

Comunidades de Práctica como estrategia de formación docente para el fortalecimiento de los estudios generales: el caso del INTEC.

María E. Córdoba

INTEC

Lo esencial es invisible a los ojos.

Antoine de Saint-Exupéry

Introducción

Ninguna sociedad puede avanzar si su educación ha quedado estancada, esta obviedad teórica parece no serlo tanto en la práctica. Es común observar innovaciones curriculares sin un sólido soporte teórico, con docentes desmotivados sin ser tomados en cuenta en las decisiones curriculares y exigidos de aplicar tales innovaciones sin tener información de cuál es su fundamentación ni sus propósitos. Todo ello muchas veces da lugar a diseños curriculares que se aceptan en teoría, pero con docentes que continúan con su práctica como la desarrollaban anteriormente. Sumado a ello, en muchas sociedades se invierte en tecnología y en costosas capacitaciones, se diseñan programas de becas para múltiples programas y, sin embargo, la inversión en la formación de los docentes y en general en investigación educativa es desproporcionadamente inferior comparada con otros rubros donde se distribuyen los ingresos.

Los alegatos sobre la importancia de la innovación en educación y la preocupación por el avance del conocimiento se diluyen, en ocasiones, en una retórica discursiva sin pasar a mayores. Sin embargo, la necesidad de obtener la acreditación en las instituciones de educación superior y sus programas educativos, ha posibilitado el que exista, en lo que a capacitación docente se refiere, una mayor preocupación por parte de las universidades. A pesar de ello, los docentes continúan totalmente desvinculados de la construcción de los diseños curriculares, con frecuencia sin motivación por lo que hacen. Forzados a entrar en la

voráigine del pluriempleo y ajenos a los perfiles de egreso, se ven exigidos a asumir reformas curriculares, cambios de paradigmas y modificación de sus roles para ser innovadores y constructivistas, trabajar por competencias y hacer uso de las TIC. Y todo esto, en la mayor parte de las instituciones, se pretende que sea incorporado y aceptado en cursos y talleres de actualización.

Asumir el compromiso de revisar qué resulta necesario modificar en el accionar académico implica una responsable reflexión capaz de profundizar, entre otras cosas, sobre la vigencia de los modelos pedagógicos; los diseños curriculares, su construcción y puesta en práctica; los nuevos paradigmas en materia educativa; las formas de aprendizaje; el lugar que deben ocupar los contenidos en programas con sustento constructivista social; el rol del docente y del estudiante en estos escenarios; la necesidad de producir investigación educativa; y la formación de recursos docentes acordes a las innovaciones que se asuman para dar respuesta a las demandas de la sociedad. Estos son algunos de los replanteos que tendrían que ser objeto de análisis en las instituciones de educación.

Todos estos aspectos necesitan ser revisados, para poder luego re direccionarlos. En esta ocasión, en particular concentraremos nuestra mirada en la formación docente, presentando una propuesta que según los resultados que está dando, juzgamos adecuada a las necesidades actuales, en particular, de los Estudios Generales.

Los docentes y los cambios sociales y educativos

La globalización y sus características, así como el aumento de las brechas sociales, la exclusión, la pobreza, la carrera por tener más, la desvalorización del conocimiento a la hora de buscar un empleo, el deterioro medio ambiental y tantas otras características de la sociedad moderna se ven reflejadas también en la educación. Este impacto de la vida moderna en general se ha sumado a los profundos cambios ocurridos específicamente en materia educativa, tales como la incorporación de las TIC, el paso de objetivos a competencias, de asignaturas a módulos, de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el aprendizaje y el cambio de roles de estudiantes y docentes. La vertiginosidad de estos cambios remecieron paradigmas y estructuras en el quehacer académico, algunos de los cuales hasta hace poco tiempo parecían bastante estables.

A grandes rasgos puede decirse que hubo un proceso de transición en el que se pasó de estar enfocados en la información, a centrarse en el conocimiento y posteriormente en el aprendizaje. Este cambio de enfoque, aunque no fue lo único, contribuyó a la toma de conciencia de que el aprendizaje puede darse a lo largo de

toda la vida, por lo que en las instancias educativas resultó necesario comenzar a buscar los medios pertinentes y adecuados para su desarrollo. Esta percepción va dejando desarticulado el modelo anterior, donde hay una separación de etapas dentro del aprendizaje, que iniciaba con la formación académica y culminaba con la aplicación de los conocimientos. Actualmente el aprendizaje es reconocido como un proceso continuo. Y si esto es válido para la formación de los futuros profesionales, también lo es para la formación de los docentes.

Respecto a la importancia de reconocer el aprendizaje para toda la vida, García López R. y Ramírez G. (2006) plantean que “cada vez son más las personas que pueden [...] formarse en todos los ámbitos; han surgido nuevas ocupaciones que requieren conocimientos especializados y los miembros de la sociedad en su totalidad son conscientes que el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida. [...] Este modelo de sociedad ha roto la distinción del ciclo vital donde había un tiempo para educarse y aprender y un tiempo posterior para aplicar lo aprendido al mundo laboral”. Hoy se aprende a lo largo de toda la vida y en todo momento.

