

INTERSEDES

REVISTA ELECTRÓNICA DE LAS SEDES REGIONALES
DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



MURAL DE LA BIBLIOTECA DE LA SEDE DE LIMÓN

Comunidades de aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar

Cristina Castillo Briceño

WWW.INTERSEDES.UCR.AC.CR
VOL. XII, N°23 (2011)
ISSN 2215-2458

Comunidades de aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar

(Learning communities: An option against school failure)

Cristina Castillo Briceño¹

El verdadero aprendizaje llega a la esencia de lo que significa ser humano. Mediante el aprendizaje nos recreamos y nos volvemos capaces de realizar lo que nunca antes pudimos hacer. Mediante el aprendizaje incrementamos nuestra capacidad de crear, para formar parte del proceso generativo de la vida. Todo ser humano siente un profundo anhelo de este aprendizaje.
Peter Senge

Recepción: 22 marzo

Aprobación: 26 mayo

Resumen

El presente trabajo presenta un acercamiento a las Comunidades de Aprendizaje como una estrategia diferente de conceptualizar y de atender la práctica de la comunidad educativa ante el fracaso escolar. Para ello, se conceptualizó el fracaso escolar, las comunidades de aprendizaje, la necesidad de la implementación de dichas comunidades, así como las características básicas que se deben considerar en su implementación.

Palabras clave:

Educación-Aprendizaje Comunidad-Educativa- Práctica Educativa - Fracaso escolar -Comunidades de aprendizaje - Redes de aprendizaje

Abstract

This paper approaches the issue on learning communities as a alternative strategy intended to conceptualize and deal with educational practice from a holistic notion of education to address school failure. The paper conceptualizes school failure and learning communities, the necessity to implement those learning communities, and the basic characteristics that should be taken into consideration in implementation.

Key Words:

¹ Docente en la Sede Guanacaste. Universidad de Costa Rica.

Education-Learning educational-Community Educational-Practice School failure-Learning Communities Context- learning networks.

Introducción

Ante las situaciones de fracaso escolar que vive Costa Rica, expresadas en la no promoción escolar, deserción de las aulas y repetición de grados o niveles, un proyecto de Comunidades de Aprendizaje se perfila como una opción que permite enfrentar o superar esta problemática. Es un hecho que los alumnos pueden aprender si se les proporcionan las condiciones adecuadas. Desde esta óptica, Castell (1994) afirma que las Comunidades de Aprendizaje parten de que todos los niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo.

Esta afirmación de Castell (1994) supone contextualizar las prácticas educativas, revalorar las experiencias cotidianas de cada uno de los actores del proceso educativo, crear ambientes propicios para la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia con los demás para garantizar el éxito académico. Todo ello dentro de un marco de respeto a las diferencias individuales y promoción de ambientes cooperativos, participativos y solidarios. Desde esta perspectiva, un proyecto de Comunidades de Aprendizaje pretende cambios en las formas como se desarrollan las prácticas educativas en el aula, el sistema de planificación, organización, los procesos de evaluación, dirección, administración y relaciones comunitarias en el quehacer educativo.

El presente artículo tiene como objetivo aportar algunas reflexiones con miras a entender mejor el concepto de fracaso escolar y de Comunidades de Aprendizaje; la importancia de su implementación y sus características, como una opción que permite propiciar, innovar, experimentar e integrar a los estudiantes, al personal docente y administrativo, a las familias y a la comunidad. De esa forma, se propiciará la participación en el desarrollo educativo y de la transformación del contexto para beneficio de todos y frente al fracaso escolar.

1. Conceptualización de fracaso escolar

Definir el fracaso escolar no es tarea sencilla, aunque así lo parezca. Las condiciones educativas y la propia lógica, estructura y filosofía de cada sistema educativo, plantea para cada país una definición general. Además, de acuerdo con la experiencia de la autora del artículo, dicho concepto está también muy ligado al ideal de sociedad que se pretende formar, a como se conceptualiza la educación y al tipo de persona que se busca formar. Así, estos elementos se expresan en la evaluación y el fracaso de forma implícita o explícita. Además, el abordaje de dicho tema hace más complejo su conceptualización, al considerarse que no se puede hablar de fracaso

escolar sin su antónimo, el éxito escolar; es decir, se establecen normas para medir el logro del éxito académico que el individuo debe obtener.

En todo caso, al definir fracaso escolar en todos los sistemas educativo de los diversos países se plantean una norma explícita o implícita de lo que es éxito educativo y que, el alejamiento de dicha norma, representada como el fracaso escolar, adopta formas diferentes. Por ejemplo, donde no se repite curso, como el Reino Unido, Dinamarca e Irlanda, el fracaso del niño se define como la carencia de desarrollo personal o como estancamiento del progreso del individuo. En cambio, en aquellos países donde se han mantenido sistemas educativos con exámenes y evaluaciones selectivas, el fracaso escolar se define por la repetición de curso, por acabar sin certificado de estudios o por abandonar los estudios (Castillo, 2009, 3).

La experiencia como profesora universitaria ha permitido identificar en Costa Rica dos posiciones con respecto al fracaso escolar, las cuales son ratificadas por Leonardo Garnier, actual Ministro de Educación Pública, en su nueva política de evaluación y la cual entró en vigencia el 21 de noviembre del 2008, al publicarse en La Gaceta el Decreto N° 34886-MEP.

La primera posición sostiene que cuando un estudiante falla en una o más asignaturas lo mejor es que repita el año. Hay dos argumentos centrales para fundamentar esta posición. En primer lugar, si el estudiante pasa al siguiente nivel "sin estar listo", no va a poder cumplir con los requerimientos superiores por lo que el problema de aprendizaje va a ser cada vez mayor. En segundo lugar, que la amenaza de perder y repetir el año constituye un incentivo importante para que los estudiantes hagan un mayor esfuerzo y no fracasen en las asignaturas que cursan (Garnier, 2009).

La otra posición, llamada "promoción social", plantea lo contrario, al sostener que es preferible permitir que los estudiantes que fallan en ciertas asignaturas pasen al nivel siguiente, junto con el resto de sus compañeros (as), donde podrán ponerse al día con el rezago que traían. Esta posición se basa, en primera instancia, en que el fracaso no solo tiene costos muy altos para el estudiante y para la sociedad, sino que no funciona como instrumento educativo, pues no mejora el rendimiento posterior de estos estudiantes y, cuando lo hace, el efecto se diluye rápidamente. Como segundo punto, la repitencia parece ser uno de los principales causantes de deserción escolar, que es la antítesis de lo que se busca [mejorar el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes]. En tercer lugar, señala que es sano mantener a los y las estudiantes con sus compañeros (-as) de generación, tanto por su autoestima - la cual puede verse afectada negativamente por la repitencia- como por las ventajas de compartir el proceso educativo con la gente de su misma edad. Por último, lo positivo de asumir la promoción no solo como un reto individual sino también como un reto

colectivo en el que el acompañamiento de los pares puede jugar un papel importante (Garnier, 2009).

Estas dos perspectivas de entender el fracaso escolar demandan estrategias específicas para su resolución. No es lo mismo pensar que el fracaso escolar es la carencia del desarrollo de un sujeto y que, por tanto, la atención debe centrarse quizá en los factores psicológicos, cognitivos o emocionales que le obstaculizan el aprendizaje, es decir por factores individuales o por factores sociales. Por el contrario, entender que el fracaso escolar se manifiesta como la repetición de un curso o el abandono de cursos, posiblemente obligaría a replantearse la propuesta curricular, los métodos de enseñanza aprendizaje o, incluso, los propios mecanismos de evaluación.

Sin duda, en ambas posiciones se evidencia aún la incapacidad del sistema educativo para llevar a cabo realmente una educación de calidad que dé respuestas a todos aquellos sujetos que buscan en ella una formación integral. Por lo tanto, desde mi perspectiva, el fracaso escolar debe ser entendido como el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en el centro educativo. Dichos factores pueden ser de tipo psicológico y sociológico [cualitativos] y otros que proporcionan datos precisos sobre los resultados académicos [cuantitativos] tanto de los estudiantes como de la institución y del sistema educativo.

En su acepción más amplia, la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión. En su acepción específica y en la evaluación educativa, se entiende que se puede evaluar desde el sistema educativo, en su conjunto, hasta cualquiera de sus segmentos o niveles, los condicionantes socioeconómicos del sistema y también su funcionamiento. Asimismo, al tomar como unidad de análisis los procesos de enseñanza /aprendizaje, se pueden identificar otros objetos de la evaluación educativa: los objetivos, el material, la metodología didáctica, el comportamiento del profesor, el ambiente de aprendizaje, los resultados del aprendizaje realizado por el estudiante, incluso el proceso mismo tomado en su globalidad. Así pues, no debe perderse de vista que el aprendizaje de los estudiantes es sólo uno de los objetos susceptibles de la evaluación educativa, y no necesariamente el más pertinente para el análisis de las causas del fracaso escolar.

