y las alumnas es la razón de ser fundamental de la educación escolar.

b) los agentes educativos (los profesores) que ayudan de manera sistemática y planificada a esta apropiación, actuando como representantes culturales y mediadores entre los contenidos y los alumnos (as).

c) los propios alumnos que realizan de manera activa el proceso de construcción o reconstrucción personal de los contenidos con la ayuda del profesor” (Coll y Onrubia, 1993: 244).

Entonces el proceso de enseñanza aprendizaje puede entenderse como una construcción conjunta y progresiva, no necesariamente constante de organizaciones conceptuales; pero además de adquirir conocimiento científico, también adquieren otros saberes que el profesor introduce, que los alumnos introducen y que se comparten. Esto es, los alumnos, cada uno de ellos, tienen una historia personal y escolar que no necesariamente coincide con la que tiene el profesor, por lo que todo trabajo que se realiza en el aula, por individual que parezca, implica cierta, dice Vigotsky (1982) “conciencia social”, lo que significa que toda actividad de pensamiento que realiza profesor y alumnos, se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por la humanidad.

Estas historias, estas prácticas escolares, son parte de la cultura escolar, que se va conformando de una manera compleja y contextualizada, y le va dando un sentido a la gestión pedagógica. Pero además en el día a día se van conformando relaciones didácticas que encontramos evidentes en el aula; el profesor va construyendo estrategias de acuerdo a su propio nivel cultural, a la significación que le asigna al currículum en general, a la organización conceptual del contenido, al conocimiento del tema, a las actitudes que tiene hacia el conocimiento y a la relación que va estableciendo con sus alumnos; el alumno también construyen estrategias, selecciona, organiza y transforma la información que recibe de

diversas fuentes, estableciendo relaciones entre la información que le llega y sus ideas o conocimientos previos, con ello va generando secuencias donde pregunta, comenta, asienta, guarda silencio, toma decisiones. Por tanto, estas relaciones van conformando una comunidad de aprendizaje en el aula, pero que no se queda entre cuatro paredes, así es posible que la comunidad de aprendizaje sea parte de la vida cotidiana de la cultura escolar.

Al hablar de la conformación de una comunidad de aprendizaje, estamos abogando por una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje, donde cada uno de los sujetos de la escuela consideren la capacidad de saber lo que saben y, por tanto, también lo que ignoran; pero también de imaginar o intuir lo que otros saben, lo que otros ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás (Pozo, 2009) nuestros conocimientos, experiencias, capitales culturales, sociales y simbólicos, en suma distribuirlos socialmente.

Lo que sí es importante es no olvidar que los alumnos van a seguir aprendiendo tanto dentro como fuera del aula, dentro y fuera de la escuela, pues vivimos en la sociedad del aprendizaje continuo, por lo que se da la necesidad de formar alumnos autónomos, dotándolos de estrategias de aprendizaje que les permita ser personas capaces de afrontar nuevas e impredecibles situaciones; fomentar en los alumnos capacidades de gestión del conocimiento que les permita enfrentarse a las tareas y retos de la sociedad en que vivimos. Habrá que pensar en nuevas funciones discentes y docentes.

Fuentes

Bourdieu, Pierre (2002) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. México, Taurus

Campos, M.A. y Gaspar, S. (1996) Las condiciones inmediatas de la construcción del conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula, en Campos, M.A. y Ruíz, G. Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias. México, IIMAS, UNAM

De Certeau, Michel (2000) La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. México, ITESO – UIA

Ezpeleta, Justa (2000) Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), La gestión pedagógica de la escuela, 101-117. Santiago, Correo de la UNESCO

Lahire, Bernard (dir) (2005) El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Argentina, Siglo XXI

Pozo, J.I., Schever, N., Pérez, E., Mateos, M, Martín, E. y de la Cruz, M. (2009) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España, GRAÓ

Propper, H., Wideen, M.F. e Ivany, G. (1988). World-view projected by science teachers: a study of classroom dialogue, Science Education, (72), 5, 547-560

Quezada, Margarita; Graciela Hernández y Leonor Pastrana (2013) Culturas escolares en Educación Básica: constelaciones conceptuales para el análisis de prácticas, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y celebrado en Guanajuato, Gto., 18-22 de noviembre

Vigotsky, L. (1982). La imaginación y el arte de la infancia. Madrid, Akal

Zemelman, Hugo (1997) Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica En Emma León y Hugo Zemelman (coords.) Subjetividad: umbrales del pensamiento social, 21-35. Barcelona, Anthropos Editorial en coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México