

Comunidades de Aprendizaje: una alternativa de formación frente a los desafíos de una reforma curricular

María Laura Halladjian¹

IIECNyMat – Universidad Nacional de Río Negro²

Eje: Primeros desempeños y Formación Continua.

Ponencia

Resumen

En un contexto educativo que valoriza la profesionalización, los docentes en ejercicio deben implicarse en procesos de desarrollo profesional para responder a importantes desafío tanto a nivel de reformas en los sistemas educativos como de mejoras en las prácticas docentes. Tal es el caso de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Medio en la provincia de Río Negro, atravesada por una reciente reforma curricular de los contenidos a enseñar y de los enfoques pedagógicos y didácticos.

En este contexto y como alternativa a los tradicionales "cursos de capacitación" de concepción top-down, este proyecto, correspondiente a mi tesis doctoral en curso, pretende generar desde la formación continua, espacios de desarrollo profesional que, priorizando el aprendizaje en colaboración y la construcción de significados colectivos, contribuyan a la formación de profesionales comprometidos, críticos, reflexivos. Concretamente se desea conformar una comunidad de aprendizaje³ como espacio y proceso de investigación-acción-formación para poder así contribuir al campo del conocimiento en torno al del desarrollo profesional docente desde una perspectiva horizontal y colaborativa.

¹ morimath@gmail.com Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, FFyL- UBA

² Instituto de Investigación y Educación de las Ciencias Naturales y la Matemática.

³ La noción de comunidad de aprendizaje hace referencia a un dispositivo de formación colectiva formado por un grupo de personas voluntarias que desean desarrollarse profesionalmente compartiendo saberes y experiencias. Tiene como objetivo no solo el aprendizaje individual sino también colectivo.

Palabras Clave: Desarrollo Profesional -Formación Continua-Profesionalización.

Introducción

La problemática de la profesionalización docente preocupa desde hace años al mundo de la educación. En la actualidad existe un caudal de investigaciones que, al reflejar esa preocupación, consideran a la enseñanza como una actividad intelectual que exige que los docentes sean capaces de establecer juicios profesionales y para ello, que sean habilitados por una formación profesional de calidad. (Altet, 1994; Anadón, 1999; 2009; Ávalos, 2009; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997; Huberman, 1993; Marcelo Garcia, 2006; OCDE, 2005; Perrenoud, 1993; Perron, Lessard, Bélanger, 1993; Tardif, Gauthier, 1999; Vezub, 2009 a), b); Zamora, 2008). En este contexto los docentes en ejercicio profesional deben responder a importantes desafíos, tanto a nivel de reformas que atraviesan los sistemas educativos, como de mejoras en las prácticas docentes.

La enseñanza de la Matemática en el Nivel Medio en la provincia de Río Negro, se encuentra a cargo de educadores quienes, con diferentes formaciones, han asumido responsabilidades en el sistema para la enseñanza de esta disciplina. Es decir, además de Profesores, la enseñanza se encuentra a cargo de profesionales y técnicos formados en diferentes disciplinas (ingenieros, arquitectos, médicos, etc.) y de profesores de nivel primario cuyas prácticas profesionales se encuentran atravesadas por una reciente reforma curricular que afecta tanto el nivel de los contenidos a enseñar como los enfoques pedagógicos y didácticos en los cuales se encuadra el proceso de enseñanza aprendizaje.

En ese contexto, y preocupada por estimular a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas y desarrollar sus competencias pedagógicas y didácticas, el trabajo de investigación que presentaré a continuación y que corresponde a mi Tesis doctoral en curso, desea, por una parte, favorecer la conformación de una comunidad de aprendizaje en la intersección de dos comunidades de prácticas y de dos racionalidades complementarias (docentes e investigador). Paralelamente y a través de la conformación de dicha comunidad de aprendizaje, esta investigación busca contribuir al campo del

conocimiento teórico en relación a la problemática del desarrollo profesional docente en el contexto específico de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Medio en la ciudad de Bariloche.