Evaluar no es clasificar, ni es examinar, ni aplicar test...Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un

papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ésta se dé, es necesaria la presencia de sujetos (Álvarez, 2001, 10).

El fracaso escolar es un fenómeno educativo (con raíces sociales, personales, institucionales y pedagógicas) que conlleva una condición paradójica. Es un problema personal y, al mismo tiempo, un problema escolar y por ello provoca con razón una honda preocupación social que urge a solucionarlo (Escudero, 2009, p3). De ahí, se plantea que las Comunidades de Aprendizaje son una opción para hacerle frente de una forma exitosa, dadas las características que estas tienen.

2. Conceptualización de Comunidades de Aprendizaje.

Cuando ocurren situaciones de fracaso escolar y problemas de convivencia en el ámbito educativo, normalmente se buscan soluciones centradas sólo en el estudiante, en sus familias o en sus entornos (problemas sociales, desempleo, inseguridad ciudadana, violencia, crisis económica, corrupción). Lógicamente, esta práctica ha conducido a medidas que focalizan la causa del problema de manera parcial, sin entrar a analizar las competencias que tiene el sistema educativo y el centro educativo en la generación de esta problemática. En consecuencia, la importancia de abordar cada situación educativa con una visión integral para superar lo planteado. Esto conlleva a reflexionar acerca de las prácticas que se realizan y de las responsabilidades de cada uno de los participantes del proceso.

En concordancia con esta visión, las Comunidades de Aprendizaje constituyen una estrategia diferente de conceptualizar y de atender la tarea educativa, porque se fundamenta en una noción holística de la educación acorde con una realidad que la determina. Esto supone reorganizar todo el quehacer educativo, desde el aula hasta la organización del centro educativo y su relación con la zona de influencia. En este sentido, Flecha (1997), indica que una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad de actores sociales que día a día participan en la construcción de un proyecto educativo singular, que busca educar a todos sus participantes mediante un esfuerzo conjunto que parte de un análisis de sus necesidades, fortalezas y capacidades humanas, más que de sus carencias. De acuerdo con lo anterior, la solución educativa a las necesidades educativas parte de una visión más amplia de los factores que podrían incidir en la generación de las causas que producen dichas carencias.

La conceptualización de las Comunidades de Aprendizaje es muy amplia, dada la complejidad de aspectos que involucra los horizontes educativos que busca y las posturas epistemológicas que comprende. Así lo han planteado diversos autores: Flecha (1997), Castell (1998), CREA (1999), Torres (1998, 2004). En particular interesa destacar la definición de Torres

(2004) porque expresa una dinámica comunal educativa que se forja a sí misma, desde sus capacidades, potenciándose en el hacer al plantear que:

Una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2004,1).

Se aprecia, en la transcripción anterior, que la riqueza del concepto por sí mismo apunta como ámbito de concreción a la sociedad local. Por lo tanto, se enfoca hacia un grupo de personas que se organizan en torno a un ideal educativo y cultural particular y diferente, para alcanzar la educación de todos los sujetos involucrados en el proyecto educativo, independientemente de su condición, mediante el empeño conjunto operando sobre su propia realidad y potencialidad. Consecuentemente, la propuesta educativa apunta hacia la comunidad, como área de acción, pero no es cualquier comunidad, sino aquella que se identifica por ser solidaria e interesada en los otros. Parte de la necesidad de concentrar esfuerzos en áreas o territorios delimitados, en torno a comunidades determinadas, a través de intervenciones sistémicas de manera articulada. Por tal razón, la misma autora afirma que:

La única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente y de calidad para todos, es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y sincronizando los recursos y los esfuerzos de la comunidad local, con un fuerte apoyo de los niveles intermedios y el nivel central, a fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad (Torres, 2004, 1).

De acuerdo con el texto anterior, esta noción supone que toda comunidad humana necesariamente posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje que actúan; porque lo que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular en la construcción de un proyecto educativo y cultural para que se parta de sus propias necesidades y posibilidades. Con esta connotación, se les está atribuyendo un papel protagónico a las Comunidades de Aprendizaje.

De igual manera, Senge (1994, 12) aporta al concepto sus ideas acerca de las organizaciones que aprenden y menciona que las organizaciones abiertas al aprendizaje son aquellas que se instruyen de forma institucional y colectiva. Asimismo, afirma que “las organizaciones que

prosperan y cobrarán más relevancia en el futuro serán las que describan cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente, en todos los niveles de organización” (Senge, 1994, 12).

El mismo Senge (1994) propone el dominio de cinco disciplinas básicas, para que las organizaciones puedan innovar y alcanzar resultados significativos, a saber:

- **Dominio personal:** ayuda a expandir la capacidad personal de cada individuo, para lograr los resultados que se desean y crear un entorno que aliente a todos los integrantes de la comunidad por desarrollar, con miras en las metas y propósitos definidos.
- **Modelos mentales:** permiten reflexionar, aclarar continuamente y mejorar la imagen interna del mundo que poseen las personas, apreciando cómo modelan sus actos y condiciones.
- **Visión compartida:** ayuda a que las personas elaboren un sentido de compromiso grupal acerca del futuro que procuran crear, y los principios y lineamientos con las cuales se espera lograrlo.
- **Aprendizaje en equipo:** transforma las aptitudes colectivas para el pensamiento y las comunidades, de modo que los grupos de personas puedan desarrollar su inteligencia y capacidad equivalente a la suma del talento individual de sus miembros.
- **Pensamiento sistémico:** es un modo de analizar -y un lenguaje para describir y comprender- las fuerzas e interrelaciones que modelan el comportamiento de los sistemas. Esta disciplina permite cambiar los sistemas con mayor eficacia y actuar en forma más acorde con los procesos del mundo natural y económico.

En síntesis, el concepto de comunidad de aprendizaje se concibe como un grupo de personas que aprenden en común, utilizando herramientas comunes en un mismo ambiente. Las que pueden estar presentes en cualquier escenario o período de formación educativa, laboral, familiar, social, cívica, entre otros. Por consiguiente, cada uno de los actores del proceso es un protagonista activo y comprometido.

3. Necesidad de las comunidades de aprendizaje

Una Comunidad de Aprendizaje se propone como una necesidad de volver la mirada a la educación, rescatándola, destacándola como pieza fundamental de modernización de la sociedad y como un factor clave para resolver los problemas culturales generados por la modernidad. Ello contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación de todo el conglomerado humano. Asimismo, es un proyecto de cambio en la práctica educativa diaria para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la transformación de la sociedad industrial en

una sociedad informacional y las profundas transformaciones sociales que se están produciendo en el mundo actual.

A modo de ejemplo, se puede mencionar la introducción de las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), denominada actualmente como sociedad de la información o sociedad del conocimiento. En este sentido, las TIC ofrecen una gran variedad y cantidad de información al alcance de todo el mundo. Por tanto, surge la necesidad de redefinir el papel que hasta el momento ha desempeñado la educación, que le permita enfrentar adecuadamente, de tal manera, los nuevos y complejos desafíos que demandan los cambios de la sociedad actual y adecuarse a ellos.

También cabe mencionar que la educación enfrenta tiempos vertiginosos de cambios y transformaciones sociales; en consecuencia, una carencia del conocimiento. Es acuciante entonces la necesidad de un aprendizaje continuo en todas las etapas de la vida. Al ser la educación un derecho humano fundamental, demanda del Estado su promoción, protección y respeto, para garantizar a la población igualdad de oportunidades de acceso y de empoderamiento del conocimiento.

Así, se deberá repensar y ofrecer diferentes momentos, formas y espacios para que todos sus ciudadanos puedan acceder a la formación necesaria que les permita vivir en una sociedad en constante transformación y tener acceso a las oportunidades de aprendizaje, según sean los requerimientos y desafíos del momento. Ya no basta acumular conocimientos, sino de desarrollar las estrategias necesarias que permitan saber adónde encontrarlos y su aplicabilidad de acuerdo con las circunstancias.

Al respecto, las Comunidades de Aprendizaje podrían ser vistas como una opción a ese cambio, en la práctica educativa, para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantean la transformación de la sociedad industrial, en una sociedad informacional y demás transformaciones sociales. Por eso, se cimenta en proyectos asociativos y construcción de alianzas locales. De ahí que se requiera:

construir una cultura escolar distinta promover el cambio para transformar la escuela tradicional en una comunidad de aprendizaje, donde los niños, niñas y adolescentes empiecen a asumirse como sujetos plenos de derechos y responsabilidad social y progresivamente, junto a sus padres, maestros y comunidad, promuevan espacios de diálogo para expresarse, coincidir, discernir y comprometerse con el desarrollo humano integral tanto individual como colectivo, en un ambiente de libertad y democracia, asumiendo el ejercicio de la ciudadanía activa (Zinguer y Delgado, 2009, 1).

