

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMUNITARIA: UNA
EXPERIENCIA DE RECONSTRUCCIÓN DIALÓGICA
Y COLABORATIVA DESDE EL CONTEXTO DE
COMUNIDADES QUE VIVEN EN LA ADVERSIDAD**

**EDUCATIONAL PRACTICE COMMUNITY: AN
EXPERIENCE OF DIALOGIC AND COLLABORATIVE
RECONSTRUCTION FROM THE CONTEXT OF ADVERSITY
LIVING COMMUNITIES**

CAROLL ALEJANDRA SCHILLING LARA
Universidad Santo Tomas
Grupo Enlazador de mundos
4 norte 1086 DP 093-C
Talca, Chile
casl1975@gmail.com

Recibido: 12/12/2011 Aceptado: 21/12/2011

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados preliminares de un estudio de caso realizado a partir de la implementación de una experiencia de innovación organizada por el grupo Enlazador de Mundos con el fin de colaborar en la reconstrucción simbólica de comunidades afectadas por el terremoto y maremoto en la comuna de Tomé, en la Región del Bío-bío Chile.

En este contexto se realizó el seguimiento a una iniciativa desarrollada por la carrera de Educación de Párvulos de una Universidad de la región, que implementó una innovación en los cursos de práctica progresiva y profesional, que consistió en la adopción de una metodología dialógica que las estudiantes universitarias incorporaron en su desempeño en contextos de adversidad.

Esta investigación se desarrolló bajo la metodología comunicativo crítica (Gómez y otros 2006) y la técnica de recolección de información utilizada fue el grupo de discusión comunicativo. El análisis buscó el reconocimiento de dimensiones exclusoras y transformadoras a partir de registros comunicativos definidos por los criterios de la metodología, a saber, diálogo intersubjetivo; compromiso y pretensiones de validez.

Los primeros resultados indican que los procesos de transformación se van desarrollando de manera progresiva y movilizados desde la interacción que mantienen las estudiantes con las comunidades participantes y con diferentes referentes sociales. Las alumnas van desarrollando autonomía y estableciendo redes de colaboración que les permiten resignificar y ampliar el sentido de la práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE

INNOVACIÓN EDUCATIVA, ESCUELA COMUNITARIA, APRENDIZAJE DIALÓGICO, COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, ORGANIZACIÓN COLABORATIVA

ABSTRACT

This paper presents the preliminary results of a case study carried out from the implementation of an innovative experience developed by the linker group of dumb people with the purpose of helping in the symbolic rebuilding of communities affected by the earthquake and tsunami in the town of Tome in the Region of Biobío, Chile.

In this context, the monitoring of an initiative developed by the preschool education career from a university of the region was conducted, which implemented an innovation in the courses of progressive and professional practice that consisted in adopting a dialogical methodology that university students should incorporate into their performance in contexts of adversity.

This research was developed under the critical communicative methodology (Gómez and others 2006) and communicative focus groups were used as data collection technique. The analysis sought the recognition of exclusionary and transformative dimensions from communication records defined by the criteria of the methodology, namely, intersubjective dialogue, commitment and validity aims.

The first results indicate that transformation processes are developed progressively and mobilized from the interaction that students keep with the communities involved and with different social references. The students are developing autonomy and establishing collaborative networks that allow them to reinterpret and expand the meaning of pedagogical practice.

KEY WORDS

EDUCATIONAL INNOVATION, PEDAGOGICAL PRACTICE, COMMUNITY SCHOOL, DIALOGIC LEARNING, LEARNING COMMUNITY, COLLABORATIVE ORGANIZATION

1. INTRODUCCIÓN

El 27 de febrero del año recién pasado se enfrentó una gran catástrofe producto del impacto de un terremoto y su posterior tsunami en gran parte de la costa de la zona central de Chile. Las consecuencias de estos sucesos fueron incalculables, a saber, la pérdida de vidas, el cambio en las condiciones materiales, laborales y el deterioro emocional y afectivo de muchas personas.

En este escenario, el grupo Enlazador de Mundos, Grupo interdisciplinario de investigación e intervención para la promoción de la igualdad educativa, genera una propuesta de aporte a la reconstrucción educativa en la Región del Biobío a través de una serie de iniciativas que articulan diversas redes solidarias que permiten movilizar acciones colaborativas y de apoyo a la reconstrucción material, educativa y simbólica de las comunidades que fueron trasladadas a campamentos de emergencia. Dado que estos lugares presentan múltiples carencias, en cuanto a su ubicación geográfica, vivienda y servicios básicos, lo que se traduce en falta de espacios comunitarios y educativos, el grupo decide movilizar acciones de apoyo en esta línea. Uno de los objetivos del proyecto organizado por este grupo de estudiantes, académicos y profesionales, es la creación de escuelas comunitarias al interior de los campamentos de emergencia

La escuela comunitaria surge como alternativa para generar un lugar de

encuentro para la comunidad. La filosofía de esta iniciativa promueve la creación de una comunidad de aprendizaje donde el sentido educativo se construye a partir de las necesidades definidas por las distintas personas que forman parte de los campamentos. Estas escuelas se definen como una figura de carácter intermedio entre la comunidad y la escuela formal, configurando un espacio de aprendizaje comunitario transgeneracional, donde la comunidad participa en diversos procesos de formación, resultado de acuerdos colectivos y sobre puentes de colaboración con distintas agencias y agentes sociales. (Ferrada, 2010:48-49).