En una conferencia de César Coll (2012), en relación a las TIC se llama la atención respecto a que lo principal a que se debe atender desde los espacios educativos son los cambios que introducen las TIC en el marco de la sociedad actual. En ellas cualquier persona puede aprender y no necesariamente en una institución educativa. Surgen una multiplicación de vías para acceder al conocimiento, con nuevos lenguajes y representaciones mentales del conocimiento, a todo lo cual lo podríamos denominar ecología del aprendizaje de las personas, es decir, las modificaciones que han ocurrido a partir de la irrupción de las TIC en cómo aprendemos, cuándo y con quiénes. Este cambio está modificando la manera como está organizada la educación formal, tal como se la concebía hasta la fecha, obligándonos a desaprender para repensar de qué maneras satisfacer las necesidades de aprendizaje para todo lo largo y ancho de la vida. Resulta evidente que aprendemos en muchos contextos diferentes, ésa es una deliberación impostergable en espacios de reflexión educativa, ya que atañe tanto a los aprendizajes de los estudiantes, como también al aprendizaje de los maestros.

En realidad, hoy resulta que muchos docentes no han aún asimilado los cambios y sin embargo se supone que deben estar aplicando las innovaciones incorporadas. Un número considerable de los maestros que en la actualidad están ejerciendo, recibieron su formación en la sociedad de ayer, cuando no existían ordenadores ni celulares, tuvieron maestros que constituían verdaderos modelos y éstos ni siquiera conocieron los celulares. Es en este escenario en el que hay que cambiar de forma de pensar, modificar lo que se está haciendo y cómo se está haciendo, considerar que los estudiantes están desmotivados y que si no somos “innovadores, su apatía

los cubrirá”¹, construir estrategias donde el rol del estudiante resulte protagónico, fomentar el aprendizaje colaborativo y, para toda la vida, usar las TIC de manera ingeniosa, aprender a trabajar por competencias, enseñar a pensar, ser un facilitador de los aprendizajes, fomentar valores y, en definitiva ser, un ejemplo.

Todo lo dicho se hace más necesario en los docentes de Estudios Generales, porque su responsabilidad trasciende de manera evidente las fronteras disciplinares y los contenidos puros.

Ante tal cúmulo de funciones y responsabilidades, cabe la siguiente pregunta: ¿estamos preparados para asumir la rapidez y la consecuente cantidad de cambios? El mundo cambió, la educación cambió, el rol del docente en teoría cambió y, aunque cueste aceptarlo, en muchas universidades no es verdad que estemos preparados para asumir gustosamente un cambio de actitud y salir airosos. Muchos docentes no dominan las herramientas básicas de la tecnología; otros desconocen lo que implica ser facilitadores o cómo lograr motivar a sus estudiantes en estos nuevos contextos; y muchos no sienten un compromiso afectivo que facilite una actitud de apertura al cambio. Estos enfoques teóricos requieren de una revisión sobre cómo dotar a los docentes del empoderamiento en las nuevas concepciones educativas para, de alguna manera, restaurar la valorización del rol docente que se ha deteriorado, entre otras cosas, por la torpeza de sospechar que los modelos centrados en el estudiante dejaban en un segundo plano a los docentes, así como por la falta de dominio de tecnologías o avances metodológicos que llevaron a los docentes a pisar terreno sinuoso. El resultado de esta situación no sólo refleja la desvalorización del rol docente, sino también la existencia de maestros que con frecuencia son ajenos a la realidad de sus estudiantes, rondando solamente alrededor de los contenidos disciplinares; cuando, en una civilización que requiere de un cambio estructural profundo, el docente es el llamado a construir conocimientos pero también sueños e ilusiones con sus estudiantes para generar esperanzas de que es posible construir un mundo mejor, aprendiendo a pensar con el corazón para “ver a los demás” y que no pase desapercibido el dolor de los que muchas veces a nuestro lado no “podemos ver”.

En una oportunidad, estando frente a un grupo de estudiantes de nuevo ingreso y con intención de hacer un trabajo sobre aspectos de la realidad social en Santo Domingo, les propuse hacer una visita a alguno de sus barrios de más bajos ingresos. Uno de los estudiantes me dijo: “¿Vamos a ir a Haití profesora?” Y al preguntarle que por qué decía eso, respondió: “Porque en este país no hay gente

¹ Comentario de un docente de Ciencias Básicas en un taller de evaluación, INTEC 2012.

pobre. Los pobres están en Haití”. Transformar esa ignorancia, en información para reflexionar con una mirada amable, humana y generosa, es una labor de docentes que abrazan la pasión por el conocimiento, pero también que tienen la esperanza de un mundo mejor y ven en la educación una valiosa oportunidad para lograrlo.