La Formación Continua y el Desarrollo Profesional

El proceso de profesionalización caracteriza las preocupaciones actuales en materia de formación inicial y continua tanto en Europa como en América y ha penetrado también el mundo de la educación argentina (Altet, 1994; Anadón, 2009; 2010; 2012; Davini y Birgin, 1998; Holmes Group, 1995 Perron, Lessard, Bélanger, 1993; Huberman, 1993, Perrenoud, 1993, 2007; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997; Tardif, Gauthier, 1999; Anadón, 1999; Vezub, 2004 a, b; OCDE, 2005). Este proceso ha sido estudiado de diferentes maneras. Algunos estudios se centran en la necesidad de renovar la formación inicial poniendo el acento en la relación teoría-práctica, valorizando contenidos y perspectivas pedagógicas.

Otros, y es el caso que nos preocupa, ponen el acento en la formación continua valorizando la crítica y la reflexión que el propio docente puede hacer sobre su práctica con el objetivo de cuestionarla, reelaborarla y adaptarla a las exigencias del medio. (Ávalos, 2006; Imbernón, 2002 González Maura, 2008; Perrenoud, 2007; Uwamariya y Mukamurera, 2005; Marcelo García, 2006; Montecinos, 2003; Zamora, 2008).

La noción de formación continua si bien hace referencia al desarrollo profesional (DP) no lo define y da lugar a una cierta confusión teórica tanto sobre su significado como sobre los medios por los cuales el desarrollo profesional puede llevarse a cabo. Esta confusión queda en evidencia al comprobar que el desarrollo profesional se utiliza como sinónimo de formación continua, formación permanente del profesorado, entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (in- service training,) reciclaje de los docentes, etc. (Anadón, 2009; 2010; 2012; Sánchez, 2006; Uwamariya y Mukamurera, 2005)

Sin entrar en grandes análisis conceptuales, se puede afirmar que el DPD varía en función de la perspectiva teórica que lo fundamenta. Dos grandes perspectivas pueden ser identificadas, la primera del orden del desarrollo y la segunda, llamada

profesionalizante.

Así, por la primera, el DPD es visto como una evolución individual y caracterizado por una sucesión de etapas. Este modelo propone una visión cronológica y lineal del desarrollo profesional que no satisface las exigencias profesionales del contexto actual, caracterizado por crisis económicas, por reajustes estructurales, por la inestabilidad del empleo, etc. ya que él no toma en cuenta esas dimensiones que influyen y desestabilizan el desarrollo profesional. Además esta visión no tiene en cuenta la dimensión colectiva y organizacional del desarrollo profesional que se lleva a cabo en un medio y en un contexto determinados que lo condicionan inevitablemente,

La segunda perspectiva en cambio, se basa en la idea de profesionalización docente, considerada como un proceso a través del cual los actores construyen y dominan las competencias y los saberes esenciales para la práctica profesional, en nuestro caso, docente. En este contexto nuestro proyecto privilegia una visión del DPD que reivindique y valore la profesionalidad de la carrera docente y el profesionalismo de quienes la ejercen (Perrenoud, 2007; Tenti Fanfani, 2008; Uwamariya y Mukamurera, 2005) entendiendo el DPD como un proceso de aprendizaje profesional y concebido en el seno de la práctica profesional como escenario y contexto del aprendizaje de los docentes implicados. En nuestro caso, hemos elegido que este espacio de aprendizaje y reflexión colectiva se desarrolle en comunidad de profesionales docentes que comparten una práctica común (enseñar Matemática) atravesada por una reforma curricular reciente, por problemáticas diversas y compartidas.

La práctica reflexiva y la cognición situada como fundamentos del cambio de prácticas profesionales y del DPD

Tres elementos teóricos están en la base de la concepción del DPD que esta investigación privilegia 1) el concepto de reflexión (Schön, 1996; Bourassa, Serre et Ross, 1999, Perrenoud, 2001) 2) la noción de cognición situada (Lave, 1988; Lave et Wenger, 1991) y cognición distribuida y 3) la noción de profesionalización y desarrollo profesional (Guskey y Huberman, 1995; Perrenoud, 2001).

