

Título: Algunas características de las Comunidades de Aprendizaje

Autor: Maria Cecilia Martinez, Universidad Nacional de Córdoba. CONICET

cecimart@gmail.com

Eje: La investigación en formación docente y en la formación y práctica docentes

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras Claves: comunidades de aprendizaje, formación docente continua, investigación acción

Resumen:

Desde el año 2007 y tomando como enfoque metodológico la investigación acción estamos estudiando el formato de formación continua en “comunidades de aprendizaje”. Las comunidades de aprendizaje son grupos estables de docentes que se reúnen regularmente dentro de sus escuelas y reflexionan sobre la práctica y la enseñanza. Como comunidad nos une la misión primera de buscar otras formas de enseñanza y de relacionarse con los alumnos. Con el pasar de los meses construimos nuevas misiones relacionadas con desarrollar innovaciones en la enseñanza desde el Aprendizaje Basado en Problemas particularmente. En esta ponencia describimos brevemente las características emergentes de nuestras comunidades de aprendizaje en tres ejes: la redefinición de espacio de formación docente como un espacio para compartir experiencias con colegas; el lugar de la reflexión que permite recuperar los relatos autobiográficos de los docentes para anclar los nuevos conocimientos pedagógicos; y el proceso de conformación de una comunidad que comparte supuestos y visiones. Estos hallazgos tienen implicancias para pensar la formación continua de docentes.

Introducción

Diversas investigaciones muestran que los programas de formación docente continua tienen poco impacto en cambiar las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes. Esto se debe a varias razones. En primer lugar las capacitaciones presentan contenidos diferentes en cada curso, lo cual no permite continuidad y profundización sobre un tema. El modelo que prevalece es el taller intensivo que puede variar de 2 horas a 3 días de 4 horas cada uno, que deja poco margen para que los docentes reflexionen sobre los contenidos y comiencen a aplicarlos (Firestone, Mangin y Martinez, 2004).

Asimismo, no hay seguimiento con objetivos de formación durante la apropiación de las innovaciones educativas. Desde un paradigma que ve al docente como técnico (Davini, 2005) se asume que el docente implementará paso por paso lo aprendido en taller. Desde el punto de vista del docente, a veces lo intenta, y cuando lo hace en algunas oportunidades encuentra que el plan no resultó como esperaba provocando una inmensa frustración y abandono de la innovación. Parte del problema es que cada docente se apropia de modos diferentes de la innovación según sean sus creencias pedagógicas, sus conocimientos sobre la innovación y su trayectoria de formación docente.

Según las investigaciones como las de Jackson, (1999) generalmente las instancias de formación no están diseñadas para que los docentes revisen y reflexionen sobre sus "creencias implícitas", es decir las teorías o concepciones pedagógicas que los docentes elaboran a lo largo de su vida, primero como alumnos y luego como docentes (Alliaud, 1997). Estas concepciones remiten a creencias sobre sus alumnos, sobre el proceso de enseñanza, y sobre la disciplina que enseñan. Los docentes elaboran a lo largo de su vida, teorías de sentido común que guían la práctica de enseñanza. En algunos casos, estas teorías aportan miradas deficitarias a los alumnos (con estos chicos no se puede); reduccionistas del proceso de aprendizaje (no aprenden porque no les da, porque no estudian); y románticas de la enseñanza (la buena clase es la clase expositiva). Estas creencias se filtran en el proceso de apropiación de las innovaciones educativas. Lejos de ser una tábula rasa o un técnico, los docentes ponemos nuestra propia impronta a la hora de apropiarnos de las innovaciones. Muchas de nuestras creencias no están alineadas con los supuestos de las innovaciones educativas. De esta manera, los docentes les damos formas a las reformas y a las innovaciones muchas veces desdibujando su propósito. Las implicancias para la formación docente es que debemos hacer reflexionar sobre los supuestos y las creencias que guían nuestra práctica para apropiarnos de las innovaciones.