Formación del profesorado

Lo antes dicho evidencia que resulta necesario construir espacios de formación para docentes. Sin embargo los cursos y talleres utilizados como principal recurso hasta la fecha, está demostrado que, en el mejor de los casos, son insuficientes. Tal como plantea Díaz- Barriga F. (2010) “no se habilita a los docentes con los medios necesarios para introducir cambios significativos tanto en el contenido curricular como en el modelo pedagógico. Nuevamente, se reporta la premura con que se llevan a cabo las reformas, la escasa participación de los profesores, la ausencia de materiales acordes con las nuevas demandas y, sobre todo, la falta de una adecuada capacitación para el cambio”

Por su parte según Mas Torelló O. (2011): “Estos profundos cambios por la calidad y la internacionalización que está viviendo la universidad, conllevan alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor, exigiéndole nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales”.

Los cambios curriculares que, en general, atienden a las más recientes novedades en materia educativa, con frecuencia al referirse a los docentes plantean que se brindarán espacios de formación profesoral y que se socializará el currículo, (en el cual los docentes no tuvieron ninguna participación). Craso error éste, que aún en algunas Instituciones de Educación Superior (IES) se continúa cometiendo. Si el maestro es el encargado de aterrizar en las aulas el currículo, si es él a quien se responsabiliza del éxito o fracaso del modelo innovador y quien tanto tiene que decir sobre qué, cuándo y cómo enseñar, ¿cómo podemos seguir sin escuchar su voz?

Por su parte, la comunidad docente parece añorar nostálgicamente aquella época “de oro” del oficio, en la que no había que justificar la legitimidad de la acción pedagógica ni negociar la autoridad con los alumnos. No era necesario “seducirlos” ni convencerlos de la importancia de estudiar. Tampoco los docentes “de antes” tenían que interactuar con los rasgos culturales y sociales que hoy configuran a los nuevos sujetos de la educación, ni convivir en las aulas con los problemas derivados de la pobreza y la exclusión social. Los alumnos en situación de riesgo, con configuraciones familiares diferentes a la estructura clásica eran excepciones y no la norma. (Dussel I., 2004).

En el análisis de las innovaciones surgidas a nivel social y educativo, Díaz-Barriga F. (2010) dijo, respecto al rol docente en este entorno, que aunque era común anticipar la necesidad de actividades de capacitación o habilitación docente en los modelos innovadores, se pasaba por alto un análisis a fondo de la magnitud de una tarea que pretendía transformar radicalmente el paradigma educativo imperante. El profesor aparecía como responsable último del eventual éxito de las innovaciones, pues se le responsabilizaba de concretar el cambio didáctico en el aula. Pocos se cuestionaban cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Tampoco se entendía o indagaba sobre la forma en que los profesores intentaban llevar las innovaciones a la práctica en sus aulas, donde la realidad es que existen contextos en los que la autoridad institucional o educativa, en general, imponen modelos verticalistas sin posibilidades reales para tales innovaciones.

El docente aplica lo que entiende del currículo, pero como se ha dicho, no participa en su construcción; se ha pretendido que las innovaciones curriculares sean asimiladas fervientemente por quienes las aplicarán, aún sin ningún conocimiento de qué sustento teórico las avala o cómo evolucionó el proceso hasta llegar a lo que están recibiendo. Así también cabe recordar que muchos avances en el mundo empresarial y en la administración se han intentado recuperar para ser adaptados a los modelos educativos sin un acabado soporte de su origen y sin suficiente investigación sobre su repercusión en educación. El resultado de ello es que los docentes no sientan ninguna motivación por su aplicación en ocasiones porque desconocen su raíz y sustento teórico y, en otras, porque intuyen que es una moda más. Y efectivamente, en educación hay cosas que se ponen de moda, pero eso no quiere decir que lo anterior no sirva. Es evidente que la recuperación de la experiencia docente es clave para la construcción curricular. Lo que los docentes han venido haciendo en forma exitosa es un insumo para un diseño también exitoso.

Martínez, Toledo y Román (2009) consideran que si bien en aras de la innovación se reclama una modificación de las estructuras curriculares y de la forma en que las universidades realizan la formación profesional, en el fondo del problema se encuentra un interés económico, más que educativo. Díaz-Barriga F. (2010) afirma que “la innovación en la historia se reconoce vinculada a la investigación para el desarrollo tecnológico, condicionada en gran medida al desarrollo de la economía”. En ocasiones, otra cara de esta situación, consiste en una “desviación” en las inversiones para educación, cuando lo que ocurre en realidad es que se confunde

inversión en construcción con inversión en educación, suponiendo que hacer más escuelas es equivalente a mejoras en educación.

Así también, el informe de UNESCO del año 2005 advertía que “en el intento de afrontar lo que implica una innovación, los educadores corremos varios riesgos: deslumbrarnos ante lo efímero, lo puramente estético e incluso lo esotérico.”