2. PROYECTO ESCUELAS COMUNITARIAS: PARTICIPACIÓN DE ALUMNAS EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Una de las experiencias de innovación que nace en el marco de las acciones del grupo Enlazador de Mundos, fue la participación de estudiantes de los cursos de prácticas progresivas y profesional de la carrera de Educación de Párvulos de una institución universitaria de la Región del Biobío, quienes se sumaron a las redes solidarias a través de actividades curriculares que son parte de su proceso de formación inicial.

Es importante destacar que fueron los estudiantes universitarios los principales protagonistas en el desarrollo de las iniciativas de reconstrucción en la zona. En este sentido, Enlazador de Mundos, generó un puente para que estudiantes de distintas universidades se unieran voluntariamente en el desarrollo creativo de soluciones para afrontar la emergencia. De ahí nacen variadas formas de participación y redes de colaboración que aportan en distintos niveles a la superación de esta contingencia, tanto a nivel material (implementación de bibliotecas y materiales pedagógicos), como en lo educativo. Uno de los ámbitos donde se realizó un aporte concreto al interior de los campamentos, fue en el nivel preescolar. Las acciones se orientaron específicamente a dos campamentos en la zona costera de la comuna de Tomé. En ambos lugares, se emprendió un diálogo con la comunidad para definir las necesidades más urgentes que permitieran dar inicio al funcionamiento de las escuelas comunitarias, al interior de las sedes comunitarias implementadas temporalmente por el Hogar de Cristo.

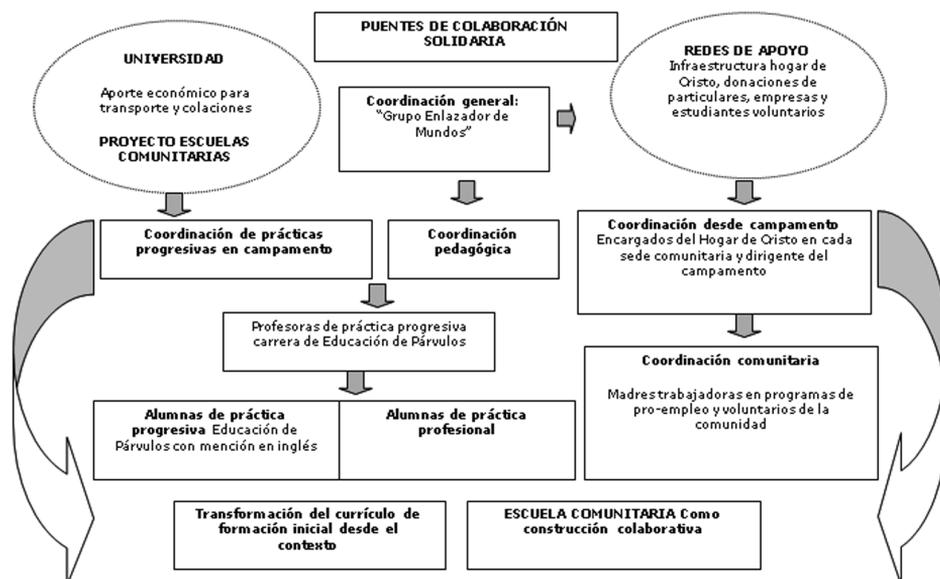
La carrera de Educación de Párvulos asume el desafío de transformar su currículum de formación inicial, en la línea de formación de prácticas pedagógicas, con la finalidad que sus estudiantes asistieran a trabajar regularmente a las escuelas comunitarias.

Esta experiencia desarrolló un nuevo sentido para enfrentar los procesos de práctica pedagógica a través de acciones solidarias en entornos de alta complejidad. Por tanto, la práctica adquiere un carácter comunitario y colaborativo, dotando a las alumnas de oportunidades donde ellas son las protagonistas de la construcción y ejecución de propuestas curriculares elaboradas con y desde la comunidad, adecuándose a las necesidades y condiciones propias de cada contexto de campamento. Otra innovación de este trabajo es que la práctica se desarrolla con la participación activa de madres trabajadoras de la zona costera.

