

Comunidades educadoras: primeros pasos en la construcción de una utopía

Communities that educate: first steps in the construction of a utopia

Elías Hernández, J.A.  **Elías Hernández, J.A.**

andres.elias@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
(México)

andres.elias@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
(México)

Cervantes Arreola, D.I.  **Cervantes Arreola, D.I.**

diana.cervantes@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
(México)

diana.cervantes@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
(México)

Anguiano Escobar, B.  **Anguiano Escobar, B.**

beatriz.anguiano@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
(México)

beatriz.anguiano@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
(México)

Altamirano Pérez, L.E. **Altamirano Pérez, L.E.**

lydelvi@hotmail.com

Transformando la Atención a la Diversidad A. C.

lydelvi@hotmail.com

Transformando la Atención a la Diversidad A. C.

Resumen

La investigación educativa ha demostrado que las experiencias que buscan la democratización de la organización escolar y la generación de vínculos de colaboración al interior y al exterior de la escuela, favorecen el logro de los propósitos formativos. Desde esta perspectiva, un colectivo de

Abstract

Educational research has shown that the experiences that seek the democratization of the school organization and the generation of collaborative links inside and outside the school, favor the achievement of educational purposes. From this

profesionales de la educación se propuso desarrollar una experiencia educativa que articulara los esfuerzos de la universidad, la sociedad civil organizada, la escuela pública y la comunidad que la alberga, con objeto de construir un proyecto orientado a la mejora de los procesos en una escuela primaria; asimismo, reflexionar sobre el concepto de comunidad educadora, que se inspira y nutre del trabajo teórico y experiencial desarrollado en torno a los conceptos de comunidades de aprendizaje y ciudades educadoras. La presente comunicación muestra los primeros pasos en la conformación de esta comunidad y el desarrollo de un diagnóstico participativo, que involucró a 93 docentes y personal directivo de educación primaria, para el cual se utilizaron las técnicas de taller investigativo y grupos de discusión, además de la herramienta de análisis de problemas, en el marco de un proyecto de investigación-acción participativa de enfoque cualitativo. El ejercicio permitió identificar una matriz de problemas y establecer acciones prioritarias para trazar una ruta de trabajo. Al respecto, el colectivo coincidió en estudiar e incidir en los procesos de vinculación escuela-comunidad como punto de partida. Este esfuerzo colaborativo hizo posible identificar el potencial de las experiencias participativas, además de la recuperación de aprendizajes para la continuidad de la experiencia.

Palabras clave: escuela primaria, relación escuela-comunidad, proyecto de educación, participación comunitaria, educación inclusiva, investigación participativa, desarrollo de la educación del estudiante, aprendizaje, estudiante universitario, enseñanza superior, instrumento de medida.

perspective, a group of education professionals set out to develop an educational experience that would articulate the efforts of the university, organized civil society, the public school and the community that hosts it, in order to build a project aimed at improving processes in a primary school; likewise, reflect on the concept of an *communities that educate*, which is inspired and nurtured by the theoretical and experiential work developed around the concepts of learning communities and educating cities. This communication shows the first steps in the formation of this community and the development of a participatory diagnosis, using the techniques of a research workshop and discussion groups, in addition to the problem analysis tool, within the framework of a participatory action research project with a qualitative approach. The exercise made it possible to identify a matrix of problems and establish priority actions to draw a work route. In this regard, the group agreed to study and influence the school-community linkage processes as a starting point. This collaborative effort made it possible to identify the potential of participatory experiences, in addition to the recovery of learning for the continuity of the experience.

Key words: primary school, school-community relationship, education project, community participation, inclusive education, participatory research, educational development.

Introducción

Ciudad Juárez, espacio en el que reside esta experiencia educativa, es el prototipo de una polis neoliberal en los términos expuestos por Rodríguez y Díez (2017). Desigualdad, exclusión, precariedad, pobreza y guetorización conforman la faz de la frontera norte de México, mientras que la cotidianidad periodística es ocupada por el narcotráfico, el feminicidio y la impunidad. No es sencillo imaginar utopías esperanzadoras en este contexto, aun así, estas son las que sostienen los esfuerzos de innumerables luchadoras y luchadores sociales, entre los cuales destacan las y los educadores de los distintos ámbitos, sectores sociales y niveles educativos.

El escenario escolar tampoco es alentador. En el marco de un sistema educativo anquilosado, excesivamente burocratizado y que, en su esquizofrenia evaluativa (Aboites, 2012) termina por valorar lo medible en su imposibilidad —ceguera o cinismo— para medir lo valioso (Birnbaum, 2001), las y los maestros buscan alternativas para mejorar el proceso educativo de la niñez y juventud juarense.

Es en este panorama, que se inició un trayecto para la construcción de una experiencia educativa que acogiera los principios y valores compartidos por un colectivo interinstitucional e intersectorial de educadoras y educadores. Para esta tarea se hizo necesario navegar por los conceptos de *ciudades educadoras* (AICE, 2008) y *comunidades de aprendizaje* (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006), abrevando del inmenso caudal teórico-experiencial conformado en torno a estos constructos, para desarrollar un particular concepto de *Comunidades Educadoras* (Alcoforado, Rochette y Gomes, 2014), que diera cabida a nuestras reflexiones y convicciones, articuladas alrededor de la investigación-acción participativa (Fals-Borda, 1999), el pensamiento descolonial (Grosfoguel, 2006) y la transmodernidad (Dussel, 2009).

