

APRENDIZAJES SITUADOS Y DESARROLLO DE CULTURA DEMOCRATIZADORA EN EL MARCO DE LAS CULTURAS INSTITUCIONALES¹

María Jesús Vitón de Antonio²
Daniela Gonçalves³

Abstract: Taking into account an educational context of increasing complexity, we consider nuclear to strengthen a pedagogy critical-reflexivity posture, to generate a line of transformative action in the training process. Process, that subjected to organizational frameworks have in their own goals the way to influence in making a coherent relationship between the construction of democratizing knowledge and its dialogical-transformative effect of socio-educative nature. This effect goes through an inevitably personal transformation, and in link with the professional and socio-labor reality, gives sense to a reflection in order to provide sense to a committed action with the efforts of change of the educative quality advance. For us, understood as deepening to the comprehensive recognition of knowledge and experiences (Viton, Benito Muñoz, 2014), with which situate the relevance of educational accompaniments of subjects and processes, with significant mediations. This is about sharing and promote the professional and personal (re)construction from the reflection on their practice, giving meaning(s) and guidance to improve the quality, involved in equity.

They are in these linkages in permanent construction, in which we make sense to develop an analytical exercise of which occurred experience where the key focus for personal improvement and professional educator. This is to address the real dynamics and re-significate their located learning, to finalize the development of metacognitive skills and acquire an "habitus" in relation to the role of critic "supervisor" of his own action (Vitón y Gonçalves, 2015). From this approach, we try to bring a list of key points contrasted in the work with teachers training's groups, to distill from his thoughtful analysis a set of conclusions and advances in the line of an inquirer work about the contribution of reflexivity as part for democratization of critical knowledge and quality education.

Keywords: democratic development; teaching professionalism; transformation processes; pedagogical reflection; institutional cultures

Resumen: Tomando en cuenta un contexto educativo de complejidad creciente, consideramos nuclear fortalecer una postura de reflexibilidad pedagogía crítica, a fin de generar una línea de acción transformadora en el proceso formativo. Proceso, que sujetado a los marcos organizacionales tiene en sus propios objetivos la manera de incidir en hacer coherente una relación entre la construcción de conocimiento democratizador y su efecto

Vitón de Antonio, M^a J.; Gonçalves, D. (2017). Aprendizajes situados y desarrollo de cultura democratizadora en el marco de las culturas institucionales. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 11 (2017) março, 25-46

dialógico transformador de naturaleza socioeducativa. Este efecto pasa irremediabilmente por una transformación personal y que en vínculo con la realidad profesional y socio-laboral, da sentido a una reflexión para dotar de sentido una acción comprometida con los esfuerzos de cambio de avance de calidad educativa. Para nosotras, entendida como profundización al reconocimiento comprensivo de saberes y experiencias (Vitón, Muñoz y Benito, 2014), con el que situar la pertinencia de los acompañamientos pedagógico sujetos y procesos, con mediaciones significativas. Esto es, trata de compartir y promover la (re)construcción profesional y personal desde reflexión en su práctica, dándole sentido(s) y orientación para mejorar la calidad, implicadas en la equidad.

Son en estas vinculaciones en permanente construcción, en las que damos sentido a desarrollar un ejercicio analítico de la experiencia acontecida, donde centrar la clave de mejora personal y de la profesionalidad del educador. Se trata de atender la dinámica real y resignificar su aprendizaje situado, para concretar el desarrollo de competencias metacognitivas y adquirir un “habitus” en relación al papel de “supervisor” crítico de su propia acción acción (Vitón y Gonçalves, 2015).

Desde este planteamiento intentamos aproximar una relación de puntos clave contrastados en el trabajo con los grupos de formación docente, para destilar de su análisis reflexivo un conjunto de conclusiones y avances en la línea de un trabajo indagador sobre el aporte de la reflexividad como pieza para la democratización del conocimiento crítico y la calidad educativa.

Palabras Clave: desarrollo democrático; profesionalidad docente; procesos transformadores; reflexión pedagógica; culturas institucionales

Introducción

Desarrollarse como profesional de la docencia es un proceso no solo complejo sino de largo plazo. Hacerlo consciente y con calidad conlleva profundizar en una toma de conciencia crítica y autocrítica, transversalizando la amplitud de las múltiples experiencias situadas en contextos donde se viven diversos desafíos y dilemas, desde los que desarrollar la interacción de conocimientos en interdependencia.

Es incuestionable que el docente, profesor y maestro, en su movimiento por espacios y escenarios educativos complejos y contradictorios, va enfrentando (y resolviendo) situaciones únicas, que ha de poder reflexionar con los otros y construir(se) en una dinámica de interactividades gestionadas donde aproximar, en mayor o menor medida, el desarrollo de una comunidad de saberes y prácticas desde la que avanzar como comunidad educativa democratizadora, dando sentido al quehacer de trabajo profesional en equipo interdisciplinar.

Partiendo del presupuesto de la emergente racionalidad científica es fundamental la identificación y problematización de las prácticas y los conocimientos para situar la reflexión en las competencias que todo docente, en su calidad de educador, necesita desarrollar para afrontar en distintos momentos y en diferentes dimensiones la complejidad de la naturaleza política, administrativa, institucional, social, cultural, formativa y personal. Vinculación que dará sentido a los esfuerzos de cambio que merecen la pena resituar en orden a mejorar la calidad educativa en términos de profundizar el reconocimiento comprensivo de saberes y experiencias (Vitón, Muñoz y Benito, 2014), para hacer más pertinente el acompañamiento de los sujetos y procesos. Se trata de compartir y promover la (re)construcción profesional y personal desde la reflexión en su práctica, dándole sentido(s) y orientación a una construcción de calidad. De las muchas cuestiones que emergen de la complejidad del tema, algunas serán claves para nosotras y gravitan como telón de fondo de nuestra aportación. Estas son: ¿Cómo se promueve la reflexión en relación a las prácticas del docente en el actual panorama educativo?, ¿Cuál es la naturaleza de las competencias que este profesional debe movilizar ante una cultura claramente marcada por contornos digitales?, ¿Qué características son deseables en las estrategias pedagógicas implementadas por el docente en el acto de enseñar/educar?, ¿Qué beneficios advienen de la colaboración y del compartir de experiencias profesionales entre docentes?, ¿De qué modo la supervisión educativa contribuye al desarrollo de competencias pedagógicas, científicas y tecnológicas de naturaleza indagadora?

