

“COMUNIDADES DE APRENDIZAJE” Y NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Peru IBÁÑEZ DE ALDEKOA¹
Josebe ALONSO²
Xabier ITURBE¹
iturbe@irakasle.net

*Lekeitioko Eskola Publikoa¹
Universidad del País Vasco-EHU²*

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo global que pretende dar una respuesta adecuada a los nuevos retos que en la actualidad plantea la sociedad del conocimiento o de la información. En palabras de Rosa Valls, *una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.* (VALLS, 2000, p.8).

Es un proyecto pues, que se propone cambiar las metas educativas, ofreciendo un nuevo marco de actuación para todos los agentes educativos y, asimismo propiciando las guías éticas y morales para dicho proceso de transformación.

Es por lo tanto un nuevo proyecto educativo que pretende alcanzar tanto la equidad educativa como la máxima calidad en todos los aprendizajes realizados por el alumnado, al mismo tiempo que se plantea la participación de todos los agentes educativos (familiares, profesorado, alumnado y voluntariado) en la gestión y organización escolar, propiciando de esta manera la solidaridad y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad.

CIENCIAS SOCIALES

El ámbito de las Ciencias Sociales en Educación Primaria lo podemos apreciar desde dos puntos de vista complementarios. Como un área curricular específica y troncal (Conocimiento del medio natural y social) o, igualmente como una línea transversal

periférica (Educación para la igualdad entre los sexos; Educación para la salud; Educación para los derechos humanos y para la paz; Educación en medios de comunicación social; etc.). Son dos puntos de vista porque se refieren a conjuntos de contenidos diferenciados, pero igualmente son complementarios porque juntos completan una misma realidad social.

Las Ciencias Sociales cumplen un papel clave para proporcionar al alumnado instrumentos esenciales para que pueda comprender mejor el mundo, la realidad social y, de esta manera comprometerse más eficazmente con ella.

En el momento actual, son características que emergen en nuestra sociedad:

- La globalización del mundo (dualización).
- La valoración de lo particular junto con la valoración de lo universal (glocalidad).
- La configuración de sociedades cada vez más mestizas o plurales (multiculturalidad).
- La pluralidad de nuestros códigos morales, las diferentes formas de analizar la realidad, la ausencia de certezas absolutas en las ciencias sociales y humanas. (reflexividad y riesgo).
- El hecho de la existencia de sobreabundancia de información. (nuevas tecnologías de la información).

a) Área curricular troncal

Como área curricular, y sin entrar en especificaciones que superan nuestro entendimiento, esta claro que son varias las disciplinas que aportan su saber a la hora de componer esta gran área. De ellas, y como su propio nombre lo indica, destacan dos grandes grupos interrelacionados, los que atienden al medio natural y, por lo tanto pertenecen más a las denominadas ciencias naturales o experimentales y, las correspondientes al medio social o ciencias llamadas también humanas, entre las que caben destacar aquellas disciplinas que se refieren mayormente a los temas histórico-culturales y geográficos.

Por ello, a diferencia de las grandes áreas instrumentales, esta área del conocimiento social es la que verdaderamente define y orienta el carácter axiológico de la educación primaria, ya que es ella la que se ocupa de las grandes y graves situaciones humanitarias y vitales con las que en la actualidad se enfrenta la persona como individuo o, como parte de un colectivo más amplio. Es pues, el área que cuestiona las grandes injusticias sociales y la que nos ofrece las guías valorativas para justificar el cambio y la transformación de los entornos y situaciones que dan pie a dichas desigualdades.

De hecho, hemos de señalar que más de la mitad de los objetivos generales que se pretenden para la educación primera o primaria, tienen que ver con las relaciones y el entendimiento entre las personas y con temas que afectan directamente al acervo cultural y a los valores de la vida cotidiana. Temas y contenidos, todos ellos, que forman parte directa del currículum más actual de las ciencias sociales.

No obstante, no hemos de ser muy ingenuos, ya que en realidad y como sucede con las demás áreas curriculares, son las grandes industrias editoriales las que se encargan de seleccionar y espaciar los contenidos y los tiempos dedicados a su aprendizaje mediante los libros de texto.