La aparición de otro elemento que hace más delicada la situación es la necesidad de acreditación de instituciones y programas académicos; lo cual ha generado una carrera por alcanzar niveles de rendimiento por medio de mediciones estandarizadas, requisito indispensable para tal acreditación. Asociado a lo anterior, se ha optado por una estrategia de formación de profesores donde se pretende capacitarlos en determinadas estrategias metodológicas que se consideran efectivas para que las apliquen y consigan los resultados demandados. Sin embargo lo que no se toma en cuenta es que “la innovación de las prácticas educativas y del currículo, en lo que atañe a la participación de los profesores, sólo será posible en la medida en que el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia. Es decir, lo que se necesita es construir una cultura de la innovación que descansa en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional entre el profesorado; lo que exige condiciones organizativas y laborales que refuercen el criterio propio, la toma de decisiones de los docentes y las oportunidades para aprender unos de otros”. (Díaz-Barriga F., 2010)

Son muchos los docentes que resaltan el hecho de que tanto en cursos como en talleres de actualización reciben información de cómo ser innovadores, impartidos por docentes tradicionalistas que pretenden explicarles cómo ser facilitadores, sin serlo ellos. Todo ello para aplicar programas en los que no tuvieron la oportunidad de expresar su opinión. Se espera que acepten con entusiasmo los cambios y se adapten gustosamente a ellos, lo cual es muy poco probable si no han formado parte de los debates y análisis que dieron lugar a tales cambios y reformas. Esto continuará ocurriendo si se mantiene una modalidad de capacitación docente obsoleta, modalidad que responde a la manera como está organizada la educación formal hasta la fecha. La capacitación para el cambio que se espera en los maestros también requiere de innovaciones capaces de trascender e ir más allá para poder avanzar.

Dubet F. (2004), señala que el ejercicio de la docencia se ha convertido hoy en un trabajo mucho más difícil de realizar que hace algunos años. Bastante más complejo que en los orígenes de los sistemas educativos, cuando los principios y valores

fundamentales del programa escolar moderno no se cuestionaban y por lo tanto otorgaban legitimidad, protección y seguridad a la tarea del docente.

Las comunidades de práctica como alternativa

Es lógico pensar que el cúmulo de información que hoy en día está disponible sobre cada disciplina, resulta imposible de ser dominado completamente por una persona; sin embargo, los docentes continúan con el temor a verse descubiertos en lo que desconocen, porque continúan pensando con la estructura de la concepción tradicional. Sin embargo estos temores son posibles de superar en colectivos docentes donde se comparten ideas, emociones, conocimientos, en otras palabras, donde cada docente aprende de la experiencia de los otros, donde todos comparten un objetivo común, se apoyan y aprenden a la vez.

Pero la idea no es crear ínsulas, sino que se espera que estas comunidades profesionales, sólidas y potentes, sean capaces de colaborar entre sí a través de una red de conexiones, con el compromiso por el cambio y la mejora sostenibles, bajo el principio de la diversidad cohesiva (Hargreaves y Fink, 2006).

Ante todas las innovaciones en materia educativa y curricular, el cambio de paradigmas que se espera en los docentes es mayúsculo. Así lo plantean Díaz Barriga, Padilla y Morán (2009), de forma tal, que el docente “abandone la enseñanza transmisivo-receptiva y migre hacia los enfoques centrados en el alumno, la construcción del conocimiento y la colaboración, se espera además que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus alumnos a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. Pero lo que no se puede esperar es que los profesores realicen estos cambios en solitario y sin la debida formación y soporte”.

El enfoque socio-constructivista influenciado por la teoría de Vygostsky L., aportó el marco teórico para la justificación de los colectivos docentes, en el entendido que toda actividad cognitiva superior es mediada culturalmente y tiene una existencia social antes de integrar la estructura mental de cada individuo. Es en esos colectivos docentes donde los maestros pueden alcanzar las competencias deseables a un docente actualizado, seguro de sí mismo y abierto al cambio, capaz de reconocer sin dificultad el desafío que implica aceptar desconocimiento o ignorancia de algunos temas. Y es en esos mismos espacios donde resultará posible recuperar el entusiasmo y la confianza, siempre y cuando esta modalidad formativa sea continua y no una moda pasajera; y que además responda a las inquietudes de los docentes, no a las imposiciones direccionadas para tal fin. Según Latapí P. (2003:18), “la

condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender. Aprender implica hacernos vulnerables, suprimir seguridades, asumir riesgos. Como en esta profesión lo nuevo tiene que ser confrontado con la prueba del ácido del aula, ese riesgo es muy real: inducir a los alumnos a pensar por sí mismos implica aceptar que van a descubrir cosas que el maestro ignora y que le harán preguntas para las cuales no tendrá respuesta”.