2.1. Organización colaborativa de la innovación

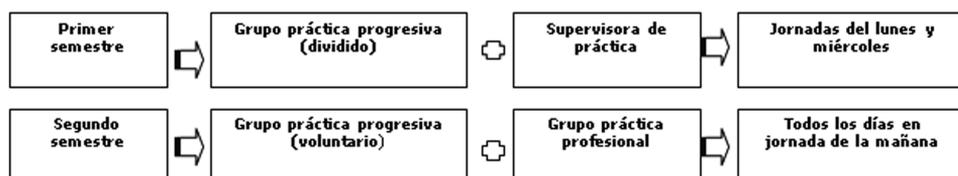
Esta iniciativa se coordina desde el grupo Enlazador de Mundos e integra

distintos agentes y agencias en la construcción e implementación de la innovación.
El proyecto se organiza de la siguiente manera:



Como se puede apreciar la coordinación de la escuela comunitaria se realiza con y desde el contexto. La red solidaria tiene su base estructural en la Universidad, sin embargo, en campamento el trabajo es organizado por personas que conviven en esta realidad o son parte de la misma comunidad. Esto rota la función tradicional de la universidad como transmisora de la cultura oficial y el currículum académico dominante, hacia una nueva dimensión dialógica de desarrollo y responsabilidad social a través de un proyecto plural e inclusivo. Con ello, además de incorporarse nuevas voces en la construcción del conocimiento, también se atiende a la diversidad cultural y valórica que posee la realidad histórica y territorial en el cual se desarrolla la formación de las estudiantes.

La práctica pedagógica en campamento se desarrolla de la siguiente manera:



De acuerdo a las características de gran dinamismo que posee la realidad del trabajo en la escuela comunitaria, se puede apreciar, que la organización inicial, presenta algunas transformaciones durante su desarrollo. La adaptación a este contexto con gran diversidad de problemáticas materiales y sociales requiere modificaciones permanentes en la organización de la práctica. La finalidad es mejorar las acciones de atención a los niños y niñas que asisten a la escuela comunitaria, favoreciendo los procesos de interacción.

La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad

Uno de los cambios centrales es que durante el primer semestre la práctica posee carácter obligatorio y las alumnas de práctica progresiva asisten solo dos días a la semana a la escuela. Esto implica que el resto de la semana el trabajo pedagógico es asumido por las madres que permanecen a cargo del cuidado de niños y niñas. El segundo semestre, la práctica pierde el carácter obligatorio y se transforma en una opción voluntaria para las estudiantes. Este cambio, moviliza una serie de procesos de reflexión que configuran una nueva forma de trabajo colaborativo entre alumnas que asisten a campamento. Las alumnas de práctica profesional asisten todos los días de la semana a la escuela lo que da continuidad al trabajo pedagógico y permite generar los puentes de colaboración necesarios para que las alumnas de práctica progresiva realicen un mejor trabajo.

2.2 Modelo pedagógico de la innovación

La construcción pedagógica del trabajo asume el modelo de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) adaptándolo a las condiciones de la práctica comunitaria. Se reconoce que las familias no académicas poseen un contexto cultural diferente al de las escuelas. No tiene deficiencias culturales porque su contexto no es mejor ni peor sino diferente, y por ende, todas las personas pueden realizar aportaciones desde las diferentes experiencias adquiridas a lo largo de su vida. Los principios del aprendizaje dialógico que orientan la construcción intersubjetiva de esta experiencia son:

Diálogo Igualitario: Se produce cuando el lenguaje (verbal y no verbal) se utiliza como medio para lograr el entendimiento de todas las personas que participan en la comunidad. Las personas se aproximan en un plano de igualdad y no desde la imposición de un saber culturalmente hegemónico.

Inteligencia cultural: Capacidad de aprender a través del diálogo y de las habilidades comunicativas que portan todas las personas. No reduce al sujeto a su dimensión cognitiva sino que integra la capacidad universal para comunicarse a través del lenguaje, contemplando la pluralidad de dimensiones de las acciones humanas. Las habilidades comunicativas son componentes indispensables de la inteligencia.

Transformación: El aprendizaje dialógico transforma los sentidos que se construyen a partir de la interacción entre personas distintas que reflexionan sobre sus experiencias y la relación con su entorno.

Dimensión Instrumental: Son los conocimientos científicos y técnicos y el desarrollo de habilidades instrumentales necesarios para actuar con éxito en la sociedad. La selección de estos aprendizajes provenientes del ámbito de la ciencia y de la técnica requiere de la participación de estudiantes y de sus familiares en un contexto de diálogo entre iguales.

Creación de Sentido: La posibilidad de elegir el proyecto vital requiere tener acceso a un abanico de posibilidades que puede ofrecer la educación, y a partir de la relación con referentes distintos, se comparte y se discute sobre distintas formas de vida.

Solidaridad: Es la base de las distintas interacciones y de la colaboración del trabajo de aula. En este caso, es el valor que permite la superación de las condiciones desfavorables a las cuales se enfrenta la comunidad, se presenta cuando se generan espacios de diálogo multicultural, multisocial, multiprofesional.

Igualdad de diferencias: se orienta hacia la afirmación que la verdadera

igualdad respeta la diferencia, así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados en los distintos ámbitos (Flecha R. y Puigvert, 2002).

Desde el contexto chileno y sobre la base de evidencias empíricas, Ferrada (2008) incorpora un nuevo principio, **Emocionalidad/corporeidad** estableciendo que somos sujetos biológicamente empáticos (Varela, 2000) por lo mismo, requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica.

