

LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA ENTRE DOCENTES DE LA RED PEA UNESCO: RETOS Y OPORTUNIDADES

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ CÁRDENAS

Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO

1. Resumen

Uno de los más grandes retos en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en comunidades docentes es lograr que más allá de ser un instrumento que “deben usar los maestros modernos”, se convierta en una herramienta significativa para desarrollar las labores propias de la enseñanza curricular, la posibilidad de interactuar con colegas y compartir recursos en dominios específicos. En esta ponencia se presentan los hallazgos de un proyecto que responde a este reto contestando a 3 preguntas de investigación: 1) ¿Cómo debe ser el diseño de un portal para facilitar el compartir de recursos disciplinares entre docentes?, 2) ¿Cómo interpretan los valores de la agenda UNESCO los docentes? y 3) ¿Cómo se conforma una comunidad de práctica docente en valores mediada por un portal interactivo? Entre los hallazgos principales destacan la experiencia previa de los docentes con el uso de las TIC's para tender puentes con prácticas emergentes, la importancia que tiene la relación del dominio disciplinar en la relevancia de la tarea, y el sentido de identidad que desarrollan los docentes al formar parte de un nuevo grupo social mediado por un portal Web.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), Comunidad de Práctica, Valores, Currículum, Identidad.

Área temática y subtema: Entornos Virtuales de Aprendizaje ; Espacios y recursos virtuales de aprendizaje.

2. Introducción

Este proyecto ha tenido como objetivo general el investigar la manera en la que los docentes de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO en Monterrey, N. L. desarrollan su labor docente como miembros de una comunidad de práctica que busca coadyuvar el logro de los objetivos de la UNESCO. Entre las herramientas que se le han ofrecido a este grupo de docentes destaca el desarrollo de un portal Web con diferentes funciones, que incluyen la posibilidad de interactuar virtualmente en foros de discusión, así como la facultad de desarrollar un portafolio electrónico con evidencias sobre los proyectos escolares que llevan a cabo con relación a la agenda de la UNESCO.

El proyecto de investigación se está llevando a cabo informado por una perspectiva sociocultural, y utilizando metodológicamente herramientas etnográficas como la elaboración de notas de campo y la documentación del sentido de los participantes en un sistema de actividad situado (i.e. Fernández, 2004; Gee & Green, 1998; Goodwin, 1997; Green & Bloome, 1997). Similarmente, como parte de la perspectiva del proyecto, se considera fundamental partir de la documentación de las condiciones de producción de la práctica que está siendo investigada (i.e. Chaiklin & Lave, 1993), para poder dar cuenta de las atributos, así como de las contradicciones y conflictos en el desarrollo de la práctica. En este sentido, se ha recolectado información con una encuesta y entrevista sociodemográfica que ha sido analizada utilizando SPSS.

De esta manera, las 3 preguntas de investigación, a las que busca dar respuesta este proyecto son:

1. ¿Cuáles son las percepciones de maestros, alumnos y directivos con relación a la vivencia de y el trabajo con los valores y áreas de interés UNESCO en sus vidas? (Cultura de paz, derechos humanos, aprendizaje intercultural, desarrollo sustentable)

2. ¿Cuáles son las percepciones de los participantes con relación al rol que juega la tecnología (en las distintas escuelas de la Red PEA) para facilitar el logro de objetivos del proyecto?
3. ¿Cuáles son los mecanismos de conformación de una comunidad de práctica docente?

En esta ponencia se reporta lo concerniente a la segunda etapa del proyecto; esto es, la recolección de datos, la conformación de bases de datos en NVivo y SPSS, y algunos hallazgos preliminares que han emergido en una primera revisión de dichos datos. A continuación, se describen los avances de las actividades y los productos correspondientes a esta etapa, con relación a las preguntas de investigación presentadas arriba.

