

Comunidades de aprendizaje y pedagogía crítica: una experiencia de investigación, reflexión y formación popular de maestros

Arango Martínez, Jessica

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Arango Martínez, J. (2017). Comunidades de aprendizaje y pedagogía crítica: una experiencia de investigación, reflexión y formación popular de maestros. *Revista Kavilando*, 9(1), 42-50. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63597-0>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Comunidades de aprendizaje y pedagogía crítica: una experiencia de investigación, reflexión y formación popular de maestros¹

Learning communities and critical pedagogy: an experience of research, reflection and popular formation of teachers

Por: Jessica Arango Martínez¹

Recibido: mayo 30 de 2017. **Revisado:** junio 10 de 2017. **Aceptado:** junio 28 de 2017

Resumen

Promover el ejercicio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, mediante la configuración de una comunidad de aprendizaje en aras de fortalecer el quehacer pedagógico, implica re-significar la comprensión del lenguaje como práctica social, en oposición al lenguaje como proceso mecánico de simple decodificación. En este propósito, se resalta la importancia e incidencia de la formación continua, las comunidades de aprendizaje y el ejercicio de reflexión desde una mirada pedagógica crítica.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil y Licenciada en Lenguas Modernas Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Contacto:

jessica.arango@javeriana.edu.co

ORCID
<http://orcid.org/0000-0002-3933-461X>

Palabras Clave. Formación popular; comunidad de aprendizaje; pedagogía crítica; lenguaje como práctica social.

Abstract

Promoting the exercise of reflection on teaching practices, through the configuration of a learning community in order to strengthen the pedagogical task, implies re-signifying the understanding of language as social practice, as opposed to language as a simple decoding mechanical process. In this purpose, the importance and incidence of continuous training, learning communities and the exercise of reflection from a critical pedagogical perspective

Key Words. Popular formation; learning community; Critical pedagogy; Language as social practice.

Introducción

La apuesta social de Paulo Freire se enfoca en la construcción colectiva del conocimiento, la transformación del sujeto desde su realidad sociocultural, la reflexión en torno la práctica del maestro y su incidencia sobre el quehacer pedagógico. Así pues, con el ánimo de compartir acerca de una experiencia enmarcada en la formación popular de maestros desde las comunidades de aprendizaje y a la vez, dar cuenta del papel de la investigación y la reflexión pedagógica en los procesos de formación y transformación de sujetos, se escriben las siguientes líneas.

La reflexión que aquí se expone, deriva de un proceso de investigación cuyo objetivo fue promover el ejercicio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, mediante la configuración de una comunidad de aprendizaje en aras de fortalecer el quehacer pedagógico; en este caso para re significar la comprensión del lenguaje como práctica social, en oposición al lenguaje como proceso mecánico de simple decodificación.

Metodología

Se llevó a cabo un análisis de necesidades, apoyado por la investigación cualitativa y educativa

de corte etnográfico. Mediante la observación autorizada en las aulas de las docentes, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios, diálogos e interacción con los actores educativos, fue posible identificar los desencuentros entre lo establecido política y teóricamente en las instituciones, con las prácticas de enseñanza puestas en escena. Para cumplir este objetivo, fue necesario un acercamiento concreto al contexto, un colegio de aulas *plurigrado*, es decir, un mismo espacio donde se encuentran ubicados diferentes grados escolares, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá Colombia.

Esta localidad se caracteriza por concentrar dificultades sociales y económicas, es al mismo tiempo, la zona con más alto índice de población desplazada y aunque la mayor cantidad de habitantes se clasifican entre los dos primeros estratos socio-económicos, 17% de la población se sitúa debajo de la línea de miseria. Debido a sus problemáticas sociales los medios de comunicación, en general, han creado un imaginario sobre la localidad como un territorio de peligroso al que solo se atreven a entrar los más osados. (Álvarez y Orozco, 2015, p. 9).

A partir del análisis de necesidades realizado, se sentaron precedentes

que justificaron la intervención; un contexto desfavorecido, maestros en estado de desactualización, es decir, entre 25 y 30 años de ejercicio y sin ningún tipo de actualizaciones pedagógicas, prácticas de enseñanza mediadas por la repetición, la decodificación y la transmisión. En ese sentido, movido el espíritu por el ánimo de contribuir a la comunidad desde una ideología social que evoca la acción por el cambio, se planeó el acompañamiento a las docentes de primer ciclo con el objetivo de empoderar su quehacer. La intervención con la comunidad, se desarrolló en siete encuentros a través de sesiones colaborativas (talleres de actualización) que se articularon en la réplica de su propia práctica; escritura en bielorruso donde constataron que la plana no conduce a la lectura, revisión de documentos oficiales conceptuales y legales, situaciones de doble conceptualización, análisis de prácticas de enseñanza ajenas, reflexión sobre prácticas propias (les fue entregado un DVD con su registro personal, insumo de las primeras observaciones) y finalmente narrativas de vida.