El presente documento da cuenta de un esfuerzo de acción educativa en sus primeros pasos, en concreto la conformación de un grupo de trabajo que incorporó a un equipo de investigación y a la Jefatura de Educación Continua para el Sector Público y Social, ambos pertenecientes a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ); a integrantes de la organización civil Transformando la Atención a la Diversidad (TAD); y a docentes y personal directivo de la Zona Escolar de Educación Primaria No. 42, que prestan sus servicios en el norponiente de Ciudad Juárez. Este colectivo constituyó el núcleo de una incipiente comunidad educadora que se planteó realizar un diagnóstico participativo, para identificar las problemáticas más acuciantes desde la perspectiva de las y los educadores, y que sirviera como punto de partida para la construcción de un proyecto inclusivo.

A través de esta experiencia fue posible colaborar en el cumplimiento del compromiso expuesto por la universidad, por atender las problemáticas y necesidades acuciantes de la sociedad, e impulsar experiencias y procesos de cambio a partir de la educación, y mediante la construcción de alianzas con otras y otros actores fuera de la academia. Esta visión institucional, fundamental en una universidad de carácter público, se ha ido recreando y asumiendo de manera paulatina, por medio de diversas experiencias de formación, investigación e intervención educativa, desarrolladas por este grupo de trabajo que reúne a personal universitario de áreas administrativas y académicas.

Como propósitos adicionales, el equipo de investigación de la universidad se propuso reflexionar, en el seno de esta experiencia, sobre el concepto de Comunidades Educadoras y sobre el papel de la universidad en el desarrollo de propuestas de formación y desarrollo educativo de corte participativo. En síntesis, esta experiencia constituye un esfuerzo reflexivo y crítico por estudiar la práctica y la teoría educativa, como elementos mutuamente constitutivos que se articulan de forma dialéctica (Carr, 1999): por comprender, en sus primeros pasos, el proceso de conformación de una Comunidad Educadora, tanto en su aspecto teórico-conceptual, como en la experiencia vital de la que emerge.

Comunidades educadoras: entre la viabilidad y la utopía

Como equipo de trabajo universitario, se realizó un ejercicio de indagación teórica con objeto de adquirir —o desarrollar— constructos teórico-conceptuales, que hicieran posible un desplazamiento epistemológico (Martínez, 2011) sobre la manera en que se observa el cambio educativo, pero que, sobre todo, incorporaran nuestras convicciones sobre la necesidad de que, desde la universidad, se incida, o mejor aún, se colabore de forma respetuosa, horizontal y participativa con las comunidades involucradas en la educación pública obligatoria. Fue así como retomamos algunos conceptos como investigación-acción participativa, comunidades de aprendizaje y ciudades educadoras, entre otros.

Los conceptos de comunidad de aprendizaje y ciudad educadora comparten algunos de sus principios, valores y características, y a la vez se distinguen por los aspectos educativos que enfatizan, sus alcances y pautas de acción. Entre ambos constructos —y experiencias— se teje un vínculo de colaboración en favor de sus propósitos comunes (Morales y Mezquita, 2018). Estos conceptos son sumamente potentes, no sólo por su capacidad inspiradora de la transformación educativa, sino porque son el resultado de la reflexión sistemática de diversas experiencias educativas que han probado su efectividad desde la segunda mitad del siglo XX (Elboj et al., 2006, Rodrigues, 2011; Torres, 2012).

Para quienes integraron este colectivo era evidente la imposibilidad actual de que una urbe como Ciudad Juárez se constituyera en una ciudad educadora, así como evidente fue la necesidad de trascender a formas de trabajo educativo cuyos ejes fueran la participación activa, solidaria y articulada entre la comunidad escolar y otros actores de la ciudad, que en este caso fueron una asociación civil y la universidad. En el seno de esta reflexión, es que se consideró necesario desarrollar, desde una perspectiva particular, el concepto de Comunidad Educadora, concebida como una experiencia en la que convergen la comunidad escolar y actores externos de diversos sectores sociales, ámbitos y niveles educativos, quienes aprenden, educan, colaboran en sus propósitos y construyen propósitos compartidos, con objeto de favorecer el desarrollo y la transformación social y cultural de diversos grupos poblacionales en situación de exclusión. Una comunidad que se sumara a sinergias que hicieran alcanzable una forma distinta y esperanzadora de vivir la ciudad.

Antes de trazar con mayor especificidad la forma en que se asume este concepto, se realizará un breve recorrido sobre los constructos que inspiraron la propuesta educativa.

Durante el siglo XX —sobre todo en la segunda mitad—, y desde distintos posicionamientos teóricos, políticos y éticos, se manifestó el potencial transformador de las experiencias educativas que democratizan la organización escolar y la vinculan con su comunidad, en torno a proyectos y procesos articulados y orientados a la superación de sus deficiencias (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010).