En las Comunidades de Aprendizaje, el centro de atención es el desarrollo de las personas, de ahí su orientación hacia el aprendizaje y la innovación educativa. Al promover procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo, facilita el conocimiento de su propia realidad, el compromiso, la asunción de responsabilidades, la autoeducación y la continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos. Dentro de las Comunidades de Aprendizaje, “comunidad y escuela no son dos entidades separadas. La escuela es parte de la comunidad y se debe a ella estudiantes y profesores son miembros plenos de la comunidad (Torres, 2004, 22).

Según esta visión, para que las Comunidades de Aprendizaje sean una realidad en las comunidades escolares, requieren una transformación social y cultural desde una posición dialógica entre el centro educativo y el entorno al que pertenece (Flecha, 1997). La transformación social y cultural supone cambiar y reorganizar todas las relaciones, así como los modos de desarrollar la práctica educativa y las interacciones sociales y comunales, porque el aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en un aula, sino de los contextos en que viven e interactúan los sujetos.

Lo anterior, amerita un amplio conocimiento y manejo del entorno local. En este sentido García (2003) considera necesario conocer muy bien el entorno donde se pretende impulsar dicha propuesta educativa, ya que el conocimiento por sí mismo está orientado al quehacer de la Comunidad de Aprendizaje. Sobre todo, porque los esquemas tradicionales se rompen, bajo la idea de que los participantes tienen algo que enseñar y, a la vez, aprender de los demás.

4. Características básicas por considerar en la implementación de una Comunidad de Aprendizaje

Flecha (1997) identifica ocho características básicas de una Comunidad de Aprendizaje que le dan a este proyecto una peculiaridad especial por cuanto abre espacios y oportunidades de desarrollar la tarea educativa de forma diferente a la tradicional y redefine la figura de un educador reconocido como la autoridad que enseña y un grupo de sujetos que aprenden, para dar espacio a un facilitador de los aprendizajes en una comunidad, es decir, una Comunidad de Aprendizaje. Las características no tienen una connotación privativa y única, se plantean para efectos de viabilizar cualquier propuesta:

4.1 Tener una zona bien delimitada

Por la naturaleza de las relaciones y trabajo que se busca lograr a nivel local, se requiere de un territorio geográfico concreto y claramente delimitado, que le dé unidad cultural y territorial para facilitar la identificación y movilización de esfuerzos de todo tipo (educativos, humanos, materiales, económicos, producción, informáticos, culturales, ambientales y políticos) hacia el proyecto educativo que tiene proyectado alcanzar, así como la determinación de sus necesidades, demandas,

problemas, aspiraciones, intereses, etc. (Flecha, 1997). La unidad territorial expresada en tener una zona bien delimitada facilita la identificación de los pobladores, su movilización y asunción de los proyectos.

Lo anterior, es importante por cuanto no es lo mismo trabajar en una zona urbana marginal altamente poblada, que en una zona rural. Las realidades que convergen en dichos escenarios tienen sus diferencias al igual que la búsqueda de soluciones. En este sentido, las características de las escuelas unidocentes y las escuelas con más de un docente en Costa Rica ofrecen un espacio propicio para impulsar este tipo de propuesta a través de diversas razones; entre éstas se pueden destacar: la unidad territorial comunitaria que tienen en su radio de acción el papel estratégico del centro educativo en la vida de esas comunidades como agente protagónico de desarrollo, las interrelaciones cara a cara que se dan, la convivencia cotidiana que experimentan, entre otras.

Estas cualidades permiten reafirmar el concepto operativo de Comunidades de Aprendizaje de la siguiente manera: “forma sencilla como un grupo de personas que aprenden en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno” (Escudero, 2009,1). Esto, para beneficio suyo y de otros. En este contexto bien delimitado, la Comunidad de Aprendizaje se ve como una experiencia educativa interactiva, donde los participantes construyen conexiones y trabajan juntos en metas comunes por las cuales todos comparten responsabilidades y retos. (Escudero, 2009). Lógicamente, para realizar esta tarea se requiere tener claramente definidas las necesidades del centro educativo y el tipo de proyecto educativo que se pretende impulsar, de igual manera, las necesidades y aspiraciones del entorno en el presente y el futuro. Requiere, por lo tanto, la identificación y análisis de las necesidades educativas a partir de la valoración de los sujetos y de los ámbitos de actuación que se buscan, sin perder del horizonte el entorno comunitario.

4.2 Superación del fracaso escolar y la eliminación de los conflictos

Como se puede observar esta característica comprende dos aspectos fundamentales. En primera instancia, se requiere realizar esfuerzos tendientes a solucionar aquellas situaciones generadoras de fracaso escolar. Puesto que el fracaso escolar es un fenómeno educativo (con raíces personales, comunitario, institucionales sociales y pedagógicas) que conlleva una condición paradójica. Igualmente, es un problema personal (afecta a quien lo vive), al mismo tiempo, es comunal porque incide en el conjunto de aspiraciones comunitarias y es un obstáculo institucional escolar al incidir negativamente en la moral del centro educativo. Todo lo anterior, provoca con razón una honda preocupación social que urge solucionarlo (Escudero, 2009).

El fracaso de los estudiantes implica también el de las instituciones y actores: sus entornos sociales y culturales, sus familias, los profesores, las políticas educativas y los centros educativos. Sin embargo, los que viven de manera profunda y directa el fracaso escolar son los propios

estudiantes quienes, ante una evaluación negativa, se encuentran frente a una exclusión escolar, educativa y personal. Esta muchas veces se traduce en deserción escolar y, por lo general, repercute en sus opciones de promoción social y calidad de vida.

"El fracaso escolar se divisa como un juego concreto de relaciones de desigualdad que conducen a estar en inferioridad o al margen y a desarrollar estrategias de aprendizaje inapropiadas" (Escudero 2009,2). Una situación de fracaso escolar no trabajada oportuna y adecuadamente vulnera las capacidades y competencias de los sujetos y, por ende, las consecuencias sociales, emocionales, familiares, económicas, etc., que trae consigo.

El segundo aspecto es la búsqueda de soluciones a aquellas situaciones de conflictos no resueltos que repercuten negativamente en el rendimiento académico y en relaciones armoniosas en el centro educativo: Por ejemplo, los conflictos entre bandos de educadores tienen efectos negativos en la labor educativa que se desarrolla por el nivel de estrés gestado, las distracciones generadas, el desgaste emocional y físico que provoca, el clima laboral desagradable que se crea, falta de cooperación ante los retos educativos y la imposibilidad de conjuntar unión de esfuerzos.

La repetición o reprobación en el sistema de educación pública costarricense es actualmente un problema significativo. Esto se demuestra en lo descrito en el Informe del Estado de la Nación del año 2006, el cual señaló que la reprobación en 1990 era del 18,4%, aumentó con algunas oscilaciones anuales, al 24% en 1995, disminuyó a 16,6% en 1999, para comenzar a aumentar nuevamente y ubicarse en 21,5% en el año 2005. Un aspecto grave en la reprobación es que se caracteriza por una alta cifra de esta condición en primer grado, séptimo y décimo año. También, se rescata de este Informe que los reprobados del nivel de primaria se concentran en la educación pública.

Las estadísticas en Costa Rica del MEP (2006) sobre cohortes completas mostraron que de cada 1000 niños que entraron a primer grado solo 270 llegaron a undécimo año y se preveía que, de cada 1000 que ingresaron al sistema en el 2000, se graduarían solo 349 estudiantes. En el sistema educativo a nivel escolar en el año 2007, hay más de 500 000 niños (-as) matriculados que cursan los diferentes grados y existen aproximadamente 3000 escuelas públicas y 200 privadas. Es primordial tomar en cuenta datos que el MEP (2007) ha divulgado en el transcurso de estos últimos años, donde estimó que en el año 2000, 45.000 niños escolares repitieron un año, de los cuales el 35% [15 627] pertenecieron al primer año escolar.

Es evidente en Costa Rica que el fracaso escolar es nocivo tanto para los estudiantes y sus familias como para la sociedad, ya que, por ejemplo, si un estudiante pierde una sola asignatura, debe repetir el año completo, incluyendo todas las materias que había aprobado. Esto implica un costo social y fiscal innecesario -y contraproducente- de volver a pagar por obligarlo a cursar todas

las asignaturas. Por otro lado, se desperdician aulas, pupitres, transporte, recursos educativos y, sobre todo, horas docentes, hay grupos de aula más grandes, baja la atención, se dan problemas de conducta, distracción de los compañeros (Garnier, 2009). Pero quizás lo más importante aún de reiterar, es el hecho de que la literatura tiende a confirmar el efecto negativo del fracaso escolar en la identidad y la autoestima de los estudiantes y, en consecuencia, sobre su creciente rezago posterior (Álvarez, 2001).