2.3 Organización didáctica de la Innovación

El trabajo didáctico se realiza a través de la metodología de grupos interactivos. Las estudiantes se distribuyen en grupos pequeños (3) que están a cargo de dos o más estudiantes en práctica. Cada grupo ofrece una experiencia de aprendizaje distinta frente a un mismo contenido. Los estudiantes rotan de una experiencia a otra al cumplir un tiempo aproximado de 15 minutos de trabajo. Las particularidades de esta realidad presentan algunos desafíos que requieren modificaciones a la forma original como se organiza esta metodología. En primer lugar, la heterogeneidad en las etapas de desarrollo del grupo de estudiantes, conformado por niños de sala cuna, medio menor, mayor y educación básica, distribuidos en un mismo espacio pedagógico, no se adecua al tiempo asignado para el trabajo por estaciones. En segundo lugar, las condiciones materiales de la escuela con espacios reducidos e intervenidos por la situación de emergencia, dificultan el normal funcionamiento del trabajo en grupo. A esto se agrega, el número de alumnas en práctica que asiste simultáneamente a la escuela comunitaria (14 alumnas), el número de niños y niñas (25) y la participación de las madres (4). Por consiguiente la cantidad de participantes en la actividad supera ampliamente las condiciones que presenta el espacio físico de la escuela comunitaria. Todo lo anterior tensiona la organización didáctica del trabajo.

A partir de la reflexión desarrollada el segundo semestre, sobre los aspectos antes señalados, se realiza una modificación a la organización didáctica que promueve nueva forma de interacción. La actividad pedagógica mantiene la organización de grupos interactivos a través de actividades donde los estudiantes se agrupan de acuerdo a su ciclo y tienen participación de las madres y las alumnas en práctica como colaboradoras de aprendizaje. Por tanto, el cambio principal es que los niños se mantienen en sus grupos de trabajo y son las personas adultas a cargo de la actividad quienes rotan, aportando heterogeneidad y diversidad a las experiencias de aprendizaje. Frente a todos estos cambios, los principios del aprendizaje dialógico siguen constituyendo el eje de sentido desde el cual se desarrollan las interacciones en el trabajo comunitario.

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La investigación que sistematiza esta experiencia, utiliza la Metodología Comunicativa Crítica (Gómez y otros, 2006). En este tipo de metodología el conocimiento científico se genera a partir del diálogo establecido entre el equipo de investigadores que aporta datos y la teoría que la comunidad científica posee sobre la temática de investigación, mientras que las comunidades investigadas contribuyen con sus experiencias e interpretaciones sobre la realidad que se está estudiando.

La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad

Este proceso de interacción, promueve que las personas participantes en el estudio busquen llegar al entendimiento y expliquen sus objetivos e intenciones en un plano de igualdad.

3.1. Estrategia metodológica

Este proceso investigativo se realizó a través de un estudio de casos que sistematiza las acciones desarrolladas por las estudiantes de educación de párvulos que participaron de la innovación a fin de dar cuenta de dos objetivos. 1) Comprender los significados que surgen desde la práctica progresiva en la escuela comunitaria; 2) Definir las nuevas competencias profesionales que desarrollaron las estudiantes en práctica progresiva y profesional en el contexto de la escuela comunitaria.

Este trabajo presenta un seguimiento realizado durante todo el año 2010 a las 36 estudiantes que estuvieron inmersas en la experiencia. Para ello se utilizó como técnica de recogida de información, los grupos de discusión comunicativos, que fueron conformados por alrededor de 10 alumnas en cada ocasión.

La muestra estuvo compuesta por todas las estudiantes de educación de párvulos que asistían regularmente a la escuela comunitaria. El primer semestre, se seleccionó a las 28 alumnas de práctica progresiva que cursaban su tercer año de carrera y que fueron las encargadas de implementar la innovación. Se realizaron tres grupos de discusión comunicativos. El segundo semestre y considerando los cambios producidos en la organización de la práctica, se seleccionaron tres grupos diferentes de alumnas: a) Alumnas de práctica progresiva que deciden voluntariamente continuar trabajando en esta segunda etapa; b) Alumnas de práctica progresiva con mención en inglés (2) y c) Alumnas en práctica profesional que asistían todos los días voluntariamente a trabajar en la escuela comunitaria (6). Se realizaron cuatro grupos de discusión comunicativos en distintos momentos del semestre.

4. RESULTADOS PRELIMINARES DE ESTE ESTUDIO

Los resultados preliminares se organizaron desde los objetivos planteados y a partir de la construcción de dos categorías analíticas: 1) Los significados que surgen desde la práctica progresiva en la escuela comunitaria; 2) Definir las nuevas competencias profesionales que emergen desde el contexto de práctica comunitaria.

