

Comunidades de Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje de Educadoras en Fundación Integra: Una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia

*Barrera P., Fabián⁸⁴
Calvo C., Cecilia
Cortés P., Carmen G.
Hidalgo C., Javier
Novoa V., Ximena
Venegas C., Pablo*

Resumen

Este artículo da cuenta de una experiencia de trabajo con Comunidades de Aprendizaje de educadoras de párvulos, Directoras de Jardines Infantiles en Fundación Integra. Experiencia orientada al desarrollo profesional docente, al fortalecimiento de la calidad de los procesos pedagógicos y a la innovación curricular. Se desarrollan los principales conceptos en que se sustenta esta estrategia y se da cuenta de algunos de sus resultados observados en las participantes, principalmente aquellos relacionados con identidad profesional, procesos metacognitivos y reflexión crítica. Se exponen algunos elementos para la discusión que surgen al considerar esta experiencia en el marco de una institución particular así como otros relativos a la dimensión psico-social de la experiencia.

⁸⁴ Ximena Novoa, Carmen Gloria Cortés y Pablo Venegas son profesionales del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Cecilia Calvo, Javier Hidalgo y Fabián Barrera son profesionales de la Dirección de Estudios y Programas de Fundación Integra.

Palabras clave: Aprendizaje entre pares – desarrollo profesional docente – reflexión de la práctica – ciclo reflexivo.

Summary

This article shows a working experience with Kindergarten Teachers' Learning Communities, Kindergarten Head teachers in Integra Foundation. It is an experience directed at teaching professional development, at strengthening the pedagogical processes quality and at the curricular innovation. The main concepts in which this strategy is supported are developed, and some of its results watched in participants are offered, mainly those related to professional identity, met cognitive processes and critical reflection. Some elements for discussion are exposed, which appear when considering this experience in the framework of a particular institution, as well as others related to the psycho social dimension of the experience.

Key words: Learning among equals – Teaching Professional Development – Practice Reflection – Reflexive Cycle.

I. El desafío de la calidad en educación parvularia

En el marco de las políticas públicas existe una especial preocupación por la calidad educativa, demanda que tensiona a todas las instituciones y niveles del sistema educacional chileno. Este desafío de calidad tiene un acento crítico en la educación parvularia, dada su importancia como nivel responsable de brindar las mejores oportunidades educativas para los niños y niñas en sus primeras etapas de vida, a partir del reconocimiento de las enormes capacidades de aprendizaje que ellos tienen y de su condición de sujetos de derecho, además de ser este nivel educativo variable crítica en el proceso de integración social, desarrollo de capital humano y disminución de desigualdades.

Ahora bien, responder al desafío de una educación parvularia de calidad obliga a interrogarse respecto de cómo la entendemos y qué factores permiten alcanzar tal objetivo. UNESCO (UNESCO, 2007) por ejemplo, ha dado cuenta de la estrecha relación entre calidad y nivel de logro de los objetivos educacionales; entre calidad y eficiencia en la gestión; entre calidad y nivel de logro en los aprendizajes de los estudiantes y, finalmente entre calidad y equidad: programas de educación de alta calidad en la primera infancia, focalizados en los niños y niñas más vulnerables, contribuyen enormemente a reducir las brechas de desarrollo infantil entre niños/as de hogares vulnerables y niños/as provenientes de hogares favorecidos (resultados que se prolongan a la juventud y la adultez) (Consejo Asesor Presidencial, 2006).

En la actualidad, la política pública nacional define la calidad como uno de los ejes estratégicos y un necesario énfasis institucional para los servicios dependientes del Estado y se entiende asociada a un currículum que orienta el proceso educativo con los niños/as de 1° y 2° ciclo de Educación Parvularia, con énfasis en la promoción de derechos y vínculo afectivo, y lenguaje y relaciones lógico-matemáticas y cuantificación. Para ello se plantea como

líneas de acción: la promoción de Formación continua; Recursos y materiales educativos pertinentes al nivel; Evaluación del proceso de aprendizaje de los niños/as; Evaluación de las prácticas pedagógicas; Equipos multidisciplinares y Comunidades de aprendizaje (OEA, 2007).

Al respecto tanto el Informe de Seguimiento de Educación Para Todos 2007 (Unesco, 2007), como el informe “*El futuro de los niños es siempre hoy*” (Mideplan, 2006), señalan recomendaciones para una educación de calidad en la primera infancia, asociadas a mejorar el nivel educativo de todo el personal que interviene en esta etapa y asegurar las capacidades requeridas en los recursos humanos del sistema y el fortalecimiento de la formación y de las prácticas pedagógicas de educadores y educadoras de párvulos. Desarrollar competencias profesionales ha sido entonces una perspectiva cada vez más presente en las iniciativas y política de perfeccionamiento a nivel nacional, destacando su función crítica en el rol de los docentes como factor de calidad.

En este contexto, la estrategia de Comunidades de Aprendizaje de educadoras que desarrolla Fundación Integra, se visualiza como una alternativa interesante de desarrollar en las instituciones de educación infantil, al combinar distintos elementos: un escenario de formación entre pares, la reflexión de las prácticas pedagógicas, una metodología cercana a la investigación acción, un marco institucional que busca favorecer el aprendizaje de la organización. La estrategia Comunidades de Aprendizaje parece estar contribuyendo así al desarrollo profesional docente y la innovación curricular.

II. Antecedentes históricos

En Chile existe una tradición de experiencias basadas en la capacidad histórica de los docentes para generar conocimiento pedagógico. Nos referimos a profesores organizados en pequeños grupos auto-gestionados y coordinados entre sí, reunidos para reflexionar críticamente sus prácticas con el propósito de transformarlas hacia formas más eficientes, responsables y democráticas de enseñanza-aprendizaje. Estos son conocidos también como Grupos de Renovación Pedagógica (Núñez, Vera, 1988).

Estas experiencias, con mayor o menor grado de alcance, se levantaron y desarrollaron como una alternativa a la tradición autoritaria de la escuela pública. Compartieron una concepción de la enseñanza basada en el ensayo de nuevas formas de administración escolar –incorporando la participación del profesorado en su decisión, gestión y producción– y de enfrentar los problemas del aula o del establecimiento, promoviendo la auto-investigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica (Reyes, 2005). Entre las experiencias que han sido estudiadas cabe mencionar el Movimiento de las escuelas federadas racionalistas (década de 1920); la Asociación General de Profesores de Chile (1920-1930); el Movimiento funcionalista (1940); el Movimiento de consolidación educacional (1950); el Movimiento de renovación pedagógica (1980); y ya en la actualidad, el Movimiento pedagógico (1990). Todas resultan ser expresiones políticas y/o sindicales de docentes organizados que desarrollan propuestas respecto al concepto de escuela, relaciones entre

la escuela, la comunidad, rol del profesor y también, en algunas de ellas, reivindicaciones salariales. En todas ellas, de manera más o menos explícita y con mayor o menor nitidez, está presente la idea del desarrollo del profesor mediante el diálogo con sus pares y del aprendizaje a partir del análisis de la propia práctica (Reyes, 2007).