En Costa Rica la pérdida de una materia como expresión de fracaso escolar tiene consecuentemente un impacto significativo en la deserción, lo que en términos de sus costos sociales hace que la repitencia resulte aún más cara, especialmente cuando se valoran las oportunidades perdidas por el abandono escolar; o sea, el valor agregado que se pierde a lo largo de la vida productiva de los jóvenes que desertan de la educación. Esto se da a nivel de educación primaria, secundaria, universitaria, ya sea pública o privada.

En el sistema educativo costarricense el fracaso escolar a nivel general se manifiesta de tres formas:

- Bajo aprovechamiento: dentro del sistema educativo costarricense se refiere al logro de calificaciones menores a 70, lo que lleva a la no promoción, repitencia o deserción escolar.
- Reprobación de grados: se refiere a la repitencia de grados ocasionados por el bajo aprovechamiento o por la deserción escolar.
- Deserción escolar: abandono de los estudios.

Los críticos del sistema de evaluación que impera en la educación costarricense, están claros en que se propicia el fracaso escolar. Un ejemplo de ello es cuando se habla de la repitencia como una expresión del fracaso escolar. Por eso, fueron enfáticos en señalar que las reglas que llevan a que un estudiante repita todo el año por perder una, dos o tres materias, no tienen sentido educativo porque estos estudiantes llenan las aulas de repitentes en materias que ya aprobaron. Este tipo de reglas no mejoran la calidad educativa, sino que constituyen una receta que solo sirve para aumentar la deserción y la exclusión, de ahí el cambio que se propuso en el 2010.

Según Garnier (2009) la situación de Costa Rica en el 2009 muestra precisamente esta disyuntiva tradicionalmente. En consecuencia, se ha optado no solo por la repitencia pura y simple, sino por una repitencia con reglas particularmente duras y hasta absurdas:

- Quien perdía más de tres asignaturas en el curso lectivo ni siquiera tenía derecho a presentar exámenes de ampliación.
- Quien perdía más de tres asignaturas en el curso lectivo y al no tener derecho a presentar exámenes de ampliación, debía repetir nuevamente todas las asignaturas las que perdió y todas las demás.

- Quienes presentaban las pruebas de ampliación e incluso aquellos que perdían una, también debían volver a repetir el curso completo que acaban de terminar, incluyendo todas las asignaturas que ya habían aprobado.

Para Garnier (2009) una política de este tipo no es una política de calidad, sino de expulsión o exclusión escolar. La evaluación de este tipo se constituye en uno de los principales promotores de la deserción estudiantil, sobre todo en secundaria. No obstante, al ser Costa Rica uno de los países que tienen una alta inversión en educación, tiene también una altísima tasa de deserción y una bajísima tasa de graduación de secundaria. La repitencia innecesaria se traduce fácilmente en deserción (Garnier, 2009). Para que se pueda comprender mejor por qué el sistema de evaluación vigente hasta noviembre del 2008 contenía elementos de exclusión, véase algunas de las reglas fundamentales de promoción que se aplicaban:

- Costa Rica seguía un sistema rígido de evaluación, en el que el estudiante pasaba el nivel completo con todas sus materias en forma simultánea, o lo repetía completo con todas sus materias. No había punto medio (Garnier, 2009).

Esto no ocurre en casi ningún país del mundo, donde aun los que tienen sistemas basados en la repitencia cuentan con mecanismos de valoración que permiten al profesorado decidir sobre la promoción de un estudiante basados en su capacidad de tener éxito en el nivel siguiente.

- La segunda regla exigía que el estudiante no solo obtuviera la nota promedio anual de 65 o 70, según cursara el tercer ciclo o la educación diversificada, sino que lograría además esa nota de 65 o 70 en el último trimestre del nivel que cursaba (Garnier, 2009).

El asunto se agravaba al agregar esta regla con intención sana, pero no acertada pues atentaba contra la correcta promoción del estudiante. ¿Por qué? Porque un estudiante, por ejemplo de tercer ciclo, que obtuvo una nota de 80 en el primero y segundo trimestre del año, pero obtuvo un 55 en el tercer trimestre, es un estudiante que pierde el curso aunque su promedio final sea de 75; mientras que si hubiera tenido el 55 durante el primero o segundo trimestre, habría aprobado el curso. La situación es menos comprensible si se cambian los números, pudo tener una nota de 100 en los primeros dos trimestres y perder el curso por tener una nota inferior a 65 o 70 en el último trimestre, aunque su promedio sea de casi 90 (Garnier, 2009).

Como antes se anotó la intención era buena, porque buscaba que un estudiante que obtenía buenas calificaciones durante los primeros dos trimestres no bajara el rendimiento durante el tercero, confiado en que una nota baja era suficiente para pasar, pero se vuelve injusta y no es clara en qué es lo que se evaluaba.

- Finalmente, la tercera regla evaluativa, surgía de la inadecuada combinación de la evaluación de los aprendizajes académicos con las de evaluación de la conducta o

comportamiento, o sea la extraña práctica de aplicar "castigos" académicos como sanciones a las faltas en conducta (Garnier, 2009).

En Costa Rica, la nota para aprobar las distintas materias era de 65 en tercer ciclo de secundaria y de 70 en el ciclo de educación diversificada. Sin embargo, cuando un estudiante por problemas de comportamiento "se queda en conducta", el castigo que se le impone no se limita a aspectos relacionados con la falta realizada o destinados a corregir su comportamiento o conducta, sino que se le impone, además, un castigo que altera en forma absurda las reglas de promoción vinculadas al aprendizaje (Garnier, 2009).

Por eso, las autoridades educativas del MEP en Costa Rica determinaron necesario encontrar una salida a estos problemas de la evaluación que garantizara el aprendizaje sin promover artificialmente el fracaso escolar y que brindará alguna posibilidad de atender mejor a aquellos estudiantes que se rezagan en el proceso educativo, de manera que puedan salir adelante en vez de excluirlos. Por ello, el Consejo Superior de Educación respaldó las propuestas hechas por el Ministerio de Educación Pública que entró a regir el 21 de noviembre del 2008 al publicarse en La Gaceta del decreto N° 34886-MEP. Dichas propuestas se orientaron a:

- Cambio en la ponderación de las notas trimestrales.

Más concretamente se propuso que las evaluaciones de los tres trimestres tengan una ponderación de 30%, 30% y 40% respectivamente. De manera que los estudiantes se vean estimulados a estudiar todo el año y a un esfuerzo particular, pero razonable en el último trimestre.

- Corregir el doble requisito de la nota del tercer trimestre

Se respeta siempre el sentido original de esa medida de la nota del tercer cuatrimestre, evitar que los estudiantes bajen su rendimiento en el último trimestre; pero, entendiendo también el efecto negativo que la medida generaba, se optó por hacer que la nota del último trimestre tuviera una ponderación superior a los dos anteriores de manera que constituyera, más bien, en un incentivo no solo para esforzarse a lo largo del año, sino para que aquellos estudiantes rezagados en determinadas materias sientan que vale la pena un esfuerzo final por recuperarse y aprobar las asignaturas en cuestión.

- Separar la evaluación académica de la evaluación de la conducta.

Con ello se busca poner especial atención no solo a la evaluación de la conducta, sino a la formación ética y a las normas de convivencia que deben seguir los estudiantes; pero sin utilizar la nota de conducta para afectar la evaluación de los aprendizajes académicos, puesto que se comete un error educativo: se distorsiona indebidamente la evaluación académico y se brinda una errónea lección de ética.

- Medidas de apoyo a los estudiantes repitentes y rezagados

Se desarrollarán esquemas de apoyo a los estudiantes rezagados o repitentes, de manera que puedan superar los problemas por los que reprobaron determinada materia. En este sentido, habrá tanto un papel para los docentes que tendrán ahora menos repitentes en su asignatura, como para los propios compañeros, para quienes se abre la posibilidad de jugar el papel de tutores al formar equipo con los rezagados de manera que, en caso de tener éxito en la aprobación de la materia que se repite, esta tutoría cuente con estímulos atractivos, dependiendo de la valoración que de ella hagan tanto el docente a cargo como los compañeros que la recibieron. Esto tiene el efecto formativo adicional de promover la solidaridad, el trabajo en grupos y el compañerismo.