Desde este marco conceptual estamos estudiando "comunidades de aprendizaje" como alternativa a la formación docente continua dominante. Las comunidades de aprendizaje son grupos estables de docentes que se reúnen regularmente dentro de sus escuelas y reflexionan sobre la práctica y la enseñanza. Las investigaciones muestran que

cuando los docentes cuestionan colectivamente las rutinas de la escuela y examinan concepciones de enseñanza y aprendizaje pueden apoyar el crecimiento profesional y encontrar nuevas formas de enseñanza (Little 2005). Esto permite que el aprendizaje de los maestros y la implementación de los cambios puedan sostenerse y pulirse más allá del taller inicial. Asimismo, las transformaciones de la práctica de enseñanza dejan de ser una receta prescriptiva para adaptarse al contexto y necesidades locales. Las comunidades de aprendizaje requieren compartir normas y valores de trabajo, dialogo reflexivo, colaboración y de-privatización de las prácticas docentes (Louis & Kruse, 1995).

En esta ponencia describiremos brevemente las características emergentes de nuestras comunidades de aprendizaje. Esperando que nuestras experiencias puedan ser insumo para pensar nuevas formas de formación docente en las escuelas.

Aspectos metodológicos

Enfoque: La investigación que llevamos a cabo se basa en el supuesto de que un modelo de formación docente basado en Comunidades de Aprendizaje tiene el potencial de introducir innovaciones en las prácticas educativas de la escuela media. Sin embargo, no era posible estudiar experiencias de formación docente de este tipo porque las comunidades no estaban desarrolladas. El enfoque de la Investigación-acción (I-A) permite desarrollar las Comunidades y producir conocimiento a partir de la experiencia de implementación. Esto nos remite a la tradición pragmatista retomada por la IA que postula que se aprende a través de la experiencia.

Durante el primer año de la investigación predominó la orientación pragmática de la IA tal como lo definen Johansson y Lindhult (2008). Según los autores, desde la orientación pragmática el foco de la investigación es la acción, en nuestro caso la práctica educativa, el diseño de la unidad didáctica con integración del currículum y la implementación en la clase. Sin embargo esta orientación no permitió dar cuenta de los procesos que se ponían en juego en la intervención. Estos procesos tenían más que ver con las creencias de los docentes y con las estructuras consolidadas de la escuela moderna que se ponían en tensión con la innovación. Desde una postura externa y crítica, la directora de la investigación¹ observaba que la implicancia con la “acción” no permitía hacer “investigación”, no contribuía a interpretar qué estaba pasando allí con los docentes, cuáles eran las tensiones que se estaban manifestando. El trabajo se reestructuró acercándose gradual y lentamente hacia una orientación más “crítica” que implica reflexión y toma de conciencia. El énfasis de las

¹ Edith Litwin , que era la directora, me decía, entre otras cosas “Esto no es investigación, es una patriada”

reuniones con las Comunidades pasó de estar puesta en la experimentación, a situarse en la reflexión: reflexión de las prácticas actuales de los docentes, de las creencias que las sostienen, de los alumnos, de las reglas institucionales, sobre el conocimiento que enseñamos.

Participantes: Con el propósito de analizar Comunidades de Aprendizaje en la escuela media, desde el año 2007 se trabaja en dos escuelas públicas de nivel medio. A lo largo de los años las comunidades de docentes fueron cambiando. Durante los primeros dos años se trabajó con grupos seleccionados por las directoras. Es decir, la participación de los docentes no era totalmente voluntaria. En el año 2010 una de las docentes me convoca para armar un grupo de docentes voluntarios sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. A partir de este grupo surgieron nuevas comunidades para abordar otros problemas. Actualmente funcionan dos comunidades que trabajan sobre Aprendizaje Basado en Problemas, otra que trabaja sobre Escuelas de Reingreso, y una tercera que trabaja sobre un curso problemático en la escuela. Cabe destacar que dos de las comunidades fueron formadas por iniciativa y coordinación del propio personal de la escuela. En estos casos la investigación es directa. En promedio, cada comunidad tiene 6 docentes.