Posteriormente, y por largos años, el perfeccionamiento o “formación en servicio” de los docentes, estuvo caracterizado por modelos clásicos de participación en cursos de diverso tipo. Todos ellos dominados por el tradicional esquema de un experto que dicta, entrega o transfiere aquellos elementos teóricos, conceptuales o metodológicos que el docente debería, posteriormente, utilizar o poner en acción. La experiencia ha mostrado una nula o débil relación entre la asistencia a cursos y el cambio de las prácticas pedagógicas en los docentes (Beca, 2005).

En la década de los noventa comienza a hablarse de “desarrollo profesional” más que de “perfeccionamiento”, asociado este último a la idea de carencias a suplir. Sin embargo, según Beatrice Ávalos (2003), a inicios de la reforma de los noventa:

“Las políticas nacionales no alimentaron un discurso preciso sobre calidad del desempeño docente, sobre el modo de aprender de los docentes y sobre sus necesidades, para desde allí examinar las estrategias existentes y/o estimular la emergencia de otras apropiadas a los requerimientos que se hubiesen establecido” (Ávalos, 2003:560).

A nivel regional, de los cinco focos estratégicos definidos por el PRELAC⁸⁵, el segundo se centra en los docentes y se refiere al fortalecimiento de su protagonismo en el cambio para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los niños. Esto significa, “apoyar políticas públicas tendientes a reconocer socialmente la función docente y a valorar su aporte a la transformación de los sistemas educativos”. Se puede decir que este foco se mueve en el ámbito del “problema docente” o de la “cuestión docente”, pues abre un panorama incluyente en el cual se mencionan asuntos como la formación para encarar los retos que enfrenta la educación en el siglo XXI, la salud laboral y el estado emocional de los docentes, su capacidad para desempeñarse como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras y como profesionales autónomos, reflexivos, creativos y comprometidos con el cambio educativo; la capacidad para desempeñarse en diferentes opciones, modalidades y contextos educativos; para trabajar en redes y aprender del trabajo colaborativo entre pares, entre otros (OREALC/UNESCO, 2002).

En nuestro país, las experiencias de desarrollo profesional docente –próximas al enfoque de aprendizaje entre pares– que tuvieron lugar en los inicios de la reforma educacional de los noventa, fueron: Comités Comunales (MECE Pré-Básica); Microcentro Rural (MECE Rural); Talleres de Profesores (Programa P-900); Grupos Profesionales de Trabajo (GPT, MECE Media). Todas estrategias situadas en la comuna, escuela o en grupos de escuelas que se

⁸⁵ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

constituían en “comunidades discursivas” de pares que se abocaban al trabajo sobre contenidos de enseñanza o a temas interdisciplinarios.

En la actualidad están en desarrollo desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación (CPEIP), diversas modalidades de perfeccionamiento o desarrollo profesional docente entre pares, todas sustentadas en el reconocimiento del saber pedagógico acumulado por los propios docentes, los equipos de trabajo y las escuelas. En términos generales estas modalidades se orientan a que los docentes actualicen sus conocimientos disciplinarios y fortalezcan sus competencias y habilidades pedagógicas con el fin de mejorar la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes y, consecuentemente, la calidad y relevancia de sus aprendizajes.

Las Comunidades de Aprendizaje, en cierto sentido, comparten un conjunto amplio de características y procedimientos con este enfoque, el cual resulta novedoso de observar en el ámbito de la formación continua de Educadoras de Párvulos.

III. Antecedentes conceptuales

3.1. El punto de partida: una epistemología constructivista

En la estrategia de Comunidades de Aprendizaje en Fundación Integra hay una lógica técnica o instrumental y una lógica comunicativa: una lógica que busca perfeccionar, modular y/o cambiar procesos a fin de obtener mejores resultados, imbricada a una lógica que busca densificar y complejizar la comunicación entre las personas, a fin de impactar en su desarrollo profesional y, finalmente, en su manera de operar como tales.

La estrategia Comunidades de Aprendizaje se inscribe en una epistemología constructivista. Esto es, se asume que el conocer –y el valor de verdad del conocimiento– es un proceso social, fruto de consensos alcanzados por la interacción entre sujetos que comparten una cultura e instituciones situadas históricamente.

Dentro de una epistemología constructivista, observar, cualquiera sea la naturaleza de lo observado, implica siempre una organización de la visión, es decir, la movilización de ciertas nociones previas que hacen posible distinguir y describir el objeto de observación. La observación no es un acto pasivo, en tanto tras ella hay un sujeto que moviliza una experiencia, conceptos y creencias que le permiten ordenar lo que observa. Una observación, en este sentido, es una *interpretación*, es integrar una cierta visión en la representación teórica que el sujeto se hace de la realidad. Para observar, entonces, se requiere siempre hacer operar sobre lo observado las nociones de que se dispone previamente.

Enmarcadas en esta epistemología, las Comunidades de Aprendizaje en Fundación Integra se abocan entonces a la tarea de identificar, definir, delimitar –construir en último término– los problemas de su práctica que se constituirán en su objeto de trabajo. Esto significa hacer de un problema de su práctica un problema de conocimiento, es decir, situarse en la búsqueda de la complejidad,

la comprensión profunda y la consideración histórica de las situaciones. Y sólo entonces, se adentran en la búsqueda de estrategias que puedan constituirse en innovaciones o respuestas al problema señalado inicialmente. Sin embargo, puede ocurrir en el transcurso de este proceso, que el “problema” transformado en un “objeto de conocimiento” se deslice y que en definitiva los miembros de la Comunidad de Aprendizaje se percaten que el problema estriba en sus propios “a priori”, en las herramientas conceptuales, representaciones o enfoques con los que han “construido” el problema. Y entonces se tratará –ya en un registro meta cognitivo– de des-aprender aquello que en los propios sujetos constituye un obstáculo al conocimiento y al cambio.

La Comunidad de Aprendizaje buscará entonces, construir interpretaciones y un conocimiento más “objetivo” en tanto fruto del intercambio de la intersubjetividad de sus miembros y de otros actores involucrados. Avanzarán en la búsqueda de un conocimiento que “convenga” más, en tanto les permita una mayor inteligibilidad de “el problema” objeto de su trabajo y amplíe sus posibilidades de acción sobre el mismo. Esto es, las acerque a conocimientos más pertinentes, viables y útiles a lo que requieren entender o resolver.