Alrededor de estos interrogantes claves, pretendemos aproximar respuestas en tres aspectos: i) la inducción de nuevas prácticas donde el educador supervisa críticamente su docencia, ii) la identificación de mecanismos facilitadores/molestos inherentes a la implementación de procesos de mejora con la supervisión pedagógica, iii) contribuir a la construcción de un corpus teórico emergente de este enfoque metodológico. Adoptando una metodología de reflexibilidad pedagógica, se trata de proponer ejes de indagación e investigación para, haciendo con ellos un recorrido, problematizar la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico a fin de identificar el desarrollo de competencias personales y profesionales que incidan en la transformación educativa desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Vitón y Gonçalves, 2014). En este sentido, se hace fundamental la

identificación y problematización de las prácticas y los conocimientos para situar la reflexión de las competencias de un docente que, en su calidad de educador, requiere, para afrontar la complejidad de su tarea tomando en cuenta los aspectos de naturaleza política-administrativa, institucional-social, cultural-formativa, comunitaria-personal, que se entrecruzan ligando y religando sentidos y significaciones.

1. Planteamiento y premisas educativas democratizadoras. Desarrollo profesional y ejercicio personal de (auto)regulación/supervisada reflexiva en contextos complejos

Las tendencias regulatorias en la hodiernidad se centran en una concepción democrática que realiza la importancia de la reflexión y aprendizaje colaborativo y horizontal, previendo el desarrollo de mecanismos que posibiliten la (auto)supervisión el (auto)aprendizaje y la capacidad de generar, gestionar y compartir el conocimiento, contribuyendo a la creación y sustentación de ambientes promotores de la construcción y desarrollo de la autonomía profesional.

En esta perspectiva, y teniendo en cuenta el modo en cómo preconizamos la supervisión educativa, para transformar teorías y prácticas pedagógicas, la implicación mayor tiene que ver con tratar de favorecer los procesos de indagación. De esta forma habrá que rehacer el modo en como las práxis se (des)articulan o (re) fuerzan entre sí, favoreciendo la mejora educativa. En este marco las actividades de supervisión y formación de pensamiento crítico (Vitón, 2013) son indisociables y forman parte de un mismo proyecto: cuestionar y mejorar la calidad de la acción educativa, en un escenario de una cultura democrática.

De esta manera entendemos, que un profesional de la educación siempre regula/supervisa su acción, funde las dos actividades en una sola, volviéndose prácticamente indistinguible desde el punto de vista epistemológico.

Esta será la principal función de la supervisión pedagógica como práctica de regulación. Como afirman Alarcão y Tavares (2003: 154), la supervisión es entendida como el proceso de “dinamización y acompañamiento del desarrollo cualitativo de la organización escolar y de los que en ella realizan su trabajo de estudiar, enseñar o apoyar la función educativa, a través de aprendizajes individuales y colectivos, incluyendo los de los nuevos agentes”.

Por tanto, la transformación de la educación exige una inversión sistemática en la reconstrucción de la visión de educación que orienta la acción educativa en la problematización de los contextos de acción/reflexión profesional. Es aquí donde la contribución de la (auto)regulación y/o de la (auto)supervisión educativa puede ser fundamental: promoviendo la reflexión crítica sobre condicionantes estructurales que impiden la implementación de una pedagogía positiva y eficaz en contexto formal; incentivando la construcción de una visión colectiva de la educación, asentada en una responsabilidad pedagógica, política, cultural y epistemológica de la escuela, capaz de resistir a esos condicionantes; orientando al profesor hacia la gestión de contextos de imprevisibilidad y de incertidumbre; construyendo respuestas a situación dilemáticas; cuestionando la naturaleza y la función de la escuela en la sociedad actual; y manteniendo la esperanza en la posibilidad de mejorar las condiciones menos justas y desiguales en la educación.

Por estas razones podemos afirmar que defendemos una supervisión de naturaleza transformadora y orientación emancipatoria, fundamentada en valores democráticos de la libertad y de la responsabilidad social, capaz de reconocer la ausencia y reclamar la (mayor) presencia de esos valores en las prácticas educativas y, sobre todo, en sus propias prácticas. Es una supervisión que se mueve paulatinamente entre la dicotomía de lo que es y de lo que debe ser la educación, explorando el posible, pero problematizando siempre su propio valor y su función, y encontrando en esa incertidumbre, en esa inseguridad, su principal razón de ser. En otras palabras, de acuerdo con Gonçalves y Gonçalves (2010: 241), «la (auto)regulación de la supervisión pedagógica constituye una estrategia para auxiliar a los docentes en este nuevo desafío, teniendo como finalidad el desarrollo profesional en su dimensión del conocimiento y de la acción es una actividad de naturaleza psico-social, de construcción intra e interpersonal, fuertemente enraizada en el conocimiento del yo, del otro y de los contextos en los que los actores interactúan, particularmente en los contextos formativos. De aquí transcurre la necesaria problematización de la y en la supervisión, porque inevitablemente esta idea nos remite hacia el ideal de la escuela como comunidad, con una cultura propia, auténtica e integrada en el contexto nacional y global, no burocratizada, pero si una organización capaz de concebir, proyectar, actuar y reflexionar; una supervisión que ayude a la escuela a problematizar y a proyectar el futuro, verdaderamente

ambicioso, que cuestione los malos momentos para conocer las causas y sea capaz de trazar nuevas líneas de acción».

Esta perspectiva de la escuela consideramos es fundamentalmente un espacio en el que acontece una experiencia reflexiva/cultural (Vitón, 2013), que ha de presuponer entendernos como agentes en ella en la promoción de un paradigma de supervisión educativa problematizadora, reflexiva, abierta, compartida y dinámica.