Son de especial interés para la configuración de estos conceptos la propuesta de educación para adultos desarrollada en los años sesenta por Paulo Freire (1997) en Brasil, y algunas iniciativas encabezadas por universidades estadounidenses: el Programa de Desarrollo Escolar de la Universidad de Yale, las Escuelas Aceleradas de Stanford, y el Programa Éxito Escolar para Todos de la Universidad John Hopkins (Elboj et al., 2006). No se pueden soslayar en este devenir histórico las aportaciones de Kurt Lewin (1946) a través de su propuesta de investigación-acción, que posteriormente sería desarrollada y redimensionada en Reino Unido de la mano de John Elliott (2000), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988) en Australia y Orlando Fals-Borda (1999) en Latinoamérica, por mencionar a algunos de los principales impulsores. El eje articulador de todas estas experiencias fue investigar y actuar de forma colaborativa, con la escuela como epicentro de la transformación social y cultural, y en algunas de estas, el papel impulsor y coadyuvante de la universidad, en cumplimiento de la función social asumida.

Las experiencias descritas, entre otras, derivaron en distintas líneas de investigación y acción educativa: grupos colaborativos de formación, investigación y desarrollo, redes de informática, aprendizaje organizacional, gestión del conocimiento y la información, comunidades de aprendizaje y ciudades educadoras (Rodrigues, 2011); además de todo el trabajo realizado a través de procesos de investigación-acción participativa en el campo de la educación popular y los movimientos sociales, y desde diversos ámbitos y disciplinas.

En esta diáspora creadora, las *comunidades profesionales de aprendizaje* asumieron la perspectiva de la gestión empresarial trasladada a la gestión educativa, con lo que se aproximaron al campo del aprendizaje organizacional (Morales-Inga y Morales-Tristán, 2020); mientras que las comunidades de aprendizaje se apoyaron en la pedagogía crítica a través del pensamiento de Paulo Freire, además de las aportaciones de Vigotsky, Habermas, Beck y Giddens, a través de los esfuerzos del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), en el marco de la Universidad de Barcelona (Elboj et al., 2006). Esta última línea de trabajo es la que se asume como referente para el presente trabajo.

Las comunidades de aprendizaje, más allá de la plasticidad del concepto y de la diversidad de enfoques con la que son abordadas, se pueden concebir en términos gruesos como una estrategia de desarrollo y transformación humana, social y cultural que vincula a un grupo de personas a través de un proyecto educativo, en un clima de participación, cooperación, solidaridad e inclusión (Torres, 2012).

Por otro lado, las ciudades educadoras, que se insiste, comparten un segmento importante de los postulados de las comunidades de aprendizaje, son una propuesta cuyo énfasis es la integración de la educación formal, no formal e informal (Figueras, 2008), así como la alianza entre los sectores público, social y privado. Asimismo, esta iniciativa busca desarrollar la capacidad educadora de las ciudades, concebidas como

entornos o contenedores de recursos, como agentes educativos, y como contenidos y objetivos formativos; es decir, una ciudad en la que se aprende, de la que se aprende y a la que se aprende (Trilla, 2005).

El rastro histórico de las ciudades educadoras se encuentra en la propuesta de *ciudades educativas* presente en el texto *Aprender a ser* (Faure et al., 1973); sin embargo, es en 1989 que la pedagoga Marta Mata, desde el ayuntamiento de Barcelona lo presenta (Del Pozo, 2008; Figueras, 2008), como preámbulo al I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras realizado en 1990 en esta misma ciudad (Trilla, 2005).

De forma más cercana, Alcoforado et al. (2014) conceptualizan a la comunidad educadora como un espacio en el que se involucran de forma auténtica todos los miembros de una entidad territorial —conformada no sólo por los componentes biofísicos, sino el entramado social, cultural e histórico—, y movilizan sus saberes individuales y colectivos a través de un proyecto educativo integral e incluyente, en favor de una transformación deseable.

A partir de estos referentes, es que se propone un particular concepto de Comunidades Educadoras, que se concibe como un puente entre las comunidades de aprendizaje y las ciudades educadoras —que enfatizan las alianzas intersectoriales e interinstitucionales—, un esfuerzo que navega entre la viabilidad y la utopía; pero que, además, en su construcción conceptual abreva de la perspectiva descolonial y transmoderna, así como del caudal vigorizante de la investigación-acción participativa.

Se busca observar al mundo desde el pensamiento fronterizo (Mignolo, 2010), desde la exterioridad; despojados —o despojándonos— de perspectivas jerarquizantes, que explícita o implícitamente buscan instaurar un modelo único de construcción de conocimientos (modernidad), o que “reconozcan” las diversas tradiciones epistemológicas de las y los otros (posmodernidad); ambos planteamientos se adjudican la potestad de estructurar al otro, al distinto, de impedirle ser o de permitirle existir. La transmodernidad construye una nueva interpretación de la modernidad (Dussel, 2009) al incorporar nuestra historia excluida y subsumir, sin subordinar, las mejores aportaciones de la cultura occidental. Se considera que sólo se puede alcanzar un genuino aprecio de la diversidad en el reconocimiento pleno de las otras formas de conocer, existir y resistir, y en el honesto diálogo constructivo que no invisibiliza al sujeto que habla y a su ubicación epistémica (Grosfoguel, 2006) y condiciones de vida, acto que indefectiblemente conduce a la solidaridad; estas serán las ideas-fuerza para la construcción colectiva de proyectos humanizadores (Roig, 1981).

Ahora bien, el camino para aprender, comprender y construir se asume desde una visión de la investigación-acción participativa, definida como una experiencia dialéctica —contingente e intuitiva— de comprensión y acción colectiva, orientada a la construcción de utopías emancipadoras compartidas (Elías, 2020); una experiencia que camina, sin atavíos ni pulsiones de orden y control, por momentos de observación, comprensión, reflexión, imaginación, proyección, acción y aprendizaje, tejiendo una experiencia educativa compleja.