Así entonces, en lo relativo al cómo conocemos o cómo damos el valor de verdad a lo que experimentamos como “nuestra realidad”, se requiere que las Comunidad de Aprendizaje transiten, progresivamente, de concepciones positivistas a concepciones constructivistas. Hoy en día, parece haber mayor consenso respecto a que la noción de “realidad objetiva” está teñida de subjetividades y sentidos que los propios sujetos le asignan, de manera que todo conocimiento adquiere el status de “relativo”. El foco del cambio en las Comunidades de Aprendizaje lo constituyen, sin duda alguna, los propios sujetos miembros de estos colectivos y para ello se requiere que dispongan de las herramientas conceptuales (enfoques, visiones) que les permitan operar ese cambio.

Es insoslayable que el primer paso de este proceso de desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje se inicie siempre con un trabajo orientado a generar las condiciones para este cambio de índole epistémica. Sin esta primera aproximación, se corre el riesgo que el trabajo de reflexión de los grupos se oriente en una lógica meramente pragmática y de corto plazo, de cambios técnicos, externos a ellos mismos y donde se excluya la dimensión del cambio propio, de las interpretaciones, concepciones y sentidos con los que “construyen” las (sus) realidades cotidianas en sus lugares de trabajo.

3.2. Desarrollo profesional docente

Uno de los conceptos centrales o nucleares de la estrategia Comunidad de Aprendizaje es el de desarrollo profesional docente. Más aún, se puede expresar que la Comunidad de Aprendizaje es una estrategia de desarrollo profesional docente o de profesionalización.

El desarrollo profesional docente se sustenta en la tesis de que un profesional de la educación se constituye como tal no sólo en el periodo inicial

de formación, sino también en los espacios del ejercicio cotidiano de su trabajo, en ambientes de relaciones, valoraciones y significaciones que hacen factible que responda activa y adecuadamente. En definitiva, el desarrollo profesional docente da cuenta de la formación permanente a que está llamado el profesional de la educación (Delors, 1996).

Las relaciones, valoraciones y significaciones que el profesional encuentra y construye en el espacio de su ejercicio laboral, constituyen una suerte de micro-realidad cotidiana en la que vive su quehacer profesional, y son las que de alguna forma favorecen u obstaculizan este quehacer con calidad. Es por esto que el desarrollo profesional de las educadoras se concibe no sólo asociado a su actualización respecto de diversos conocimientos multidisciplinares y didácticas educativas, la aplicación del currículo institucional según las orientaciones dadas, y las capacidades personales para abordar el mundo y el contexto educativo pedagógico. Requiere además, la construcción de ciertos compromisos, significaciones y competencias basadas en grados crecientes de autonomía profesional, que le permitan concebirse como co-partícipe de los conocimientos y valoraciones que dinamizan las prácticas profesionales y, por lo tanto, responsable de los resultados de aprendizaje de niños y niñas (Contreras, 1997).

Lo anterior reclama de las educadoras que participan de las Comunidades de Aprendizaje, actitudes y competencias relativas a la reflexión, el diálogo y los juicios autónomos, junto al dominio de contenidos especializados de su hacer, de manera tal que en el análisis de su práctica pedagógica recuperen también los saberes construidos por ella y develen en alguna medida las concepciones y fundamentos que operan en su actuar. El mejoramiento de la práctica involucra además develar las significaciones asociadas a ellas para transformarlas.

Mónica Gather (Gather, 1996) señala algunas actitudes y competencias propias de una profesión o proceso de profesionalización. Algunas de las más relevantes, expresadas en términos de capacidad, son:

- identificar y resolver problemas complejos
- negociar dispositivos de acción y una división del trabajo al interior de la organización escolar
- inventar estrategias y procesos cuando es necesario
- reflexionar sobre su propia práctica y transformarla
- gestionar su formación continua de manera autónoma
- asumir la dimensión ética de su quehacer
- manejar las angustias, emociones y sentimientos y gestionar los conflictos
- asumir sus responsabilidades sin protegerse tras el sistema
- cooperar con otros y trabajar en equipo

Capacidades que se adquieren y desarrollan en la interacción con otros. La práctica profesional de las educadoras no es un ejercicio aislado, sino que

se configura con otros y para otros en contextos culturales de organizaciones o instituciones particulares; y en tanto es acción con significado, para develarla y reconstruirla, se requiere reflexión colectiva y construcción en común de una cierta historia y horizontes en un espacio profesional y relacional.

En este sentido, el desarrollo profesional docente más que una experiencia individual constituye un proceso realizado con otros, sustentado en la cooperación y el aprendizaje construido con los pares. Los procesos de construcción de conocimiento para el desarrollo profesional, pueden comprenderse desde el concepto de *aprendizaje entre pares* (Sawyer, 2002; Topping, 2005). Este aprendizaje se construye en la reflexión dialogada entre los integrantes de la comunidad, la puesta en común de sus saberes teóricos prácticos, la indagación sistematizada, la argumentación y contra argumentación para llegar a acuerdos sobre la comprensión y resolución de los problemas. El esfuerzo afectivo, intelectual, comunicativo que requiere llegar a comprensiones comunes entre profesionales educadoras de párvulos que se conciben iguales aunque con saberes y significaciones distintas y diversas, favorece el disenso. Disenso que, a su vez, motiva la construcción de argumentos cada vez más consistentes y completos, desafía las propias concepciones, los esquemas mentales y afectivos y, eventualmente, lleva a su modificación. En este encuentro todos aprenden y todos tienen algo que enseñar.

El trabajo con otros y el aprendizaje entre pares constituyen un motor para la profesionalización, en tanto lleva –obliga, en cierto sentido– a clarificar objetivos, valores, creencias, así como a identificar las divergencias. En este sentido es que Gather, señala:

“Involucrarse en un proceso orientado a la reflexión continua de la práctica, que exige el compromiso de cada uno y de cada una, que cultiva el cuestionamiento en lugar de quedarse en las rutinas agradables y segurizantes, que desarrolla los medios de cooperar y de evaluar regularmente su funcionamiento, es a la vez un signo y una fuente de profesionalización. Los miembros del equipo manifiestan su voluntad y capacidad de asumir su responsabilidad frente a los niños que les son confiados, pero también frente a ellos mismos, no aceptando hacer no importa qué” (Gather, 1996: 167).

Es decir, el desarrollo profesional docente implica asumir la no aceptación de hacer las cosas sin comprender y compartir su sentido.

IV. La experiencia

4.1. El diagnóstico institucional en educación parvularia

La evaluación institucional (Fundación Integra, 2005) a la implementación del nuevo currículum iniciada el año 2002, mostró resultados positivos en el aprendizaje de los niños y niñas en el plano cognitivo, el lenguaje y el desarrollo socioemocional. Pero también se relevaron ciertas dificultades en el trabajo educativo de los equipos de jardines y en la planificación del mismo.