Por otro lado esto significa, en lo que al universo educativo respecta, la conexión con variadísimos trabajos en torno a la profesionalidad docente que han colocado la tónica en dos cuestiones esenciales: por un lado, en la necesidad de atender a los nuevos modelos de profesionalidad, teniendo por base la flexibilidad en el papel del profesor investigador de sus propias prácticas para su desarrollo profesional; y por otro, la importancia en las prácticas de colegialidad como “mutua supervisión y construcción de saber inter-pares” (Roldão, 2007: 102) Para nosotras este proceso implica desarrollar un diálogo de saberes (Vitón, 2013). Lo que supone hacer real que los saberes, como conocimientos en acto (Perrenoud, 2012), se articulan con los conocimientos disciplinares y se facilita que acontezca un acto de aprendizaje compartido. Es así como pensamos que desde la articulación de estas dos cuestiones se va encontrando respuesta a hacer posible la emergencia de comunidades de aprendizaje, fenómeno que ha proliferado en muchos contextos, y donde tiene sentido replantearlo en los ámbitos profesionales en vínculo con las interacciones que estos tienen con otros espacios de naturaleza más o menos informal para, desde nuestro punto de vista, ir más allá de este tipo de comunidades y configurarlas desde un tratamiento integrador reflexivo, generando la experiencia de construir comunidades de prácticas. Crear esta dinámica requiere asumir un nivel mayor de complejidad dialógica a fin de regenerar praxis emancipatorias, vitalizadoras de relaciones en equidad, para avanzar en la democratización del tratamiento de las diferencias en igualdad (Vitón y Gonçalves, 2015) en el horizonte de una calidad educativa.

Este modelo supone un desafío en el actual contexto formativo, pues supone un cambio de óptica y nos reta a resituar de manera permanente las nociones tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, en cuanto transmisión y recepción de conocimientos dados, para implicarnos en una gestión interactiva (Tardiff, 2004)

conectada a la práctica vivida. Es esta vida, la que reflexionamos como experiencia, para proporcionarnos una comprensión profunda activa. Y esta manera ligar con ella a la solicitada adquisición competencial, el desarrollo de capacidades críticas y habilidades comunicativas en congruencia con el requerimiento democrático, equitativo y sustentable, como parte en la acción de una sociedad compleja.

Es así como nuestro vínculo de pertenencia a una comunidad de práctica necesita de un ejercicio de reflexibilidad con el que centrar permanentemente la participación y se vincula nuestra pertenencia como comunidad que dando sentido a lo educativo, como acción transformadora, transforma los formatos dados para posibilitar en esta transformación, transformarnos como sujetos creativos (Touraine, 2005).

Es clave, por tanto para nosotras, dar sentido al cultivo de la reflexibilidad para fortalecer comunidades de práctica, que responden a dos características: el aprendizaje es esencialmente situado y la práctica sujeta a un análisis crítico (Tardiff, 2004) permite la mejora de la calidad educativa a los miembros envueltos en la experiencia y al conjunto.

Esta perspectiva exige las siguientes cuestiones: ¿Cómo organizar las experiencias educativas subyacentes al aprendizaje escolar en prácticas de participación en una línea de nutrir reflexibilidad para avanzar en la construcción de comunidades críticas de prácticas? ¿Cómo relacionar las experiencias de los individuos con las prácticas reales a través de la participación en comunidades más amplias que ultrapasan los muros de la escuela? ¿Cómo satisfacer las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida a través de la organización de Comunidades Reflexivas de práctica, focalizadas en el interés compartido de ser agentes transformadores, situadas críticamente en entornos complejos?

En este sentido proponemos considerar centrar el valor del aprendizaje situado a fin de revalorizar la experiencia vivida en un diálogo socioemocional y cognitivo como nos propone Litwin (2014), desarrollando una reflexión activa que permite, desde un análisis crítico intersubjetivo, con el que enfocar el compromiso de las acciones de cambio en las realidades auténticas como refiere Davini (2015). Realidades que nos permiten situarnos en las interacciones cotidianas, atravesando la reflexión crítica y acción propositiva de las experiencias reales de interrelaciones complejas, donde hacer conexión clave de pensamiento y acción. Y es en dichas relaciones

donde asumimos el compromiso de concretar el proceso de transformación como un auténtico ejercicio de desarrollar, de “otra manera”, el quehacer de ser educadores en escenario donde se ejercita una corresponsabilidad desde la cual profundizar en la tarea democrática que nos ocupa, afrontando, como comunidad de práctica, un aprendizaje compartido comprometido con las múltiples implicaciones a las que conlleva el tratar de ser congruentes entre lo que decimos, somos y hacemos, y donde ampliamos nuestra conciencia crítica para mejorar los contextos reales donde situamos nuestras intervenciones.

2. Desarrollo del Aprendizaje Situado y democratización del conocimiento

Asumiendo que cualquier comunidad se constituye como un todo dinámico, resultado de la implicación de sus miembros en actividades conjuntas y en torno a intereses y acciones compartidos, en nuestro caso es vital hacerlo en diálogo con una realidad societal (Montero, 2006) compleja, de inequidades profundas, y para la que apostamos por situarnos desde una lógica dialéctica donde el término “ aprendizaje”, asociado a este concepto de comunidad de práctica, supone desarrollar, en vínculo con el contexto que se habita, un compromiso común democratizador en el que sostener y profundizar la crítica de una práctica y en la que, como comunidad profesional, nos desarrollamos como colectividad que se piensa promoviendo una cultura del cuidado, en la línea que nos plantea Weis (2007). Lo que supone en la cultura institucional establecer relaciones de calidad, comprendiéndonos como sujetos saludables, generadores de bienestar colectivo⁴ y satisfacción personal en una búsqueda constante.

Es esta búsqueda, lo que no solo hará posible generar que la comunidad se viva transformándose como comunidad de aprendizaje⁵ en la práctica situada, sino como comunidad de práctica crítica en la que profundizar la comprensión de un quehacer complejo, contradictorio y sujeto a la dinamización de un conocimiento enactuado (Varela, 1990).