Es importante valorar que en esta disposición de crear medidas de apoyo a los estudiantes repitentes y rezagados se vislumbran espacios positivos para innovar con prácticas educativas tendientes a ir perfilando una Comunidad de Aprendizaje, con participación de profesores tutores, padres de familia, grupos de pares, donde se trabajen estrategias de aprendizaje desde las fortalezas del educando, sus expectativas, intereses, recursos del entorno y otros. El hacer esto implica tener una visión diferente del fracaso escolar de proceso educativo.

Es por eso que toda la reforma a nivel de evaluación que entró en vigencia en el 2010 “apunta a demostrar que la calidad no tiene porqué ser antítesis de la inclusión educativa: todo lo contrario, es la expulsión injustificada la que realmente atenta contra el derecho de todos a una educación de calidad” (Garnier, 2009, 3).

Para impulsar un proyecto educativo con una connotación de Comunidades de Aprendizaje es necesario el trabajar en equipo: educandos, padres de familia, autoridades del centro educativo, miembros de la comunidad. Todo este grupo demanda unir esfuerzos, capacidades y competencias, lo cual es difícil lograr si existen conflictos o contradicciones de la política educativa e institucional no resuelta, como las expresadas en el sistema de evaluación costarricense.

4.4 Un aprendizaje dialógico

La práctica del diálogo es vital para lograr el éxito académico del centro educativo en su conjunto. Para ello, se requiere una interacción activa entre los sujetos participantes, lo cual crea un ambiente de comprensión, de apertura hacia los otros, de ayuda, de cooperación y de estímulo. La alternativa es mirar el aprendizaje como parte de la experiencia diaria al participar en el mundo, como parte de la naturaleza, considerarlo como inevitable y como un fenómeno social.

El aprendizaje dialógico, como movimiento de apertura que es, conlleva la potenciación de las capacidades de los sujetos participantes, por los espacios que propicia, es decir, comprende una tríada: “yo aprendo, usted aprende, nosotros aprendemos” (Flecha y Racionero, 2006). Para Freire (1997), la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por

aprender los razonamientos que median entre los actores; y estos dos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la “curiosidad epistemológica” que promueve la construcción del conocimiento.

Un ejemplo concreto de lo anterior son las experiencias del manejo de la disciplina en el aula y la comunidad desde el enfoque comunitario o dialógico, el cual busca prevenir que situaciones de indisciplina se manifiesten. Se busca involucrar a toda la comunidad mediante el diálogo al identificar las causas y orígenes de los conflictos sin culpabilizar y etiquetar, para buscarles solución desde la propia comunidad; así se logra eliminar la aparición del conflicto. El mediador dirige un proceso de diálogo de todas las personas y grupos, se parte de que todos tienen capacidades y potencialidades. Así se logran construir normas y procesos consensuados porque nacen de la participación comunal y se legitiman desde la vida en comunidad y no desde el poder externo. Se da un compromiso en su cumplimiento y en velar porque se cumpla, porque nace de la misma persona. Un ejemplo ilustrativo es el siguiente:

Sucedec con frecuencia en las escuelas que los niños levantan las faldas (o intentan quitar el velo) a las niñas, a veces especialmente con niñas inmigrantes, las cuales (y no solamente ellas) muestran claramente su desagrado por este hecho. Algunas personas –incluido el profesorado- piensan que esta oposición es debido a su cultura diferente o que simplemente son cosas de niños, no viendo claramente que en realidad es un ataque sexista.

Si no damos importancia a estos hechos estamos fomentando las agresiones sexistas y estamos impidiendo la libertad personal de cada niña de vestirse o de llevar el velo como quiera. Y todas las personas seamos de la cultura que seamos no queremos esto para nuestras hijas. Si pensamos que es un tema cultural, nos estamos equivocando. Dado que todos y todas queremos que un centro escolar sea un lugar seguro, sin ningún tipo de violencias ni agresiones en el que ningún niño o niña tenga pueda sentirse agredido o agredida por la manera de vestirse, se propuso consensuar una norma al respecto (Valls, 2001, 7).

Pero, para llegar a consensuar una norma que haga que paulatinamente la anterior situación vaya desapareciendo fue necesario previamente que las personas participantes se plantearan que es necesario que se cumplan una serie de condiciones, según CREA (2005) citado por Valls (2001, 7):

- Que la norma pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.
- Que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños.

- Que haya apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad.
- Que se incumpla reiteradamente.
- Que se vea posible eliminarlo.
- Que con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad.

Según CREA (2005), citado por Valls (2001, 8), a partir de estas condiciones que se establecieron se impulsó un proceso normativo a partir del diálogo, donde la norma a consensuar fue: que ninguna niña o niño pueda ser agredido (-a) por la forma de vestir. Para el logro de lo anterior, se siguieron siete pasos:

- Una comisión mixta de profesorado, familiares y alumnado (como mínimo) y otros agentes de la comunidad debate la propuesta, la decide o no y prepara cómo hacerla conocer al conjunto de la comunidad.
- Se expone, debate y decide la propuesta en el centro educativo y en una asamblea de la comunidad con la máxima participación posible de las personas del plantel educativo.
- Miembros de la comisión mixta promueve la discusión del proceso normativo, clase por clase [con el profesor o profesora como una o un oyente más] y se va recogiendo el resultado del debate, incluyendo los aspectos a modificar de la norma y los mecanismos para que toda persona de la comunidad asegure que no se quebrante.
- Las delegadas (os) del alumnado debaten entre sí la concreción de la norma y su aplicación con presencia de miembros de la comisión mixta como oyentes y, si es necesario, como asesoras y asesores.
- Se convoca una asamblea donde las delegadas y delegados del alumnado explican al profesorado, familiares y comunidad el resultado de sus deliberaciones. También recogen las valoraciones de esos agentes, que devuelven a sus respectivas clases en presencia de la profesora o profesor tutora y de una representación de la comisión mixta.
- El conjunto de la comunidad se convierte en seguidora de la aplicación de la norma y de su continua revisión. Ese seguimiento se pone en común (pero no se delega) a través de las delegadas y delegados de aula y de la comisión mixta.
- El proceso se acompaña de autoformación en forma de sesiones dialógicas. Una deliberación del centro educativo como mínimo es destinada a debatir, previa lectura de un libro sobre violencia de género. También el alumnado hace círculos con materiales adecuados a su edad. Lo mismo, sucede con las y los familiares.

Como se ve, en una Comunidad de Aprendizaje este proceso dialógico de construcción de normas se basa en la participación de todas las personas y grupos, el consenso sobre la misma y el

compromiso colectivo de velar por su aplicación. “Es posible y fundamental encontrar puntos en común y establecer alianzas –antes que mayor desencuentro y ruptura- entre familia y escuela, padres y profesores, alumnos y profesores, alumnos y padres, y entre todos ellos y el conjunto de la sociedad local” (Torres, 2004, 22).

Lo anterior significa que la tarea educativa es una construcción diaria en el centro educativo a partir de las relaciones personales y sociales, las vivencias entre los estudiantes y profesores, estudiantes y estudiantes, donde las diferencias se consideran a partir de la validez de las argumentaciones y no desde la imposición de estructuras culturales hegemónicas. De ahí la importancia de analizar los mecanismos concretos y diarios de producción del fracaso y éxito escolar, mediante las interacciones entre los diversos actores educativos internos y externos.

Es interesante y muy ilustrativo también, el concepto de tal comunidad descrito por Wenger (1998), para el que “desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales (comunidades de práctica. Wenger (1998) identifica cuatro componentes para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer. Las define como "maneras de hablar acerca de":

- Significado: nuestra habilidad cambiante (individual y colectiva) para experimentar de manera significativa nuestra vida y el mundo.
- Práctica: nuestros recursos, esquemas y perspectivas históricas y sociales compartidas que pueden soportar el compromiso mutuo en la acción.
- Comunidad: las configuraciones sociales en las que nuestras empresas se definen como valiosas y nuestra participación se reconoce como competente.
- Identidad: cómo el aprendizaje cambia, quiénes somos y la creación de historias personales de convertirse en el contexto de nuestras comunidades.

Dicho de otra forma, se trata de resaltar los procesos sociales y de relación en el triángulo "niño-familia-centro escolar", para promover la comunicación abierta y respetuosa. Todas las experiencias educativas a nivel mundial que están logrando éxito en la superación de las desigualdades sociales y del fracaso escolar, se basan en las experiencias de acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales en educación y de apoyo administrativo, dado que el aprendizaje depende cada vez más de todas las interacciones. La realidad socio cultural, desde esta propuesta pedagógica, es concebida como una construcción humana, donde los sujetos participantes le atribuyen significados a las acciones, hechos e interacción que se da entre ellos (Flecha, 1997).

A través de esto, se logrará proporcionar a todos los participantes, la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad comprometida, igualitaria, intercultural y solidaria.