Pautas metodológicas y caminos andados

La presente investigación se adscribe a la propuesta paradigmática participativa de Heron y Reason (2008), quienes esbozan una investigación

en la que todos los participantes trabajan juntos en un grupo de investigación como co-investigadores y co-sujetos. Todos participan en el diseño y la gestión de la investigación; todos se incorporan en la experiencia y la acción que se está explorando; todos están involucrados en tener sentido y sacar conclusiones; por lo tanto, todos los involucrados pueden tomar la iniciativa y ejercer influencia en el proceso. Esto no es investigación sobre personas o acerca de personas, sino una investigación con personas. (p. 366)

Además, abreva de la perspectiva de la *Producción Horizontal del Conocimiento*, expuesta por Corona (2020), la cual invita a trascender el conocimiento disciplinar, circunscrito tradicionalmente a la academia; esta visión implica asumir el acto investigativo desde múltiples voces, lenguajes y sociolectos, a través del diálogo y del encuentro con la otredad. Es importante agregar que esta postura no busca transitar únicamente entre puntos de encuentro, es decir, refugiarnos en nuestras similitudes y coincidencias, o peor aún, intentar homogeneizar—, sino desvelar las divergencias y contradicciones que nos obligan a construir nuevos textos negociados y compartidos para comprender las complejas realidades.

Para el análisis de problemas se utilizó una metodología de *Marco Lógico* adaptada al fenómeno educativo (Elías, 2017). Esta herramienta ofrece pautas para el desarrollo sistemático de diagnósticos integrales y participativos, así como para el diseño de proyectos holísticos, que atiendan a la complejidad de los problemas que se abordan. Para esta fase se desarrollaron talleres investigativos (Bautista, 2011) con énfasis en grupos de discusión (Gordo y Serrano, 2008).

Esta experiencia reunió en un primer momento a dos investigadoras, un investigador y a dos personas que encabezan un área de educación continua, todos adscritos a una universidad pública; además de la supervisora de una zona escolar de educación primaria, conformada por seis centros escolares, y a tres representantes de una asociación civil, que desarrollaban actividades de formación y asesoría para dichas escuelas en el campo de la atención a la diversidad.

La meta inicial de este colectivo, fue el desarrollo de un proyecto de sistematización de la experiencia de trabajo previa entre la zona escolar y la asociación civil, con el apoyo de la propia universidad —mediante proyectos de servicio social y prácticas profesionales—, quienes desde el año 2015 habían venido desarrollando un proyecto de inclusión y atención a la diversidad. No obstante, el encuentro hizo posible imaginar un proyecto de mayor envergadura, que a partir de la investigación-acción participativa permitiera el abordaje de las problemáticas presentes en la zona escolar, además de la reflexión en torno a los conceptos de comunidades de aprendizaje y ciudades educadoras como referentes de la acción educativa.

Las escuelas primarias que conforman esta zona escolar, se encuentran en un área periférica de la ciudad en condiciones de pobreza y marginación (Plan Estratégico de Juárez, A.C., 2018); tal situación es coadyuvante en la generación de problemáticas

sociales que muestran en las y los estudiantes algunas de sus manifestaciones: deserción escolar, exclusión educativa, bajo aprovechamiento escolar, limitada implicación escolar, violencia de diversos tipos, entre otras.

Por otra parte, estas escuelas muestran un alto grado de rotación docente, las plazas de trabajo son ocupadas en gran medida por profesores noveles y algunos de ellos foráneos, que aceptan incorporarse a estos lugares en espera de ser reubicados. Esta situación conlleva problemáticas de distinta índole, como la existencia de deficiencias formativas en el profesorado o un bajo sentido de pertenencia y compromiso con la zona escolar.

Como fue establecido, la propuesta operativa inicial se constituyó de dos jornadas de trabajo en la modalidad de taller investigativo con énfasis en el desarrollo de grupos de discusión; este esfuerzo tuvo como objetivo realizar un diagnóstico participativo con el personal docente, directivo y de supervisión, en torno a las condiciones necesarias para el desarrollo de los aprendizajes esperados en sus respectivos centros escolares.

En la primera jornada de trabajo se recuperó la perspectiva de los distintos participantes a través de la estrategia de matriz de problemas (Elías, 2017), desde las dimensiones 1) económica-física-material, 2) sociocultural, 3) institucional-organizativa, 4) político-educativa, 5) didáctico-pedagógica, y 6) afectivo-actitudinal-axiológica, y a través de tres niveles de observación, aula (micro), escuela (meso) y comunidad (macro).

Dicha recuperación de información se realizó inicialmente a través de discusión libre en mesas de trabajo, en las cuales las y los participantes conversaron en torno a las problemáticas que concebían apremiantes; posteriormente se realizaron plenarios expositivos en las que se abrió un nuevo y más amplio nivel de conversación. Es importante señalar que la dinámica no consistió en una simple lluvia de ideas, sino en diálogos críticos que nos llevaron a desarrollar una comprensión más amplia de las problemáticas expuestas; tampoco se buscó el consenso ni la coincidencia, por el contrario, se estimuló la superación de las visiones reduccionistas y dicotómicas de los problemas educativos.