De acuerdo a ello lo deseable es que esas comunidades tengan continuidad para poder aprovechar la experiencia de otros docentes y en ellas aprendan “como producto de una práctica social, es decir conocimiento socialmente incorporado que no puede transferirse con facilidad por medio de canales formales de comunicación. Estos conocimientos son los que se desarrollan dentro de una comunidad de práctica (CoP), producto de la interacción de todos sus miembros al compartir sus experiencias e interés sobre una temática en particular. Las personas aprenden realmente cuando comparten sus experiencias de trabajo con otras personas que se encuentran en situaciones similares. De esta manera el aprendizaje es primero, un proceso interpersonal que luego se transforma en intrapersonal”. (Maragall E., 2002)

La expresión Comunidades de Práctica (CoP) suele utilizarse como sinónimo de comunidades de aprendizaje, sin embargo es posible hacer una distinción. Las CoP tienen una característica que las diferencia de las comunidades de aprendizaje, que consiste en que en éstas, gran parte del aprendizaje está conformado por el compartir las experiencias de otros docentes y que todos se nutran de las experiencias personales que van aportando sus miembros y con los comentarios y opiniones que surgen de sus prácticas y sus conocimientos. En una comunidad de aprendizaje, por el contrario, esta característica de las CoP no es un requisito. Las comunidades de aprendizaje son contextos en los que los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva del conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes (Onrubia J., 2004)

Al revisar diversas apreciaciones sobre las CoP, puede notarse que el indicador común es el aprendizaje a partir de compartir la experiencia de sus miembros, la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje, siendo su característica el compromiso y el interés común. Mencionaremos algunas:

Etienne Wenger (2003) las definió como "grupos de personas que comparten un interés, una problemática específica o simplemente una pasión sobre algún tema particular y que profundizan su conocimiento y experticia en ese tema mediante la

interacción con otras personas en forma continua y sostenida.” El mismo Wenger fue afinando y completando la definición en diversas versiones.

Las CoP, según García y Ramírez (2006), son un grupo de personas que se han reunido con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión mutua sobre experiencias prácticas. Son un espacio donde las personas imparten información, ideas, experiencias y herramientas sobre un área de interés común y en donde el grupo aporta valor. Se basan en la confianza y desarrollan una manera de hacer las cosas que es común, junto con un propósito o misión que también es común.

Por otra parte, Lozano (s.f.) señala que “las comunidades de práctica parten de un principio regulador, el aprendizaje dialógico. Esta concepción comunicativa defiende que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas, de la construcción conjunta de significados.”

Belly P. (2002) expresa que las CoP son una fuente básica para la creación de conocimiento. Consisten en un grupo de personas que se unen para compartir experiencias positivas o negativas, procedimientos acertados o fallidos, pues su función primordial es compartir prácticas a partir de las cuales sea posible crear o generar conocimientos para que el grupo pueda avanzar y obtener mayores y mejores éxitos: Como en todo proceso, se requiere una dirección que facilite los encuentros.

Por su parte la definición de Avanza (2004) para CoP virtuales dice: “Hablando de un ambiente virtual, las comunidades de práctica permiten: interactuar constructivamente, intercambiar conocimientos y experiencias, trabajar en equipo desde cualquier lugar a través de herramientas de Internet, aprender a su propio ritmo, ahorrar espacio y tiempo, cuantificar los resultados del aprendizaje, adquirir conocimientos y habilidades en forma rápida y eficaz, acceder rápidamente al conocimiento necesario, ser efectivos y competitivos, resolver problemas conjuntamente, tomar decisiones, ser creativos, flexibles y adaptables, aprender en el hacer, y estar informados, entre otras cosas.

Para Sanz S. (2005), las CoP son: “Grupo de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional, que preocupados por un problema común o movidos por un interés común profundizan en su conocimiento y pericia en este asunto a través de una interacción continuada.”

Cabe señalar que un referente en la construcción del diseño curricular del INTEC es César Coll, quien mucho ha dicho sobre las CoP y sobre las formas en que construimos conocimientos. Puntualmente, en el año 2010 en oportunidad de referirse a la formación docente en la República Dominicana, planteaba las CoP

como una alternativa para la actualización de los maestros por las características de la construcción de conocimientos y aprendizaje de cada integrante en la CoP que se enriquece con las experiencias de la práctica de cómo enfrentan situaciones problemáticas, cómo logran captar la motivación de los estudiantes, cómo generar procesos evaluativos, etc. entre los mismos docentes, resaltando la experiencia de aprendizaje colaborativo que implica el trabajar en esta forma.

Martos S. y Montoro M. (2009) hacen un interesante aporte para diferenciar aspectos de las CoP de otros tipos de conformaciones grupales. Concretamente plantean que el papel del dinamizador en ellas es fundamental para garantizar su éxito. Es necesario que un miembro respetado por el resto controle las intervenciones, los temas propuestos y los anime a participar...El factor de cohesión es la voluntad de compartir la praxis profesional. Compartir su experiencia con otros colegas y beneficiarse de la pericia de los demás. Este interés puede durar de por vida porque siempre habrá cosas nuevas que aprender y compartir.

Según Wenger E., citado en Sanz S. (2005), hay tres dimensiones en las que se asienta una comunidad de práctica: a) el compromiso mutuo que consiste en el hecho de que cada miembro comparta su conocimiento y acepte el de los otros y es lo que otorga valor a la misma comunidad; b) la empresa conjunta, aun cuando los intereses sean diferentes hay un proceso de negociación y llegar a compartirlos y conjuntar esfuerzos por lograrlos; y c) el repertorio compartido al ir adoptando rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos o conceptos propios de las experiencias de otros miembros e incorporarlas a las prácticas propias.