3. Apropiación de Valores y Agenda UNESCO

La mayoría de las escuelas se encuentran muy comprometidas con sus proyectos escolares basados en uno de los cuatro temas UNESCO. Sin embargo, tenemos evidencia de cómo a veces la apropiación de valores pasa por procesos de posicionamiento personal más allá del beneficio que recibe la población atendida.

Caty, una de nuestras asistentes de investigación, reporta:

“...mientras que la Directora y yo permanecemos en la sala, en donde a manera de entrevista fue respondiendo y me fue comentando de forma entusiasta y detallada como han ido desarrollando sus actividades escolares incluyendo a “niños especiales”, (como les llama ella a sus alumnos con distintas discapacidades) y los logros que se han alcanzado en cuanto a el desarrollo académico de los mismos y su integración a la comunidad.

Mientras reflexionábamos y conversábamos sobre cada una de las preguntas del cuestionario, era evidente como su emoción iba en aumento al hablar sobre este grupo de sus alumnos, sobre la valentía y la lucha con la que ellos se enfrentan para salir adelante y continuar con sus estudios después de egresar de este plantel, pues a lo largo de 20 años ella ha experimentado junto a estos pequeños,

la ignorancia y apatía por parte de la sociedad, los obstáculos e indiferencia por parte de otras instituciones educativas, deteniendo así una completa integración e igualdad de derechos, tanto para ellos como para sus familias.

Por lo anterior tanto para ella como para su equipo, los valores en cuanto a derechos humanos y aceptación ante la diversidad se refieren son elementos claves en el desarrollo de su labor educativa.

Ernestina también me comentó como el pertenecer a la red de escuelas asociadas era muy importante para el kinder, ya que además que los valores que en ella se promueven se relacionan enormemente con su misión educativa, les estaban abriendo puertas con los inspectores y facilitando algunos procesos de peticiones con la SEP.”

En este segmento Caty reporta de manera muy evocativa la emoción que despierta en Ernestina poder hablar de sus “niños especiales”. Este relato además es interesante por la manera tan vívida con la que la directora relata cómo su labor ha retado y transformado las condiciones de producción de la actividad escolar enfrentando “la ignorancia y apatía por parte de la sociedad”. En este sentido, es muy relevante ver como la directora invoca explícitamente “los valores en cuanto a derechos humanos”, como “elementos claves en el desarrollo de su labor educativa”. De la misma manera, relaciona la importancia de pertenecer a la Red PEA con su propia misión educativa. El relato testimonial de su labor “a lo largo de 20 años” ocurre en el contexto de la resolución de un cuestionario a manera de entrevista sobre su apreciación de la Red PEA. ¿Por qué este relato ahora? ¿Será para evadir la tarea de responder en una forma procedimental aun cuestionario estandarizado? Yo sugeriría que en parte esto es cierto, pero que también este tipo de relatos les gustan mucho a estas maestras, pues las posiciona en una identidad “cuasi-redentora” de seres humanos que en otras circunstancias serían una causa pérdida. ¿En qué medida todo este ejercicio retórico no las coloca en una posición privilegiada sobre cualquier otra demanda que se les pueda hacer? ¿Qué más se les puede pedir con las muestras tan evidentes de salvación de las que son capaces?

4. Portal interactivo de la Red PEA

Rodrigo, otro asistente de investigación, nos da evidencia de la manera en la que los docentes se aproximan al uso del portal que se ha diseñado para ellos:

“Le mostré el papel con los datos que el doctor había escrito y comenzó a copiarlos en otro papelito, después de no más de tres intentos pudimos entrar al foro, él me preguntaba que si solamente tendrían un usuario por escuela y yo le dije que tenía entendido que eran más de uno y le comenté que me parecía que también tenían un correo con ese usuario pero que no sé que tan práctico les resultaría tener otra cuenta, continué diciéndole: "Miré, este es el foro, es como un tablero de mensajes..." y me interrumpió diciendo "a bueno si, si se que es un foro, yo los he usando en un curso en línea que tomaba en Tec, pero y el portafolio", y le dije "a si, si quiere ahorita podemos usarlo y subir algo, pero es que como este foro lo acabamos de abrir queremos que nos apoyen participando", "ah, entonces andan con juguete nuevo".