Es por tanto necesario hacer posible, como comunidad constituida con fines específicos de aprendizaje para desarrollar su profesionalidad, desde una implicación compartida con la construcción de conocimientos, el reflexionar juntos los actos de aprendizaje situados de los que se toma conciencia crítica de su relevancia. En este marco, su ejercicio compartido, no lo agota la

valoración crítica de sus actividades formativas, sino que necesita hacer de la dinámica reflexiva el núcleo desde donde dar alcance a su interés transformador. De esta manera, y más allá del formalismo y de lo efímero del planteamiento del discurrir de formaciones múltiples, se considera ante todo dar el espacio a los cuestionamientos y preguntas con las que profundizar en los análisis de los flujos de dilemas y nuevas necesidades que nos permiten problematizarnos y asumir el reto de recrearnos.

Cuando esto ocurre, podemos decir que estamos en presencia de una Comunidad de Crítica de Prácticas que, promoviendo la actividad reflexiva, al analizar sus prácticas educativas concretas, se puedan encontrar propuestas de transiciones, de acciones y de intervenciones, para, en una lógica de trabajo en equipo, constituirse colectivo pensante. Y así, más allá, de como refiere José Lagarto (2009: 55) cuando afirma que , “las comunidades de práctica son fundamentalmente comunidades de aprendizaje, pese a la informalidad con la que se efectúan las transferencias del conocimiento”, podemos reconstruir en un continuo de análisis, desde donde transitar de una comunidad de práctica a una comunidad de práctica crítica. E ir con ella más allá, no solo de situarnos ante comunidades de aprendizaje, sino de transitar a una comunidad de práctica crítica. Pues si por definición una comunidad de práctica es una comunidad autónoma, con geometría variable en cuanto al número de sus miembros, centrados en sus características base pero sin necesidad objetiva de conseguir determinados fines” según Lagarto (2009: 55), para nosotras una comunidad de práctica crítica, es la que avanza sobre esta base generando, en dicha geometría, un espacio en construcción por el acontecer de un tiempo transformador.

En este marco, aun compartiendo entre las comunidades de aprendizaje y las Comunidades de Prácticas características claves como es centrarse en el proceso y en los sujetos la mirada del aprendizaje y el conjunto de las actividades que lo favorecen, lo hacemos añadiendo a estos dos modelos de trabajo colaborativo, ya en sí, esencialmente distintos, un ejercicio de toma de conciencia y de problematización con la que profundizar en un compromiso de superar conflictos analizados críticamente y para ampliar democráticamente la participación incluyente y de calidad de todas y todos.

En este marco de desafíos, se trata de asumir el reto que supone más allá de confrontar las nociones tradicionales de

enseñanza y de aprendizaje, tratar de enfrentar el aprendizaje, como acto esencialmente situado y afrontar la significatividad de una práctica hecha motivo de auto y correflexión con quienes se comparte la experiencia, a fin de recrear la complejidad de alternativas repensadas reflexivamente. Esta perspectiva, en la más rica tradición socio crítica, impone al menos, que nos replanteemos las siguientes cuestiones: ¿Cómo organizar las experiencias educativas subyacentes al aprendizaje escolar en prácticas de participación en comunidades reflexivas? ¿Cómo relacionar las experiencias de los y de las participantes con las prácticas reales a través de la pertenencia activa en comunidades ampliadas que ultrapasan los muros de la escuela? ¿Cómo satisfacer las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida de estos individuos a través de la organización de Comunidades Reflexivas focalizadas en temas de interés, muchas veces emergentes de la práctica docente, manteniendo su participación más allá del período de escolarización inicial?

Recomendamos por tanto, la práctica crítica de un tipo de Comunidades Reflexivas que dedican especial atención a situar los aprendizajes haciendo con ellos verdaderos actos con los que favorecer una construcción de conocimiento relevante. Como venimos señalando, para nosotras la comunidad crítica de práctica, es aquella, que siendo favorecedora de un trabajo colaborativo, se sitúa como proposición activa de implicación afectiva y cognitiva (Pomar, 2001:115) que hace viable una perspectiva democratizadora del conocimiento, enfocando la acción como proceso de indagación de la experiencia que les envuelve y es punto de partida para elaborar el ejercicio de flexibilidad y desarrollar con él un compromiso de cambios en la práctica. Además, por otro lado, está atravesada por múltiples aprendizajes susceptibles de propiciarse como generadores de conocimiento comprensivo profundo y mediarse para un fortalecimiento meta cognitivo (Buxarrais y Martínez, 2015) y desarrollarse como una experiencia compartida en grupo, a fin de complementar saberes en un permanente diálogo intra e inter personal y estructural contextualizado, con el que hacer posible un desarrollo competencial crítico situado. Con ello podemos garantizar el proceso de mejora como un proceso construido en auténticos espacios dialógicos desafiando significados, como nos plantea Litwin (2014) y logrando, con el apoyo de la narratividad, nutrir la relectura de condiciones y

contextos y avanzar la posibilidad de democratizar las relaciones pedagógicas en las que nos educamos.

3. Narrativas como mediación clave del desarrollo profesional

Situando el desarrollo democratizador en el marco del desarrollo educativo donde incidimos como profesionales, y haciendo nuestro el ámbito de las comunidades como espacio para una práctica crítica, las narrativas son mediaciones para facilitar la (auto)reflexión y permitir con ella nuclear el motor de cambio transformativo. Tomamos en cuenta así su valor en la medida que son narrativas profesionales situadas/contextualizadas, y las podemos apropiar como puntos donde se grave la concreción de la centralidad de la reflexión pedagógica a fin de la mejora de la práctica dispuesta en un horizonte de calidad, que significa en este caso profundizar en su cualidad democratizadora. Es decir, haciendo posible que en los procesos se cualifique el tratamiento de equidad, para atender las diferencias en igualdad y enriquecer las interrelaciones para cuidar la diversidad (Vitón, 2013). Desde este ángulo, y como afirman Witherell y Noddings (1991), las historias son poderosos elementos de investigación. Ellas nos proporcionan relatos de personas verdaderas en situaciones reales, confrontándose con problemas reales también. Nos invitan a especular sobre lo que se puede cambiar, recordándonos al mismo tiempo, nuestra falibilidad. Son por tanto las narrativas profesionales puntos clave en un proceso de investigación de la acción (López Górriz, 2000) pues nos permiten comprender el pensamiento y los significados que se atribuyen a sus experiencias (Connelly y Clandinin, 1990). Son estas percepciones captadas y estas atribuciones las que serán susceptibles de análisis y de evaluación a fin de comprender mejor los procesos, los modos de actuar en contextos vividos, y poder concretar modificaciones para lograr un desarrollo más pertinente de las intervenciones.