Al respecto, la investigación realizada por el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) sobre los jardines experimentales, señala:

“(…) se puede afirmar que la “mecánica” de la planificación está instalada en todos los jardines. Pero no en todos se da un proceso reflexivo acerca de qué situación de aprendizaje presentar a los niños y cuál es la mejor manera de hacerlo. Tampoco resulta evidente que a partir del texto (de experiencias de aprendizaje) puedan crear experiencias integrales y adecuadas para el grupo” (CEDEP, 2003:21).

En esta investigación si bien se señala que hay procedimientos de planificación instalados en los jardines, destaca que muy pocos equipos reflexionan sobre lo que están proponiendo lograr.

Por otro lado, el informe final del estudio realizado por CEDEP en enero de 2005 a la primera cohorte de jardines que implementaron el nuevo currículum de 2º ciclo de Fundación Integra, constata las dificultades en la planificación del trabajo pedagógico por parte de los jardines que iniciaban esta implementación.

“Durante la visita inicial en casi la mitad de las planificaciones se constataba el esfuerzo del equipo por adaptar las experiencias a la realidad de su grupo, mencionando los intereses de los niños, su nivel de desarrollo o el resultado de actividades anteriores: incluso verbalizaban las posibles reacciones de los párvulos ante lo que querían presentarles. Al finalizar el año, esto pudo observarse en una menor proporción de casos, dando la impresión de un proceso más mecánico, concentrando el tiempo disponible en completar la planificación más que en anticipar las acciones. (...) Aun cuando se observa la explicitación de los aprendizajes esperados, las dos evaluaciones reflejan que en menos de la mitad de los jardines se constata un nivel adecuado de claridad sobre el sentido de las situaciones educativas que están planificando” (CEDEP, 2005:36).

La situación era atendible en función de la relación detectada en el mismo estudio entre los logros en la planificación y el desempeño pedagógico en sala. Se relevaba así que la debilidad en casi la mitad de los jardines de la primera cohorte de la implementación curricular era la ‘mecanización’, que se manifestaba en la menor ingerencia de la directora en las reuniones de planificación y en la falta de anticipación explícita de las situaciones educativas para el grupo de niños.

“Se pierde el norte, se centra el interés en las experiencias más que en los párvulos, en lo que ellos van a vivenciar o aprender” (Ibid. p. 64).

Al respecto, se sugiere un trabajo especial con las líderes pedagógicas en vista de que:

“Es la directora y/o educadora la que puede aportar la orientación técnica que aclare y profundice el sentido de las experiencias educativas; la que cautele la pertinencia y gradualidad de las situaciones que se planifican, atendiendo a características propias de cada grupo de párvulos; la que mantenga presente la importancia de ofrecer oportunidades para un

aprendizaje activo por parte de los párvulos, con materiales o situaciones reales” (Ibid. p. 65).

De esta manera, aparecen también ciertos nudos críticos sobre los cuales se recomienda poner atención (Walker, 2005):

- una adecuada apropiación curricular supone un equilibrio entre dos procesos complementarios, *adaptación* a los nuevos requerimientos curriculares e *innovación* para aplicarlo a contextos específicos. Lo que se observa es principalmente adaptación, es decir, opinión favorable sobre el currículum, creciente valoración en la medida que se va implementando y positiva evaluación de las capacitaciones ofrecidas.
- Se aprecia cierto desgaste en las directoras hacia fines de año por la recarga de actividades, lo que podría estar incidiendo en una pérdida del liderazgo, pérdida de foco y sentido de las prioridades.

Del mismo modo, en las asesorías técnicas regionales⁸⁶ realizadas por la Dirección de Estudios y Programas de Fundación Integra los años 2005 y 2006 (DEP, 2006) también se observaron dificultades asociadas al trabajo de análisis y reflexión de los aprendizajes esperados durante la planificación, y al ejercicio de mediar y conducirse con intencionalidad en las prácticas pedagógicas desde esos mismos aprendizajes esperados.

“La reflexión (en la planificación educativa) aparece heterogéneamente referida, en algunos casos se observa bien desarrollada, pero también hay reportes que destacan la necesidad de profundizarla con relación a los aprendizajes esperados y la mediación en algunos períodos. En tal sentido, también se señala que este análisis y discusión requiere mayor apoyo de la líder técnica del jardín, promoviendo una reflexión pedagógica, más allá de las anécdotas cotidianas de sala” (DEP, 2006:7).

La asesorías técnicas regionales del año 2006 en tanto, en su preocupación por las instancias de transferencia del currículum (capacitación en la acción, reuniones de capacitación técnica y reuniones de planificación) constata que los principios de *articulación y reflexión* son los que muestran menores logros, siendo necesario que los equipos regionales enfrenten en sus proyecciones el fortalecimiento de tales dimensiones

4.2. La estrategia comunidades de aprendizaje

Una experiencia de comunidades de aprendizaje significa que el desarrollo profesional de las educadoras directoras se concibe en la institución de manera entrelazada con la apropiación de este currículum y con su resignificación en el cotidiano acontecer de los jardines infantiles.

⁸⁶ Las Asesorías Técnicas Regionales (ATR), corresponden a una estrategia anual de diagnóstico y retroalimentación de parte del nivel central de la institución a cada uno de los equipos regionales respecto de la implementación curricular que se observa en sus establecimientos.

En el contexto de la experiencia en curso en Fundación Integra, hemos entendido una Comunidad de Aprendizaje como una experiencia sistemática de diálogo entre pares orientada al aprendizaje, la adquisición y fortalecimiento de competencias a partir del análisis de sus propias prácticas. Se trata de grupos de profesionales educadoras de párvulos, Directoras de jardines infantiles de Integra que en función de algunos requisitos o criterios pueden conformar colectivos de trabajo. La conversación en estos grupos de pares se da entre tres y nueve integrantes, quienes se reúnen quincenalmente por alrededor de tres a cuatro horas en función de ciertos propósitos de estudio e intervención educativa.

Esta estrategia de Comunidades de Aprendizaje se sustenta de manera importante en el saber pedagógico⁸⁷ de las Directoras participantes, junto con buscar su validación y fortalecimiento, entendiendo por saber pedagógico *“doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa”* (Tardif, 2001, citado en Barrera, 2008).

El propósito mayor de estas comunidades lo ha constituido el mejoramiento permanente de la práctica pedagógica en los jardines infantiles, a través del fortalecimiento de las competencias profesionales de las Directoras. Propósito que necesariamente ha pasado por una doble orientación:

- comprender más profundamente la realidad educativa de la que participan, y construir los conocimientos necesarios para ello; junto a un
- proceso de elaboración de estrategias que les permitan dar cuenta de las dificultades, vacíos o problemas encontrados en su propia práctica pedagógica.