Una vez procesada la información recuperada en las distintas mesas de trabajo, se realizó una segunda jornada de análisis y deliberación en la que se socializó la matriz de problemas construida de forma colectiva, con objeto de clarificar, ampliar y reconceptualizar las situaciones problemáticas inicialmente enunciadas, y con ello, establecer, con toda la comunidad de docentes y personal directivo, los propósitos de intervención que serían priorizados.

Estas jornadas fueron también el espacio para presentar a la Comunidad Educadora al colectivo de docentes, con el propósito de incorporarles al equipo de trabajo conformado inicialmente. La idea era consolidar un grupo de colaboradores que se expandiera paulatinamente congregando a nuevos actores educativos a la dinámica de dicha comunidad.

Durante las jornadas de diagnóstico participativo colaboraron 93 personas, entre docentes y personal directivo de la zona escolar. A cada una de ellas se le preguntó el nivel en el que deseaban implicarse en la Comunidad Educadora, ofreciendo cuatro posibilidades: 1) equipo de trabajo, 2) consultor activo, 3) actor informado y 4) ninguno por el momento; a este llamado acudieron 14 personas, entre docentes y personal

directivo de los distintos centros escolares, quienes se unieron al equipo de trabajo de la Comunidad Educadora que recién se empezaba a gestar.

Dicha comunidad se conformó finalmente por el grupo de trabajo inicial y las y los docentes y personal directivo que mostraron iniciativa; la comunidad no determinó ningún otro criterio de ingreso en razón de la perspectiva teórica, metodológica y filosófica asumida, sustentada en la convicción de que todas y todos tenemos algo por aportar. El trabajo subsecuente consistió en sesiones de trabajo en el que se articularon actividades de interacción y reconocimiento mutuo, procesos formativos que abordaron aspectos teóricos y prácticos que ampliaran las perspectivas de las y los participantes, y de forma central, el desarrollo colectivo de una ruta de trabajo que bosquejara el horizonte compartido por alcanzar y las pautas y acciones para hacerlo. En esta etapa el aprendizaje dialógico (Elboj et al., 2006) fue un eje transversal y constitutivo.

En resumen, la experiencia hizo posible el surgimiento de una incipiente comunidad educadora, conformada por 14 docentes y personal de dirección de una zona escolar de educación primaria, tres colaboradoras de una asociación civil, cuya función principal es la atención de la diversidad, dos personas de un departamento universitario de formación continua, y dos académicas y un académico universitario que se adscriben al departamento de Humanidades.

Resultados

Esta comunidad interinstitucional e intersectorial, se congregó en torno al desarrollo de un propósito compartido y constituyó un espacio de encuentro, en el que convergieron sus sueños, aspiraciones y voluntades por coadyuvar en la conformación de una educación más justa y solidaria.

Los resultados fueron analizados por el grupo de trabajo, ahora complementado por las y los docentes que se integraron al equipo inicial. Los problemas fueron conversados para convertirlos posteriormente en aspectos a mejorar y luego agruparlos en las categorías de procesos de gestión externa e interna, procesos de enseñanza y aprendizaje, formación docente, participación de familias y tutoras y tutores legales, y cultura participativa y solidaria. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 1. Aspectos a mejorar respecto a la gestión externa.

| Procesos de gestión externa |
|---|
| 1. Gestión de apoyo gubernamental a la institución en aspectos vinculados a infraestructura y equipo para la atención del estudiantado. |
| 2. Gestión de apoyo social y privado a la institución en aspectos relacionados con equipo para la climatización de los espacios educativos. |
| 3. Asegurar la suficiente prestación de servicios (luz eléctrica, agua potable, gas y drenaje). |
| 4. Impulsar iniciativas para la rehabilitación de lugares de esparcimiento o deportivos para la recreación de la comunidad, especialmente niñas, niños y jóvenes. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Aspectos a mejorar respecto a los procesos de gestión interna.

| Procesos de gestión interna |
|---|
| 1. Contextualizar el modelo educativo de manera que responda a los intereses de la comunidad. |
| 2. Grupos de estudiantes acordes en cuanto a número a la capacidad de las y los docentes. |
| 3. Gestión efectiva con instituciones que fomenten y brinden recursos para la inclusión educativa. |
| 4. Existencia de diagnósticos precisos sobre el aprendizaje de las y los estudiantes. |
| 5. Desarrollo de procesos y mecanismos de evaluación integral respecto a los aprendizajes de las y los estudiantes. |
| 6. Rehabilitación de espacios deportivos, de esparcimiento y recreación para estudiantes al interior de la escuela. |
| 7. Desarrollo y continuidad de proyectos y programas pertinentes. |
| 8. Procesos de comunicación eficiente entre las y los distintos actores de la comunidad educativa. |
| 9. Mayor flexibilidad en las metas, propósitos, estrategias y procesos al interior del centro escolar. |
| 10. Desarrollar procesos participativos y respetuosos en relación con las metodologías de trabajo. |
| 11. Establecimiento colectivo y comunicación efectiva de las metas y objetivos. |
| 12. Impulso del profesionalismo y la ética en la práctica educativa |
| 13. Mayor autonomía para que el profesorado trace su propia actualización docente. |
| 14. Formación y capacitación contextualizada de las y los maestros. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Aspectos a mejorar respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