En el caso de nuestro pueblo, Euskal Herria, este hecho ha sido bastante conflictivo y cuestionado, ya que las editoriales estatales apenas han tenido en cuenta la idiosin-

crasia cultural e, incluso podríamos citar sin ánimo de polemizar, las aspiraciones políticas y sociales de nuestra comunidad.

Por ello, no es de extrañar que en los últimos años se hable tanto del “currículum vasco” y que, debido a ello el Departamento de Educación del Gobierno Vasco tenga ya en su mesa distintas propuestas para el futuro diseño de éste. Y, todavía mucho menos de extrañar es que la mayoría de las polémicas suscitadas por los contenidos educativos del futuro diseño del currículum se relacionen directamente con los temas candentes que atañen social, cultural y geográficamente a nuestra sociedad: violencia, territorialidad, historia, lengua, etc.

b) Áreas o líneas transversales

En la década de los noventa, cuando se promulga y aprueba la L.O.G.S.E., aparecen en la arquitectura curricular nuevas áreas de estudio denominadas “líneas transversales”. Estas líneas o corrientes pretenden atravesar e impregnar las demás áreas curriculares con sus objetivos y propuestas de trabajo, no como un añadido más, sino como un tinte, una coloración que pretende dar vida a contenidos demasiado teóricos o académicos. Se trata, como apuntan sus diseñadores, de crear una nueva “red conceptual” coherente y coordinada entre las diversas áreas (interdisciplinaridad) que dote de un carácter más integral a la educación. Por ello, los temas que se proponen tienen relación directa con la nueva sensibilidad social que, destacada primeramente por los diversos movimientos sociales, intenta abarcar el ámbito escolar mediante la creación de nuevas actitudes y nuevos valores ante aspectos tan candentes como la igualdad entre los sexos, la salud, los derechos humanos, la interculturalidad, la paz y la convivencia, etc.

En palabras del propio Diseño Curricular Base (1992), “*se trata de trabajar por una educación que reconozca la complejidad del mundo y de la realidad social en que vivimos y en donde se integra la institución escolar*”.

No obstante, desde la promulgación de la L.O.G.S.E. en los inicios de los noventa, podemos constatar tres periodos en relación con el desarrollo y la puesta en práctica de estas áreas transversales en las escuelas.

Primer periodo: formulación teórica

No hemos de olvidar que la promulgación y puesta en marcha de la L.O.G.S.E. supuso un cambio más o menos notable en el sistema educativo en su globalidad. No solamente en la formulación de un proyecto pedagógico-curricular con áreas rediseñadas en nuevos objetivos, tipología de contenidos y actitudes, sino también en la exigencia de variadas competencias educativas para el cuerpo docente, así como en mejoras tanto de la gestión como de la organización escolar.

De hecho, esta reformulación del sistema educativo fue la que originó e impulsó la existencia de las áreas transversales como complemento y aporte de otras áreas disciplinares más decididamente clásicas. Nosotros mismos hemos sido testigos de los primeros intentos de traslación y trasposición al currículum académico de aspectos como los de la “Educación para la Paz”, “Educación para la Convivencia”, “Educación entre los sexos” etc.

Este primer intento, a nuestro entender, no pasó de ser puramente anecdótico ya que ni el profesorado estaba lo suficientemente formado para ello, ni las instancias educa-

tivo administrativas fueron capaces de crear y facilitar los mecanismos necesarios para su traslado e implantación en el currículum fuerte o básico.

Segundo periodo: presión social.

La entrada en el nuevo siglo ha venido precedida por el mayor y mejor conocimiento por parte del profesorado y de las mismas instancias administrativas de lo que supone la transversalidad en el currículum escolar básico del alumnado. Este mayor conocimiento se debe, entre otras causas, a que desde los años noventa se ha ido generando diverso material práctico relacionado con estos temas, tanto desde la misma administración educativa (grupos de trabajo del IDC, de los Berritzegunez) como desde las editoriales y diversas ONGs. A su vez, se ha dado mayor noticia a la comunidad educativa de las distintas experiencias escolares que sobre estos temas se están realizando a nivel internacional y estatal (experiencias de escuelas democráticas y solidarias). Pero sobre todo, porque en los últimos años los cambios sociales a nivel mundial han sido y son tan vertiginosos, acuciantes y decisivos (tecnologías de la información, inmigración, riesgos de la dualización, la globalización, los daños ecológicos...), que la escuela no ha podido quedarse al margen de ellos y, de manera impensable hasta hace poco, ha reaccionado insertando en su currículum materias escolares para ayudar a reflexionar y pensar el mundo de manera solidaria y humanista.