En el propósito de comprender la realidad educativa en la que se desempeñan, las educadoras de párvulos han problematizado, cuestionado y levantado preguntas acerca de sus prácticas en el marco del currículo institucional, identificando necesidades de conocimiento y mejoramiento de ellas. Evidentemente, este proceso desafía y demanda la necesidad del diálogo compartido, el debate de ideas y la búsqueda de estrategias para el cambio y mejoramiento permanente con sentido y significado. Así, las preguntas problematizadoras para el análisis y la reflexión entre las educadoras integrantes de una Comunidad de Aprendizaje, se inician insoslayablemente, desde las necesidades de mejoramiento de los procesos educativos con los párvulos.

Al desarrollar un proceso de indagación sobre la base de la reflexión sistemática de las prácticas por parte de profesionales de la educación, nos hemos acercado –como señalamos anteriormente– al ejercicio de la investigación–

⁸⁷ Tras este concepto, se encuentra una visión del docente en tanto profesional con una función social que aporta de manera crítica al desarrollo y progreso de la institución escolar y de la sociedad en general. Cabe hacer notar, que en la literatura se encuentran distinciones respecto a los conceptos de saber pedagógico, saber docente, saber experiencial, entre otros. Al respecto, referimos a Barrera, F. (2008).

acción. Su conceptualización admite una variedad de acepciones, pero hay cierto acuerdo en el ámbito educativo respecto a ella.

“Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas” (Arnal, 1994:248).

En tanto el objeto de trabajo de una Comunidad de Aprendizaje es el aprender a partir de la reflexión de la propia práctica profesional cotidiana de sus integrantes, aparecen como centrales los conceptos de observación de la realidad, conocimiento y “objetividad” de éste. Las Comunidades de Aprendizaje son invitadas, primero, a observar y delimitar un problema; luego a investigar sobre él, esto es, a profundizar y complejizar su conocimiento y/o explicaciones sobre aquel; por último, se las orienta a construir estrategias que permitan abordar el problema. Observar (se), conocer, incidir, son los verbos por los que transitan los colectivos que han conformado Comunidades de Aprendizaje.

El ciclo se repite con cada uno de los problemas que el grupo requiera/desea abordar. La duración de un ciclo tiene relación tanto con la frecuencia de las reuniones de trabajo como con la profundidad que el propio grupo le imprime a su labor de análisis y construcción de propuestas, como de la complejidad de las propuestas que el grupo haya decidido llevar a cabo como fruto de su trabajo. No obstante esto, en función de los resultados de la experiencia desarrollada por la institución durante el año 2007, se puede señalar que con una frecuencia quincenal de reuniones un ciclo se extiende por alrededor de 16 a 18 reuniones, ocho o nueve meses.

Los momentos que conforman un ciclo son los siguientes: el primero, **Motivaciones, expectativas y primeros acuerdos**. Es la explicitación o definición de las motivaciones, compromisos y elementos que dan identidad inicial al grupo de directoras que integran la comunidad. El segundo paso, **Problematizando nuestra práctica**, se orienta a la identificación o definición de los problemas o preguntas que el grupo esperaría (requiere y desea) abordar. Este paso constituye el inicio del análisis y reflexión acerca de la práctica pedagógica cotidiana de las Directoras en sus jardines. El tercer paso, se ha llamado el **Problema “objeto” de trabajo de la Comunidad** y constituye un momento de ordenamiento y delimitación de las preguntas y problemas ya señalados como pertinentes de acuerdo a ciertos criterios. La reflexión y el análisis, en este caso, resulta en la opción grupal por uno de los temas, problemas o preguntas, según el o los criterios que se adopten. En el cuarto paso, **Profundizando la comprensión del “objeto” de trabajo**, la Comunidad se orienta a un entendimiento profundo del problema. El grupo aborda analíticamente el problema escogido, tratando de llegar a comprensiones profundas y diversas que capten su complejidad. En el quinto paso, **Construyendo cursos de acción**, el trabajo de reflexión y análisis se orienta a imaginar y definir cursos de acción que respondan al problema abordado, así como profundizar sobre los argumentos que sustentan la relevancia y pertinencia de la o las estrategias adoptadas. Finalmente el sexto paso, **Implementando y evaluando las estrategias**, constituye el momento de

la puesta en marcha de las estrategias innovadoras al interior de los jardines infantiles y el examen de sus resultados.

Si bien lo anterior para efectos didácticos se presenta como una secuencia de “pasos” por los que las Comunidades transitan, el proceso reflexivo ha sido un proceso más dinámico y complejo, ha sido un ir y venir, avanzar y retroceder: una espiral donde se ha vuelto una y otra vez al análisis, las emociones, el problema, las discrepancias, las estrategias, la satisfacción o el desencanto, la incertidumbre, etc. El ciclo de trabajo de las Comunidades de Aprendizaje no ha sido lineal, sino que a medida que han ido avanzando en su proceso reflexivo, vuelven constantemente a remirar y revisar lo ya abordado, los avances se han construido en un constante movimiento.

Es en el transcurso de este camino dinámico, con mucho de imprevisible e incertidumbre, que las Comunidades de Aprendizaje han ido desarrollando una identidad grupal y profundizando su capacidad de indagación, análisis y reflexión, así como su experticia para el diseño y desarrollo de estrategias orientadas a perfeccionar o dar cuenta de los problemas de la práctica pedagógica de los jardines de sus miembros.

V. Algunos resultados

El proceso evaluativo de la experiencia expuesta, estuvo orientado a identificar cambios en las Directoras participantes e impactos en los jardines infantiles de su responsabilidad, atribuibles a su participación en las Comunidades de Aprendizaje e indagar acerca de juicios u opiniones de otros profesionales, no miembros de las Comunidades, sobre el proyecto. De esta manera, se levantó información tanto de “actores institucionales” que participaban directamente de la experiencia como de otros que tenían una participación más tangencial: Directoras miembros de Comunidades, Jefas Regionales de Departamento de Educación, Supervisoras Técnicas, Agentes Educativas, profesionales de las Direcciones Nacionales de Gestión y Desarrollo y Recursos Humanos de casa central de Integra. Se aplicaron así diversos instrumentos y técnicas de recopilación de información: entrevistas presenciales, grupos focales, cuestionarios y análisis de informes.

De manera general, los resultados que de manera consistente se relevan en la evaluación son los siguientes: mayor valorización de la imagen de sí como profesionales; mejoramiento en las prácticas de trabajo con sus equipos en el jardín infantil; fortalecimiento de capacidades de análisis de la práctica; motivación por mejorar e innovar; orientación hacia acciones con sentido por sobre la repetición mecánica. No obstante, en este artículo nos referiremos sólo a resultados relativos a tres dimensiones: procesos meta-cognitivos, identidad profesional, y reflexión crítica, observados en las Directoras participantes de las Comunidades. Por razones de extensión hemos excluido de este texto los resultados observados en otros actores institucionales así como en las prácticas al interior de los jardines infantiles.