Es en este sentido, que el aprendizaje en CoP implica participación de sus integrantes, siendo un proceso de carácter social, que supera la idea clásica que limita el aprendizaje a un proceso individual y el conocimiento se adquiere mediante la práctica compartida. Es una forma en la cual, entre todos, se pueden construir conocimientos de manera práctica, amena y más eficaz que en un taller o un curso donde los contenidos están predeterminados por sus organizadores, no parten ni de los intereses ni de las necesidades del grupo, y en caso que lo hagan, sus contenidos versan sobre teorías que cualquier buscador dedicado puede encontrar. Una CoP enseña a escuchar, a valorar el punto de vista de los demás, a compartir y a ser generosos con nuestros propios conocimientos y logros en la práctica docente al tenerlos que socializar con el resto. Igualmente enseña a superar el temor de reconocer los fracasos en la práctica, porque compartir experiencias implica también compartir aquellas prácticas que no resultaron como esperábamos antes de su aplicación.

Comunidades de práctica en el INTEC

La formación docente con las competencias requeridas en la actualidad evidentemente no es posible de alcanzar con los tradicionales programas de mejoras y actualización docente, sino que requiere de innovaciones también en este campo. Es conveniente comenzar preguntándose cómo motivar a los docentes, qué necesitan, cuáles son sus inquietudes, sus debilidades y sus fortalezas, qué les interesa aprender y cómo aprenden, etc. Para ello, una forma que está resultando exitosa y retadora en la experiencia de los Estudios Generales del INTEC, la constituyen su conformación modular y los docentes nucleados en CoP.

Al observar la educación en Latinoamérica, lo primero a considerar, es que esta cultura se caracteriza por ser poco participativa. Sumado a ello, la fragmentación del conocimiento provocado por la súper especialización en las distintas disciplinas ha favorecido en los docentes lo que podríamos llamar individualismo institucionalizado, así como también departamentos estancos entre las mismas disciplinas. Esta es una situación totalmente contraria al espíritu y esencia de los Estudios Generales. Estos más bien defienden y propician la integración de los saberes, que no consiste en una sumatoria o una mezcla sino en poder entender el contexto a través de sus componentes. Este hecho constituyó una de las razones por las que se decidió su incorporación en el currículo de INTEC a partir de la reforma de 2010. Era evidente que los docentes de Estudios Generales, por las particularidades de su razón de ser, requerían una atención también particular respecto a su formación y actualización.

En esta reforma, fueron muchos los cambios propuestos. El propósito era trascender, ser innovadores y lograr superar algunos de los obstáculos o deficiencias detectadas. Los cambios más significativos se concibieron desde su planificación, ya que se definió como un currículo totalmente participativo, dotando a los docentes de un rol protagónico durante toda su construcción y definición. Su voz fue escuchada y sus opiniones recogidas para dar lugar a lo que constituyó el resultado final: un currículo renovado, retador, diferente, siempre vivo. Los cambios principales en su diseño fueron: la incorporación de los Estudios Generales – lo cual ha sido descrito detalladamente en otros espacios² – la construcción modular que supera al diseño por asignaturas y concibe la integración de saberes, la identificación de las competencias en cada módulo, la cohesión y aprendizaje continuo del cuerpo docente, la incorporación de la investigación-acción como parte

² Córdoba M. (2011) "Del Ciclo Propedéutico a la Educación General" en Revista Umbral. Artículos. Reforma Curricular. No.4. Universidad de Puerto Rico.

fundamental de la práctica docente, la evaluación de pares y la evaluación continua del currículo.

La mayor fortaleza la constituyó haber generado espacios de reflexión colectiva en los cuales se entendió que la mejor manera de enfrentar este desafío consistía en que los mismos docentes participaran en un “proceso de resiliencia” que les posibilitara resurgir de la adversidad, construir a partir de ella y fortalecerse, seguros de su capacidad para superar cualquier obstáculo. De esta forma se generaba un diseño inclusivo y participativo, aprovechando tales circunstancias como una oportunidad para la construcción de nuevos conocimientos, que permitan recuperar y revalorizar el rol protagónico que en el proceso enseñanza aprendizaje tienen los docentes.

Ese proceso de resiliencia se fue definiendo de manera tal, que recuperar el entusiasmo, generar aprendizaje para toda la vida en una relación empática con los estudiantes, derribar las barreras disciplinares con integración de saberes, reflexionar sobre la problemática social y el rol de la Universidad y los docentes para dar respuestas a estas necesidades, fueran pilares angulares de este proceso.