Se definen como situaciones que un formador de maestros procura, con el propósito de ofrecer a los maestros en formación la oportunidad de vivir la puesta en escena de una situación de enseñanza, en la que ellos juegan

el rol de aprendices desde la perspectiva sociocultural (Lerner, Stella & Torres, 2009, p. 1).

Más allá de lo dicho, fue motivante pensar en el trabajo con docentes, reconociendo que se juega un rol de gran importancia como mediadores y promotores de la participación activa que, desde una perspectiva crítica, pues promueven la construcción de conocimientos y no su transmisión. Por ende, se consideraron espacios de diálogo y reflexión donde la práctica pedagógica cobrara significado, espacios de interacción, debate y propuestas donde se posibilita la configuración epistemológica de la práctica pedagógica, es decir la práctica pedagógica como fuente de conocimiento. Por otra parte, fue importante el ejercicio de significar las experiencias pedagógicas del contexto nombrado, llevarles a los niños y niñas una puesta en escena renovada, repensada y justa. Lo mencionado teniendo en cuenta que el enfoque que orientó el proyecto busca provocar actitudes críticas, reflexivas que son claves para un desarrollo social, cultural y político real de todos los actores educativos.

Resultados

Paulo Freire, pedagogía crítica y formación popular

Este año se entregaron, en forma de tesis de grado, los resultados que revelan los primeros alcances que este proyecto ha tenido en la comunidad de docentes de Ciudad Bolívar y coincidentalmente se recibió una invitación por parte de la asesora Blanca González, para elaborar este artículo y rendir homenaje a quien orientó muchos de los pensamientos que durante el proyecto se comparten; quien en pocas palabras inspiró la labor desarrollada; Paulo Freire. Se abraza fuertemente su apuesta por el empoderamiento de los menos favorecidos como una apuesta que le da sentido a la labor y vida del maestro.

Se considera que no hubiera sido efectivo y mucho menos justo, si no se hubiese abordado el proyecto desde una postura pedagógica crítica. La razón por la cual se hizo propio este referente se debe a la comprensión que promueve sobre el ejercicio pedagógico y la educación en general. Lo anterior se argumenta en que la pedagogía crítica surge en contraposición a la educación bancaria, que se comprende como el tipo de educación en la cual el educando es receptor y el maestro es el portador del saber. Cuestión que es pan de cada día, no solo en la escuela donde se desarrollaron los talleres de actualización, sino en muchas otras.

En respuesta a lo expuesto, Freire citado en Ocampo (2008), propone asumir el ejercicio de la educación como una práctica para la libertad, la cual le otorga a los actores educativos una posición en la cual se empoderan, a través de la concienciación mediante la reflexión acerca del mundo y las condiciones que suscitan la realidad de cada sujeto y de sí mismos (p.65). En otras palabras, esta corriente pedagógica promueve la movilización hacia la ruptura de los esquemas tradicionalistas o de tipos bancarios y así mismo la transformación personal y colectiva. De esa forma lo planteado está en sintonía con el objetivo principal del proyecto: *promover la reflexión sobre el quehacer pedagógico en torno al lenguaje, en este caso, desde la configuración de una comunidad de aprendizaje*. De esa manera se buscó el posicionamiento del lenguaje como práctica social, reconociéndolo como una herramienta para la vida, con un sentido y unas funciones reales que superan el acto de simple decodificación.

Por otro lado, son varias las líneas argumentativas de la pedagogía crítica con las que este proyecto se identificó, por ejemplo, aquellas que hacen énfasis en la construcción de una visión social para el trabajo de los maestros, las formaciones específicas en el campo de las

políticas educativas, de la didáctica y la reflexión crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socioculturales. En ese sentido, la postura crítica que esta corriente pedagógica invita a asumir, tiene que ver con el reconocimiento de la educación como una de las vías de resignificación y transformación (Ortega, 2009, p.2). El punto clave está en comprender que asumir una postura crítica permite identificar problemáticas educativas obviadas y de las cuales muchas veces el sistema se alimenta, para seguir perpetuando una educación que homogeniza y como sugiere Estanislao Zuleta, una educación que enseña a obedecer y no a pensar.