4.1. Los significados que surgen desde la práctica progresiva en la escuela comunitaria

Dado que en términos metodológicos se definieron cuatro momentos diferenciados de la experiencia de práctica al interior de la escuela comunitaria, los resultados se presentan siguiendo la distribución temporal definida:

CATEGORÍA	PRIMER MOMENTO RC:13	SEGUNDO MOMENTO RC:5	TERCER MOMENTO RC:5	CUARTO MOMENTO RC:23
Organización colaborativa de la práctica	<p>Dimensiones transformadoras:</p> <p>1) Las condiciones del contexto comunitario rompen con la estructura tradicional de la práctica pedagógica y promueve una forma de trabajo que requiere de la colaboración entre las alumnas, las madres y la comunidad, al interior del aula.</p>	<p>Dimensiones transformadoras:</p> <p>1) Se define como una organización de trabajo que adopta el modelo dialógico del aprendizaje como definición desde Enlazador de Mundos.</p>	<p>Dimensiones transformadoras:</p> <p>1) Las alumnas inician procesos de autocrítica al enfrentar participación en el trabajo.</p> <p>2) Se abre el dialogo con la comunidad.</p> <p>3) La colaboración se amplía a redes externas.</p>	<p>Dimensiones transformadoras:</p> <p>1) La organización del trabajo rota desde la aplicación de un modelo de aprendizaje hacia la creación de una organización colaborativa generada desde el contexto. Con ello se definen puentes de colaboración entre alumnas en práctica progresiva y profesional, con la comunidad y con redes de apoyo externo.</p>
Análisis Básico	<p>Dimensiones exclusoras:</p> <p>1) Al inicio se presentan dificultades en la relación con las madres.</p> <p>2) Falta de responsabilidad de algunas estudiantes tensionan los procesos de interacción con la comunidad.</p> <p>3) Reproducción de la concepción técnica anclada a la formación inicial.</p>	<p>Dimensiones exclusoras:</p> <p>1) Tensión entre modelo técnico de formación recibido por la universidad y las habilidades comunicativas requeridas para el establecimiento de procesos de diálogo.</p>	<p>Dimensiones exclusoras:</p> <p>1) Cuestionamiento a la organización del trabajo y a la aplicación de los principios dialógicos del aprendizaje a partir de:</p> <p>1.1) Imposición desde Enlazador de Mundos.</p> <p>1.2) Responsabilidad personal en el trabajo colaborativo.</p> <p>1.3) Se definen funciones de apoyo pedagógico en el trabajo en Grupos Interactivos.</p>	<p>2) Distribución de las responsabilidades en la planificación, ejecución y evaluación por parte de las mismas alumnas.</p> <p>3) La evaluación se integra como un proceso permanente de diálogo y mejora de los procesos.</p>

Se observa que los procesos de cambio se van desarrollando de manera progresiva y a partir del diálogo con diferentes referentes sociales que permiten ampliar el desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva sobre los procesos de práctica. Si bien, al comienzo, la situación de asistir a las prácticas de la escuela comunitaria en campamento favoreció el proceso transformador de la organización de la práctica, durante el desarrollo de la experiencia aparecieron algunas situaciones que en la interacción con este nuevo contexto dificultaron el desarrollo del trabajo.

Las dimensiones exclusoras fueron: a) Dificultades en el encuentro inicial con las madres participantes en la escuela comunitaria; b) Falta de responsabilidad de algunas estudiantes tensionan los procesos de interacción con la comunidad; d) El trabajo de las alumnas durante su desarrollo reproduce la concepción técnica anclada a la formación inicial de base, esto se expresa en la falta de flexibilidad en la

La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad

aplicación de los grupos interactivos. Las alumnas reclaman una mejor organización por parte de la universidad, pero no asumen su responsabilidad en el desarrollo de este proceso.

En un segundo y tercer momento se comienzan a movilizar procesos de reflexión a partir de la interacción con el contexto, surgen como principales dimensiones transformadoras: 1) Los procesos de reflexión avanzan a implicación personal en el trabajo, con ello, las alumnas declaran la necesidad de autocrítica frente al trabajo realizado durante el semestre; 2) Se presentan condiciones favorables para entablar procesos dialógicos con la comunidad; 3) La colaboración se amplía a redes externas. Se sostienen como dimensiones exclusoras: a) La tensión entre el modelo técnico de formación inicial y los nuevos requerimientos de carácter comunicativo y dialógico que surgen del encuentro con realidades distintas y socialmente diversas. Las alumnas comienzan a cuestionar fuertemente su propio modelo de formación y la falta de flexibilidad que la organización genera al momento de la aplicación del modelo didáctico. Como la experiencia adquiere carácter voluntario, algunas alumnas reconocen que no se sienten preparadas para seguir instaladas en esta realidad, así mismo, un amplio grupo se compromete a continuar participando en esta experiencia.

En un cuarto momento, se entablan procesos de reflexión con la comunidad y las profesoras a cargo de la práctica, que permiten definir un nuevo sentido de práctica. La construcción intersubjetiva favorece la adaptación de los grupos interactivos a las condiciones de práctica comunitaria. Las dimensiones son eminentemente transformadoras: 1) Se construye una organización colaborativa entre las alumnas de práctica profesional y práctica progresiva con mención y sin mención; 2) Reconocimiento de las madres frente al trabajo y demanda de formación de ella mismas, como colaboradoras del aula comunitaria. En síntesis, las interacciones del contexto de práctica conforman el eje desde el cual se articulan y movilizan los procesos de transformación de la organización del trabajo.