Sin duda es, tanto, necesario el análisis de la información, dada una descripción pormenorizada de los procesos que forman parte, como la construcción y reconstrucción colectiva de un conocimiento crítico para comprender lo que acontece y fundamentar propuestas o ajustes de mejora. Se trata con este esfuerzo colectivo, de condiciones y condicionantes que confieren singularidad y especificidad al proceso. En este sentido es esencial que la construcción de las narrativas, ilustren de forma detallada el recorrido de los procesos vividos haciendo relación con las

retrospectivas y las orientaciones dadas de manera horizontal entre los diferentes procesos de acompañamientos sucedidos con un enfoque supervisado, para hacer de la reflexión compartida un ejercicio significativo para el desarrollo profesional y para dar respuesta a la profesionalidad de quien como educador se vive atendiendo pedagógicamente los procesos (Vitón, 2013).

Este quehacer de narratividad, pese a significar un ejercicio denso, permite hacer intensa las fases de desarrollo de la investigación en un modelo participativo colaborativo (Whithaker, 1998) a fin de construir consensos y de llegar a tomas de decisiones que hayan sido tomadas (Bassey, 2000), en acuerdo y en función de hacerlas válidas y sostenibles (Hargreaves, 2008). A nuestro entender, las evidencias significativas, a través de los análisis y la obtención de extractos de confluencias, ayudan a delinear la coherencia y la relevancia de las historias, así como su contribución para la comprensión de los procesos de desarrollo que ocupan al profesional ante los desafíos de su continua mejora afrontando con los cambios, los retos de profundizar democráticamente en la construcción de un conocimiento, desde el ejercicio crítico de las intervenciones. Además, conforme Parente (2004) y Suárez Pazos (2002), construir las historias de los casos representa una forma de organizar los datos y constituye ya un primer nivel de interpretación. Nivel que para nosotras, es ya en sí interesante para hacer con él una tarea de post intervención y preparación de siguientes intervenciones que posibilite adecuar ajustes pertinentes en función de las necesidades del grupo concreto que se está atendiendo.

Esto nos supone asumir la responsabilidad de potenciar la relación pedagógica como una relación que no solo cultiva un diálogo empático y asertivo, sino que posibilite una relación dialógica crítica para acompañar procesos transformadores, concretando cambios en las relaciones construyen comunidad de prácticas para ser comunidad que construye conocimiento en acción (Perrenoud, 2012). En esta medida, aprender a saber hacer en el ejercicio democratizador, un ejercicio de reflexibilidad crítico con el que avanzar autocriticamente en el desarrollo de una acción pensada para contribuir, con una tarea profesional, a la satisfacción de un bienestar colectivo atravesado por un aprender a convivir para vivir aprendiendo a cambiar, al transformar las relaciones cotidianas en parte activa de otro modo de hacer.

En el dinamismo de esa interacción compleja, el auténtico diálogo con las prácticas y saberes en acción, va logrando articular

desde el ejercicio reflexivo, las distintas actividades y nutrir el esquema de corresponsabilidad, llenado de contenido el quehacer diverso y su apuesta de darle unidad en un desarrollo educativo integrador compartido.

Al ocurrir este vínculo, acontece junto a la actividad reflexiva, la acción de una práctica con la que avanzar en una línea en la podemos aproximar respuestas con las que mejorar el trabajo colaborativo en diferentes ángulos, y fortaleciendo el grupo profesional docente como equipo cooperativo y colaborativo con los estudiantes (López Gorriz, 2000).

Esta construcción procesual, esta vertebrada en una metodología de indagación dialógica y sostenida por una investigación crítica participativa y democratizadora, en la línea que nos plantea Pérez Gómez, 1983). En ella el método narrativo, en la perspectiva de Cortazi (1993), es básico, y al mismo tiempo es el ideal para analizar la práctica del profesional de la educación, como medio para comprender los procesos por uno mismo y desarrollarse desde una experiencia autocrítica como dispone Barbier (1977). Esta manera hace posible que el proceso indagativo adquiera forma para oír su voz y comenzar a entender su cultura a partir de su punto de vista, apareciendo así su(s) propia(s) vivencia(s). Es así como a través de la verbalización, y del pensamiento reflexivo, va posibilitando profundizar en un diálogo constructivo entre pares. Y con él, los educadores, al relatarse y relatar sus experiencias, se piensan y reconstruyen. Pueden analizar juntos sus actuaciones y desarrollarse profesionalmente analizando las congruencias o incongruencias con dicha postura y posición epistemológica. Igualmente se logra revelar los vacíos y emergencias con las que comprender nuevos procesos de mejora. De esta manera y en la medida que contamos con la disposición de analizar las situaciones y los aprendizajes que allí acontecen, los procesos de reflexión pedagógica, apoyados en la narratividad, permiten al colectivo crítico cohesionarse como comunidad de prácticas y saberes que construye conocimiento, al comprenderse y comprender realidades vivas y reconocer en ellas límites y potencialidades personales y colectivas con las que redefinir y redefinirse en modos de actuación y de recreación de nuevas estrategias. Es así como la dinámica dialógica es democratizadora y al mismo tiempo permite democratizar los procesos de acción en una línea propositiva, reflexiva indagativa y donde sujeta a una nueva reflexión, estimula el desarrollo de una profesionalidad crítica, comprometida y creativa.