La escuela es un espacio de socialización clave para desarrollar dicha capacidad de diálogo que se ve enriquecida cuando potencia el diálogo entre distintos grupos, entre distintas culturas, etc., a través de la participación de los distintos agentes que forman parte de la comunidad: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores (Flecha, 1997, 4).

4.5 Identificación de redes comunales

La identificación de redes comunales parte de que toda comunidad, independientemente de la clasificación que se le quiera dar, posee diversos recursos, agentes, entidades públicas, privadas y no gubernamentales, redes de aprendizaje que es preciso identificar y valorar, e integrarlos al quehacer educativo, ponerlos en desarrollo con el propósito de echar a andar un proyecto educativo que surja y responda a las necesidades del contexto que le dio origen. Requiere de una concertación colectiva de construcción y definición de los principales componentes de acción en la definición de acciones principales para el desarrollo del proyecto y la conformación de las redes comunitarias.

La adecuada y necesaria identificación de estos esfuerzos serán insumos importantes de aprovechar como recursos potenciales, por el aprovechamiento que se pretende darles y, a su vez, indicarán lo que es menester crear porque el entorno no lo posee. En la creación de las redes debe estar muy bien clarificado el papel de cada uno de los agentes y entidades participantes. A modo de ejemplo de organización de las redes locales en las Comunidades de Aprendizaje, se citan algunas experiencias tanto nacionales como internacionales:

En el caso de Venezuela, el docente facilitador organiza la red a partir de los colectivos, con la escuela como eje central; la suma de cada uno de los colectivos conforma la comunidad de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje se vincularán entre sí y con el sistema de protección local (SPL), con el poder público municipal, representado por los Consejos Locales en cada uno de los municipios. (Escudero, 2009, 3).

En Costa Rica la identificación de redes comunales han sido trabajadas en algunas Escuelas de Atención Prioritaria y Escuelas Líderes de Liberia en la provincia de Guanacaste a través de la coordinación con el “Club de Leones” del lugar [organización de servicio voluntario comunal], con el propósito de aprovechar la experiencia de las educadoras jubiladas de esta organización en el desarrollo de tareas de lectoescritura con niños que presentaban rezago educativo. En colaboración con las maestras de los centros educativos identificados se trabajó dos tardes a la semana, con resultados exitosos; también en coordinación con la empresa privada se abordaron temas

ambientales y de responsabilidad ciudadana, con los profesionales de la salud se desarrollaron Ferias de la Salud y con profesionales de diversas áreas se analizaron la atención de problemática social en temas de proyectos de vida, violencia, legislación familiar y laboral, autoestima y se establecieron patrocinios de personas del lugar y empresa privada a estudiantes de bajos recursos económicos.

Muchas veces las comunidades no impulsan proyectos educativos porque creen que estos tendrán altos costos económicos y materiales. Esto sucede porque se desconoce o subvaloran los recursos comunales o la capacidad de potenciación de los mismos. Se desaprovecha la sinergia comunal en todos los niveles; es decir, se carece de una visión de conjunto para reagrupar esfuerzos, en pro de una misión comunitaria. Una experiencia interesante desarrollada por la Sede de Guanacaste de Universidad de Costa Rica fue la que se llevó a cabo en el 2005 con estudiantes de Educación Primaria, en el curso de Escuela y Comunidad, donde los estudiantes aprendían a realizar mapeos institucionales, empresariales, organizacionales, programáticos, profesionales y comerciales para promover y gestionar el apoyo hacia la tarea educativa. En ese entonces los estudiantes manifestaron desconocer todos los recursos potenciales del entorno que pueden ser aprovechados.

En esa misma experiencia educativa se trabajó en zonas de la comunidad liberiana con gran deterioro social y económico para realizar el ejercicio académico de identificar potencialidades en los pobladores para aprovecharlas a nivel educativo, así como el intercambio de experiencias con profesionales en educación con muchos años de servicio para tener una retroalimentación en la identificación de redes comunales.

Lo que podemos ver, pues, es que cuando se da un proceso de coordinación, diálogo y trabajo en grupo, cuando se abre la gestión y la información en comisiones de trabajo y especialmente cuando hay confianza en las propias decisiones, los resultados de la relación multiplican su eficacia, en este caso sobre todo en el aprendizaje de los niños y niñas, pero también en las relaciones entre culturas y en la transformación personal y del entorno (Valls, 2001, 12).

4.6 Visión sistémica y holística de lo educativo

Implica una visión amplia e integradora de lo educativo y de todo el quehacer del entorno, en otras palabras, se trata de romper paradigmas reduccionistas; más que excluir, busca incluir e integrar a la vida educativa todos los sistemas y subsistemas comunales, llámese familia, barriadas, vecinos, comercio, sistemas de comunicación, organizaciones, tradiciones, recreación y todo lo que forma parte de la vida en comunidad. Desde esta perspectiva, la educación holista señala que en la nueva educación aprender y enseñar no tienen la misma importancia, es decir, la primera, tiene una

importancia mucho mayor que la segunda, porque ésta se realiza en el marco del aprender, por ello no cabe seguir hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien de un aprendizaje holístico. Esta nueva visión educativa señala cuatro tipos de aprendizaje necesarios de desarrollar en las comunidades educativas del siglo XXI, éstos son los siguientes: Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser (Delors, 2005).

Estas características parten de que el centro educativo no es el único sistema educativo existente en las comunidades. Se requiere una visión sistémica e intersectorial de lo educativo, de una constante interrelación de adentro hacia fuera y viceversa; de abajo hacia arriba y al contrario. Trabajar holísticamente significa enfocar las situaciones educativas dentro de un todo llamado sistema, que los genera y da significados. En términos de sistemas, es concebir todo el quehacer educativo, sus partes y sus entornos como sistemas, subsistemas y suprasistemas.

Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local, basados en la cooperación, la solidaridad, el aprendizaje intergeneracional y la sinergia de esfuerzos, y contando con un sistema organizado de apoyos a nivel intermedio y central, tanto por parte del Estado como de organismos no-gubernamentales (Torres, 2004, 21).

Cabe mencionar una experiencia novedosa que se lleva a cabo en un centro educativo de una zona semi-urbana de Liberia en la provincia de Guanacaste, al articular el desarrollo de diversos temas del curriculum con el sistema empresarial, para citar un ejemplo. Esto se logra al manejar el contexto total en que está inserto el centro educativo donde este es parte de un sistema más amplio que debe conocerse, pues la actividad empresarial nutre a la vida escolar al brindar fuentes de empleo a los padres de familia y vecinos. A través de esta alianza se busca conocer las actividades productivas de la zona, la calidad de vida del entorno al desarrollarse prácticas empresariales amigables con el medio ambiente y se favorece la permanencia dentro de las aulas de los educandos al apadrinarse a estudiantes de escasos recursos. A la vez, el centro educativo nutre a los diversos subsistemas iniciando con la preparación educativa de trabajadores, favorece la movilidad social y contribuye al conocimiento, comprensión y sentido crítico de lo que acontece en el entorno integral...

De acuerdo con lo anterior, se busca establecer una articulación entre la educación escolar propiamente dicha, con lo extraescolar, desde una perspectiva holística [en un todo] y sistémica [integral]. Se trata de una estrategia comprensiva donde la educación holista provee de un marco coherente e integral que incluye todos los aspectos por considerar en una propuesta educativa. Frente al fracaso escolar esta característica de visión sistémica y holística de lo educativo es de gran

riqueza, en el tanto que no es un currículo que hay que cumplir o una metodología determinada y rígida; sino una perspectiva que brinda un horizonte innovador que conlleva un conjunto de proposiciones tal y como lo plantea Wompner (2008; 7):

- La educación es una relación humana dinámica, abierta al cambio y flexible. Sucede en torno a personas.
- La educación cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos y de la comunidad: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico y político.
- Todas las personas poseen vastos potenciales múltiples que recientemente se esta empezando a comprender. La inteligencia humana se expresa por medio de diversos estilos y capacidades, todos los cuales se deben respetar.
- El pensamiento holístico incluye modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y en contexto.
- El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Todas las situaciones de la vida pueden facilitar el aprender.
- El aprendizaje es tanto un proceso interno de descubrimiento propio así como una actividad cooperativa.
- El aprendizaje es activo, con motivación propia, que presta apoyo y estímulo al espíritu humano.
- Un currículo holístico es interdisciplinar e integra las perspectivas globales y de la comunidad.