Aún así, las áreas transversales no han logrado permear e integrarse de manera decisiva en el tejido curricular, y por ahora en muchas escuelas siguen siendo remiendos añadidos al currículum oficial, por lo que fácilmente podemos contemplar el hueco que se abre entre los contenidos y objetivos propuestos por estas diversas áreas y la práctica escolar y ciudadana propugnada y deseada.

Tercer periodo: de la periferia a la troncalidad.

En la actualidad, la transversalidad de algunas áreas curriculares va tomando un nuevo giro y su planteamiento dista de ser periférico e intrascendental. Debido al reciente cambio tecnológico y a las nuevas características de la sociedad emergente, las áreas transversales cobran un protagonismo central en la especificación y concretización del currículum del nuevo siglo. Realidades como la emigración, la interculturalidad, la pobreza, las guerras, la globalización, la relación entre los sexos, la informatización de las relaciones sociales y comerciales, etc., hacen que las ciencias sociales, es decir las ciencias de la humanidad en su conjunto y del hombre y de la mujer en su individualidad y particularidad, adquieran un carácter prioritario y urgente en nuestro sistema educativo. Se trata de pasar de la "*periferia transversal*" a la "*troncalidad central*" del currículum. A nuestro entender, son las propias áreas tradicionales las que deben de girar en torno a los contenidos y objetivos propuestos por la transversalidad.

Esta tercera generación de las áreas transversales pretende incidir en los distintos contextos en los que se desarrolla la vida de la comunidad escolar: la calle, la casa, la escuela y al sociedad. Sus ideales y sus objetivos no se dirigen, como anteriormente, a aspectos y contextos estrictamente académicos, sino que impregnan y se expanden en la vida cotidiana de los componentes de la comunidad escolar. No se trata tanto de elucidar (moral Piagetiana o dilemas de Kohlberg) a través de razonamientos cognitivos, sino de poner en práctica actitudes, acciones y procedimientos acordes a los propugna-

dos por el marco social transformador y alternativo ideado desde la nueva transversalidad. Por ello, su importancia, como hemos señalado anteriormente, ha de girar ciento ochenta grados y convertirse de esta manera en primordial, troncal para el futuro nuevo currículum primario o básico de nuestro alumnado.

En realidad, de esta manera estamos inmersos en el meollo de la preocupación de las ciencias sociales, en concreto en la dimensión teórico-práctica transformativa de la realidad social en base a los ideales de la segunda o nueva modernidad: igualdad, solidaridad y libertad sobre la acción dialogada y la argumentación reflexiva.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y NUEVAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN CIENCIAS SOCIALES

Antes de comenzar a detallar las diversas competencias que, a nuestro entender, son básicas para el equipo docente que trabaja en comunidades de aprendizaje, nos gustaría acotar, de alguna manera, este nuevo constructo de competencia.

Competencia: un apunte

Desde hace algunos años, en Europa se está llevando a cabo un gran esfuerzo para unificar los diversos términos utilizados en referencia a los distintos ámbitos de la educación. Éste de "competencia" es uno de ellos.

El concepto de competencia se ha intentado definir desde distintos ámbitos, en nuestro caso vamos a seguir las directrices marcadas en el ámbito europeo desde distintas instancias. Según el informe EURYDICE (2002) "la competencia es la capacidad de realizar una tarea en un contexto determinado". Siguiendo esta pista, se puede entender la competencia como un "saber hacer". Un saber teórico-práctico que se aplica en el presente: en el "aquí y ahora". Por ser un saber, implica un conocimiento, es decir su parte cognitiva, reflexionada y argumentada; pero no se queda ahí, ya que es un saber que se valida en la práctica, es decir ha de ser probada en la realidad, en la empíria, en un contexto específico y, por ello mismo, ha de producir un efecto, un cambio en dicha realidad afectada. Además, este saber y saber hacer va acompañado de una base axiológica, actitudinal y emocional que nos dirige éticamente hacia las metas que deseamos alcanzar con nuestra actuación. Es pues, en definitiva, una acción guiada por unos valores.

En realidad, esta concepción procura dar una visión integrada de la competencias como capacidades generales basadas en conocimientos (teóricos), experiencias (prácticas) y valores (actitudes) que toda persona ha de desarrollar en el periodo educativo.