5.1. Procesos metacognitivos

El reconocimiento del cambio, cómo opera y los efectos que produce en la persona y el grupo, son aspectos básicos y esenciales en los procesos del aprender a aprender. Constituye desde el aprendizaje, una estrategia intelectual con efectos prácticos que asegura el desarrollo profesional autónomo y permanente, en este caso de las Directoras. Este aprendizaje, el ser capaz de darse cuenta, evidencia ya un nivel de flexibilidad de las estructuras mentales, que ubica a la profesional como observadora de sí misma en contextos diversos y desafiantes de respuestas pertinentes.

El proceso de aprendizaje de las Directoras, ocurrido al interior de las Comunidades de Aprendizaje, da cuenta de una potenciación del proceso metacognitivo de sus integrantes en diversos niveles. Respecto de este punto es posible distinguir al menos tres situaciones. Primera: Directoras y Comunidades de Aprendizaje que evidencian amplia y directamente reflexiones sobre sus modos de pensar y de actuar profesional y los procesos de cambio que auto percibieron en el transcurso de su operar en esta experiencia piloto. Segunda: Directoras y Comunidades de Aprendizaje que ocasionalmente o de manera indirecta aluden en sus reflexiones orales y escritas a procesos de cambio de su praxis, pero sin explicitarlas claramente. Tercera: Comunidades de Aprendizaje y Directoras, las menos, que hacen referencia sólo a aprendizajes instrumentales, referidos a decisiones técnicas, contenidos teóricos seleccionados de las bibliografías seleccionadas, etc., pero que no aluden al *cómo* de sus procesos de aprendizaje de manera explícita. Además, sin hacer referencia a un antes y después en su actuar y comprender la realidad, como ocurre en las dos situaciones anteriores.

Las Comunidades de Aprendizaje en su modo de operar, generan condiciones para el ejercicio y construcción de aprendizajes de estrategias altamente relevantes y significativas. Al mismo tiempo, el desafío para la institución es que estas Directoras comienzan a preguntarse por la necesidad de que otros actores, más allá de sus Comunidades, realicen estos mismos procesos auto-evaluativos y críticos de manera de encontrarse en lenguajes y prácticas comunes.

5.2. Identidad profesional

Ligado a los aprendizajes anteriores, se evidencia en los resultados de la evaluación de las Directoras, una revaloración de su “ser profesional” al mismo tiempo que la construcción de esta identidad es dinamizada, en la medida que fue tensionada en el operar de las Comunidades de Aprendizaje. El hacerse cargo de sus decisiones profesionales y sustentarlas en argumentos contruidos por ellas con cierto nivel de rigurosidad conceptual y práctica, les devuelve su noción de competencia profesional. Al mismo tiempo, esta construcción de identidad, como un grupo con características y desafíos comunes, se vuelve un espacio de contención y acogida donde sus aportes son valorados y reconocidos como importantes. En este espacio, el saber profesional construido en la experiencia cotidiana, junto al saber más especializado, se potencian para la toma de decisiones.

Esta identidad profesional que se presenta en espacios de autonomía, que se manifiesta competente y, por tanto, comienza a ocupar y reclamar mayor participación y decisión curricular, procura un reconocimiento institucional más amplio. La identidad profesional que construyen las Comunidad de Aprendizaje en este proceso, se tensiona con la imágenes que otros profesionales y algunas de sus colegas mantienen de su profesión. Está apareciendo una identidad profesional, más compleja, desafiante y con componentes que antes no reconocían como propios de esta profesión. Uno de ellos se refiere a la educadora investigadora: en torno a la Comunidad de Aprendizaje surge la necesidad de aproximarse a los procesos de construcción de conocimiento para la toma de decisiones profesionales, lo que se asocia a una práctica profesional de calidad.

5.3. Reflexión crítica

Otro aspecto importante de las evaluaciones de las Directoras y que se asocia a sus aprendizajes, es el que refiere a la capacidad de reflexión crítica que se observa en ellas. Se distingue en general, un nivel que llamaremos inicial, de reflexión y análisis crítico.

Es posible detectar que los análisis, la construcción de argumentos y las decisiones curriculares que emergen como parte del proceso de indagación desarrollado por estos grupos, comienzan gradualmente a girar desde una perspectiva epistemológica explicativa, a una más comprensiva. Esto se observa en las alusiones y consideraciones que las Comunidades de Aprendizaje hacen al contexto en el que transcurren las prácticas propias; las de otros actores involucrados en los problemas analizados; la consideración de las opiniones y visiones de los diversos protagonistas de las situaciones analizadas; la incorporación en las reflexiones de los conocimientos y puntos de vista de actores relevantes, expertos en las disciplinas o conocimientos más formales; la revisión de documentos y textos que contienen orientaciones metodológicas y conceptuales.

Lo anterior da cuenta de un nivel de reflexión contextualizada en las Directoras porque intentan fundamentar las decisiones y afirmaciones sobre las prácticas pedagógicas y la realidad educativa, considerando diversas fuentes de información, contrastándolas, para desde ahí construir las decisiones y los argumentos profesionales.

En este proceso además, algunas Comunidades de Aprendizaje expresan un tipo de reflexiones más críticas, develando concepciones subyacentes a sus prácticas profesionales y relacionando este proceso con la posibilidad de transformación de estas prácticas. De manera muy incipiente algunas Comunidades de Aprendizaje aluden a la cultura institucional, y en ella a las relaciones de poder que se construyen y se ponen en juego en el cotidiano transcurrir del jardín infantil.

Este conjunto de resultados o transformaciones en torno a los procesos metacognitivos, la identidad profesional y la reflexión crítica, permiten señalar

que la experiencia de Comunidad de Aprendizaje, fortalece el desarrollo profesional de las Directoras, al ofrecerles condiciones para una práctica reflexiva, favoreciendo una comprensión de las situaciones educativas y su participación en ellas de manera contextualizada, facilitando la gestión del currículo de manera creativa y responsable en contextos cambiantes y complejos.

VI. Elementos de Discusión

Iniciaremos esta parte con una pregunta: ¿bajo qué condiciones institucionales un colectivo de profesionales que se reúne a reflexionar sobre su práctica genera mejoras en su labor pedagógica? Al respecto desarrollaremos cinco puntos a manera de reflexión: el “lugar” de las Comunidad de Aprendizaje en una institución; el status que se le otorga al saber generado en las Comunidad de Aprendizaje; la gestión del conocimiento; el aprendizaje organizacional en el contexto de la experiencia Comunidad de Aprendizaje, y la dimensión psicosocial del trabajo.