4.7 Su objetivo central es el aprendizaje

Como su objetivo central es el aprendizaje, de ahí le deviene el nombre de Comunidades de Aprendizaje. Por eso, se dice que una Comunidad de Aprendizaje es una práctica educativa de aprendizaje. Por lo tanto, la organización y política educativa deben girar en torno a ello, porque a través de este proyecto educativo se buscan fórmulas alternativas para que todos puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

El objetivo general de dicha experiencia refleja que una Comunidad de Aprendizaje parte de la integración de dos o más sectores vinculados al quehacer educativo para abordar uno o más contenidos del programa educativo en aras de una mayor comprensión y contextualización, a través de estrategias metodológicas variadas y cambia las prácticas de aprendizaje con la creación de ambientes, herramientas y estados de ánimo favorables para el aprender. Así se generaran condiciones contextuales favorables para afectar la deserción, la repitencia y el rezago escolar. Es por eso que:

Las Comunidades de Aprendizaje se desarrollan en torno a un tópico o temas centrales, donde los profesores después de encontrar estos temas, crean actividades en torno a ellos. Estos temas y actividades llevan a que los profesores que forman la Comunidad de Aprendizaje escriban un programa común, detallando qué harán cada semana o clase a clase, manteniendo los contenidos de los cursos, pero contextualizándolos alrededor de estos temas (Vega, 2011, 1).

En ese sentido, se le pide un esfuerzo al alumnado, se propicia un entorno estimulante de aprendizaje, que se esté todo el tiempo trabajando en el aula y en el centro, incluso ampliar el horario escolar. Para ello, si es necesario, se cuenta con la participación de la comunidad, el voluntariado (tanto en el aula para que los alumnos estén atendidos todo el tiempo, como en horario extraescolar, con actividades variadas y enriquecedoras, para el alumnado y las familias, como es el caso de una biblioteca autorizada, abierta en un horario amplio, un comedor escolar educativo) (Flecha, 1997, 6).

A la hora de elaborar el plan institucional educativo, y en todos los niveles de planeamiento educativo, se hace necesario identificar las necesidades de aprendizaje de los diferentes sectores poblacionales presentes e integrantes de las Comunidades de Aprendizaje, así como los espacios, oportunidades y formas de satisfacerlas. Para conseguir este propósito, toda la Comunidad de Aprendizaje parte de unos principios pedagógicos compartidos por el profesorado, las familias, los estudiantes, voluntariado, vecinos y autoridades educativas:

- Crear una organización y un ambiente de aprendizaje, buscando formas alternativas en la organización escolar tradicional.
- El centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.
- La enseñanza se planifica para todo el colectivo, estableciendo objetivos claros que son compartidos por la comunidad.
- El fomento de altas expectativas en el alumnado, las familias y el profesorado, y también en el resto.
- El desarrollo de la autoestima con los resultados de un trabajo bien hecho y reconocido.
- La evaluación continua y sistemática a través de Comisiones de trabajo que se crean.
- La participación igualitaria del alumnado, de la familia y de la comunidad.
- Se generan Comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.

- Se incide en la igualdad de derechos de todos para acceder a los todos los procesos formativos (Flecha, 1997).

4.8 Aprendizaje intergeneracional

El aprendizaje intergeneracional supone identificar las diversas necesidades y capacidades de aprendizaje de distintos grupos etarios y poblacionales. Se involucra a niños, adolescentes, adultos jóvenes y adultos mayores, mediante el diseño de planes de acuerdo con cada una de las necesidades de aprendizaje. El aprendizaje intergeneracional se puede definir como las relaciones recíprocas de aprendizaje y las interacciones personales de diferentes generaciones, para estimular los lazos entre las generaciones, fomentar el intercambio cultural y proporcionar sistemas de ayuda social. Es notorio que cada generación está inmersa en su propio mundo; las grandes diferencias entre las experiencias de jóvenes y mayores crean barreras entre las generaciones. El término intergeneracional supone la participación de miembros de dos o más generaciones en actividades de aprendizaje que les pueden concienciar sobre las distintas perspectivas generacionales. Es algo más que la mera transmisión de conocimientos.

El término intergeneracional supone la participación de miembros de dos o más generaciones en actividades de aprendizaje que les pueden concienciar sobre las distintas perspectivas generacionales, lo cual contribuye a una mayor comprensión de las situaciones y eventos sobre los cuales se trabaja. Por eso, está orientada al intercambio de experiencias de tal forma que se emplean las destrezas específicas de cada generación. Experiencias de este tipo se documentan en Proyectos de Proyección Comunal llevados a cabo en la Sede de Guanacaste de la Universidad de Costa Rica con los Hogares de madres sustitutas donde se propiciaba un aprendizaje intergeneracional [tres generaciones: abuela, madre y nieto-a] de cuidado de la familia, sentido de identidad, costumbres y tradiciones comunales, prácticas comunales y familiares generadoras de antivalores, autocuidado y otros.

No es nada nuevo, a lo largo de la historia de la humanidad se ha aprovechado; sin embargo, con los grandes avances tecnológicos e informáticos ha perdido fuerza. A pesar de esto, cada vez es mayor el interés en el estudio de las prácticas intergeneracionales. Este es un término muy utilizado para describir la interacción entre jóvenes y adultos o para utilizar la jerga de moda, “generaciones no adyacentes”. Esto se debe al reconocimiento de la necesidad urgente de comprender el alcance y los efectos positivos de dichas prácticas y cómo fomentarlas; sobre todo, a nivel de aprendizaje pues la educación intergeneracional requiere de las relaciones recíprocas de aprendizaje y las interacciones entre jóvenes y mayores. Se trata de algo más que la mera transmisión de conocimientos y no sólo consiste en que las generaciones estén juntas. Estar juntos no es suficiente. Tampoco significa que cualquier proceso de aprendizaje que implica tanto a

jóvenes como a mayores sea necesariamente un caso de aprendizaje generacional hay una intencionalidad claramente establecida en el quehacer educativo.

4.9 Cambio en la práctica educativa

El cambio en la práctica educativa es condición necesaria para hacer realidad una utopía educativa; no sólo en la calidad de servicio, sino en la manera de entender la educación y la comunidad escolar. Es preciso trabajar sobre la base de los siguientes elementos: libre expresión y creatividad, actitud crítica, responsabilidad y solidaridad, valoración de la diversidad, aprender investigando y gestión democrática y participativa.

Como en todo proceso participativo y crítico siempre habrá dificultades, en diferentes niveles, tales como los siguientes:

- No es fácil escuchar y atender las inquietudes de todos los actores involucrados (familias, estudiantes, profesorado, autoridades, colaboradores, vecinos). Siempre surgen inconvenientes para desarrollar una verdadera participación y llegar al consenso en la definición de metas compartidas; porque este debe ser un trabajo continuo, sistematizado, de discusión abierta, de comprensión del mundo de significados de los sujetos participantes.
- Los cambios suscitan temores, turbulencias y resistencias que, a veces, se enmarcarán en falsos consensos por falta de una visión holística y sistémica de la educación. Esto muchas veces constituye otro obstáculo habitual en este tipo de proyectos.

A través de este repensar del quehacer educativo se logran aprendizajes contextualizados, según se ejemplifica en la siguiente experiencia de Comunidades de Aprendizaje, donde se cambió la práctica educativa integrando las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias en el desarrollo del aprendizaje:

Las asignaturas de matemáticas y lenguaje serán contextualizadas alrededor de temas comunes con la clase de ciencia. Los ejemplos que estos profesores usarán en su sala de clase estarán relacionados con esos temas. Si uno de los temas en ciencias es el estudio de la composición de la tierra, el profesor de matemáticas durante las reuniones con los otros dos profesores, descubrirá cual es la matemática que se puede usar en relación a esta actividad, y si esos conceptos son parte del contenido del curso. Los estudiantes tendrán que hacer lecturas en la clase de lenguaje que estén relacionadas con el tema. El profesor de ciencia pedirá que los estudiantes después de hacer el trabajo de investigación que se asignará, escriban un reporte. Si parte del contenido del curso de lenguaje es formación de frases, estructuras gramaticales y puntuación, este reporte también será parte de la tarea de esa clase, donde el profesor de lenguaje lo evaluará desde el punto de vista de los contenidos

anteriores y apoyará al alumno a entregar su trabajo en la clase de ciencia, que tenga coherencia y sentido con la tarea. Se incorporarán presentaciones orales, trabajos de grupo, etc. (Vega, 2011, 2).

Este tipo de experiencias de aprendizaje proporciona espacios de desarrollo para todos los participantes, la sistematización del conocimiento, evaluación, difusión y socialización de la experiencia adquirida. Lo anterior hace de la educación una herramienta indispensable para la formación de una sociedad creativa, con un nivel alto de expectativas, donde el centro educativo se convierte en un centro de aprendizaje para toda la comunidad, más allá de las tareas escolares, por la dinámica misma que asume y el papel protagónico de la comunidad (Gairín, 2006).