Esta perspectiva y método concreto, permite acompañar al educador en su desarrollo personal y profesional, generándole un espacio para pensar y pensarse como dinamizado y dinamizador de mejoras, como recreadores de la propia (re)construcción de una escuela democratizadora con quienes se está unidos en la misma finalidad. Lo rico de este emplazamiento es que permite mantener un diálogo vivo con la experiencia acontecida (Contreras y Pérez de Lara, 2010), “obligándonos” a ver y vernos desde dentro y desde fuera de un análisis de miradas donde se enriquecen las observaciones. En este marco, consideramos que la narratividad, encierra un potencial donde revalorizar el desarrollo pedagógico, personal y profesional del educar, en proporción directa al nivel de reflexibilidad que en ella se haga. Creemos que actúa de vector en una trayectoria de comprensividad compleja (Morín, 2001) dando sentido de direccionalidad al planteamiento de un conocimiento profundo activo (Pina et al., 2005) que puede transformar problemáticas y problematizaciones en potenciales procesos emancipatorios de comunidades de práctica críticas.

Por otro lado como narratividad(es) compartidas, y en un esquema democratizador de saberes (Vitón, 2013) , se posibilita hacer real la producción participante de conocimientos con los que empoderar procesos de mejora colectiva, apropiados de manera singular por los sujetos participantes que confrontan y discuten como fortalecer sus prácticas compartidas, a fin de mejorar, a la luz de su propia acción crítica profesional, su tarea de agentes democratizadores, al favorecer más conscientemente la construcción compartida de mediaciones de equidad.

Esta perspectiva y método que facilita el proceso de toma de consciencia de la acción, para reflexionar las áreas problemáticas identificadas, hace posible compartir resoluciones y negociar la respuesta a los conflictos, con los que avanzar en el terreno de las incertidumbres sobre peldaños de certeza. En esta dirección, corroboramos la opinión de Fabre sobre educar en el mundo actual cuando expresa: “la educación no puede ser más imponer un camino, es dar una brújula y mapas para que cada uno invente su propio camino sin perderse en los laberintos” (Fabre, 2011: 19).

En dichos laberintos, se trata, teniendo como referencia conseguir la democratización del conocimiento, hacer valer el desarrollo de un proceso en el que las múltiples interacciones complejas se gestionan (Tardiff, 2004) de acuerdo a un saber pedagógico. Saber que va haciendo del acompañamiento

supervisado la posibilidad de generar cambios de acuerdo a una comprensividad intersubjetiva e intelectual (Morín, 2001), entrelazándose en una escucha empáticamente activa que hace real la emergencia (Varela, 1990). Y con ella la reinterpretación, que daría sentido a podernos sentir en transformación, construyendo juntos la mejora que nos mejora personalmente.

4. Desafíos de la Competencia Profesional en la práctica. Reflexión y desarrollo docente

Asumir los desafíos que enmarcan compromisos educativos de la agenda de este siglo XXI y hacerlo corresponsablemente integrando los retos en la práctica, nos supone considerar, no solo los dilemas cotidianos que, a pesar de ser esenciales en la actividad docente, necesitan de ser reflexionados en diferentes escalas de incidencia, y considerar dilemas estratégicos para renegociar una fuente de problematizaciones con las que estimular el desarrollo profesional. Y desde ellos y como quehacer estimulante en una línea de mejora, identificar las direcciones del cambio sujetas a reflexión, a fin de generar el proceso transformador en relación a las creencias y sobre decisiones tomadas, para retomar acciones en orden a resituar los propios saberes y conocimientos susceptibles de ser (re)construidos y (re)significados críticamente.

Entre los desafíos emergentes, el desarrollo del ejercicio docente como tarea de facilitar la democratización del conocimiento (Vitón, 2013), hemos de encontrar sentido a vincular el saber y las prácticas de diversidad de colectividades y personas detentoras de múltiples culturas y potencialidades, a fin de contribuir a construir en la pluralidad de formas de ser, de estar y de pensar, la construcción de la unidad dinámica como sujetos interactivos en un mundo global.

Globalidad que no solo nos enmarca, sino en la que hemos de hallar sentido a la cotidianidad donde afrontamos los dilemas continuos de un quehacer educativo como actividad democratizadora. Lo que ha de hacer significativo en el territorio donde se habita, un compromiso claro con el contexto donde se dan las condiciones idóneas para tratar las respuestas a las necesidades humanas (Max Neff, 1995) de manera sinérgica, a fin de dar alcance a un desarrollo personal y profesional, sin desorientarse de su contenido cívico- político. Se trata de ligar el quehacer educativo como quehacer del *agora* para ser parte fundamental de la tarea de construir la *polis*. *En este sentido el tiempo educativo*, configurado como tiempo de deliberación, va desarrollado el espacio para

democratizarnos, y haciendo posible la resignificación de los sistemas de creencias, de atribuciones, de actitudes y de comportamientos (Whithaker, 1998) y enriquecer decisiones que den posibilidad a nuevas acciones en una línea emancipatoria.

En este ejercicio desafiante, necesitamos apropiarnos de la concepción crítica de la reflexividad. Pues teniendo por objetivo contribuir con el hacer-pensar y el saber-hacer crítico repensando lo cotidiano, como momento privilegiado de transformación educativa.

Es aquí donde se hace imprescindible contar para el desarrollo profesional con la participación en una comunidad de práctica, pues permite sobrepasar la visión de profesionales en formación, que apenas someten a reflexión los problemas de la práctica más inmediatos y de manera aislada, frecuentemente descontextualizada del medio social, cultural, político e ideológico, para ser motivo de análisis profundo con el que fundamentar cambios y mejoras.

En esta perspectiva, y para que la reflexividad no quede condicionada por el reduccionismo de ser interpretada como un principio pragmático o técnico, es importante que el educador se apropie de manera teórica y crítica de las realidades en cuestión, no olvidando los contextos históricos, políticos y sociales en que se configuran las prácticas escolares. Se coloca entonces el énfasis del desafío en la necesidad de reflexión sobre la práctica, teniendo como base la apropiación de teorías como elemento fundamental para la mejora de prácticas de los procesos de aprendizaje en las que el educador como pedagogo es ayudado a comprender su propio pensamiento y a reflexionar críticamente sobre su práctica.