Le pedí que diera clic en el foro que se llama "Experiencias Inesperadas", mientras se cargaba la página del foro y comencé a decirle que este foro buscaba que se relataran algunas experiencias que hallan tenido, le dije que en ese momento se encontraba un relato de la mesita de la paz, "a la mesita de los debates" -dijo él-, y dio a entender con su comentario que muchas veces algunos maestros hacen una cosa muy pequeña y tienden a magnificarla, le comente brevemente que el relato que estaba ahí lo había subido una profesora de otra escuela y que trataba de un niño que dijo que le gustaría que su mamá fuera a la mesita de la paz por que al parecer había un problema en su casa, el le dio clic al mensaje que aparecía al principio de la lista que decía "para entrar en contexto" y solamente echo un vistazo rápido, pero note que no leyó completamente ni con mucho detenimiento -podría suponer que tal vez porque era mucho texto o por que yo había parafraseado algo del relato.”

En este segmento, es interesante el posicionamiento del profesor frente a la agenda de la visita de Rodrigo. El detalle con el que Rodrigo reporta la conversación ayuda a interpretar como es que el profesor está más interesado por el portafolio que por el foro, al menos en este evento. Además deja en claro como es que el profesor implica que él no es ningún novato en estos asuntos cuando menciona “a bueno si, si se que es un foro, yo los he usando en un curso en línea que tomaba en Tec”. En el segmento el maestro resalta que se trata de nuestro interés el que usen el foro, al mencionar “ah, entonces andan con juguete nuevo”. En el siguiente párrafo es interesante la descalificación que hace de “la mesita de los debates”, como algo pequeño que ha sido magnificado por las maestras. Esto posiciona a Rodrigo en una situación de ofrecer una explicación que legitime la necesidad de que el maestro se involucre en este debate, lo cual hace invocando la autoría genuina de otra maestra de la Red PEA sobre este mensaje. El detalle del relato no sólo ayuda a entender los cambios en los posicionamientos de la conversación, sino también la evaluación de la autenticidad de la tarea, así como los atributos del diseño del portal para favorecer (o no) la interacción. Esto es, la lectura rápida del mensaje ¿se deberá al desacuerdo con la tarea o será porque se trataba de un mensaje con mucho texto, o con una interfase poco atractiva? En cualquier caso, el maestro hace sentir su poca disposición hacia la tarea, y es nuestra labor como investigadores documentar en nuestras siguientes visitas si esto va cambiando.

5. Conformación de Comunidades de Práctica Docente

Como evidencia de esta documentación ofrezco el relato proporcionado por Andrea, otra de nuestras asistentes:

“Con mucha disposición fue por su contraseña que había anotado en un papel y encendió la computadora y la conexión a Internet, me puso una silla, se sentó a un lado y me preguntó con cierto tono de incrédula “¿y a poco los demás si han participado?” Le dije, ahora veremos que tanto. Melisa no mostró interés por saber que le habrían contestado los demás, tomando en cuenta que este foro inicia con un relato de su experiencia con “la mesita de la paz”, sus comentarios eran más bien orientados a la preocupación de la falta de tiempo y a la carga de trabajo pero sin mostrar resistencia o una actitud de rechazo al foro. Mientras tanto Ernestina, que hacía los distintivos de mariposas, reforzaba los comentarios de Melisa, les sugerí que también podrían hacerlo el fin de semana en sus casas, tomando en cuenta que las dos tienen Internet, puesto que el foro ya se iba cerrar y eran muy importantes sus voces, a lo que no respondieron muy convencidas.”