6.1. El “lugar” de la Comunidad de Aprendizaje en la institución. Entre la innovación y la burocratización

Un primer elemento que nos parece central para el involucramiento de los profesionales en la Comunidad de Aprendizaje es que constituye un espacio de participación voluntaria, entre pares y autónomo. Estos tres elementos –voluntariedad, autonomía, pares– contribuyen a que la Comunidad se constituya como un espacio donde cuenta la voz, la experiencia y el saber de cada uno, donde se está libre de miradas y evaluaciones externas que puedan censurar opiniones, visiones o propuestas y donde las profesionales se pueden “exponer” a conversar de sus debilidades y problemas.

Desde otra mirada –y de manera paradójica– si esta estrategia no está puesta en el centro de la política de desarrollo profesional de la institución y no se estructura un sistema de apoyo y seguimiento potente y pertinente a sus requerimientos, puede que esta estrategia no funcione: al ser percibida como “a la deriva” de lineamientos estratégicos institucionales los profesionales no se comprometen con ella.

Un riesgo a evitar es que la participación en la Comunidad de Aprendizaje deslice hacia una participación obligada o que sea percibida como una actividad que recarga aún más las tareas de los profesionales y frente a la cual –de manera burocrática– sus integrantes tengan que informar y ser evaluadas por los resultados. Para las profesionales, la participación en la Comunidad de Aprendizaje debe constituir siempre una experiencia con sentido, que las desafía, y no un riesgo, ni una obligación.

6.2. El status que la institución le da al saber docente que se va generando en la Comunidad de Aprendizaje

El status del conocimiento generado a través de este tipo de modalidad de trabajo grupal, que tienen como su centro el análisis de las prácticas y experiencias de investigación acción, constituye todo un tema de análisis, discusión y controversia.

Se habla de un “saber docente” que no tiene el status de saber científico pero que, sin embargo, no por ello es menos válido. Al respecto, Anderson y Herr, señalan comentando una obra de Collins (1990), que el saber docente sería un “saber subyugado” puesto que las decisiones sobre reformas escolares y políticas hacia los docentes se toman, en general, sin considerar este saber, lo que en último término, hace que muchas fracasen. Resulta clave que la generación de condiciones para la reflexión de la práctica pedagógica sintetice el cúmulo de saberes disciplinares, profesionales, curriculares y experienciales que portan las educadoras, de modo que el saber pedagógico que emerja resulte válido y consistente con las prácticas a las cuales remite (Tardif, 2001). Avanzar en esta ruta parece indicado dado el carácter constructivo del saber pedagógico, el cual en su seno conlleva la posibilidad de apropiación e innovación curricular (Guzmán y Pinto, 2004).

Algunas preguntas que nos parecen pertinentes aquí de plantear son: ¿qué status tiene, o podría otorgarle la institución al saber y propuestas generadas por la Comunidad de Aprendizaje?, ¿quién o cómo se legitima ese saber?, ¿es un saber que se negocia?, ¿quién es la contraparte?, ¿es un saber que se lleva a la práctica y su validez se juega en los resultados?

Indudablemente, es necesario considerar que el conocimiento que se va gestando en cada Comunidad de Aprendizaje va mucho más allá de las propuestas concretas con las que cada colectivo puede concluir un ciclo de trabajo. Cada profesional, en el intercambio con sus pares, va adquiriendo sentidos, resignificando, aprendiendo o des-aprendiendo cuestiones de diversa índole que, de manera individual y autónoma, incorporará progresivamente en su práctica cotidiana. La inquietud entonces pasa por cómo la institución capitaliza este saber, cuestión ligada al siguiente punto.

6.3. La gestión institucional del conocimiento generado por las Comunidades de Aprendizaje

Podemos entender la gestión institucional de este saber como el proceso de identificación, captura y movilización del conocimiento colectivo en una organización para ayudarlo a mejorar su competitividad, en el sentido de experticia.

Algunos ejes de un proceso de gestión del conocimiento en una organización lo constituyen⁸⁸:

- Favorecer procesos organizacionales de producción de conocimientos individuales y colectivos a través del diálogo, la discusión y el compartir la experiencia.
- Organizar la memoria de la organización. Producir “rastros” relevantes.
- Reforzar los instrumentos de gestión del saber y la información: acceso a Internet, fortalecimiento de habilidades, etc.
- Uso de todo el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (intranet), acompañamiento virtual, etc.

En este mismo ámbito de la gestión institucional del conocimiento, es importante definir hasta dónde se socializa de manera intencionada el fruto del trabajo de las Comunidades de Aprendizaje e identificar ciertos criterios, mecanismos y modalidades para ello.

Por último, observamos que el conocimiento movilizado en torno a la estrategia Comunidad de Aprendizaje puede ser situado en dos ámbitos: pedagógico-curricular, por una parte, y relativo al desarrollo y fortalecimiento profesional de sus miembros, por otra. Dos ámbitos del conocimiento que expresan también procesos complejos de construcción y reconstrucción de una identidad profesional y de una cierta identidad institucional que se busca construir y/o alcanzar. Al respecto, nos parece importante definir cómo participan en la gestión de este conocimiento el departamento institucional responsable de recursos humanos, y por tanto del fortalecimiento de los cuadros profesionales, el departamento responsable de la dimensión pedagógica-curricular, y el responsable de la gestión y desarrollo de la institución.

6.4. De las Comunidades de Aprendizaje al aprendizaje organizacional

El aprendizaje organizacional favorece que las personas y grupos inicien procesos de exploración y generación de nuevos conocimientos a partir de su propio ejercicio diario en el marco de ambientes de trabajo flexibles, colaborativos, reflexivos y adaptables. Un aspecto relevante respecto a organizaciones inteligentes que aprenden, es la dimensión colectiva del aprendizaje, es decir, se reconoce que los individuos son más inteligentes y perspicaces de manera colectiva que individual, de manera que un equipo o grupo de trabajo, en un ambiente colaborativo es un sujeto potencialmente mejor aprendiz que solo.

⁸⁸ Apuntes personales de la Conferencia del profesor Michel Bonami, “Aprendizaje organizacional y comunidades de práctica”, dictada en PIIIE, 14/11/2007.

En un mundo en que la información se reproduce exponencialmente día a día, es central hoy que las organizaciones y personas, más que acumular información que rápidamente se vuelve obsoleta, introduzcan procesos que permitan modificar la aproximación a las realidades institucionales, recogiendo e integrando distintas experiencias, conocimientos y habilidades en donde unos aprenden de otros.

De modo general, se reconoce que una institución orientada al aprendizaje promueve la responsabilidad de todos frente a las metas y objetivos institucionales, así como la confianza, creatividad, flexibilidad, compromiso y sentido de pertenencia en torno a las tareas. Por otro lado, una organización con foco en el aprendizaje ocupa el conocimiento, las habilidades y experiencia institucional para aprender con otros y generar nuevas posibilidades de crecimiento, promoviendo la incorporación de acciones y perspectivas, atendiendo a la heterogeneidad propia de toda institución, pero valorando y reconociendo la experiencia y autoridad de cada uno (Charnes, 2005).