Por ello, la competencia supera el anterior concepto de "capacidad" o habilidad, ya que las habilidades son prerequisites que se sitúan en un plano individual como características o capacidades personales, mientras que la competencia es un concepto situado socialmente, dependiente de unas demandas ya dadas.

Para el Parlamento Europeo "las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Euskal Herrirako Curriculum, 2006, p.46).

A la hora de distinguir y sistematizar cuáles han de ser las competencias básicas que todo alumno ha de desarrollar al finalizar sus estudios obligatorios, vamos a recordar otras dos propuestas europeas.

Por un lado, el informe de la Comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI (DELORS, J, 1996) que define cuatro pilares como básicos para la educación del futuro:

Saber ser: es la competencia alcanzada en la educación y la formación.

Saber conocer: conocimientos generales y especializados.

Saber hacer: dominio de instrumentos y métodos.

Saber estar: actitudes y comportamientos deseables en la vida y en el trabajo.

Por otro lado, el Parlamento Europeo (2005, citado por Euskal Herrirako Curriculum, 2006, p.51) en un intento por sistematizar las áreas disciplinares y las competencias referidas a ellas, ha establecido un marco de referencia con ocho competencias clave:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales y competencia cívica.
- Espíritu emprendedor
- Expresión cultural

Diversas competencias docentes requeridas desde las Comunidades de Aprendizaje

Si entendemos por competencia un saber hacer teórico-práctico guiado por valores, es decir una suma de un “saber”, un “saber hacer” y un “desear o deber hacer” en un contexto determinado, es lógico que en una realidad tan compleja como es la referida al ámbito educativo escolar se apliquen distintas competencias que, si bien en un principio nos pueden dar la impresión de estar definidas diferenciadamente, en la realidad de la educación primaria son parte de un puzzle determinado que adquiere significado en la estrecha relación que mantienen sus distintos componentes. No obstante, para su mejor comprensión y exposición, hemos distinguido los siguientes ámbitos competenciales para el equipo docente.

a) Competencias epistemológicas

Estas se refieren, mayormente, a los contenidos o materias a trabajar y, asimismo a la secuencia lógica que a lo largo de los cursos o niveles han de seguir los mismos contenidos seleccionados.

No es fácil decidir cuáles han de ser los contenidos imprescindibles de las ciencias sociales (Conocimiento del medio natural y social, en primaria), y en realidad esta cuestión atañe a las decisiones sobre el currículum y las consecuencias derivadas de ellas. Tales decisiones, como se sabe, dependen de muchas instancias educativo-administrativas que van desde las estatales hasta las del propio centro escolar, pasando por las comunitarias.

En nuestro caso, y a grandes rasgos, vamos a señalar algunos contenidos escolares que nos parecen referentes en la actualidad de las ciencias sociales:

- Las consecuencias que está generando el paso de la “sociedad industrial” a la “sociedad informacional o del conocimiento”. Léase globalización, dualización, riesgo, reflexividad de las sociedades, ubicuidad de la información, etc.
- La multiculturalidad y la interculturalidad como un nuevo espacio europeo de convivencia. Realidad que conlleva la redefinición del concepto de “ciudadanía” sobre la base de los derechos humanos y universales.
- La identidad local, cultural y política, como nuevo referente ante el proceso uniformizador imparable de la globalización. En este sentido, no hemos de olvidarnos del nuevo “currículum vasco” que se refiere, precisa y básicamente a este aspecto social.
- Las nuevas tecnologías de la información. La importancia del procesamiento, la selección y la generación de la información en nuestras sociedades. Los riesgos de quedarse al margen de este proceso mundial de cambio.
- La salud personal y social, sobre todo los aspectos referidos a la alimentación e higiene por un lado y todo el cuestionamiento bioético que provoca el estudio y la manipulación del genoma humano.
- La igualdad entre los sexos. El siglo XXI ha de ser el siglo en el que se consolide la igualdad social real entre los sexos, evitando su jerarquización y consiguiente discriminación.
- La convivencia pacífica y la resolución de conflictos mediante actitudes dialógicas y argumentos dialogados, tal como lo propone el Modelo Comunitario de Convivencia, en la que los derechos humanos son la base sobre la que construimos en la actualidad la dignidad humana, la igualdad entre las personas, la solidaridad y, asimismo la libertad de pensamiento y el entendimiento entre las diversas culturas.
- La educación ambiental: la sostenibilidad, el conservacionismo, la biodiversidad, el consumo responsable y el reciclaje como actitudes responsables ante los grandes y graves procesos de destrucción que está sufriendo el planeta tierra.