Fue a partir de una profunda revisión sobre el funcionamiento de CoP que se decidió hacer el ejercicio inicial de que las CoP, que se estaban diseñando para cada módulo de Estudios Generales, no sólo tuvieran la intención final de integrar conocimientos, mediante procesos de reflexión y análisis desde un enfoque transdisciplinario, sino que además estas comunidades fueran los espacios de capacitación continua de los maestros. Porque se consideró que en ellas los docentes serían capaces de interactuar y aprender gracias a la utilización del aprendizaje colaborativo, donde cada quien se nutriría escuchando las experiencias docentes de los colegas y compartiendo las propias. En resumen, porque los maestros de Estudios Generales son los llamados a construir conocimientos con los estudiantes mediante un quehacer transdisciplinario, y es en las CoP donde se integra, se vincula y se aprende, a la vez que se construyen nuevos significantes y significados compartiendo las experiencias de cada quien. El ciclo de Estudios Generales que permea todo el pensum está compuesto de cinco módulos y para cada uno se ha conformado una CoP. Una de estas CoP funciona en modalidad totalmente virtual y las cuatro restantes en modalidad presencial o semi-presencial.

Estas comunidades han constituido una estrategia atractiva y necesaria para la creación de conocimiento y el desarrollo de ciertas habilidades en quienes las conforman, que se ven enriquecidos con aprendizajes tanto de conocimientos como de habilidades que inciden en su crecimiento personal, profesional y social. Resulta alentador comprobar que los docentes trabajando en CoP están entusiasmados

construyendo, en colectivo, nuevas formas de aproximarse al conocimiento, analizan estrategias, diseñan rúbricas, generan proyectos colectivos y proponen mejoras, etc. Todo lo cual es mucho más que esperanzador ante el panorama antes detallado, porque experimentaron que la pasión se logra en conjunto con los demás. Incluso a partir de intereses personales algunos docentes están generando otras CoP además de las sugeridas en el currículo.

De hecho ha ocurrido que, tanto en el área de Ciencias Básicas como en la de Sociales y Humanidades, se han conformado lo que hemos dado en llamar sub-comunidades de práctica, porque adicionalmente a la participación en el módulo que les corresponde, los docentes por su cuenta han decidido nuclearse y formar otras CoP adicionales. Por ejemplo la CoP de inserción a la vida universitaria, nuclea docentes de lengua española, electivas medio ambientales, electivas de sociales, orientación académica, artes y deportes. Esta CoP funciona con docentes de todas estas disciplinas y paralelamente, porque así lo decidieron, se han nucleado los docentes que imparten orientación por un lado, los que imparten lengua por otro y los que imparten electivas medio ambientales por otra y han constituido tres sub CoP que funcionan construyendo conocimientos y aprendiendo por su cuenta, además de compartir en la CoP general sus experiencias, lo que constituye un valioso recurso para todos los participantes.

Los mismos docentes manifestaron que aprenden mucho más de esta forma que en los programas tradicionales de formación y capacitación docente. “Colaboran y aprenden unos de otros, cara a cara o de forma virtual, se mantienen unidos por un objetivo común y el deseo de compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas dentro de un tema o disciplina” (Wenger E., 2005). Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería, hasta la solución colectiva de problemas difíciles.

Por otra parte, con toda la información recabada sobre ventajas de la formación docente en espacios colectivos de reflexión y con la experiencia de las CoP de Estudios Generales que comenzaron a trabajar de esta forma, se consideró adecuado que la experiencia se expandiera al resto de la Universidad; lo cual está en etapa de construcción en este momento y se espera que todos los docentes estén integrados en una CoP antes de finalizar el año 2013.

Tal propósito implica docentes motivados participando en CoP en las que compartan sus experiencias, generan conocimientos y procesos acordes a las demandas actuales del aprendizaje. No es una empresa fácil. Como ya se dijo, hay varios factores que no la favorecen: una cultura poco participativa; la desvalorización social del rol docente; el pluriempleo; la vertiginosidad de los

cambios en un mundo caótico y donde las desigualdades se agudizan cada día; así como las tecnologías que llevan a nuevas formas de aprendizaje, entre otros factores. La experiencia en las CoP de Estudios Generales sugiere que una forma de recuperar en los maestros la motivación por la participación es, como primera medida a tomar, escuchar su voz. Los maestros tienen mucho que decir. Ellos saben y conocen desde dentro de las aulas y por su experiencia, muchos aspectos que son trascendentales incorporar a cualquier proceso de construcción educativa.

Al inicio de la propuesta para construir la CoP de Estudios Generales, la respuesta no fue muy alentadora. Sólo algunos docentes participaban tímidamente, más por condescendencia que por convencimiento. Sin embargo, poco a poco los resultados se fueron reflejando en la práctica y se comenzó a comprender que realmente se estaba escuchando e incorporando la opinión de los docentes en el currículo. Que era una posibilidad de aprendizaje continuo para los maestros que compartían las experiencias de otros colegas y así se recuperaba el espíritu crítico y cuestionador. Fue ése el tornillo que faltaba a la bisagra y que posibilitó el cambio.

De esta forma, los maestros de Estudios Generales vieron enriquecida su práctica al generar conocimientos en estos espacios colaborativos que favorecían borrar las fronteras disciplinares, dando lugar a la transición hacia la transdisciplinariedad, que es lo que se pretende a partir de los Estudios Generales donde los estudiantes sustentarán las bases de la responsabilidad con ellos mismos y con la sociedad.