A partir de los trabajos de Schön (1983, 1995, 1996) inspirados de aquellos de

Dewey (1933) sobre la investigación crítica (*critical inquiry*), una importante corriente de pensamiento se ha desarrollado sobre el profesional reflexivo. Esta perspectiva no concibe la práctica profesional como una aplicación de teorías elaboradas por investigadores “objetivos” y alejados del terreno, sino como un espacio particular, singular y original de formación e investigación en el cual investigadores y docentes co-construyen un saber pertinente para los dos comunidades (docente y científica). Así, el investigador se inspira en las teorías y en la experiencia de los actores y éstos siendo reflexivos se inspiran en marcos teóricos existentes para interpretar y formalizar sus experiencias. Esta “interacción del saber” se diferencia de la relación habitual entre actor e investigador y la práctica es concebida como una construcción personal y social. Personal, porque cada uno elabora su propia práctica y social porque la práctica se construye en interacción con los colegas en un contexto particular. De esta manera, la práctica se regula y se transforma en ciclos reflexivos, más o menos sistematizados que hace el docente sobre su propia práctica (reflexión *en* y *sobre* la acción según Schön).

Por otra parte, los trabajos de Lave, (1988); Lave y Wenger, (1991), Wenger (1998) llamados sobre la “cognición situada” han puesto en evidencia el lugar importante del contexto en la construcción del saber. Según esta perspectiva, los aprendizajes se hacen a partir de relaciones que se establecen con los otros individuos en un contexto específico. En ese sentido, esos autores dirán que los aprendizajes en la práctica pasan por saber decodificar las rutinas y las reglas tácitas de aquello que Wenger (1998) llama la “comunidad de práctica”.

Finalmente, la concepción de desarrollo profesional que nuestra investigación propone persigue la formación de individuos (en nuestro caso docentes) que tengan objetivos y metas claras al momento de ejercer su práctica, que sepan qué hacer y cómo enfrentarse a los problemas y situaciones que se suscitan en el quehacer cotidiano sin necesidad de atenerse y ajustarse de manera estricta a modelos, recetas, o programas diseñados por otros. De este modo los docentes, como profesionales de pleno derecho asumen un rol central y activo en la toma decisiones en todas aquellas cuestiones que afecten tanto el desarrollo de su práctica profesional como a la actualización de sus competencias profesionales (Ávalos, 2006; Perrenoud, 2007).

Nuestro proyecto se inspira en la idea de comunidad de práctica en la cual los miembros de un equipo escolar (los profesores de Matemática de una escuela secundaria de la ciudad de San Carlos de Bariloche) eligen comprometerse con sus colegas y el investigador en un proceso de reflexión, de intercambios alrededor de un objeto de interés común formando una “comunidad de aprendizaje”. De este modo se busca favorecer la participación de cada persona estimulando al personal a establecer acciones colectivas con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas y así mejorar los resultados de los alumnos.

El DPD a través de la investigación –acción

Los investigadores en educación han renovado las prácticas de investigación centrándose en la práctica educativa y en el desarrollo profesional docente y privilegiando nuevas perspectivas de investigación que preconizan un proceso de producción de conocimientos entre investigadores y actores implicados en la tarea docente Hensler *et al.* (1997), Desgagné (1998, 2001), Desgagné *et al.*, (2001), por Savoie-Zajc (2001), Anadón et Savoie-Zajc (2004). Es así que el trabajo conjunto entre investigador y docentes se realiza en una dinámica de interacción que constituye una fuente de motivación y de desarrollo profesional y personal para aquellos que participan. En esta perspectiva, investigación-acción y formación van juntas con el objetivo de acompañar a los docentes a producir conocimientos pertinentes a la práctica en una dinámica de DP. En este contexto la investigación que presentamos en este proyecto se inscribe en un modelo de investigación-acción (I-A), modelo es particularmente pertinente ya que ella se interesa por los problemas concretos formulados por los docentes, problemas endógenos en términos de Elliot (1991). Además, un postulado importante que está en la base de este tipo de investigación es el trabajo en equipo con colegas, grupos de pares que sostienen la reflexión y el ajuste de las prácticas pedagógicas. Así, combinada a un proceso de investigación-acción la presente investigación permitirá no solamente elaborar pistas de intervención que permitan mejorar las intervenciones de los docentes en el aula sino también contribuir a la edificación de un cuadro conceptual sobre el DPD que valore la reflexión sobre la práctica pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

Altet, M. (2002). Les « pratiques enseignantes »: une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer», *Compte rendu du séminaire Nantes octobre 2002*, site de l'Université Paris X Nanterre (<http://www.u-paris10.fr/>).