Recolección y Análisis de información: Los datos utilizados para esta ponencia incluyen entrevistas a docentes, notas de campo con diálogos con docentes y directivos, observaciones de clase, y notas de las reuniones con docentes. La estrategia principal de análisis fue la de la comparación constante que consiste en identificar incidentes, situaciones, temas discursivos interesantes o relevantes y agruparlos en categorías nativas para generar luego categorías interpretativas (Bertely Busquets, 2000).

A continuación describiremos algunas categorías emergentes, teniendo en cuenta que son solo avances de un proyecto en construcción y ha sabidas de que es necesario sistematizar más profundamente la información.

Re-definición del espacio de formación docente

Durante nuestros encuentros generalmente se proponen tres momentos: un primer momento de reflexionar sobre cómo les ha ido trabajando con las estrategias, un segundo momento introduciendo estrategias o análisis nuevos con diferente bibliografía y un tercer momento donde reflexionamos qué implicancias tienen para la práctica lo nuevo que aprendimos. En algunas ocasiones, algunos de estos momentos puede consumir todo el encuentro de dos horas.

Al trabajar sobre las experiencias con las estrategias de enseñanza nuevas los

docentes relatan sus experiencias en las clases o bien ponen a disposición del grupo sus diseños de clases. En esta instancia, el docente que describe su diseño o práctica espera que todos los miembros de la comunidad contribuyan con análisis y estrategias superadoras. Lejos de ser percibido como críticas, los aportes son esperados y altamente deseados. Esto da cuenta de una cultura de aprendizaje docente en donde asumimos (y comprobamos) que aprendemos con el otro.

A partir de esta experiencia los docentes han manifestado que “no quieren trabajar solos” y también:

“Obvio, que cada vez me convenzo más en la importancia de trabajar acompañada. Les agradezco la presencia, este diálogo, el cómo les fue hoy (haciendo referencia a un mail en donde les preguntaba cómo les había ido con las clases) es un oasis”

Otra docente escribió en una red social:

“Si!!! hoy me reúno con mis compañeritas del ABP =)” seguido de esta cita “Rodéate de gente que sea buena, y tan capaz o más capaz que tú (es uno de los secretos del éxito!)”

Al contrastar estos espacios con otros de formación, remarcan que al ser situada (en la escuela en donde trabajan), continua, sistemática y con apoyo en la implementación hacen que sea efectiva en modificar sus creencias y promover innovaciones educativas.

Una de las docentes, que lidera con otra un segundo grupo que aborda la problemática de un curso complicado en el escuela le transmitió a sus colegas su deseo de armar un grupo como el nuestro:

“con la modalidad de capacitación situada y que a nosotras nos resulta muy provechoso con el fin a mediano y largo plazo de GENUINAMENTE formar equipos de trabajo.” (el énfasis es de ella)

En síntesis, los docentes valoran positivamente que la formación se centra en hacer pública y compartir sus prácticas docentes, en colaborar con sus colegas, en tener un espacio de formación continua e ininterrumpido de trabajo (una vez al mes durante todo el año académico).

Se siente apoyados y escuchados y sobre todo, sienten que crecen profesionalmente, que aprenden, que es un lugar desafiante en cuanto al aprendizaje pedagógico.

El lugar de la reflexión

En cuanto a estrategias de formación a lo largo de estos años hemos experimentado con diversos dispositivos tales como el taller vivencial (hacer como si fueran alumnos), el taller para diseño de innovaciones y la exposición de clases ejemplares. Sin embargo, son las reflexiones sobre sus propios modos de aprender y sobre su propia biografía escolar lo que ha promovido mejor anclaje de nuevos conceptos didácticos y pedagógicos. Esto

estaría implicando que cuando la formación apunta a cambiar creencias implícitas, un dispositivo potente es la reflexión sobre los supuestos que guían la práctica.