| Procesos de enseñanza y aprendizaje |
|---|
| 1. Adecuación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje al contexto social y económico, lo que implica en el caso específico, procurar el menor gasto en materiales y útiles escolares. |
| 2. Uso adecuado y creativo de medios y recursos didácticos por parte del profesorado. |
| 3. Desarrollar procesos adecuados de planificación didáctica. |
| 4. Construir ambientes de aprendizaje respetuosos, inclusivos y afectivos. |
| 5. Implementación de metodologías y estrategias didácticas creativas, efectivas, eficientes y contextualizadas a las y los estudiantes que se acompaña. |
| 6. Mejora de los procesos comunicativos del colectivo docente hacia estudiantes y familias. |
| 7. Implementación de estrategias pertinentes y acordes con la diversidad social y cultural del estudiantado. |
| 8. Procesos de evaluación, acreditación y promoción orientados a la construcción de aprendizajes. |
| 9. Desarrollo de estrategias para el favorecimiento de la implicación escolar. |
| 10. Desarrollo en toda la comunidad escolar de una cultura escolar inclusiva y respetuosa de la diversidad, con las competencias suficientes para apoyar a todas y todos los estudiantes. |
| 11. Favorecimiento en las y los estudiantes de expectativas favorables sobre su proyecto de vida. |
| 12. Desarrollo de prácticas educativas orientadas a la formación integral del estudiantado. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Aspectos a mejorar respecto a la formación docente.

| Formación docente |
|---|
| 1. Reflexión colectiva y reconstrucción intersubjetiva en torno a las formas de pensar la docencia, la escuela y la comunidad, que en algunos casos resultan contradictorias, discriminativas y orientadas por principios de exclusión. |
| 2. Construcción colectiva de expectativas favorables sobre el proyecto de vida de las y los estudiantes a su cargo. |
| 3. Solidaridad y empatía de docentes en relación con el estudiantado y las condiciones que les rodean. |
| 4. Mayor compromiso del magisterio con la práctica educativa. |
| 5. Compromiso del profesorado con su desarrollo profesional y con la evolución de su pensamiento educativo. |
| 6. Conocimiento de personal docente y directivo sobre el contexto interno y externo a la escuela. |
| 7. Conocimiento de la normatividad que regula la actuación de las y los distintos actores de la comunidad escolar. |
| 8. Conocimiento de los contenidos curriculares. |
| 9. Competencias docentes para la construcción de ambientes y procesos de desarrollo integral en estudiantes. |
| 10. Competencias docentes para el acompañamiento de estudiantes con problemáticas específicas y severas. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Aspectos a mejorar respecto a la participación de las familias, y tutoras y tutores legales.

| Desarrollo de la participación de padres de familia y tutores legales |
|---|
| Colaborar en que las familias estén al pendiente de que se cubran las necesidades básicas de las y los estudiantes bajo su responsabilidad. |
| Mayor inversión de tiempo por parte de las familias para la formación integral del estudiantado. |
| Desarrollo de ambientes y relaciones familiares protectoras, afectivas y atentas a las problemáticas que aquejan a las y los estudiantes. |
| Favorecimiento de la construcción de aspiraciones personales y profesionales positivas en las y los estudiantes pese al contexto. |
| Contribuir en que la diversidad de creencias y tradiciones sea vista como una riqueza cultural. |
| Promover un mayor sentido de pertenencia de las familias en relación con su comunidad. |
| Impulsar el que la superación personal y familiar sea una meta generalizada. |
| Procuración de los materiales e insumos para el adecuado desarrollo del proceso educativo de las y los estudiantes bajo su responsabilidad. |
| Favorecer un mayor compromiso con la asistencia regular a la escuela. |
| Estimular el compromiso por parte de las familias con las actividades académicas. |
| Disposición de las familias para una atención personalizada a las y los estudiantes en caso de que se le presente una barrera educativa. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Aspectos a mejorar respecto a la construcción de una cultura participativa y solidaria.

| Construcción de una cultura participativa y solidaria |
|---|
| Comunicación abierta, fluida y clara de personal docente y directivo con las familias. |
| Desarrollo de una cultura participativa, colaborativa y solidaria en la comunidad. |
| Renovación del pacto entre la escuela y la comunidad. |
| Mayor involucramiento del profesorado con las condiciones y problemáticas que se presentan en la comunidad. |
| Desarrollo de proyectos educativos que incidan en las problemáticas acuciantes de la comunidad. |
| Involucramiento activo de la comunidad en los proyectos escolares. |

Fuente: Elaboración propia

El diagnóstico colectivo permitió esbozar un panorama global de las problemáticas percibidas por el personal docente y directivo, que entre otros aspectos evidenció y priorizó la *limitada capacidad —no generalizada— de las y los educadores para la conformación de comunidades participativas en sus contextos escolares*. Esta problemática abrió un horizonte de trabajo para la Comunidad Educadora, que decidió, tras un proceso de deliberación, transitar por tres vías paralelas: a) conformación de una comunidad legítima a través de actividades de conocimiento sobre nuestros trayectos de vida, académicos y profesionales, que sirviera de base para la consolidación de fuertes vínculos al interior del colectivo; b) formación horizontal en el que todas y todos aportaran a la comprensión colectiva de algunos fundamentos teórico-conceptuales de partida, sobre todo vinculados con la filosofía inicialmente asumida; y, c) construcción de una propuesta de investigación para la comprensión de la problemática priorizada.