Es un gran compromiso social el que corresponde a las IES. Ya en el año 2009, la Conferencia Mundial de Educación Superior advertía que es urgente que la Educación Superior Universitaria de respuesta pronta y de calidad a las exigencias de la emergente nueva sociedad, a las demandantes condiciones del sector productivo, y a las inapelables imposiciones de la transformación científico-tecnológica que nos envuelve. Pero, sobre todo y ante todo, es insoslayable que – ante el riesgo de un trágico incremento de la ya de por sí intolerable marginación de hombres y naciones – la educación universitaria coadyuve en la construcción de sendas de convivencia que garanticen el respeto absoluto a la majestuosa dignidad de la persona humana y a su realización plena, con preeminencia sobre todo otro valor social.

Conclusión

En el INTEC, las CoP que han comenzado con los docentes de Estudios Generales, aspiran a involucrar a todos los docentes de la Universidad. Porque se ha demostrado que en ellas se generan ambientes de aprendizaje que fortalecen los procesos educativos y revitalizan la función docente y su motivación. Se trata de que el cuerpo docente pueda alcanzar resultados educativos de excelencia, aunando

esfuerzos en un espacio donde tengan la oportunidad de trabajar en colectivos docentes y así enriquecerse de la experiencia de sus pares. Estos espacios constituyen medios de formación permanente para los profesores, cambiándose de esta forma la concepción tradicional de capacitación docente.

Las CoP constituyen agentes transformadores de la cultura universitaria, una forma participativa e inclusiva para lograr las metas institucionales y reforzar la transdisciplinariedad de los Estudios Generales. Los maestros, reflexionando en ellas, son capaces de contrastar el currículo con la práctica. Hecho que nos exige una continua mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, en general, y de las actividades educativas en el aula, en particular.

"HAY HOMBRES QUE LUCHAN UN DIA Y SON BUENOS.
HAY OTROS QUE LUCHAN UN AÑO Y SON MEJORES.
HAY OTROS QUE LUCHAN MUCHOS AÑOS Y SON MUY BUENOS.
PERO HAY QUIENES LUCHAN TODA LA VIDA,
ESOS SON IMPRESCINDIBLES."

Bertolt Brecht

Bibliografía

Avanza(2004), Proceso de construcción d Comunidades de Conocimiento. Portalpara el Desarrollo Colombiano.

Belly, P. (2002), El shock del management. McGraw-Hill. Interamericana. México.

Coll, C. (2010), Reformulación de Formación Docente en República Dominicana. Conferencia presentada en el encuentro de Reformulación organizado por la MESCYT, Rep. Dominicana.

Díaz-Barriga, A. (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos". En Perfiles Educativos, vol. 27, núm.108, pp. 9-30.

Díaz-Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz-Barriga, (2008), Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. Issue/Anuies. México.

Dubet F. (2004), Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. UNESCO. Buenos Aires.

Dussel I. (2004), La escuela y la diversidad: un debate necesario. En *Todavía*, núm. 8. Fundación OSDE. Buenos Aires.

García López R., Ramírez G. y col. (2006),
Comunidades de práctica: una estrategia para la creación de conocimientos.
Instituto Tecnológico de Sonora. RVE, núm. 2. México.

Latapí, P. (2003), ¿Cómo aprenden los maestros? Secretaría de Educación Pública (Cuadernos de Discusión, 6). México.

Martínez, L., D. Toledo y R. D. Román, (2009), “El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Veracruz, México.

Martos S. y Montoro M. (2009), Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica otras estrategias organizacionales. Congreso Isko España, Valencia

Onrubia J. (2004), Las aulas como comunidades de aprendizaje. En: *Trabajadores de la enseñanza*, citado por: Matos S. y Montoro M. (2009).

Perrenoud, P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar. (Biblioteca del Aula, 196). Barcelona, Graó.

Rodríguez Illera J. (2008), Comunidades virtuales de práctica y aprendizaje. Universidad de Barcelona.

Sanz S. (2005), Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, núm. 2. Barcelona.

Schwab, J. J. (1970), *The practical: a language for curriculum*. National Education Association. Washington D.C.

UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO.

Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.

Wenger, E. (2005), *Las comunidades de práctica en las organizaciones del siglo 21*. Prólogo a la CEFRIO guía.

Wenger, E. (2003) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

Fuentes en Línea

Coll C. (2012), Las TIC, la nueva ecología del aprendizaje y la educación formal: tendencias y desafíos. Universidad de Buenos Aires. En:

<http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/component/k2/item/410-c%C3%A9sar-coll>

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior, México, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. En:<http://ries.universia.net>

Hargreaves A. y Fink D. (2006), Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. En:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_04.pdf

Lozano (2006) Cómo se conforman las comunidades de Práctica/Aprendizaje. Instituto Tecnológico de Sonora. En:

http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa22/comunidades_practica_aprendizaje/z12.htm

Maragall, E. (2002), Las comunidades de práctica como experiencia formativa para lamejora de las administraciones públicas. En:

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043914.pdf>

Mas Torelló O. (2011), El profesor universitario: sus competencias y formación. Revista de Currículo y Formación del Profesorado, vol. 15, núm. 3 En:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>