En consonancia con lo enunciado, la pedagogía crítica para Freire citado en Ortega (2009), consiste ante todo, en una reflexión acerca de la práctica y del contexto, asumiendo y reconociendo la capacidad emancipadora del acto de enseñar y de la capacidad de empoderamiento, que debería suponer, el acto de aprender; se afirma además, que todo lo expresado favorece la construcción de seres protagónicos en el escenario educativo, así como de sujetos sociales y de derecho de las puertas de la escuela para afuera. De esa manera la pedagogía crítica comparte con la educación popular una apuesta ética y política (p.27). Siendo la educación popular una

rama de las ciencias sociales, concretamente de la pedagogía, que basa el proceso de aprendizaje de un individuo en la práctica, las experiencias, el razonamiento y el contexto social, lo cual converge de manera clara con la apuesta del presente proyecto.

Cuando inicialmente se mencionó que era justa esta puesta pedagógica, es porque otorga un sentido no solo pedagógico sino político, en la medida que el presente proyecto observa con un ojo ético, sustentado por fines de reconocimiento, empoderamiento y la real democratización de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y la desigualdad en diversas condiciones, por ejemplo, de subalternidad como es el caso de la población con la que se trabajó. Dicho de otro modo la pedagogía crítica tiene una actuación intencionada, que se esfuerza por construir y establecer lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales asumiendo una postura política definida y clara frente a la educación como herramienta de concienciación y transformación como sujetos de derechos.

Dicho lo anterior, la relación entre la pedagogía crítica con el presente proyecto se hace evidente pues esta apuesta se manifiesta desde procesos de escolarización, como

prácticas de desarrollo comunitario, proyectos de redes, movilización social y comunidades de aprendizaje, características principales del proyecto en cuestión. En este caso particular, lo previo se procuró al desarrollar un proceso pedagógico desde otro posible escenario educativo. Un escenario alternativo al trabajo con niños y niñas que apuntó a construcciones para resignificar el sentido, la intención, el contenido de lo que se enseña y la puesta en escena de los maestros.

En resumen, se propuso la configuración de la comunidad de aprendizaje desde una pedagogía crítica como expresión de resistencia y contraposición a la educación sin sentido ni objetivos. Se habla de la teoría de la pedagogía crítica puesta en escena, llevada a la praxis que en este caso movilizó docentes en estado de desactualización. Debido a su realidad socioeconómica y política se podrían denominar como las olvidadas, pues el sistema claramente no intercede ni asume responsabilidad alguna. Así pues, la pedagogía crítica promovió un espacio de denuncia pues como bien lo dice Freire “Delante de la injusticia, la impunidad y la barbarie, necesitamos de una pedagogía de la indignación”. Estos espacios de maestros para maestros sentaron la posibilidad de vivir en propia piel la

lucha que está comprometida con la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democráticamente real.

Conclusiones

Alcances de la comunidad de aprendizaje y sugerencias de continuidad

Ahora bien, es menester hacer apología a la postura reflexiva y recapitular sobre aquello que sucedió tras bambalinas durante las sesiones colaborativas con la comunidad. Lo anterior es esencial para reflejar la ética investigativa de una postura crítica, en este caso frente al ejercicio pedagógico de enseñanza y aprendizaje por parte de los actores involucrados.

Respecto a los objetivos específicos del proyecto, el primero buscaba posicionar el lenguaje como práctica social reconociéndolo como una herramienta para la vida, con un sentido y unas funciones reales que superan el acto de simple decodificación. Respecto a este es posible mencionar que a lo largo de las sesiones se hizo lo posible porque así se comprendiera, poniendo a disposición de las docentes espacios en los que el lenguaje cobraba ese sentido. Sin embargo, aunque por parte de ellas se alcanzó una comprensión de lo que significa

hablar de lenguaje como práctica sociocultural, asunto que era desconocido en un principio y que mostró evolución a medida que se progresó, dicha comprensión se vio contrariada por la defensa del método tradicional silábico aplicado a la enseñanza. La reflexión, sobre los registros de las sesiones, develó que las razones de este desencuentro, tienen que ver con el momento de ingreso a la vida laboral de las docentes y con la efectividad que le adjudican a la metodología tradicional.

Por lo precedente, se afirma que la metodología de enseñanza de las docentes está orientada y es mediada por el conocimiento en el campo del lenguaje de cada una, pues era prácticamente imposible para ellas haber cubierto ciertos saberes cuando hacía varios años se encontraban ejerciendo. La segunda razón por la que se analiza que el método silábico sigue siendo un diario vivir en sus aulas tiene que ver en gran medida con la experiencia personal de cada maestra. A partir de lo compartido por las docentes durante las narrativas de vida, se logró determinar que la práctica en sus aulas está permeada por su propia experiencia de aprendizaje. La conclusión a la que se llega después de analizar sus discursos sobre la práctica tradicional es que ellas enseñan como ellas aprendieron.