En relación con la problemática y la tercera vía de trabajo, la recién conformada Comunidad Educadora, decidió iniciar un proceso de indagación sobre las concepciones, estrategias y procesos concretos a través de los cuales el profesorado y la dirección desarrollaban el vínculo escuela-comunidad; esta actividad tendría dos propósitos, primero, establecer el punto de partida al determinar con sistematicidad las fortalezas y deficiencias de docentes y personal directivo, y segundo, documentar y difundir los esfuerzos individuales y colectivos orientados a conformar comunidades de aprendizaje en sus centros escolares.

Pese a que, desde marzo de 2019 el trabajo continúa, la actual contingencia sanitaria encaminada a disminuir los estragos de la enfermedad del COVID-19, ha ralentizado el desarrollo de las estrategias propuestas por la Comunidad Educadora, en razón de que quienes participan, principalmente docentes, han tenido que hacer frente a un cambio de modalidad educativa que les ha exigido esfuerzos adicionales, aunados a los estragos personales y sociales derivados de los propios padecimientos y en algunos casos, de pérdidas irreparables.

El futuro se presenta incierto y el regreso a una nueva normalidad seguramente traerá sus propios dilemas, algunos de ellos inéditos; no obstante, las problemáticas que detonaron este esfuerzo no sólo permanecen, sino que se han agudizado, con lo cual la labor educativa se torna aún más compleja y nos demanda la capacidad de vivir y educar en un mundo descoyuntado; en este sentido, el desarrollo de esfuerzos conjuntos se muestra imprescindible, hoy más que nunca.

Discusión y conclusiones

La experiencia desarrollada permitió la conformación de una incipiente comunidad educadora, que, si bien habrá de consolidar sus formas de trabajo y diálogo intersubjetivo, muestra en sus participantes un germen cuyo potencial de cambio es esperanzador.

Los procesos organizativos y las tradiciones magisteriales de la educación pública mexicana sellan en las escuelas el individualismo exacerbado (Jiménez, Hernández y Ortega, 2014), el hermetismo en los centros escolares, y un estatismo que los inmoviliza en sus aspiraciones de cambio y transformación (García-Gómez y Aldana-González, 2010); en este sentido, coincidir con un grupo de docentes que se asume como un colectivo, que está dispuesto a la colaboración y que manifiesta en sus actos una actitud comprometida con la transformación personal, social y educativa, no puede menos que inspirar y congregar.

El diagnóstico participativo, a su vez, logró que las y los miembros del colectivo manifestaran su perspectiva, cuestionaran los procesos de gestión y docencia, se encontraran con el otro a través del diálogo, e imaginaran en conjunto una escuela por construir. Las problemáticas percibidas muestran una vía de acción educativa y permitieron definir los aspectos prioritarios, así como las alternativas iniciales para abordarlos.

El proceso además mostró lo que la universidad puede aportar y recibir a través del vínculo con otras instituciones y comunidades (Aguilera et al., 2010). Los saberes de la academia hacen posible un desplazamiento epistemológico (Martínez, 2011) que abre nuevos horizontes para la acción educativa; esta última, a su vez valora, nutre y reconstruye las aportaciones teórico-conceptuales que desfallecerían en el claustro si no pudieran caminar por los vericuetos educativos de la escuela.

Por otro lado, la experiencia mostró que la conformación de una comunidad educadora requiere de un compromiso que sólo es asequible si se posee cierta filiación o sentido de pertenencia, del cual derivan la solidaridad, la cooperación y la lealtad que resultan esenciales frente a los tropiezos y abatimientos propios de una labor de largo aliento. Lo contrario, sería lo que Bauman (2008) denomina *comunidades de guardarropa*, que pueden convocar, pero no retener, cuyos vínculos son débiles y su grado de filiación nulo, al igual que el compromiso personal de sus miembros con la colectividad.

En relación con la puesta en marcha de la comunidad, la experiencia condujo al surgimiento de aprendizajes que habrán de ser valorados desde nuevas experiencias, pero que en este momento se presentan como recomendaciones para facilitar su desarrollo:

1. El punto de partida de una comunidad es la atención a una necesidad acuciante por parte de las y los actores educativos involucrados, no necesariamente racionalizada, pero sí sentida; de manera que los esfuerzos se perciban como positivos y provechosos para el desarrollo de las actividades cotidianas.
2. En un contexto regido por la inmediatez y obsesionado por la evidencia y los procesos evaluativos, no es extraño encontrar a personas o colectivos que esperan resultados inmediatos valorados desde el empirismo más elemental.

Esto necesariamente implica un proceso de reflexión y crecimiento que permita pensar a contrapelo de la vorágine que busca alienar y homogeneizar las formas de concebir el cambio educativo; sin embargo, resulta conveniente que este proceso formativo se articule con acciones concretas que deriven en resultados que incidan en el ánimo del colectivo.

3. La escuela pública posee dinámicas y ritmos propios y distintos a los que se viven en la universidad. Será fundamental para sostener el vigor de una experiencia participativa de largo alcance, que la universidad, caracterizada por mayores márgenes de autonomía y flexibilidad, camine al paso de los colectivos que acompaña, en este caso, pertenecientes a la educación básica pública.
4. La comunicación es nodal en un proceso participativo; además de establecer mecanismos efectivos y afectivos de comunicación, se recomienda utilizar un lenguaje asequible a las audiencias, que contribuya al diálogo horizontal y a la generación de confianza en las personas, y no al distanciamiento producto de una jerga implícitamente subordinante.