4.2 Las Nuevas competencias profesionales que emergen del contexto de práctica comunitaria

Siguiendo la presentación en torno a la distribución temporal del seguimiento de la intervención en el desarrollo de las prácticas pedagógicas realizadas por las estudiantes en la escuela comunitaria, fue posible la identificación de nuevas competencias profesionales que surgen desde el contexto de práctica. A continuación se presentarán algunas de ellas:

Categoría	Subcategoría	Definición de la competencia	Análisis Básico
Nuevas competencias de formación profesional	Construcción de sentido sobre la formación profesional	a) <i>Comprenden la práctica pedagógica progresiva y profesional como un espacio de reflexión y aprendizaje a partir del diálogo y la colaboración permanente con la comunidad.</i> b) <i>Comprenden el desarrollo profesional vinculado al servicio y a la posibilidad de aportar al desarrollo social y cultural de una comunidad en condiciones de adversidad.</i>	Transformadora
		<i>Reconocen tensiones entre la formación académica centrada en la aplicación de metodologías y definida por logros y las necesidades creativas de una realidad de adversidad que requiere distintos aprendizajes sociales y culturales.</i>	Exclusora
	Desarrollo de la autonomía	<i>Capacidad para tomar decisiones durante el trabajo comunitario. Las alumnas en práctica son protagonistas en la creación del proyecto educativo y curricular, favoreciendo el compromiso colectivo en la construcción del trabajo pedagógico.</i>	Transformadora
	Vinculación con el contexto	a) <i>Desarrollo de habilidades socio-afectivas, expresadas en la construcción de un vínculo cercano e inclusivo con la comunidad.</i> b) <i>Surge la empatía como emoción básica para relacionarse desde la solidaridad y desarrollar vínculos de colaboración entre sujetos con distintas realidades y experiencias.</i>	Transformadora
	Trabajo colaborativo	<i>Fortalecimiento de los vínculos de colaboración, entre alumnas en práctica y comunidad, a través de acciones colectivas para desarrollar iniciativas en condiciones de adversidad. Se articulan redes de colaboración.</i>	Transformadora
	Flexibilidad en el trabajo	<i>Desarrollo de habilidades para enfrentar la contingencia y el carácter emergente de los procesos pedagógicos en las condiciones cambiantes de la realidad de la escuela comunitaria.</i>	Transformadora
	Creatividad	<i>Se potencia el desarrollo creativo y las habilidades comunicativas al relacionarse con una diversidad de situaciones prácticas y emergentes.</i>	Transformadora

Se observa que las alumnas reconocen una serie de aprendizajes que surgen

La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad

de la incorporación a este nuevo contexto de práctica. Las dimensiones son eminentemente transformadoras y producto de las múltiples interacciones sociales. En primer lugar, la concepción sobre la formación y el desarrollo profesional, adquieren un nuevo sentido, dado que amplía sus límites más allá de la adquisición de unas destrezas instrumentales exigidas como desempeños básicos. En este caso, lo transformador está definido por la posibilidad que tienen las alumnas en práctica de poner todos estos aprendizajes profesionales al servicio de una comunidad con múltiples necesidades. Por lo tanto, su labor docente queda definida por el servicio y el aporte social que ellas desarrollan. En esta misma línea surge una dimensión exclusora, dado que las alumnas evidencian la tensión que se produce entre el modelo de formación que ellas traen previamente y los nuevos desafíos que impone la práctica en contextos de adversidad.

En segundo lugar, otra dimensión transformadora está asociada al desarrollo de la autonomía que va progresivamente asentándose como aprendizaje, cuando ellas deben enfrentarse a situaciones de toma de decisión en la práctica. Ellas están totalmente a cargo de todo lo que ocurre en la escuela comunitaria.

En tercer lugar, la vinculación con la comunidad en condiciones de adversidad genera aprendizajes orientados por el compromiso y la implicancia afectiva con el trabajo de práctica. Se desarrollan habilidades socio-afectivas y la empatía como emoción básica de interacción. Esto transforma las relaciones que promueve una práctica tradicional (la comunidad está fuera de la escuela), porque se centran en el reconocimiento mutuo entre comunidad y alumnas en práctica. En cuarto lugar, otro aprendizaje que fortalece su desenvolvimiento en la escuela comunitaria es la colaboración. A partir de la construcción de puentes de colaboración, las alumnas potencian y dinamizan el trabajo, esto transforma la concepción individualista de los procesos de práctica.

Por último, la flexibilidad y la creatividad surgen como aprendizajes propios de la situación de contingencia que se vive al interior de los campamentos. Las alumnas en práctica tienen que crear nuevas soluciones a los problemas e incorporar la vivencia cotidiana en el desarrollo del trabajo en la escuela comunitaria. Esto transforma la manera como ellas planifican y desarrollan su labor, otorgando una mayor flexibilidad e inventiva al trabajo pedagógico.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS PRELIMINARES

Lo primero es señalar que los resultados preliminares de este trabajo, abren la reflexión de algunos aspectos fundamentales sobre cuales se debiera comenzar a discutir en la formación inicial de profesores en nuestro país. Algunos aspectos dicen relación con la forma homogénea, reproductora y descontextualizada como se organizan los procesos de práctica pedagógica; la poca autonomía que se promueve en los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones que emergen desde las prácticas; el énfasis que se da a los aprendizajes instrumentales, específicamente a la construcción de planificaciones, y el poco espacio que se ofrece para la reflexión y la construcción curricular que surge desde el contexto de práctica; la poca diversidad en las experiencias de prácticas pedagógicas, entre otros temas de discusión.