Alarcão (2001) demuestra que esta forma de pensar y de actuar presenta implicaciones a la escuela, a la formación, al currículum en definitiva, a la manera en la que los profesores entienden y ejercen su práctica pedagógica y a la forma en que los estudiantes conciben su vivir de estudiante. En la medida en que el educador es apoyado estratégicamente para reflexionar sobre su práctica, logra comprender las bases de su pensamiento y a (re)significar sus teorías, convirtiéndose en un investigador de su acción, sabiendo que en esta medida puede modificar con más propiedad sus intervenciones y profundizar en su orientación pedagógica. Es así como el sentido de su acción y el contenido están, obviamente, interrelacionados. Esta mirada dinámica y dialéctica confiere tener que analizar el sentido y dar al contenido educativo una significación multi-referencial, histórica y conceptual,

fuertemente condicionada por los contextos y por las culturas en las cuales podemos repensar el concepto mismo de educación. Estando lejos de consensos y mucho menos de pretender una consideración estática de este fenómeno humano que se confunde con la práctica del vivir, hoy atravesada por una profunda tensión, para nosotras representa asumir, como intelectuales prácticas (Schön, 2008), una dinámica donde situar el aprendizaje como quehacer del vivir dialogando saberes disciplinares y experienciales. O como nos señala Roldão (2007: 94) vivir entre el ‘profesar un saber’ y el aprendizaje que permite hacernos saber vivir. Es en este saber y en su naturaleza específica donde radica la cuestión de la profesionalidad docente, como ocurre, de paso, con muchas otras profesiones; e igualmente, en ello reside la complejidad de una actividad educativa que no siempre se realiza en el marco de una profesión institucionalizada y en el ámbito de una intencionalidad formalizada. Volviendo a delimitar el desafío del desarrollo de la profesionalidad en los espacios institucionales por antonomasia, como son las instituciones formativas de diferentes nivel primario, medio o superior, y de acuerdo con Elmore (2003: 8) el “desarrollo profesional de éxito – ya que es específicamente concebido de forma a mejorar también el aprendizaje del alumno – debe ser evaluado de forma continua y fundamentalmente sobre la base del efecto que tiene sobre los resultados de los alumnos”. Ahora bien, el educador en la medida que ha de poseer cualificaciones y competencias necesarias para el desempeño profesional como mediador de aprendizajes y sujeto de estos a lo largo de la vida, ha de contar con propuestas cuya base contemple una dimensión profesional, social y ética de su actividad como educador en un contexto democratizador, dando un vector de desarrollo en dicho contexto a un recreación de comunidad en la que se analiza críticamente las relaciones pedagógicas con un criterio cuyo rigor científico y metodológico, permita contrastar en colectivo su nivel y forma de participación como sujeto activo de ella que la hace posible.

En este sentido es clave incorporar a su formación como elemento constitutivo de la práctica profesional el análisis problematizador de su práctica pedagógica para con una reflexividad compartida, fundamentar el desarrollo de una profesionalidad en vínculo con las acciones que reconstruyen con otras y otros el quehacer de una tarea educativa compartida apoyada en una indagación dialógica (Wells, 2001) haciendo con los apoyos de

innovación, momentos de dinamización de los procesos transformadores dando sostenibilidad a los cambios (Hargreaves y Fink, 2008).

Es así como entendemos la construcción de una profesionalidad en la acción reflexiva y para su proyección colaborativa en tejidos colectivos que van integrando comunidades de práctica como agentes de cambio que dinamizan el desarrollo educativo en territorio.

Y en estos territorios situados, conflictuados por múltiples problemáticas, se dimensiona el desafío de hacer de la acción compartida como colectivo educador, un reto de reflexividad dialógica donde se hace posible el encuentro y el reconocimiento de alteridades en las que hacer real la ampliación de un nosotros democratizador y en esa medida educador.

Estos desafíos emergentes, donde nos situamos para hacer del desarrollo personal y profesional un potencial encuentro en la diversidad de personas detentoras de múltiples culturas, saberes y potencialidades, para desarrollando una pluralidad de formas de ser, de estar y de pensar construir la unicidad de lo global de un mundo compartido y necesitado de múltiples cuidados (Robinson, 1999). En una sociedad cada vez más compleja y tantas veces desagregada en sus estructuras fundamentales se vuelve imperativo, de la misma manera, construir los fundamentos de una relación educativa que invierte y practica los siguientes principios fundamentales: a) relacionar la formación con el cambio de la escuela (investigación-acción colaborativa); b) promover aprendizajes (efectivos) relevantes a través de experiencias diversificadas y sistemáticas de planificación-acción-reflexión; c) trabajar de forma integrada todas las dimensiones del perfil profesional, incidiendo en los procesos de (auto)regulación/supervisión; d) crear un clima de comunicación y colaboración abierta y democrática entre todos los intervinientes en el acto educativo; e) poner a disposición contextos constructivos de supervisión, favoreciendo la emergencia de un proyecto profesional y personal; f) apostar por la innovación de manera que el desarrollo docente individual y colectivo contribuya, simultáneamente, a la mejora de las competencias profesionales en una línea propuesta por Perrenoud (2012) y que supone ir más allá de concretar la profesión en algo atractivo, como recoge el informe de OCDE (2005). Ha de suponer retornos a desarrollar nuestra capacidad crítica, haciendo en nuestras escuelas el espacio de re-configuraciones estimulantes, desde donde profundizar

reflexivamente el quehacer educativo que allí puede acontecer y, como tarea cívica emancipatoria, vincular a él un ejercicio competente cotidiano del docente que llena de sentido una construcción efectiva del aprendizaje, como transformación de conocimiento y autoconocimiento que permite ser con las otras personas un participante activo que reflexiona los procesos de democratización en construcción.