Los anteriores planteamientos resultaron importantes para este ejercicio, de ahí su incorporación y énfasis, sin embargo, para el surgimiento de una comunidad educadora es necesario emprender un análisis de la extensa obra realizada en torno a los conceptos de comunidades de aprendizaje, ciudades educadoras e investigación-acción participativa, a través de la cual se podrán encontrar mayores y mejores pautas para el desarrollo de experiencias participativas. En este tenor, la última recomendación es precisamente esta, aprovechar el trabajo realizado por quienes nos precedieron y legaron con generosidad el fruto de su obra.

La principal limitante del presente ejercicio fue la ralentización de las acciones, producto de la contingencia por el COVID-19, que canalizó los esfuerzos del colectivo en lo urgente en detrimento de lo importante. Ante la siempre abrumante carga de trabajo en la escuela, la transformación educativa es una asignatura siempre postergada. No obstante, y aquí radican las perspectivas para esta experiencia, se considera necesario retomar el brío y seguir explorando los caminos trazados, y eventualmente, esbozar alternativas que respondan a nuestros contextos y convicciones.

Por último, se concibe necesario expresar el valor de los conceptos y las experiencias que guiaron e inspiraron este esfuerzo educativo; en medio del conservadurismo que en ocasiones habita la estepa escolar, abrir ventanas que muestran los esfuerzos de otros colectivos por transformar la escuela, es inspirador. El concepto de Comunidades Educadoras, habrá de seguirse analizando para encontrar sus deficiencias y contradicciones, sin embargo, para el colectivo de educadoras y educadores que se congregó en esta iniciativa, hizo posible caminar en el sentido de la construcción de una utopía, cuyo valor, como afirmaría Fernando Birri en voz nuestro Galeano (2001), es que nos impulsa a seguir caminando.

Referencias

- Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El Cotidiano* (176), 5-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32525230002.pdf>
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., Soler, M. (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 45-56. <http://hdl.handle.net/11441/34718>
- AICE. (2008). *Educación y vida urbana. 20 años de ciudades educadoras*. Barcelona, España: Santillana. Obtenido de <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/Libro-PDF.pdf>
- Alcoforado, L., Rochette, A., Gomes, A. (2014). Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável. En A. Cordeiro, L. Alcoforado, & A. Ferreira, *Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável* (pp. 7-14). Coimbra, Portugal: DG-FLUC.
- Bauman, Z. (2008). Espacio público. En AICE, *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras* (págs. 52-62). Barcelona, España: Santillana.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.
- Birnbaum, R. (2001). *Management Fads in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld, Alemania: Bielefeld University Press y CALAS Centro Maria Sibylla Merian. <https://doi.org/10.14361/9783839449745>
- Del Pozo, J. (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. En AICE, *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras* (pp. 24-33). Barcelona, España: Santillana.
- Dussel, E. (2009). Sistema-mundo y “transmodernidad”. En S. Dube, I. Banerjee, & W. Mignolo, *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes* (pp. 201-226). Distrito Federal, México: El Colegio de México.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.
- Elías, J.A. (2017). *Diseño y Planificación de Proyectos Educativos. Una Adaptación de la Metodología de Marco Lógico al Ámbito Educativo*. Ciudad Juárez, México: UACJ. Obtenido de <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/175>
- Elías, J.A. (2020). *Una utopía compartida: formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico (Tesis doctoral inédita)*. Chihuahua, México: Centro de Investigación y Docencia.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3a ed.). (P. Manzano, Trad.) Madrid: Morata.

- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 71-88.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, España: Alianza/UNESCO.
- Figueras, P. (2008). Ciudades educadoras, una apuesta de futuro. En AICE, *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades* (pp. 18-21). Barcelona, España: Santillana.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45a ed.). (L. Ronzoni, Trad.) D.F., México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes* (5a ed.). Buenos Aires, Argentina: Catálogos.
- García-Gómez, L., & Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica* (19), 116-125. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31933>
- Gordo, Á., & Serrano (coords), A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Pearson.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 17-46. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. En P. Reason, & H. Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (págs. 366-380). London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607934.n32>
- Jiménez, Y., Hernández, J., & Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (19), 1-27. Obtenido de <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.964>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 4(2), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Martínez, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. México: Plaza y Valdés. Obtenido de http://www.celapec.edu.mx/documentos/martinez_-_la-epistemologia-rupturista.pdf
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Morales, G., & Mezquita, R. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances en Supervisión Educativa*, (29), 1-35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.612>
- Morales-Inga, S., & Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Plan Estratégico de Juárez, A.C. (2018). *Informe Así Estamos Juárez 2018. Ciudad*. Ciudad Juárez, México: Plan Estratégico de Juárez, A.C.

- Rodrigues, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*,(17), 3-18. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1955>
- Rodríguez, J., & Díez, E. (2017). Ciudades educadoras: espacios de encuentro y convivencia antineoliberal. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 17(1), 69-81. Obtenido de <https://www.intersticios.es/article/view/16794>
- Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de cultura económica.
- Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (7), 73-106. Obtenido de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/219>