Concretamente esta experiencia aporta a la construcción de nuevos significados en torno a las prácticas pedagógicas dado que se evidencia múltiples transformaciones en la concepción y el sentido que va adquiriendo la formación profesional cuando la práctica pedagógica se construye en y desde el contexto. Una de las preguntas

centrales que emerge desde los primeros hallazgos de este estudio es ¿Cómo se explican las transformaciones de sentido que se movilizan a partir de esta nueva organización de práctica pedagógica?

Es importante señalar que esta innovación pedagógica modifica radicalmente la forma tradicional como se enfrentan los procesos de formación inicial. El trabajo en la escuela comunitaria, enfrenta a las alumnas a una realidad desconocida y de alta complejidad, donde se requiere el desarrollo de habilidades prácticas, comunicativas y de colaboración, competencias fundamentales para enfrentar el escenario laboral al cual tendrán que integrarse en su futuro profesional. Desde ahí resulta interesante iniciar la discusión, a partir de la transformación de sentido que se va produciendo en el desarrollo de esta experiencia.

Lo que queda en evidencia es que al comienzo del proceso, el sentido que ellas portan sobre los procesos de práctica pedagógica, está centrado en la reproducción de las lógicas de su formación universitaria. La práctica constituye para ellas un espacio de aplicación de un modelo de aprendizaje (dialógico), independiente de las características que éste tenga. Las acciones se orientan predominantemente por una racionalidad de carácter instrumental centrada en alcanzar los objetivos y logros definidos principalmente por sus profesoras supervisoras de práctica, a quienes ellas atribuyen el éxito o fracaso de la organización de la innovación. Es decir, se externalizan las responsabilidades y motivaciones frente al aprendizaje, desarrollando relaciones centradas más en la dependencia que en la autonomía. Por lo tanto, la homogeneidad en la cual han sido formadas, y la cual reproducen en la práctica pedagógica de carácter tradicional, dificultaría la posibilidad de iniciar un cambio real en su trabajo pedagógico. Esto representa un serio problema, dado que las necesidades de formación actualmente requieren un sujeto más activo, creativo y autónomo.

El impacto de esta innovación radica justamente en la ampliación de este sentido, hacia una lógica distinta de actuación, donde la práctica en la escuela comunitaria desarrolla nuevas formas de interacción y organización centradas en la colaboración y la construcción de un sentido colectivo sobre lo educativo. Una posible explicación a este cambio tiene relación con la dimensión comunicativa que se abre cuando las estudiantes conocen y se relacionan con una realidad diferente de práctica pedagógica. Se requiere una mayor comunicación entre ellas y con las personas que forman parte del campamento, esto favorece la acción coordinada de todas las personas que se ayudan entre sí, compartiendo conocimientos y enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos donde la experiencia de cada miembro de la comunidad es un aporte para la construcción del espacio común, que en este caso constituye la escuela comunitaria.

Se van modificando intersubjetivamente los significados que las alumnas han adquirido durante su socialización en el sistema escolar y universitario. Por ejemplo, muchos de los supuestos sobre el aprendizaje y sobre la función que debe cumplir una educadora de párvulo, tienen su fundamento en teorías orientadas a un solo tipo de inteligencia definida como académica, que reduce el aprendizaje del sujeto a su dimensión cognitiva. A partir del diálogo con la comunidad las alumnas reconocen otros tipos de inteligencia como son la inteligencia práctica y cultural permitiendo enriquecer su saber profesionales al integrar la pluralidad de dimensiones de la acción humana en contextos comunicativos y en la diversidad de saberes que surgen de entornos diferentes (Elboj y otros, 2002). Esto implica un cambio de perspectiva en las forma como se construye la relaciones entre los sujetos que

comparten el espacio comunitario y pedagógico, dado que las finalidades propias del individualismo ceden paso a la convicción de que la solidaridad es el sentido más fecundo para modificar y superar la realidad de profunda desigualdad en la cual nos encontramos en nuestros espacios educativos.

Por tanto, la construcción del sentido sobre la práctica, y por ende, el desarrollo profesional, queda ligado a la posibilidad de aportar al desarrollo social y cultural de una comunidad con vivencias, problemas e identidades respetas y reconocidas. Con ello, aparece un principio de trascendencia que rompe con los valores competitivos que promueve el modelo de sociedad actual, en el cual la esperanza comunitaria se diluye y se fragmenta por las relaciones objetuales definidas básicamente por las lógicas de mercado. Por el contrario, en este contexto de práctica pedagógica las alumnas tienen la experiencia de pertenecer a un colectivo que se moviliza sobre la base de la solidaridad.