Un dispositivo de reflexión puede incluir pensar en experiencias propias de aprendizaje que implicaron descubrimiento, trabajo en grupo, producción de textos (el tema de reflexión dependerá del concepto que se quiera trabajar en el encuentro).

A partir de los relatos que generalmente incluyen notas de su biografía personal, se comienzan a identificar conceptos pedagógicos. Por ejemplo, ante un relato de una experiencia de aprendizaje en grupo podemos decir “ese evento produjo frustración dada la heterogeneidad del grupo” y este disparador puede servir para elaborar sobre el rol docente ante grupos heterogéneos.

Poder cambiar creencias pedagógica o teoría implícitas conlleva generalmente más de un encuentro de reflexión. Los docentes han notado que cambian sus creencias no solo con reflexionar sino con aplicar las innovaciones y volver a reflexionar sobre ellas. Ha quedado claro a lo largo de estos años que no es suficiente expresar con vehemencia que por ejemplo “aprendemos mediante la experiencia”, sino que los docentes deben experimentarlo en sus clases y reflexionar sobre ello. Los docentes, logran explicitar que han cambiado sus visiones a lo largo de este tiempo.

Del grupo a la comunidad

La “comunidad” es una trama que se construye a lo largo del tiempo. Al principio, los docentes funcionan como grupo de estudio o grupo de capacitación. El grupo está débilmente estructurado en el sentido de que no tienen una meta en común, ni supuestos comunes que permitan desarrollar una visión sobre las innovaciones. Los docentes llegan a las comunidades buscando “otra forma”, alguna estrategia que permita sobre todo, motivar y disponer a los alumnos para aprender. Hay una condición de posibilidad necesaria para comenzar a conformar la comunidad y es creer y sostener que “otra forma es posible”. En una de las reflexiones que escribimos después de nuestros encuentros se lee:

“A veces siento que para cambiar hay que primero pensar que otra forma es posible. Sin esa condición de posibilidad todo es en vano. Y siento que a veces, no está esa condición.”(Diario de Campo, Agosto, 2012)

Entonces, la primer creencia compartida y condición de posibilidad es que “otra forma es posible”. A partir de esta visión común se comienzan a construir paulatinamente otros supuestos comunes. En nuestras comunidades los supuestos que hemos construido giran entorno al potencial de los alumnos, a los tipos de conocimientos, y al vínculo docente-alumno. Sobre los alumnos comenzamos a reconocer, recuperar y valorar sus experiencias previas de forma positiva para anclar los conocimientos escolares. Dejamos de ver que los alumnos “no tienen los conceptos básicos para comprender”, a reconocer que la química, la física, la biología, la matemática, la expresión artística ha estado presente en experiencias

vitales.

En cuanto al conocimiento pasamos de reducir los contenidos de nuestra materia a conceptos básicos para incorporar contenidos procedimentales y latitudinales tales como trabajar en grupo, manejar las nuevas tecnologías, expresarse de forma oral y escrita, argumentar, opinar, etc. Tal como le escribió un alumno a una docente en una carta personal refiriéndose al placer que le daba su materia “*porque en sus clases aprendemos más que simples temas*”.

Respecto del vínculo docente-alumno los docentes identifican que a partir de experiencias de enseñanza a través de problemas o proyectos se vinculan diferente con los alumnos “yo siento que el vínculo es distinto”.

A partir de estos supuestos se construyen nuevas estrategias de enseñanza que se sostienen indefectiblemente o que tienen como condición tener estos supuestos básico para que luego en la práctica no tome forma tradicional la innovación.

Bibliografía

Alliaud, A. (1997) La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Firestone, W., Mangin, M., Martinez, M. C., & Polovsky, T. (2004, April). *Leadership and coherence in district professional development: Three case studies*. Paper presented at the AERA (American Education Research Association), San Diego, CA.

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu. It, E. (2008).

Johansson, a. W., & Lindhu. Emancipation or workability?: Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research*, 6(1), 95-115.