Estos temas actuales y otros muchos de semejante raigambre son los que, a nuestro entender, han de entrar a formar parte del currículum actual de las ciencias sociales en la educación primaria.

No obstante, pensamos que lo definitivamente importante es el punto de vista con el que abordamos todos estos temas. En este sentido, hemos de señalar que “Comunidades de Aprendizaje” se identifica con el *enfoque crítico dialógico*, en cuya base se encuentran autores del prestigio de Habermas con su “teoría de la acción comunicativa”, Freire y su apuesta por una “educación transformadora e igualitaria” o Flecha con su propuesta del “aprendizaje dialógico”.

Desde este enfoque educativo se propone trabajar todos estos temas desde un punto de vista transformador y de cambio, que camine en la búsqueda de una mayor justicia y una mayor igualdad para todas las personas.

b) Competencias pedagógico-didácticas

Hoy en día, las competencias pedagógicas o didácticas propuestas por la ley y por los diseños del currículum, atienden a una serie de principios generales que los podemos resumir así:

- es necesario el aprendizaje de los distintos tipos de contenidos, en especial de los procedimentales,
- la interacción dialogada y el aprendizaje grupal o trabajo cooperativo es una de las bases del aprendizaje.
- dicho aprendizaje ha de ser significativo o funcional, con un compromiso de transformación y cambio social.
- los distintos proyectos de trabajo o unidades didácticas han de mantener un enfoque globalizador.
- ha de contemplarse la diversidad personal, social y cultural en el aula, promoviendo la igualdad y la equidad.
- el equipo docente ha de realizar la selección y la organización de los contenidos.

Dentro de las *comunidades de aprendizaje*, estas directrices pedagógico-didácticas o competencias docentes, se engloban y quedan superadas en lo que se conoce como “aprendizaje dialógico” (FLECHA, 1997), cuyos principios son los siguientes:

a) Diálogo igualitario

“Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, el nivel de formación académica o cualquier otra diferencia que no sea la de las razones que se presentan” (ELBOJ y otros 2002, p. 95).

b) Inteligencia cultural

Basándose en los estudios de CATTELL (1971) sobre inteligencia fluida y cristalizada, las investigaciones de COLE y SCRIBNER (1977) sobre la importancia decisiva del contexto sociocultural, las propuestas de Howard GARDNER (1983) sobre las inteligencias múltiples, y el análisis de HABERMAS (1987) sobre las inteligencias académicas, prácticas e interactivas, desde CREA y desde las comunidades de aprendizaje se reformula la inteligencia como un rasgo cultural que todas las personas poseemos y que desarrollamos a través de las interacciones sociales en los diversos contextos en los que actuamos.

c) Transformación

La educación supone, además de una capacitación cognitiva, un compromiso con la realidad. En este sentido, comunidades de aprendizaje mantiene que el aprendizaje dialógico es un elemento de transformación de todas aquellas situaciones que provocan cualquier tipo de desigualdad. Considera, en base a las aportaciones de FREIRE (1997) y de VIGOTSKY (1997) entre otros, que los seres humanos no solamente somos seres de adaptación al entorno, sino y sobre todo, seres de transformación que buscan siempre situaciones de mejora y de cambio.

d) Creación de sentido

El aprendizaje dialógico, al reforzar la identidad personal y social mediante el reforzamiento de la comunidad educativa, es un dispositivo inmejorable para intentar paliar

la pérdida de identidad que conlleva el proceso globalizador impuesto por la sociedad informacional. Son las propias escuelas, es decir los propios agentes de la comunidad escolar los que deciden como ha de ser su escuela y los pasos que se han de dar para llegar a conseguir sus metas y objetivos. “*La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar, implica sentirse protagonista de la propia existencia.*” (ELBOJ y otros, 2002, p.105)

e) Solidaridad

En la base del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje, fluyen una serie de valores que tienen como componente unitario la solidaridad entre todas las personas pertenecientes a la comunidad y sobre el entorno social en el que se integra. En oportunidades para todas las personas, por ello implica la no competitividad, la confianza, el apoyo y la ayuda mutua, así como el desarrollo de valores que permitan la convivencia pacífica entre los sexos y entre las personas.