Este hecho es importante, porque tal como se muestra en el segundo objetivo de este trabajo, un nuevo sentido sobre la práctica promueve el surgimiento de múltiples aprendizajes, que resultan más acordes con las características que requieren los profesionales que hoy se integran al mundo laboral. El desarrollo de la autonomía, las redes de colaboración y los vínculos profundos que se producen con el contexto de práctica, son un aporte en la construcción de un profesional más preparado para enfrentar las demandas de una sociedad que cambia con gran rapidez. Además, formar profesionales con estas características abre la discusión sobre la posibilidad real de transformar, desde las bases de la formación universitaria, un modelo educativo excluyente y la relación jerárquica e instrumental que se sostiene entre universidad, comunidad y escuela, vínculos que no responden ni representan las demandas participativas de nuestra sociedad.

En este sentido hay nuevas necesidades de formación que surgen desde esta experiencia y del momento histórico en el cual nos encontramos. Dado que, por una parte, nuestro mundo se ha vuelto más abierto y diverso, pero al mismo tiempo, más complejo y contradictorio. Los referentes de estabilidad y equilibrio, propios de las sociedades tradicionales, van siendo desplazados por la expansión de opciones y riesgos (Beck y Beck-Gernsheim, 2002). Esto a las generaciones de profesionales que se integran al mundo laboral les genera una tensión importante, dado que los referentes de incorporación y mantenimiento en el mundo del trabajo son débiles y muchas veces escasos. De ahí que la formación profesional necesite ampliar su sentido más allá de las instituciones, en un proyecto profesional que tenga continuidad en el proceso de individualización del mismo sujeto, a partir de la reflexión y el aprendizaje que se produce al entrar en contacto con espacios de trascendencia social en la construcción solidaria y colaborativa.

Finalmente resulta muy destacable la dimensión emocional que desarrollan las alumnas en esta experiencia. A medida que se produce un mayor conocimiento y cantidad de encuentros con la comunidad, aparece la empatía como emoción básica de interacción, ampliando la comprensión y vinculación afectiva. Desde esta perspectiva el aprendizaje se potencia cuando el principio de Emocionalidad/corporeidad está presente, dado que las condiciones de vida en la cual están los sujetos son de alta precariedad e inestabilidad y requieren una vinculación profunda de todos quienes comparten este espacio. Tal como nos indican los aportes de Varela (2000) y la neurociencia actual, es necesario ser tocado en la emoción por el otro que está a mi lado para vincularnos en plenitud en el aprendizaje intersubjetivo. Por consiguiente, el aporte de esta iniciativa hacia la comunidad es

profundo, considerando que cada encuentro en la escuela comunitaria representó la posibilidad de expresar y superar la vivencia del terremoto y maremoto, al mismo tiempo que se transformaron los significados sobre la educación y la posibilidad de construir relaciones más igualitarias. Por último, esto hace mirar con esperanza el futuro y las potenciales transformaciones que puede promover nuestra educación universitaria y las nuevas generaciones de profesionales que se están formando.

6. CONCLUSIONES PRELIMINARES

De acuerdo al primer objetivo de este trabajo, se puede concluir que los significados que surgen desde la práctica progresiva y profesional en contextos de adversidad, transforman la concepción técnica y reproductora que propicia el modelo de formación en el cual están inmersas las estudiantes. Los nuevos significados abren un espacio de organización colaborativa de la práctica que favorece la vinculación entre alumnas en práctica y comunidad, a partir de todos los espacios de interacción en la escuela comunitaria.

Con relación a las nuevas competencias profesionales transformadoras que emergen desde el contexto de práctica comunitaria, se puede concluir que las alumnas en práctica desarrollan múltiples aprendizajes que favorecen un desempeño profesional autónomo y el empoderamiento de su función profesional. El aporte a la formación profesional es amplio e integral porque les permite desarrollar habilidades socio-afectivas, colaborativas, la capacidad reflexiva y la creatividad para enfrentar diversos desafíos. Esto constituye un aporte a su formación y a su futuro desempeño profesional en escenarios de mayor complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

BECK U., BECK-GERNSHEIM E. (2002). *La Sociedad del Riesgo Global*, España: Siglo XXI De España Editores.

ELBOJ C. PUIGDELLÍVOL I., SOLER M, VALLS R. (2003). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

FERRADA, D. (2008). *El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico*. Revista Educere, en prensa.

FERRADA D. (2010). *Escuelas Comunitarias en Campamentos Postsunami en la región del BíoBío: Una apuesta por la reconstrucción simbólica dialógica de la comunidad*. Revista Docencia Nº42. Colegio de Profesores de Chile.

FLECHA R. (1998). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.

FLECHA R., GÓMEZ J., PUIGVERT L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

GIDDENS A. (1997). *Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la sociedad en la Época Contemporánea*. Ediciones Península, Barcelona.

La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad

GÓMEZ, J., A. LATORRE, M. SÁNCHEZ, R. FLECHA (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

HABERMAS J. (1987). *La Teoría de la Acción Comunicativa*. [1981] Madrid: Editorial Taurus.

VARELA F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S. A.