En este segmento queda evidenciado como hay interés de las maestras para saber sobre la participación de otros en el foro cuando pregunta “¿y a poco los demás si han participado?” Sin embargo es interesante que la maestra no haya insistido en checar los mensajes de respuesta a su primera contribución. Una posible explicación a esta falta de interés es el hecho que mientras estaban enfrente de la computadora hacían recortes de mariposas y reiteraban su carga de trabajo y falta de tiempo. A la sugerencia de Andrea de involucrarse con esta comunidad en línea durante el fin de semana, las dos maestras no respondieron convencidas. El segmento es bueno, aunque sería importante reportar con más detalle sus “comentarios” y “respuestas” con ‘pelos y señales’, para poder dilucidar de manera más concreta su sentir con respecto a pertenecer y participar en una comunidad de práctica en línea a través de la conversación.

6. Transformación de la Práctica: ¿Una Nueva Identidad?

En nuestras reuniones del equipo de investigación discutimos si es que la identidad resultante de las tareas que le habíamos asignado a los docentes no era lo suficientemente atractiva como para involucrarlos más genuinamente en las actividades de la agenda UNESCO.

Nos dimos a la tarea de pensar en proponerles a los docentes más que sólo la innovación y el cambio educativo en términos puramente pedagógicos que consideran al conocimiento como una adquisición cognitiva. Esta postura de la innovación deja de lado el carácter social del aprendizaje, el cual es inherente a cualquier tarea humana. Más aún, los participantes del fenómeno educativo antes que nada son personas que buscan el mejoramiento tanto de su posición social, como de la identidad que representan en el grupo social o comunidad al que pertenecen. Lave y Wenger (1991) articulan esta idea de manera más desarrollada cuando hablan del fenómeno del aprendizaje en términos de “trayectorias de participación” de los miembros de una comunidad de práctica. Estos autores llaman “participación legítima periférica” a este proceso de aprendizaje, en la que los miembros más novatos de una comunidad se mueven desde una posición en la periferia hacia una participación más plena en términos de acceso a las herramientas valoradas por dicha comunidad, así como del tipo de identidad que como expertos van adquiriendo y van siendo reconocidos por otros miembros de su comunidad.

La idea Cartesiana que privilegia la adquisición de contenidos y valores como posesiones cognitivas individuales ha sido también problematizada por Lave y Wenger. Estos autores revelan cómo ésta es la mirada clásica de los modelos formales de educación, los cuales desafortunadamente pierden de vista el carácter inherentemente social del aprendizaje y del proceso educativo como un todo.

Más aún, para Lave (1996), más allá de hablar de innovación y cambio educativo en términos de enseñanza y aprendizaje, lo relevante es hablar de innovación y cambio educativo en términos de

‘educación’, conceptualizada esta última como el proceso en el que una persona se involucra en un proceso de transformación de identidad con respecto al rol que desempeña en una comunidad de práctica, y las habilidades que domina progresivamente y de manera especializada a diferencia de otros miembros del grupo social al que pertenece. Para Lave, en la innovación y el cambio educativo se trata de revertir el proceso de privilegiar el diseño de estrategias y materiales didácticos por el privilegiamiento del diseño de nuevas identidades que sean atractivas para los nuevos participantes:

De esta manera, hemos diseñado una nueva estrategia para invitar a los docentes en convertirse en “Docentes Asociados a la UNESCO”, toda una nueva identidad que hemos diseñado para ellos que esperamos acojan con más entusiasmo que cuando era sólo el plantel el que se afiliaba a la UNESCO, y no ellos.

7. Referencias

- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, J. M. (2004). *The Appropriation and Mastery of Cultural Tools in Computer Mediated Collaborative Literacy Practices*. Unpublished PhD, The Open University, Milton Keynes, UK.
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. In P. D. Pearson & A. Iraon-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education* (Vol. 23, pp. 119-169). New York: American Educational Research Association.
- Goodwin, C. (1997). The blackness of black: Color categories as situated practice. In L. B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning* (pp. 111-140). Berlin: Springer-Verlag.
- Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (pp. 181-202). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.