Altet, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF

Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. En C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir). *L'enseignant, un professionnel*, Québec: Presses de l'Université du Québec, p.1-20.

Anadón, M. ; Ruiz, M.E. ; Iturbe, A. (2012) Se questionner, partager, se développer professionnellement: une communauté d'apprentissage des professeurs de mathématique à l'Universiade National de Río Negro, 27° Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Trois Rivieres, Québec, mayo 2012

Anadón Marta Directora:2012-2014 Proyecto PICTO ANPCYT-UNRN 2010 “ *Hacia una comunidad de aprendizaje en pedagogía universitaria: el desarrollo profesional docente de los profesores de ciencias básicas de la UNRN* Resolución ANPCYT N° 129/2012

Anadón Marta Directora: **2010-2011 Proyecto** “*El desarrollo profesional de los profesores de ciencias básicas de la UNRN: hacia una comunidad de aprendizaje en pedagogía universitaria*” RESOLUCION UNRN-40-A-042/10

Anadon (Marta Directora **2009-2010 Proyecto** : *Profesionalización docente en matemáticas y ciencias naturales en el nivel medio de Rio Negro : trayectorias y prácticas* RESOLUCIÓN UNRN N° 353/09

Anadón et Savoie-Zajc (2004). Dynamiques de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles, *L'année de la recherche en éducation*, Paris, 115-139.

Avalos, B. (2006). Currículo y Desarrollo Profesional Docente. *Revista PRELAC*. (3) p 104-111

Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: CA: Jossey- Bass.

Barth, R. (2004). *Learning by Heart*. Hoboken: NJ: Willey. In the *Jossey- Bass Reader in Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bausela Herreras, E. (2000) La docencia a través de la investigación-acción. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] 2000. [fecha de consulta: 5 de mayo de 2010] Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Bourassa, B.; Serre, F.; Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte Foy : PUQ.

Cochran-Smith, M. et Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

Desgagné, S. (2001). «La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation», dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.). *Les nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval, p.51-76.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open

University Press.

Gauthier C. (Ed.), Desbiens J-F, Malo A., Martineau S., Simard, D. (1997) Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, De Boeck

Guskey, T.R. et Huberman, M. (1995). Professional Development in Education : New Paradigms and Practices. NewYork :Teachers'College Press

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York, NY: Teachers College Press.

Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Developpement : Some Intersections. In Guskey, T.R. et Huberman, M. (dir.). *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices*. NewYork :Teachers College Press, p.193-224.

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado Español y Latinoamérica. *Revista Educar*. Vol 30

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Boston : Cambridge.

Lave, J. ; Wenger, E. (1995). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Marcelo Garcia, C. (2006). *La formación docente en la socieda del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas Públicas y Formación Docente. Isla Margarita. (Venezuela, Octubre, 2006).

Mitchell, C. & Sackney, L. (2001). Profund Improvement : *Building Capacity for a Learning Community*. Lisse : Swets & Zeitlinger.

Montecinos, C. (2003).Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Revista psicoperspectivas*. Vol II (pp.105-128).

OCDE , Organisation de coopération et de développement économique (2002).

Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.

OECD, (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*

Perron, M.; Lessard, C. et Bélanger, P.W. (1993) La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit? , *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 1, p. 5-32.

Perrenoud, P. (1993) Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 59-76.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.

Sagastizabal, M.A. & Perlo, C.L. (2006). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos aires :Stella.

Senge, P. (2010). *La quinta disciplina -El arte y la práctica de las organizaciones abiertas al aprendizaje*.. Buenos Aires: Granica

Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans Barbier, J-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p.201-222.

Schön, D.A. (1995). «The new scholarship requires a new epistemology», *Change* (november/december), p.27-34.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.

Tardif, M., Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Tenti Fanfani, E. (2008). *Sociología de la Profesionalización Docente*. Seminario: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar

seminario internacional: 2-6/06/2008 <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

Vezub, L. (2009). El desarrollo profesional centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. IIEP. Regional Buenos Aires Unesco.

Vezub (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14 Nro. 42. Jul-Sept 2009.

Wells, G. et al. (1994). Changing school from within creating communities of inquiry. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Canada).

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval, p.15-49.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 133-155. Disponible en <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Technical report 90-41, Department of Information and Computer Science.

Zamora P. (2008). Formación Docente Continua. Una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 45. Vol I.