f) Igualdad en las diferencias

Un principio fundamental del aprendizaje dialógico, al igual que la solidaridad, es la igualdad de las diferencias. Es decir una educación igualitaria para todas las personas (sexo, raza, clase social, edad, etc.) que incluya el respeto a las diferentes identidades (sexo, raza, clase social, edad, etc.). No se trata tanto de subordinar e integrar las distintas diferencias bajo el paraguas de la homogeneidad, ni de dar alas al relativismo posmoderno del más fuerte, sino más bien de valorar, estudiar, promover y, sobre todo convivir con las diferencias. En suma, se trata de poder ver la diferencia como riqueza y patrimonio de la humanidad, es decir como un valor que nos hace ser mas humanos.

Estos diversos pero complementarios principios logran su grado de concreción práctica en el aula a través de los “grupos interactivos”¹ y las “tertulias dialógicas”². En este sentido, las competencias necesarias se definen por saber trabajar en grupo con otros adultos y, a la vez saber organizar el aula y las actividades de tal manera que se favorezca constantemente la interacción dialogada entre el propio alumnado, ya que se considera que es una de las maneras privilegiadas de generar y procesar el conocimiento.

¹ Grupos interactivos: es una estrategia metodológica que consiste en la división del grupo aula en grupos heterogéneos de cuatro a cinco miembros en los que un adulto dinamizador procura favorecer las interacciones entre todos los componentes del grupo, de manera que es normal ver en cada aula tres o cuatro adultos que, aunque guiados por el profesor o profesora tutora, no tienen por que pertenecer, a la fuerza, al colectivo del profesorado. Además, los grupos van rotando a lo largo de la sesión, de tal manera que al cabo de la misma todo el alumnado ha realizado las distintas actividades propuestas por cada adulto.

² Tertulias dialógicas: son generalmente tertulias literarias en las que cada alumno o alumna aporta su comentario sobre lo leído. El tipo de lectura junto con la cantidad de la misma, se decide entre todas las personas participantes. En este tipo de estrategia todas las personas tienen algo que decir y algo que escuchar. Siempre hay algún adulto dinamizando la sesión.

c) *Competencias humanamente éticas*

En gran medida, las ciencias humanas y dentro de ellas las ciencias sociales, además de contener un listado de conocimientos más o menos teóricos, son también los referentes sobre los que basamos nuestro comportamiento moral. Es decir, son las ciencias que guían nuestra educación en los valores. Desde la antigua Grecia, con Aristóteles y sus éticas o Platón son sus múltiples escritos, pasando por la edad media cristiana y el renacimiento aperturista, hemos llegado a la Ilustración y su moderno planteamiento de la moral y el comportamiento ético. La nueva modernidad que propugnan en la actualidad numerosos autores, es en realidad una puesta a punto de los grandes valores propugnados por el siglo de la razón y de las luces.

Por ello, pensamos que estamos ante una nueva generación de valores que, reformulados como derechos humanos, adquieren en la actualidad una importancia y un peso específico que cuestiona y delimita de manera insoslayable nuestra labor como docentes.

En este sentido, desde “Comunidades” se propone una actuación decidida para transformar cualquier situación que pueda generar desigualdades o propiciar la violencia. Por eso, atiende de manera especial las cuestiones que, dentro de la misma comunidad educativa, se refieren a la igualdad de oportunidades de la mujer, al igual que todos los temas que rodean a la emigración y los emigrantes o, cualquier colectivo o persona desfavorecida.

Igualmente, no deja de ser consciente de las condiciones sangrantes en las que subsisten millones y millones de personas y, especialmente niños y niñas en el mundo, debido a las guerras, enfermedades, pobreza, etcétera. Todos estos temas son objeto de reflexión y de actuación por parte de la comunidad educativa. En realidad, estamos hablando de *una nueva educación en y para la ciudadanía global*.

d) *Competencias comunicativas y organizativas*

Con “Comunidades de Aprendizaje” nos referimos, igualmente, a una forma concreta de gestión y organización del centro escolar. Un modelo organizativo que se define como “Modelo Comunitario de Convivencia” en el que la democracia, la participación de todos los agentes educativos (familiares, alumnado, profesorado y voluntariado) en la organización y gestión del centro y la búsqueda de consensos a través de los argumentos y el diálogo, son la base sobre la que descansa el día a día escolar.