Desde esta utopía educativa el fracaso escolar es un reto, no un obstáculo o una limitante puesto que se busca formar personas con recursos, autónomas, con mentes curiosas, reflexivas, capaces de aprender por sí mismas. Por ello, se orientará a desarrollar prioritariamente los contenidos relacionados con valores y actitudes sobre los puramente académicos, con especial hincapié en el valor del grupo y en el respeto a la diferencia, desarrollar un ambiente agradable y satisfactorio para todas las personas que conforman la comunidad educativa, fomentar la comunicación, el respeto y la convivencia entre todas las personas que asisten al centro educativo, establecer mecanismos organizativos compartidos, colaborativos, negociadores, abiertos y críticos entre padres, profesorado y, finalmente, potenciar un centro educativo abierto que suponga vivenciar el entorno natural y social y el establecimiento de relaciones con estas realidades.

Las comunidades de aprendizaje hacen posible esa escuela que muchos soñaron: un lugar donde los alumnos estaban motivados para aprender, donde la implicación de los padres iba más allá de la participación en las aulas, donde los mayores ayudaban a los más pequeños (Buitrago y otros, 2006, 15).

Esta intervención propone un cambio en la práctica educativa porque requiere que los participantes tengan una concentración en torno a un territorio determinado. Debe haber conocimiento de la zona a trabajar, busca operar sobre situaciones generadoras de fracaso escolar y conflictos no resueltos que repercuten en el quehacer educativo. Es así como se basa en la dialogicidad comunitaria y en proyectos asociativos y construcción de alianzas, en orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación pedagógica, es decir, el aprendizaje es el norte hacia donde se encaminan todos los esfuerzos y, para ello, se favorece el aprendizaje intergeneracional (por la riqueza que este representa), así como en una intervención sistémica y búsqueda de articulaciones.

Conclusión

Una vez expuesto el concepto de Fracaso Escolar y de Comunidades de Aprendizaje, su necesidad de implementación y sus características, se concluye que frente a las situaciones de fracaso escolar es una propuesta viable de poner en ejecución, porque se construye sobre procesos ya en marcha y se aprovechan los recursos de todo tipo existentes y potenciales del entorno y de la comunidad educativa. Es ahí donde los niños y jóvenes son los beneficiarios y actores principales, sin dejar de lado a los padres, a las madres de familia y otros agentes educativos lógicamente, ya que la prioridad es el aprendizaje de la persona y el desarrollo humano. Como el fracaso escolar es un problema educativo que se da tanto en el ámbito de la educación pública como privada. Las Comunidades de Aprendizaje son una excelente alternativa para ir revitalizando y renovando todo el sistema educativo, desde una mirada diferente de visualizar el aprendizaje y los contextos donde se trabaja. Como en todo proceso participativo y crítico siempre habrá dificultades, en diferentes niveles, puesto que no es fácil atender y escuchar las inquietudes de todos los actores involucrados [familias, estudiantes, profesorado]. Sin embargo, siempre surgen inconvenientes para desarrollar una verdadera participación y llegar al consenso en la definición de metas compartidas, pero que a través de la reflexión y el diálogo es posible alcanzar. Por otro lado, los cambios suscitan temores, turbulencias y resistencias que, a veces, se enmarcarán en falsos consensos; lo que muchas veces constituye otro obstáculo habitual en este tipo de proyectos, de tal forma que se debe trabajar sobre cada uno de ellos.

El reto es hacer realidad las Comunidades de Aprendizaje en los entornos educativos y comunitarios [rural, urbano, marginal, etc.]. Así se estaría logrando el disfrute del aprender al encontrarle su significado a caminar hacia la apertura educativa de estar siempre yendo hacia nuevos conocimientos, hacia nuevas situaciones y experiencias. Si se lograra concretar esta apertura educativa a partir de lo que las comunidades quieren, hacen o buscan, se estarían creando nuevas formas de relación entre sujetos, innovadores modelos de desarrollo y de estructuración de las sociedades, renovadas formas de aprender en escenarios cercanos, accesibles, agradables, conocidos y objetos de interés para sujetos con visiones diferentes.

Sin embargo, para lograr este ideal de educación, los centros educativos deben convertirse en instituciones líderes en su comunidad, en el verdadero sentido de la palabra y no solo nominativos, abiertos a la comunidad y al cambio. El liderazgo significa poder servir con calidad, coordinación, atracción, asumir compromisos, búsqueda, entre otras responsabilidades. En consecuencia, se requiere educadores y ciudadanos conscientes de su papel en el desarrollo social; es decir, su ámbito de acción va más allá del aula. Se trata de apoyarse mutuamente con visión de equipo a pesar de las diferencias, fortalecerse, trabajar en investigación - acción, promover

integralmente a sus comunidades, en síntesis, comprometerse con el mandato social que su profesión les demanda.

El logro de una Comunidad de Aprendizaje indudablemente se constituye en una verdadera respuesta a las innumerables demandas que por siempre han venido denunciando los docentes, padres de familia y los datos estadísticos que comprueban la debilidad estructural del sistema educativo, por lo tanto se requiere del esfuerzo conjunto para realizar transformaciones que permitan iniciar el camino hacia el desarrollo pleno de todos los actores que conforman el sistema educativo. Esto posible a través de las Comunidades de Aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez JM. (2001). **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata.
- Buitrago, M y otros. (2006). **Transformando la Escuela: Comunidades de Aprendizaje**: GRAO.
- Castell, M. (1994-1998). **La era de la información**. Vol. I-II-III. Madrid, España: Alianza.
- Castillo, C. (2009, abril). “Fracaso escolar y evaluación. Repercusiones de exclusión”. Trabajo presentado en el Doctorado en Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Innovación Educativa, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, España.
- CREA (1998). “Comunidades de Aprendizaje propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. En: **Aula de Innovación Educativa** No. 22, pp. 49-51. Barcelona, España: GRAO.
- CREA, 1999. “Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades”. I jornada Educativa del Parc Científic. Organizadas por CREA y celebrados en Barcelona el 21 y 22 de noviembre 1999.
- Delors, J. (2005). **La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**. México: Santillana
- Escudero J.M. (2009). “El Fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa”. Universidad de Murcia. Recuperado el 19 de marzo de 2009 de www.ciefp-santander.org/DOCUMENTOS/Escudero.doc
- Flecha, R. y S. Racionero. (2006). **El aprendizaje dialógico**. Barcelona: El Roure.
- Flecha. R. (1997). Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje. En www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/apren_dialogico.pdf. Recuperado el 14 de julio 2009 de www.jardunaldiak.net/pdf/PROYECTO_COMUNIDADES_DE_APRENDIZAJE.pdf.
- Freire, P. (1997). **A la sombra de este árbol**. Barcelona: El Roure.

- Gairín, J. (2006). "Las comunidades virtuales de aprendizaje". **Revista Educar**. N°37, 41-64. UAB, Barcelona.
- García, N. (2003). Las Comunidades de Aprendizaje. En www.um.es/ead/6/comunidades.pdf (14 de julio de 2009).
- Garnier, L. (2009, 19 de Setiembre) Repetir o pasar: ¿y la deserción?, **La Nación**, pp 15-16, 2009.
- Ministerio de Educación Pública. (2008, 14 de Noviembre). Reforma integral de las Normas Regulatoras de la Promoción y Repitencia dentro de Sistema Educativo Público Costarricense. Decreto No. 34886-MEP: La Gaceta, No. 226.
- Senge, P. (1994). **La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente**. (C. Gardens, Trad.) Buenos Aires. Granica S.A. (Trabajo original publicado en 1990).
- Torres, R.M. (2001). "Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina". Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la II Reunión de Ministros de Educación de las Américas.(Punta del Este, Uruguay, 24-25 Septiembre, 2001).
- Torres, R.M. (2004). "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004.
- Torres, R.M. (1998) Comunidad de Aprendizaje. "Una Iniciativa de la fundación Kellogg para América Latina y el Caribe". Buenos Aires, **Novedades Educativas**, No. 94,
- Valls, R. (2001). Mediación intercultural y comunidades de aprendizaje. Recuperado el 3 de enero del 2011 de <http://comuniversidad.com/sansofe/cd/material/TEMA/LECTURAS/COMPLEMENTARIAS/Comunidades/aprendizaje/pdf>
- Vega, M. (2011). Las comunidades de Aprendizaje. Una experiencia exitosa en el aula desde el año 2002 en la Sexta Región. Recuperado el 2 de enero del 2001, de www.acreditaciondocente.d/index_sub.php
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (Cambridge University Press).
- Wompner, F. (2008). La inteligencia holística la llave para una nueva era, Edición electrónica gratuita. Recuperado el 3 de diciembre del 2010 de www.eumed.net/libros/2008c/464/
- Zinguer, B y Delgado, A. (2009). La red Social. Comunidad de Aprendizaje. Recuperado el 4 de julio del 2010 de <http://www.slideshare.net/protosoldat/red-social-5294378>