En cuanto al segundo objetivo específico, cuyo propósito se enfocó en brindar herramientas para promover las comunidades de aprendizaje como una estrategia que permite fortalecer la formación del maestro en ejercicio, se puede decir que las docentes reconocieron la importancia y el significado de trabajar en equipo en términos de la construcción de conocimiento en colectivo, que es una de las características principales de una comunidad de aprendizaje y la pedagogía crítica. De igual manera, el manejo de los contenidos a mediar con las docentes procuró la bidireccionalidad, ósea el diálogo constructivo en oposición a la jerarquía de saberes. Es decir, que en los encuentros tanto las docentes como las mediadoras aprendían al enseñar y enseñaban al aprender como lo planteó el gran pensador (Freire, 1996, p.25).

Sobre el tercer objetivo específico, enfocado a la reflexión mediante el ejercicio de sistematización, con el ánimo de comprender y construir nuevos conocimientos basados en la práctica pedagógica propia y ajena, se afirma que dicho ejercicio funciona como una propuesta para la transformación, a partir del acto de reflexionar sobre el quehacer pedagógico propio y de otros. Así pues, la sistematización implicó una actitud reflexiva y crítica por parte de

cada uno de los miembros de la comunidad de aprendizaje, quienes, en ese sentido, asumieron el desafío y la responsabilidad de reparar ante sus propios procederes y generar un análisis y un distanciamiento de su quehacer en veras de una mejora de las prácticas pedagógicas. De esta manera fue posible cumplir con uno de los propósitos más dicientes de la sistematización, el cual apunta a posicionar la práctica pedagógica como saber legítimo.

Finalmente, el objetivo macro que planteaba el proceso, el cual apuntaba a promover el ejercicio de reflexión en torno a las prácticas de enseñanza de lenguaje a partir de la configuración de una comunidad pedagógica de aprendizaje. Es posible decir que se alcanzó en gran medida, teniendo en cuenta todo lo antes de descrito. Lo que se estima importante destacar es que la intención se orientó para aportar al ejercicio docente en aras del empoderamiento de los actores educativos. Es decir, se pretendió apostarle a una educación más justa y con sentido, donde se promueven prácticas de y para la vida real por medio de las comunidades reales, pues se consideró que para lograr una transformación a nivel educativo

es preciso que los maestros asuman la responsabilidad sobre su propio ejercicio pedagógico y en ese mismo sentido haya coherencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

En suma, el hecho de que las prácticas de las docentes se sigan mostrando de la manera descrita indica que es justo y necesario un acompañamiento más duradero. Con todo y eso, un paso adelante si es evidente y es de la reflexión, que se estima antecede a la transformación. Además, el espíritu investigativo es una de las virtudes que cultivan ejercicios como el proyecto desarrollado. El procurar un crecimiento en los demás, sea de orden social, académico o de otro tipo se considera como un acto de valentía pues está arraigado a la creencia de que es posible un mundo mejor, estar en constante reflexión cultiva consciencia y experiencias como las que se comparten en este artículo dan fe de lo dicho por Freire, a quien hoy con agradecimiento y alegría homenajeamos:

*La educación no cambia al mundo,
cambia a las personas que van a
transformar el mundo (Paulo Freire
1921-1997)*

Referencias Bibliográficas.

Alvarez, M., & Orozco, L. (2015). *Ciudad Bolívar: La historia de una lucha colectiva*. Centro de memoria Paz y Reconciliación. Obtenido de

Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá, Colombia.:
<http://centromemoria.gov.co/ciudad-bolivar-la-historia-de-una-lucha-colectiva/>

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Lerner, D., Stella, P., & Torres, M. (2009). *La formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 57-72. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>

Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y saberes*(31), 26-33.

Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico, una exigencia para el hacer futuro. *El Ágora USB*, 15(2), 343-362.
doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.1618>

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia*. Bogotá: Omegalfa.

Notas.

ⁱ El proyecto está enmarcado en el trabajo de grado de la autora del presente artículo y su compañera María José Zuluaga, estudiante de Sociología y de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Dicho trabajo de grado contó con la asesoría de Catalina Roa Casas y Blanca Yaneth González Pinzón, profesoras e investigadoras del Departamento de Formación y el Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana.