

EL APRENDIZAJE DE LOS EDUCADORES Y LA FORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Creating learning communities: teachers as learners

MARTA MANTEROLA P.
OSVALDO ASTUDILLO C.

Resumen

El cambio en educación puede significar progreso, pero también ser amenazante, especialmente para los profesores. El temor es parte del cambio, lo que se hace con él es lo que marca la diferencia: si enfrentamos el cambio como una comunidad, los sentimientos de temor y desamparo empiezan a desaparecer.

El artículo presenta un modelo para el cambio en educación, teniendo como base la idea de transformar la escuela en una comunidad de aprendices. Cuando los adultos al interior de la escuela se comprometen con la meta, no sólo cognitiva sino también afectiva, de promover su propio aprendizaje y el de sus colegas, toman en serio su aprendizaje, lo valoran y lo promueven, los estudiantes se dan cuenta y ellos también empiezan a aprender.

Convertirse en una comunidad de aprendices es un proceso que toma tiempo y esfuerzo, porque las escuelas tienen que inventar y proporcionar las condiciones para que el aprendizaje florezca. Si la cultura de la escuela no cambia, ningún programa, estructura o método nuevo, producirá cambios importantes. Se presenta una propuesta de acción, centrada en las necesidades de los profesores y orientada a producir cambios en la cultura de la escuela a través de un proceso de cinco etapas, que permite iniciar una experiencia de aprendizaje colaborativo entre educadores.

Abstract

School change can lead to progress but it can also be threatening, especially to educators. Fear is part of change, what you do with it, makes the difference: if you face fear in community, feelings of inadequacy and helplessness start to vanish.

The article presents a model for change in education, based on the idea of transforming the school in a community of learners. When adults within the school commit to the heady and hearty goal of promoting their own learning and that of their colleagues, take their own learning seriously, value and promote it, students take note, they will learn too.

To become a community of learning is a hard and long lasting process; it takes time and effort because schools have to invent and to provide the conditions for human learning to flourish. If the culture of school (beliefs, attitudes, abilities and attitudes) doesn't change, new programs, structure or methods will not produce important changes. A proposal for action is presented, centered on teachers' needs and aiming at producing changes in the school culture through a five-step process, for collaborative learning of educators.

* Académicos e Investigadores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El cambio organizacional

Hoy en día escuchamos a toda hora y en todo momento que la sociedad vive un proceso de cambios como nunca antes se había visto. Pareciera que es lo único que todos necesitamos y contra lo cual pareciera también que todos luchamos. Pero el cambio no es el enemigo. De hecho, igual como nos ocurre con todos los seres vivos, estamos en íntima relación con él. Tan íntima es esta relación en la realidad que cuando comenzamos a manejar el cambio en una organización, muy pronto nos encontramos con que sencillamente estamos manejando de una u otra forma la organización (mejor o de un modo diferente). Pero, debido a que las organizaciones no pueden cambiar excepto a fuerza de cambio personal, se comprende, entonces, que lo que de verdad está pasando es que en realidad nos estamos manejando a nosotros mismos tanto en nuestra forma de pensar como de actuar.

David Firth (2000), citando a Chris Argyris señala que incluso los individuos más inteligentes pueden volverse ineficaces dentro de las organizaciones. ¿Por qué? Porque estamos tan ocupados trabajando que no aprendemos sobre nosotros mismos ni nos detenemos a reflexionar en los cambios que suceden a nuestro alrededor. Hemos absorbido los patrones de comportamiento que nos han dado el éxito en el pasado, sin comprender que quizá ya no sean apropiados para el futuro que se aproxima con rapidez”¹.

Todos hablamos de cambio, pero no queremos reconocer que nos molesta el cambio y ello por múltiples razones. Estamos conscientes que el cambio conlleva progreso, pero el cambio puede amenazar todo lo que anteriormente nos ha dado satisfacción. Nuestro ego siente miedo de responder ante la vida por las consecuencias de ese cambio. Y si lo miramos desde una perspectiva organizacional nos resulta difícil enfrentarnos con la realidad de lo que hemos pro-

¹ Firth, David. (2000). *Lo fundamental y lo más efectivo acerca del cambio*, Edit. McGraw-Hill, Bogotá,

ducido con nuestro trabajo y luego admitir qué tan lejos llegaron nuestros sueños.

“Después de haber hecho los planes y de haber alcanzado el sueño, es el momento de hacer el cambio y ahí es cuando surge el miedo. El temor no es algo malo ni bueno, tampoco es positivo o negativo. El temor es parte del cambio. Lo que usted haga con él, es la clave” (David Firth, 2000).

De ahí entonces que la única razón para que una organización, como la escuela, esté en el camino en que se encuentra es porque ha elegido pensar y comportarse en la forma como lo hace. Esto no se debe al aumento de la competencia, a las exigencias de las familias, ni al avance de la tecnología o a los tiempos difíciles. Es como es por la manera como se ha respondido a todo. Asumir la responsabilidad de lo que la escuela ha sido y producido en el pasado es una etapa esencial en el proceso de cambio.

No podemos cambiar nada a menos que nosotros también cambiemos o nuestro propio estilo o forma de pensar o la manera de expresar nuestras perspectivas. Si se necesita que las cosas cambien, nosotros tendremos que cambiar. Y si puede cambiar positiva, consciente y creativamente, también podemos cambiar nuestro entorno.

Si tenemos el coraje de desafiar lo establecido lo haremos porque estamos convencidos de que éste no se cambia por un acto administrativo o por la mera presentación de una nueva teoría curricular. Cambiar el currículum, por ejemplo, significa que los profesores cambiemos nuestros puntos de vista acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, nuestras formas de intervenir en ellos, es decir, nuestro saber hacer profesional (Olson, J.K., 1982).

De manera paradójica la educación en estos últimos trece años ha experimentado formalmente un proceso de reforma como nunca antes se había visto, con una inyección de fondos presupuestarios cuantiosos. Por consiguiente, bien podría decirse que se estaba frente a un proceso de cambio revitalizador. Sin embargo, muchas escuelas continúan aferrándose tenazmente a las ideas y técnicas de hace

unas cuantas décadas atrás. En medio de los cambios pasmosos en el campo de la tecnología y de la economía, las escuelas han permanecido básicamente idénticas a sí mismas. Esta inmutabilidad frente al cambio abrumador no sorprende. Ya dijimos que el cambio libera, pero también atemoriza. Es creativo, pero también exasperante.

Un análisis objetivo de la situación de la escuela como organización, como institución, muestra que les ha faltado el mecanismo de autorrenovación. A diferencia de las empresas, que se ven periódicamente obligadas a responder a las nuevas tecnologías, a las nuevas demandas de sus mercados o a la obsolescencia de los productos, ninguna fuerza externa exigió que las escuelas cambiaran. Entonces pudieron ignorar las posibilidades revolucionarias de la tecnología, mantener la misma estructura organizacional jerárquica, preservar las reglas tradicionales que determinan la cantidad de estudiantes por clase y el tipo de escuela y atenerse al currículo y los estilos de enseñanza tradicionales utilizados a lo largo de todo el siglo pasado. Las escuelas no han empeorado, sencillamente no han mejorado.

Esta situación la expresa muy gráficamente Louis V. Gerstner (1996). Sostiene que “cuando las escuelas emplean tecnología, lo más frecuente es que la traten como adicional o agregado. Lo típico es que los computadores estén en un laboratorio separado, al que se envían periódicamente a los alumnos. El software que ellos usan por lo general tiene poca o ninguna relación con el currículo de los manuales o los otros materiales. En la mayoría de las escuelas la tecnología es tratada como la radio del automóvil: no tiene ningún efecto sobre el desempeño, ninguno sobre el manejo. Es un recurso adicional que proporciona placer, diversión y ocasionalmente informa”.

Hacia una cultura del aprendizaje en las escuelas

Si preguntamos a cualquier persona, incluso a los profesores, cuál es la misión de la escuela, seguramente nos responderán sin mucha vacilación: Enseñar. Porque ése fue su propósito inicial, cuando el conocimiento estaba en manos de unos pocos que transmitían

la verdad, cuando el conocimiento era uno, cierto, inmutable, centrado.

La vorágine de cambios científicos, tecnológicos y culturales del siglo 20 va creando una nueva cultura del aprendizaje donde el conocimiento se relativiza y se diversifica y casi no existen conocimientos absolutos; esto nos obliga a aprender a considerar diferentes perspectivas, a integrar los conocimientos divididos y a construir nuestras propias respuestas y verdades relativas para ir integrándonos a la participación social y cultural en nuestro entorno.

Estos cambios, sin embargo, no han logrado alcanzar totalmente a la escuela, produciendo un desajuste entre lo que aprendemos y lo que debemos aprender para sobrevivir en esta sociedad del aprendizaje.

Sin embargo, hay otras organizaciones sociales, probablemente con metas más claras y propósitos más definidos, que han ido incorporando el aprendizaje como parte de la vida laboral.

La idea de la organización que aprende se ha ido haciendo cada vez más presente durante los últimos años. Desde la empresa nos llega información de numerosas experiencias en que las personas han ido aprendiendo a actuar con mayor autonomía, a sacar sus propias conclusiones, a liderar así como a seguir, a cuestionar problemas difíciles de manera segura, a arriesgarse al fracaso para poder construir capacidades para futuros éxitos. Estas son las habilidades que las organizaciones y las comunidades de aprendizaje demandan. Si las escuelas siguen entrenando personas para obedecer a la autoridad y seguir las reglas sin cuestionarlas, tendrán como resultado estudiantes no preparados para el mundo en desarrollo en que viven: sin habilidades para solucionar problemas, para defender sus opiniones con buenas razones, o para liderar equipos en tiempos de cambio. Es **el aprendizaje** entonces, y no la enseñanza, lo que debe definir a una organización educativa y esto supone un cambio de enfoque, un cambio de modelos mentales de los que constituyen la comunidad educativa.

En la educación, la idea de la escuela como una organización que aprende es mucho más que un imperativo de trabajar juntos y

conversar unos con otros. La premisa básica del aprendizaje organizacional supone que las personas pueden comprometer sus acciones con mejores rendimientos, aprendiendo a través de la experimentación, revisión y retroalimentación continua de su quehacer. Supone, además, que los educadores trabajen en equipos, poniendo en práctica el aprendizaje colaborativo por una meta común.

¿Qué caracteriza a la cultura en una escuela que aprende?

Lo que la caracteriza es el diálogo reflexivo que mantienen sus miembros, la unidad de propósito que se expresa en las acciones que emprenden, el foco colectivo en el aprendizaje de los alumnos, la colaboración y las normas compartidas, la apertura al mejoramiento y al cambio, la autorregulación de su propia acción; en resumen, una escuela que aprende es una organización autorrenovante, que progresa y se recrea constantemente a sí misma. Estas conductas y actitudes requieren de tiempo y esfuerzo para desarrollarse y formar parte de la cultura escolar.

La cultura de la escuela

La cultura de una escuela es el conjunto de valoraciones y creencias que tienen los miembros de la organización y que son generadoras de determinados comportamientos característicos. La importancia de la cultura organizacional radica en que estas creencias, valoraciones y conductas influyen en las relaciones interpersonales y grupales, en los procesos de comunicación de los miembros de la escuela y generan normas de comportamiento explícitas o implícitas.

El comportamiento de los profesores, por ejemplo, pasa a ser un indicador de las valoraciones que ellos sustentan, y el alumno las percibe a través de su interacción con ellos.

La **cultura organizacional** se transforma así en un clima educativo de gran influencia o poder formativo hacia los alumnos. El círculo de la cultura no es estático: es un proceso continuo en el cual las

actitudes, creencias, valores, capacidades y habilidades están constantemente reforzándose entre sí.

La idea de que podemos cambiar la cultura organizacional sólo con declarar nuevos valores, es bastante ingenua, aunque bastante común. Las creencias profundas de una organización muchas veces están en conflicto con los valores que se proclaman. La organización puede declarar el deseo de delegar el poder, por ejemplo, y, sin embargo, puede prevalecer una actitud de control desde la autoridad.

Pero las creencias no son inmutables, aun aquellas creencias profundas pueden ir cambiando en la medida que cambia la experiencia. Cuando las nuevas ideas impulsan a los educadores a la aventura de probar nuevas técnicas, y se comprueba que se obtienen buenos resultados, las creencias empiezan a cambiar.

La cultura la podemos representar como un círculo en el que cada elemento influye en el otro. Para que se produzca el cambio no basta con manifestar nuevos valores, éstos requieren del aprendizaje de habilidades para llevarlos a la acción. El desarrollo de nuevas habilidades permiten poner en acción los valores declarados y, una vez que se han puesto en práctica, las personas empiezan a cambiar sus actitudes y creencias. El círculo de la cultura está en constante cambio y representa el movimiento continuo, pero es importante tener presente que movimiento no supone necesariamente innovación o avance.

La arquitectura organizacional: sustento de la cultura

Al iniciar una innovación, generalmente se empieza por intentar transmitir a los profesores y directivos algunas **ideas orientadoras** que están a la base del cambio que se pretende implementar. En el caso de la actual reforma, las ideas constructivistas. Estas nuevas ideas generalmente se presentan desde arriba, desde aquéllos que están dirigiendo el proceso de cambio, y se transmiten a través de “cursos de perfeccionamiento” masivos, impartidos por organismos estatales

o por instituciones de educación superior, cada una con su visión particular, tanto del contenido del conocimiento a enseñar como de la forma en que éste debe ser enseñado.

En esta perspectiva, y teniendo este marco de referencia, cada centro educativo debiera, a su vez, ir definiendo su propia visión, sus metas y los principios que guiarán la tarea educativa y servirán de referencia para las acciones de cambio que en él se realicen.

En general, también se pone bastante atención y se gastan recursos en la **infraestructura** organizacional para apoyar el aprendizaje: nuevos textos de estudio, materiales, tecnología, mayores y mejores instalaciones físicas, nuevas formas de organización como equipos de gestión, equipos técnicos, GPT, etc.

Pero toda esta infraestructura en sí, aunque muy necesaria, no es la que produce el cambio, el cambio lo producen las personas que trabajan en y con ella. La infraestructura debiera, por lo tanto, apoyar los esfuerzos por avanzar hacia la visión compartida.

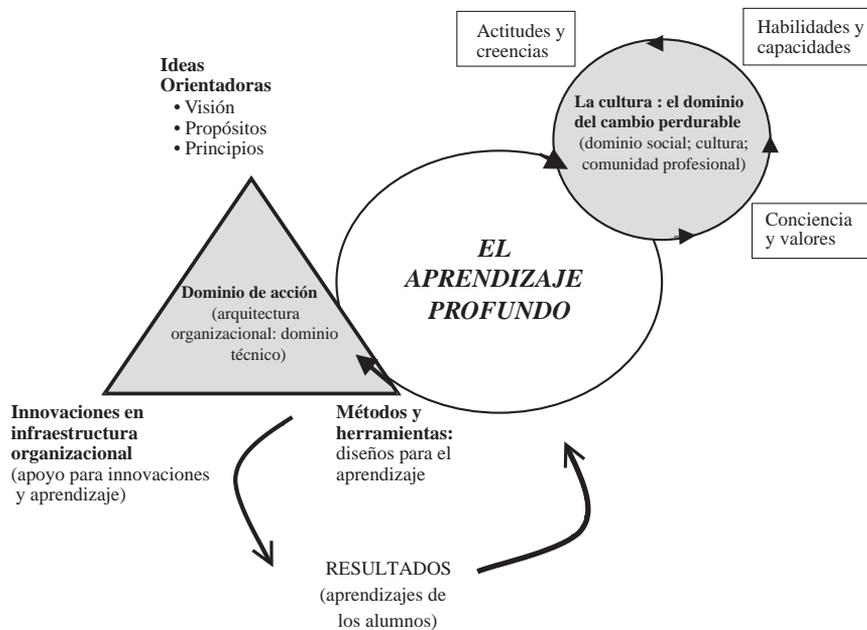
Otro aspecto que una reforma educativa generalmente apoya, es el trabajo del profesor, con nuevos programas, **nuevos métodos, técnicas y herramientas** de enseñanza, para mejorar el trabajo en el aula. Estos nuevos métodos, serán inviables si no cuentan con el apoyo apropiado de la infraestructura.

Pero estos nuevos métodos no le dicen al profesor cómo instalar estas ideas en su sala de clases para lograr mejores aprendizajes.

Encontrar las formas cómo esto se logra no está en los libros de texto. Los educadores que se han dado cuenta que no hay respuestas únicas que garanticen el éxito, empiezan a desarrollar un acercamiento diferente al problema: se involucran como aprendices en situaciones reales de reforma: buscan, en conjunto, al interior de su organización, reconstruir estas teorías de cambio probándolas y contrastándolas constantemente para obtener nueva información que les permita avanzar. Se atreven a innovar teniendo la teoría como fundamento, pero adaptándola a su realidad.

Estos tres elementos –ideas orientadoras, infraestructura y métodos– conforman lo que hemos llamado **arquitectura** organizacional. Pero, la arquitectura no es independiente de la **cultura**, estos elementos del sistema son interdependientes, cada uno está interrelacionado con los otros elementos del mismo sistema: la Escuela.

El aprendizaje profundo: donde la cultura y la arquitectura se encuentran:



Los elementos del sistema escolar son interdependientes, pues cada uno está interrelacionado con los otros elementos del mismo sistema.

La actividad que se puede generar en torno a las nuevas ideas, en la discusión del proyecto educativo, en la adaptación a nuevos programas, la confección de material para probar las nuevas metodologías, etc. va generando actividad que, a su vez, hace impacto en la cultura, en las interacciones, en las conductas de las personas y en forma casi imperceptiblemente la cultura, los valores, las creencias, las habilidades van cambiando. Por otra parte, los cambios en los

métodos, comportamientos, creencias, valores, etc. van a producir impacto en los resultados, es decir, en el aprendizaje de los alumnos. Los resultados positivos van a retroalimentar a su vez a la cultura de la organización.

Sin embargo, cualquier detención en alguno de estos elementos va a afectar al otro, por ejemplo, si nos concentramos demasiado en los elementos de la infraestructura y descuidamos las ideas rectoras, el aprendizaje también se detiene. Si las habilidades que desarrollamos no son congruentes con los valores que enunciamos, el aprendizaje empieza a perder sentido.

La clave de la **actividad** está en el triángulo, pero la causa importante y central de la **innovación está en el círculo**, si el círculo se detiene, los cambios que se realicen en la arquitectura organizacional sólo van a crear la ilusión del cambio, nunca el cambio real.

Los elementos del triángulo que constituyen la arquitectura de la organización pueden cambiar, pero el dominio del aprendizaje es perdurable: una vez que ponemos en práctica las soluciones a un problema y lo resolvemos, no se olvida: una vez que las personas han estudiado, discutido y probado nuevos modelos, una vez que han planificado y puesto en marcha nuevas ideas, no lo olvidan. El aprendizaje permanece y mejora. Los equipos de aprendizaje que toman consciencia de esto, sobreviven a sus jefes.

En este contexto, el aprendizaje profundo se entiende como los cambios en los valores, creencias y habilidades de las personas en la organización, que transforman a la comunidad escolar convirtiéndola en autorrenovante, es decir, que se renueva a sí misma en función de las metas que se ha propuesto.

No hay “top ten” de **escuelas que aprenden**, ya que ninguna escuela ha resuelto todos los problemas como para poder ponerlas de modelos a imitar, ninguna experiencia puede ser copiada con garantía de éxito. Cada escuela, y su situación, es diferente y única y re-

quiere de su propia y particular combinación de teorías, técnicas, estrategias y herramientas para el aprendizaje.

Más aún, si se quiere mejorar una escuela, primero se debe observar la forma en que las personas piensan e interactúan, antes de cambiar las normas, la estructura o los métodos. Si no hay desplazamientos fundamentales en cómo las personas piensan e interactúan, al igual que como exploran nuevas ideas, entonces ningún método, estrategia o programa de moda o reestructuración de la escuela podrá producir cambios importantes.

Los profesionales de su escuela, ¿mantienen conversaciones productivas o levantan la voz tan fuerte para imponer sus ideas que no pueden escuchar a los otros?, ¿culpan a otros de los problemas o miran los problemas desde la perspectiva del sistema como un todo?, ¿asumen que su visión es el único camino posible o se inclinan por estudiar diferentes posibilidades?, ¿están dispuestos a revisar diferencias y similitudes en las visiones que sostiene cada uno?, ¿están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en crear un futuro distinto para ellos y para los niños de la comunidad?, en suma, ¿están dispuestos a pensar y repensar en conjunto su realidad profesional?

Una propuesta de acción

En el camino de avanzar hacia una Escuela que aprende nada está predeterminado y la única forma de avanzar es hacer el propio camino, sin olvidar ni dejar de lado el camino que otros más experimentados ya han trazado.

Nuestra opción fue producir algún efecto en la cultura organizacional para generar aprendizaje profundo, por esto la idea general de esta propuesta es centrarse en el dominio del aprendizaje de habilidades y capacidades para colaborar y aprender de los educadores.

Sabemos que el aprendizaje es cambio y, sin embargo, con mucha frecuencia se espera que los profesores hagan el cambio sin dar-

les la oportunidad de aprender; por eso esta propuesta pretende apoyar a los profesores, pretende ser un proceso que renueve y potencie a los educadores en su trabajo. La idea es instalar el proceso en la vida de la escuela para que el aprendizaje pase a ser una forma de vida para todos los que forman la comunidad escolar.

Esta propuesta pretende centrarse en el proceso de **aprendizaje colaborativo** como fuerza renovadora en las escuelas en tiempos de cambio, y como una aproximación activa-interactiva al desarrollo profesional del educador.

La propuesta es parte de una investigación Fondecyt² recién terminada y el proceso mismo que aquí se describe se inició en nueve colegios, municipalizados y subvencionados, de las comunas de Ñuñoa, Macul y San Joaquín y finalizó con cuatro escuelas, en diciembre 2002.

Lo que se intentó a través de esta acción fue formar equipos³ de aprendizaje colaborativo (con profesores y directivos) orientados a satisfacer las necesidades y resolver los problemas propios de cada centro escolar. El proceso que se implementó fue común para todas las escuelas, pero el contenido y las estrategias respondieron a las necesidades, desarrollo, expectativas y compromiso de cada centro.

Los principios que sirvieron de fundamento a la acción realizada podemos resumirlos en las cuatro afirmaciones siguientes:

- El aprendizaje es dirigido por el aprendiz en relación a problemáticas significativas.

² Proyecto Fondecyt N° 1000331 “Diseño y evaluación de estrategias para el desarrollo profesional de los docentes, orientadas a lograr una cultura colaborativa en centros escolares”.

³ Llamamos equipo a un grupo de personas que se necesitan entre sí para lograr un resultado, es decir, que se *embarcan* juntas en la tarea de realinearse para el cambio.

- El aprendizaje es un proceso activo y experiencial por naturaleza.
- El desarrollo profesional efectivo es colaborativo.
- El desarrollo profesional efectivo está centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Organizar a los profesionales en equipos colaborativos es un proceso algo complejo. Se hizo necesario, entonces, delinear algunos criterios que ayudaron en la tarea de formar equipos:

- Los equipos de aprendizaje colaborativo se organizan alrededor de tópicos de estudio que son significativos para la persona que participa y para el proyecto educativo de la escuela.
- La oportunidad de participar en ellos está abierta para todos los profesionales de la comunidad escolar.
- La membresía es voluntaria, ningún miembro del centro está obligado a participar.
- La membresía es flexible, permitiendo a las personas cambiar de grupo, incorporarse a un nuevo grupo.
- Es importante fijar una fecha final para la formación de equipos, y en esa fecha configurar y publicar una lista de tópicos que se trabajarán y de miembros de cada equipo.
- Al interior de un centro educativo pueden formarse varios equipos o pueden trabajar como un solo equipo, de acuerdo a las necesidades.

Al iniciar el proceso de aprendizaje colaborativo las personas participantes se hacen la pregunta ¿qué queremos aprender juntos? Cada miembro selecciona un tema específico de estudio que le sea significativo y lo escribe en un trozo de papel o lo anuncia al grupo.

Una vez que todos los intereses de los participantes están en el conocimiento público, el proceso progresa formando agrupaciones con aquellos miembros que hayan expresado intereses comunes, que eventualmente se convertirán en equipos de aprendizaje colaborativo. Cuando los tópicos para el aprendizaje colaborativo pasan de ser individuales y se convierten en intereses colectivos las decisiones representan la curiosidad compartida por todos los miembros del equipo.

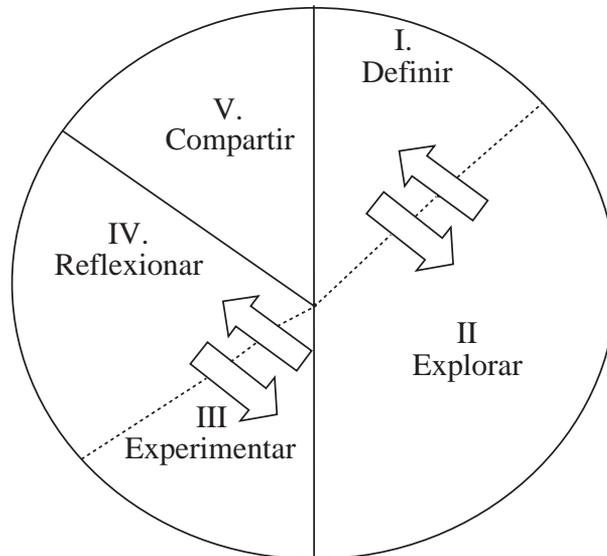
Los equipos de aprendizaje colaborativo pueden responder la pregunta anterior de diferentes maneras. Algunos pueden expandir su conocimiento en el área elegida o probar nuevas estrategias de aprendizaje, o pueden diseñar un nuevo modelo de enseñanza para una asignatura o para desarrollar habilidades, crear nuevas formas de evaluación, etc. El tópico de aprendizaje emerge de las necesidades sentidas por los miembros del equipo que surgen de la realidad que comparten y se relaciona con la visión de la escuela.

El proceso

Los profesores aprenden igual que sus alumnos: estudiando, interactuando, haciendo y reflexionando, colaborando con otros profesores, observando a los estudiantes y sus trabajos y compartiendo lo que ven.

El siguiente esquema grafica el proceso de aprendizaje colaborativo⁴ que tiene cinco etapas: (1) definir, (2) explorar, (3) experimentar, (4) reflexionar y (5) compartir. Está representado por un círculo, porque es un proceso cíclico, que una vez completado, el ciclo se vuelve a iniciar con la profundización de la misma temática, con un tópico relacionado o con un nuevo tópico.

⁴ Wald, Penelope y Castleberry, Michael. (2000). "Educators as Learners. Creating a professional Learning Community in your School". Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.



Las flechas en ambos sentidos entre las etapas I y II, III y IV simbolizan la retroalimentación y flujo de información constante que hay entre ellas y, por lo tanto, el paso o avance de una a la otra no puede estar claramente establecido (línea punteada). En la medida en que se define un tópico o problema también se exploran nuevas visiones y la exploración permite definir mejor el campo de estudio. A la experimentación sigue la reflexión y ésta permite ir optimizando la experiencia

Etapas 1: Definir

Una vez formados los grupos iniciales en torno a aquellos tópicos de interés común es importante ir creando un **significado compartido** acerca de lo que el tópico realmente significa para ellos y de los términos específicos que están usando y cómo lo están usando.

Esta es una etapa en que se hace necesario que los miembros desarrollen y practiquen algunas destrezas de comunicación como el escucharse entre ellos, en ayudar a los compañeros de grupo a razo-

nar sobre el tema que les preocupa, preguntando, por ejemplo: “¿puedes ayudarme a comprender mejor lo que tú piensas?”, o asegurándose de comprender el punto de vista del otro preguntando: “¿estoy en lo correcto cuando digo que tú piensas...?” o animando a los otros a explorar sus ideas: “¿qué piensan Uds. de lo que yo dije?”

A medida que los miembros de un equipo avanzan en el nivel de significado compartido entre los miembros, cambian sus creencias y representaciones, es decir, se va elaborando una construcción social del conocimiento que permite definir más profundamente el tópico de estudio. Así definido el tópico, se puede transformar en pregunta, ya que tener el tópico en términos de pregunta y no de afirmación puede ayudar a ir desarrollando el modelo de profesor-investigador.

Algunas preguntas que sirven para definir el tópico de estudio son:

¿Cómo podemos mejorar nuestra capacidad en esa área?

¿Qué podemos hacer en forma diferente en el área que estamos estudiando?

Una vez definido, se escribe una descripción del tópico de estudio, las preguntas y su relación con la visión de la escuela y se comparte con el resto de la comunidad.

Conectar las intenciones del tema de aprendizaje del equipo con el pensamiento de todo el grupo de profesores y con el proyecto educativo de la escuela, ayuda a mantener un alineamiento de propósito y metas de toda la comunidad. Los equipos también buscan, en este momento, la aprobación administrativa para asegurar que cada equipo tiene el apoyo del líder de la escuela. De ahí la importancia que en este proceso el director o directora participe activamente en alguno de los equipos formados. Esta es una etapa de clarificación de ideas, que obliga al profesor a pensar, a revisar sus creencias respecto al tema, a especificar la temática que lo preocupa y, además, tiene que ponerse en el lugar del otro para entender una perspectiva diferente.

Etapas 2: Explorar

La etapa de exploración requiere de una significativa cantidad de tiempo para el grupo, cerca del 40% del proceso total. Durante esta etapa, los miembros del equipo se involucran en tres tareas importantes:

1. Identificar las prácticas actuales, lo que supone investigar qué están haciendo y por qué lo están haciendo. El “qué” y el “por qué” van de la mano en la medida que los miembros identifican los supuestos, el pensamiento, las teorías que subyacen a esas prácticas.
2. Explorar nuevas prácticas
3. Refinar la pregunta inicial

Preguntas como las siguientes pueden ayudar en la exploración: ¿qué estoy haciendo ahora? o ¿qué estamos haciendo ahora?, ¿qué supuestos o teorías dirigen mis/nuestras acciones?

Articular los supuestos que están a la base de las acciones que se planifican es un difícil desafío, pero contribuye en forma significativa al aprendizaje, pues el equipo tiene que explicar el pensamiento, las creencias, que sustenta sus acciones.

En la etapa de exploración, las personas gastan gran cantidad de tiempo y energía buscando nueva información, compartiendo información y reflexionando sobre lo que la información significa para el equipo.

En este momento las personas tienen que utilizar diferentes destrezas y procesos de pensamiento como clasificar información, evaluar las fuentes de información, discriminar su validez, analizar, comparar, organizar, etc. y, sobre todo, revisar las propias ideas y propósitos respecto a la enseñanza. ¿Por qué utilizo estas prácticas y no otras?, ¿para qué?, ¿qué quiero lograr? Son preguntas no fáciles de responder.

Los grupos frecuentemente parten identificando fuentes de información que les son familiares pero que no han tenido tiempo de

revisar. Cuando los equipos investigan, empiezan a discutir, a compartir nuevas ideas, se empiezan a dar cuenta de que hay muchas formas diferentes de pensar y enfrentar los problemas.

Etapa 3: Experimentar

La etapa de experimentación es el tiempo de intentar algo nuevo. Es la etapa creativa y reflexiva de los equipos; aquí se juegan destrezas como la fluidez, la capacidad de transformar lo cotidiano en algo inusual, la flexibilidad del pensamiento, la capacidad para aprender de los errores, la creación de nuevos productos, etc.

Durante esta etapa los equipos necesitan recordar que el aprendizaje es un proceso activo para los adultos, al igual que para los niños. El aprendiz está constantemente construyendo nuevas ideas y teorías. Se construye conocimiento en la medida que se piensa y actúa. El aprendizaje toma tiempo y aceptar los errores es parte del aprendizaje.

Se puede diseñar una sola experiencia o se pueden diseñar diferentes acciones. El equipo puede decidir, por ejemplo, si realiza una acción diferente en cada curso o si realiza el mismo cambio en todos los cursos. El equipo debe considerar todas las potenciales consecuencias de cada opción antes del período de puesta en práctica.

Organizar un plan de acción que ayude a coordinar las acciones de los miembros del equipo y a documentar la acción, permite desarrollar habilidades como la organización, la predicción, el automonitoreo; supone además, la capacidad para revisar las propias habilidades con el objeto de asumir responsabilidades que permitan avanzar a todo el equipo e ir evaluando los resultados.

Etapa 4: Reflexionar

La documentación y observación de resultados ayuda al grupo en el proceso de reflexión. Se sugiere a los miembros del grupo que reco-

jan información para responder una pregunta simple: ¿qué está sucediendo? Los métodos de documentación pueden incluir fotos, videos, registros anecdóticos, muestras de trabajos, entrevistas y cuestionarios.

El aprendizaje ocurre realmente cuando se analizan las acciones o experiencias. Este análisis profundiza la comprensión del trabajo e informa la discusión y las decisiones acerca de las prácticas futuras. La función de la reflexión individual es investigarnos más a fondo nosotros mismos, nuestras creencias y nuestras acciones. La función de la reflexión en equipo es considerar las múltiples perspectivas y rescatar los hallazgos que van a guiar nuestra acción futura. La apertura hacia el pensamiento de los otros y la libertad para expresar el propio pensamiento son cruciales para el proceso de reflexión del equipo.

Las experiencias que fracasan no debieran suscitar culpa, sino más bien ser una oportunidad para indagar más profundamente, como equipo, en los problemas. La lección que un miembro del equipo aprende, frecuentemente provoca nuevos pensamientos en otros miembros del equipo. La capacidad colectiva del grupo para escuchar, pensar e inventar nuevas prácticas a menudo es sorprendente. La diversidad de perspectivas también enriquece el proceso de reflexión, porque cada persona contribuye de manera única con su visión del proceso de aprendizaje.

Etapa 5: Compartir

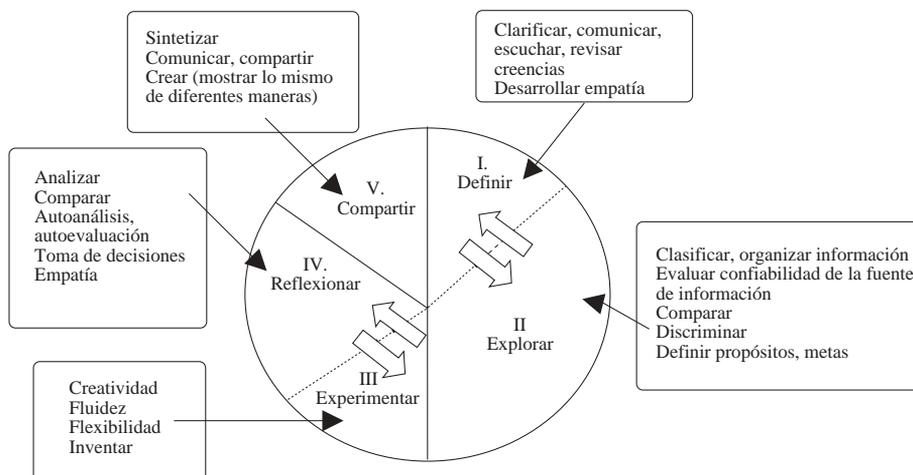
La etapa de compartir ofrece la oportunidad para los equipos de aprendizaje de comunicar sus hallazgos, compartir el conocimiento que han adquirido y discutir el proceso de aprender en equipo. Compartir los propios hallazgos ayuda a construir la capacidad de todo el personal de la escuela para servir mejor a los niños y a sus familias. Si los equipos de aprendizaje ganan experticia en su tópico de estudio se pueden convertir en consultores internos y en recursos para el resto de su comunidad educativa. En la medida que los miembros del

personal comparten el nuevo conocimiento y destrezas adquiridas, desarrollan un creciente sentido de orgullo acerca de lo que son como comunidad.

El tener que compartir sus hallazgos tiene el desafío de tener que sintetizar un trabajo y organizarlo de forma tal que cualquier colega pueda entender. Sintetizar y articular el conocimiento y los hallazgos ayuda a poner el aprendizaje de los miembros en un nivel superior de comprensión.

En la medida en que los miembros avanzan en este proceso, muchos equipos toman conciencia de que ya no están replicando las ideas de otros, sino que ellos han construido una estrategia que es única para su situación y que satisface las necesidades de sus estudiantes. La sensación de ser capaz de inventar nuevas prácticas, más que copiar las ideas de otros fortalece a las personas y a los equipos otorgándoles la confianza y el poder para seguir enfrentando nuevos desafíos.

El proceso de aprendizaje colaborativo descrito supone que el profesor, aparte de centrarse en el contenido de lo que quiere aprender, desarrolle habilidades de pensamiento y de comunicación en la medida que avanza en el proceso, como se resume en el siguiente esquema.



Muchas veces estas habilidades están presentes en los miembros de los grupos; por lo tanto, es importante, en la medida que avanza el proceso, ir permitiendo a esas personas una participación más activa en los momentos en que sus habilidades sean más productivas para el trabajo del equipo. Por ejemplo, las personas creativas son un importante aporte en la fase de experimentación, las analíticas en la fase de exploración, etc. Lo importante es que diferentes miembros del equipo estén en condiciones de modelar y liderar el desarrollo de estas habilidades.

Cómo aprenden los profesores

- Los profesores tienen bastante conciencia de lo que necesitan aprender para mejorar sus prácticas. Cuando tienen la posibilidad de tomar decisiones y cuentan con las condiciones y tiempo para aprender, trabajan seriamente y con entusiasmo. Los profesores, igual que los alumnos, aprenden cuando el tópico de estudio es significativo para ellos.
- Existe una evidente disposición a compartir y colaborar con sus colegas cuando los resultados del trabajo de equipo responde a lo que los profesores esperan. Cuando un equipo trabaja colaborativamente, cada uno siente el apoyo del resto ante los obstáculos y dificultades, enfrentan los problemas como posibilidades y celebran y comparten los triunfos.
- Los profesores necesitan tiempo para aprender. Reunirse una hora, una vez al mes, no les permite avanzar en forma seria en el aprendizaje de un tópico. Esta es quizás la mayor dificultad que deben enfrentar los educadores en general. Siempre se espera que dediquen parte de su tiempo libre en perfeccionarse y en aprender, a diferencia de otros profesionales que se perfeccionan en sus horas de trabajo, se les apoya económicamente para hacerlo y reciben incentivos y reconocimiento por hacerlo.

- Los profesores tienen dificultad para identificar los supuestos teóricos que subyacen a sus prácticas cotidianas (no tienen claro por qué hacen lo que hacen). El reconocer las creencias y teorías que están a la base de sus acciones les toma tiempo y esfuerzo. Sólo cuando empiezan a habituarse a reflexionar y discutir con otros en un clima de confianza y aceptación, empiezan a darse cuenta de las ideas y creencias que fundamentan su acción.
- Los profesores aceptan con facilidad la conducción y guía de sus pares en el aprendizaje, cuando los resultados son aplicables a sus prácticas y tienen evidencias de sus buenos resultados.
- La mayor parte tiene dificultad para buscar e identificar fuentes de información adecuadas a sus necesidades. Esto se relaciona directamente con la falta de tiempo para hacerlo. Es por eso que muchos docentes tienen tendencia a solicitar guía y ayuda experta, cuando la información que necesitan supone invertir tiempo y esfuerzo en su búsqueda.
- A los profesores les resulta difícil rehacer y repensar sus prácticas pedagógicas; hay una tendencia a cambiar de comportamiento antes de cuestionarse las propias creencias. Si los comportamientos y las creencias no interactúan hay tendencia a abandonar rápidamente acciones que no presentan éxito inmediato.
- La acción se debilita cuando los caminos y las razones del cambio no son compartidos y cuando no hay apoyo organizacional; por lo tanto, la motivación decae si los líderes no participan de las acciones de cambio.
- El trabajo en equipo reduce el aislamiento de los profesores y va creando un sentido de responsabilidad colectiva frente al aprendizaje de los alumnos. Aquellos equipos de aprendizaje que van ganando experticia en su tópico de estudio se convierten en fuente de información y consulta para el resto de su comunidad educativa.

El cambio de la cultura escolar va a necesitar del aprendizaje colaborativo, personas de diferentes niveles pensando juntas acerca de cómo crear y llevar a cabo soluciones significativas y perdurables, construyendo el camino hacia una escuela que aprende.

Bibliografía

- Bull, B. y Buechler, M.** (1996). "Learning Together. Professional development for better schools". Indiana Department of Education U.S.A.
- Fullan, Michael** (1997). *What's worth fighting for in the principalship*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael** (1999). *Change Forces: the sequel*. London: Palmer Press.
- Garmstone, R. y Wellman, B.** (1995). "Adaptive schools in a quantum universe". *Educational Leadership*. Vol. 52.
- Sergionavanni, T. J.** (1992). "Moral authority and the regeneration of supervision". En: *Supervision in transition*. The 1992 Yearbook. Virginia: ASCD.
- Senge, Peter** (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Ediciones Granica S.A.
- Wald, Penelope y Castleberry, Michael** (2000). "*Educators as Learners. Creating a professional Learning Community in your School*". Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.