El aprendizaje organizacional parte del supuesto que cuando se da la oportunidad a los individuos de tomar parte en estas nuevas actividades, ellos desarrollan una capacidad perdurable de cambio. El proceso recompensará a la organización con niveles más altos de diversidad, compromiso, innovación y talento. Las organizaciones inteligentes permiten que la gente expanda continuamente su aptitud para crear los resultados que desea y cultive nuevos y expansivos patrones de pensamiento.

A título de reflexión, nos parece importante plantear la pregunta acerca de si la estrategia Comunidad de Aprendizaje, más allá de generar conocimiento que permita mejorar las prácticas pedagógicas, puede llevar a generar “aprendizaje organizacional”, esto es a impactar de manera perdurable a la organización, o parte de ella, más allá de los individuos que participan directamente de esta experiencia. De otra forma, nos preguntamos si no constituye el aprendizaje organizacional como tal, una perspectiva de impacto deseable de la estrategia Comunidad de Aprendizaje.

Al respecto, Letor, Bonami y Garant (Letor, 2006), señalan:

“El aprendizaje organizacional subentiende que los procesos de producción de conocimientos resultan en la solución de los problemas, en el cuestionamiento y transformación eventual de prácticas pedagógicas, comportamientos y representaciones de los sujetos. Estas transformaciones dejan rastros susceptibles de conocer (organigrama, procedimientos, etc.) e impactan igualmente en las representaciones de los sujetos” (Letor, 2006:16).

6.5. La dimensión psico-social

La experiencia de Comunidad de Aprendizaje se desarrolla también en una dimensión psico-social, en tanto constituye un grupo de personas que al interior de una institución, se organiza para aprender a partir del análisis de su práctica. Hay en juego dinámicas sociales, cognitivas y emotivas. En este

caso, desarrollaremos una reflexión referida a las condiciones para “exponer (se)” a otras las dificultades propias, es decir, transformar nuestras dificultades profesionales en algo público.

Entendemos la dimensión de la emocionalidad como un aspecto clave en tanto se busca aprender de los problemas propios, de las limitaciones, de las propias incomprendiones, límites y dificultades. Es el propio sujeto que se expone a sus pares para hacer de sus dificultades un objeto de conocimiento y aprendizaje. Uno se podría preguntar: ¿bajo qué condiciones uno pone sus dificultades al análisis de los demás?

Indudablemente, la respuesta tiene relación con la forma como cada uno “se encuentra con un otro”. La aceptación y reconocimiento, el respeto profundo y la discreción se constituyen en actitudes básicas para ello. Una Comunidad de Aprendizaje se construye permanentemente en tanto sus miembros deben aprender a encontrarse, a no constituirse en censuradores ni amenazantes unos de otros, sino por el contrario, hacer de su colectivo un lugar donde no sólo se aprende, sino donde también se contienen y se protegen.

Nos parece que esta dimensión emocional de las Comunidades de Aprendizaje es consustancial al aprendizaje y al cambio, no es algo que “se da además”. Decimos consustancial pues sin esta vivencia de protección, confianza y aceptación entre sus miembros no hay involucramiento y es menos probable el “riesgo intelectual” de aprender. En último término, sin esta vivencia fruto de una ética de la comunicación, la Comunidad pierde su carácter de espacio social para la innovación y el cambio.

Referencias

- Anderson, G.; Herr, K. (2007). “El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”. En: *Sverdlíck I. (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- Arnal, J.; del Rincón, D. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Madrid, Ed. Labor.
- Ávalos, B., “La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile”. En: *Cox, C., Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, 2003. Santiago, Ed. Universitaria.
- Beca, C.E. (2005). ‘Acciones de Desarrollo profesional en Chile’. *Encuentro Internacional: Los Desafíos de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*, Santiago, Chile.
- Barrera, F. (2008). “El saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo”, *Documento de Trabajo*, Fundación Integra.
- CEDEP (2003). *Evaluación del proyecto jardines experimentales de Fundación Integra*. Documento 1, Informe global del proceso y sus resultados.
- CEDEP (2005). *Instalación del nuevo currículum en jardines de Fundación Integra. Evaluación de jardines Primera Cohorte*. Informe Final.

- Charnes, G. (2005). Disponible en: <http://www.utem.cl/direplan/articulos.htm>.
- Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006). *Informe El futuro de los niños es siempre hoy*. Santiago de Chile.
- Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid, Ediciones Morata.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ed. Santillana-UNESCO. Compendio en línea: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- DEP (Dirección de Estudios y Programas) (2006). Asesoría Técnica Regional. Octubre a diciembre de 2005. Sistematización. Implementación Curricular del Primer Ciclo; Dirección de Estudios y Programas (diciembre 2006). *Informe de Sistematización Asesoría Técnica Regional*, agosto y septiembre de 2006. Santiago de Chile, Fundación Integra.
- Fundación Integra (2005). *Educación Parvularia: La importancia de la evaluación en el desarrollo curricular*. Serie N° 2, Infancia y Educación.
- Gather, M. (1996). "Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites". En: Bonami, M., Garant, M., (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck.
- Guzmán, Ma. A. & Pinto, R. (2004). "Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular". *Theoría. Vol. 13*, 121-131.
- Lator, Bonami, M., Garant, M. (2006). "Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel", Texto síntesis de la investigación: "Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local", financiado por la Communauté française (Belgique), N° 109/4.
- MIDEPLAN (2006). Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. 'El futuro de los niños es hoy'. Disponible en: http://www.consejoinfancia.cl/Informe_final_infancia.pdf Consultado en: Abril 23 de 2007.
- Núñez, I., Vera, R. (1988). "El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio", Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento. PIIE, Santiago.
- OEA (2007). Cobertura, Calidad y Diversidad. Institucionalidad pública en educación parvularia en Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles - Fundación Integra. Simposio Interamericano Conocer y Divulgar el estado del Arte de la Atención Educativa en la Primera Infancia.
- OREALC/UNESCO (2002). *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002.
- Reyes, L. (2005). 'Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994'. *Tesis de Doctorado en Historia*. Universidad de Chile, Santiago.
- Reyes, L. (2007). "Apuntes para estado del arte", documento de trabajo interno, PIIE.

Sawyer, R. (2002). Situating teacher development: the view from two teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 37, 733-753.

Tardif, M. (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, vol. 25, No. 6, 631-645.

UNESCO (2007). *EFA Global Monitoring Report*.

UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC).

Walker, H. (2005). "La importancia de la evaluación del currículo para mejorar la educación parvularia". En: *Educación Parvularia: La importancia de la evaluación en el desarrollo curricular*. Fundación Integra. Serie N° 2, Infancia y Educación.