Consideraciones finales

El desarrollo educativo y el desarrollo de un profesional educador tiene, en el eje de la realidad en transformación sujeta a la incertidumbre y la inseguridad, la responsabilidad de hacer real la posibilidad de ampliar la reflexividad crítica con la que orientar las acciones en coherencia con un compromiso democratizador en el actual panorama y de las contingencias de la sociedad contemporánea. Es en esta perspectiva que debemos buscar el asegurar que los educadores se revelen capaces de construir y preoconizar diferentes referencias e instrumentos educativos promotores de aprendizaje situado. Aceptamos la visión de Korthagen (2010) cuando propone un abordaje focalizado en problemas y preocupaciones emergentes de los contextos reales, en la reflexión sistemática de los educadores, sobre su pensamiento y su acción. Y que organizados colectivamente se acompañan en una supervisión de sus procesos y se construyen como comunidad que profundiza su concientización y reconstrucción de la práctica de manera continua. En ello, entendemos, se está implicando un saber sólido de una pedagogía crítica diferenciadora de las tendencias hegemónicas con la que la integralidad de un aprendizaje interconecta el aprender a ser y a convivir, dando sentido a aprender a hacer y conocer. En esta dirección se trata tanto de co-implicar los procesos del ejercicio de la (auto)regulación, en un trabajo personal y colectivo con un acompañamiento situado de los aprendizajes que acontecen, como ubicarse en el lugar donde hacer posible el desarrollo de la profesionalidad al construir en su dinámica una comunidad de práctica crítica. Entendida esta como mediación sustancial en el proceso reflexivo y para lograr la mejora democratizadora afrontando los desafíos educativos actuales.

Referencias Bibliográficas

Alarcão, I., (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution*. París: Gautiers-Villiers.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Buxarrais, M. R.; Martínez, M. (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Connelly, M.; Clandinin, J. (1990). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *New York: Journal of Research in Science Teaching*, v. 23 (1990) 293-310.
- Contreras, J.; Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J.; Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*, 21-86. Madrid: Morata.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: Falmer Press.
- Davini, M. C. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la Brecha entre Estándares y Resultados. El Imperativo para el desarrollo Profesional en Educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2) (2003) 9-48.
- Fabre, M. (2011). O que é problematizar? Géneses de um paradigma. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/510> Accedido em 15/10/2012.
- Fullany, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gonçalves, D.; Gonçalves, J. L. (2010). L'expérience comme problématisation dans la supervision éducative. In *Expérience et Problématisation en Éducation. Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*. 239 – 251. Porto: Afrontamento.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Helm, J. (2007). Building Communities of Practice. *YC: Young Children*, 62(4) (2007) 12-16.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n.º4 (2010) 407-423.
- Lagarto, J. (2009). As comunidades virtuais de aprendizagem e a sua função no processo de apropriação do sentimento de pertença ao grupo. Texto da comunicação apresentada ao ciclo de conferências Mestrado Serviço Social 2008/2009, pp. 54-67. Disponível em http://www.cesss-ucp.com.pt/Public/Actas/files/Lagarto_Actas_MSS.pdf Accedido em 15/10/2012.

- Litwin, E. (2014) *El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Gorriz, I. (2000). *Experiencias de innovación pedagógica*. Madrid: CCS.
- Max-Neef, Manfred A. (1995). *Desarrollo a Escala Humana*. Guatemala: SERJUS.
- Montero, Maritza. (2006). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pina et al. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Robinson, F (1999). *Globalizing Care. Ethic, Femmist Theory and Internacional Relation*. Oxford: Westview Press.
- Roldão, M. C., (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira da Educação*, v. 12, nº 34 (Jan./Abr. 2007) 94-103.
- Schön, D. A. (2008). *La formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Suárez Pazos, M. (2002). Historias de Vida y Fuente Oral. Los Recuerdos Escolares. In A. Escolano Benito e J. M. Hernández Diaz (Coords.) *La Memoria y el Deseo. Cultura de la Escuela y Educación Deseada*, 108-133. Valladolid: Tirant lo Blanch.
- Tardiff, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Varela, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y prospectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Paidós.
- Vitón, M. J. (2013) Interés Público, política educativa y sociedad democrática. *Contexto & Educação*, 28 (89) (2013) 41-62.
- Vitón, M. J.; Gonçalves, D. (2014). Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo. En Santos Janneth (Coord.) *Didáctica actual para enseñanza superior*. Madrid: Visión Libros.
- Vitón M. J.; Muñoz, P.; Benito, J. (2014). Diálogo de Saberes mediante la Etnografía Reflexiva en Escenarios Educativos por una Cultura

de la Paz. En Romero García-Calvillo, A. M.; Ramiro-Sánchez, T.; Bermúdez, M. P. (Coord.) *Libro de Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. 241. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC),

Vitón de Antonio, M. J.; Muñoz, P.; Benito, J. (2015). Formación Democratizadora e investigación educativa reflexiva. Contribuciones de procesos de cooperación para el desarrollo en la construcción de la paz. En Nos Aldás, Eloísa; Arévalo Salinas, Álex Iván y Farné, Alessandra (Eds.). *#comunicambio: Comunicación y Sociedad Civil para el Cambio Social / #com4change: Communication and Civil Society for Social Change*. Madrid: Fragua.

Weis, R. (2007). *Programa de formación ética: Desarrollo de una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Whithaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.

Witherell, C.; Noddings, N. (1991). *Stories lives tell: narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.

¹ ***Located Learning and Democratic Development in institutional cultures***

Recibido: 04/04/2016; Aceptado: 04/05/2016

² Doctora.

Universidad Autónoma de Madrid (España).

E-mail: mariajesus.viton@uam.es

³ Doctora.

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal).

E-mail: daniela@esepf.pt

⁴ De acuerdo con los cambios que nos plantea la Salutogénesis a fin de avanzar en una comprensión integral de la relación saludables, en línea con las propuestas de Antonovsky, A. (1987) *Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

⁵ Una comunidad de aprendizaje será pues, una comunidad constituida con fines específicos (construir determinados aprendizajes), de manera que su propia constitución está determinada por esos mismos objetivos y se agota, por regla general, con el *terminus* de las actividades formativas. No son raras, sin embargo, las veces que este tipo de comunidad (aleatoriamente constituida, sin que sus miembros se conozcan necesariamente, a la salida) permanece, transfigurándose, más allá del formalismo y de lo efímero de las formaciones que estuvieron en su génesis, en las relaciones que (algunos de) sus miembros establecen entre sí.