La participación e implicación de los familiares y otros agentes educativos, tanto en la gestión del centro como en la puesta en práctica del currículum se lleva a cabo de diversas maneras. La más extendida en las distintas “Comunidades” es la “*comisión mixta*”. Una comisión es grupo de trabajo compuesto por profesorado y familiares que resuelve distintas cuestiones referidas al ámbito organizativo y de gestión y mejora que demanda el centro.

Asimismo, los familiares o el voluntariado son partícipes de los grupos interactivos que se organizan en el aula, por lo que también tienen acceso a trabajar directamente junto con el profesorado y, de esta manera al currículum del alumnado.

Por ello es necesario, por no decir imprescindible, que el profesorado de las “comunidades” tenga actitudes y aptitudes comunicativas para poder trabajar de manera flexible y coordinada en equipos multiprofesionales en los que los objetivos y las acciones se deciden de manera consensuada entre todos los miembros.

e) *Competencias formativas*

Es lugar común hablar de lo que supone en la actualidad la "formación permanente". En una sociedad y una cultura que están en permanente cambio, en el que las innovaciones tecnológicas se suceden de manera escandalosa, en el que la información viaja y se genera incansablemente, los retos de los docentes incluyen una puesta a punto que no ha de ser descuidada. Estamos hablando de "aprender a aprender", de ser gestores de nuestro propio aprendizaje y dirigir nuestra propia labor formativa en base a nuestras necesidades y nuestras aspiraciones.

Por ello, desde "Comunidades de Aprendizaje" se enfatiza la formación permanente del profesorado tanto en cuestiones pedagógico-didácticas como en el dominio de las nuevas tecnologías de la información. La tipología formativa más extendida en comunidades es la que tiene en cuenta a todo el claustro, ya que se estima que es una forma adecuada para que los distintos miembros del equipo docente puedan avanzar de manera conjunta y coordinada hacia las metas propuestas.

Resumiendo, estas serían las competencias deseables en los docentes a la hora de trabajar el "Conocimiento del Medio" en Educación Primaria y dentro del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje:

Competencias epistemológicas: para saber y dar cuenta de las últimas realidades sociales de nuestro pueblo, estado, Europa y, en última instancia del planeta.

Competencias pedagógico-didácticas: para desarrollar el trabajo con el alumnado desde una concepción pedagógica dialógica e igualitaria que impulse la transformación y el cambio de situaciones injustas.

Competencias éticas: para que nuestra labor educativa se base en los valores democráticos de la modernidad, en pos de una convivencia escolar pacífica y una nueva ciudadanía mundial.

Competencias comunicativas y organizativas: para que el profesorado pueda compartir tanto el currículum como la gestión y la organización del centro junto con los familiares y el alumnado.

Competencias formativas: ya que la formación permanente es la base de la puesta a punto del profesorado: nuevas tecnologías, metodologías, organización escolar, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1992): *Oinarrizko Currículo Diseinua*. Gasteiz. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós.
- CASTELLS, M. (1997-1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol I: *La sociedad red*. Vol.II: *El poder de la identidad*. Vol. III: *Fin de milenio*. Madrid. Alianza editorial.

- CATELL, R.B. (1971): *The discovery of fluid and cristallized general intelligence. In Abilities: their structure, growth and actino*. Boston. Houghton Mifflin.
- COLE, M; SCRIBNER, S. (1997): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos en la cultura*. México. Limusa.
- CREA. (1995-1998): *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y ciencia.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana/UNESCO.
- EHIGE; BIGE, BIHE. (2006): *Euskal Herrirako Curriculum*. Material fotokopiatua.
- ELBOJ, C. (2001): *Comunidades de Aprendizaje. Un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- ELBOJ, C; VALL, R; FORT, M. (2000): "Comunidades de Aprendizaje. Un modelo de Educación Antirracista en la Sociedad de la Información". *Cultura y Educación*, n.17-18, pp. 129-141.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona. Piados.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997,b): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid. Siglo XXI.
- GARDNER, H (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.
- VALLS, R. (2000): *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.