

“Lo hice porque estaba con otros”

Toda innovación educativa requiere que los docentes se apropien de dos tipos de conocimientos: 1) Relacionales, que incluyen las maneras en las que se relacionan con sus alumnos, sus pares y el conocimiento. 2) Conceptuales: que son los nuevos saberes a enseñar y las nuevas teorías pedagógicas que orientan la práctica de la enseñanza (Ezpeleta, 2004). Reconocer esta necesidad implica, fundamentalmente, concebir al docente como un sujeto que “aprende”, y no que meramente “aplica” saberes elaborados por otros.

Sabemos que los modelos de innovación *top down*

(de arriba hacia abajo), tienen pocas posibilidades de institucionalizarse en las escuelas. Los modelos *bottom up* (de abajo hacia arriba), generalmente asumen que la escuela y los docentes tienen las capacidades y recursos necesarios para diseñar, planificar y llevar adelante una innovación, prescindiendo de apoyos de otras instituciones que deberían acompañar los procesos de cambio. Un modelo “ajustado, pero flojo” (Thompson y William, 2007), sugiere que los docentes se apropien de las innovaciones, en un proceso de formación débilmente estructurado y situado en la escuela para garantizar el desarrollo de la capacidad interna.

(*)

Investigadora de CONICET en el CIFFyH (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades) y docente del CEA (UNC). Actualmente dirige el equipo UNC++ que promueve la enseñanza de la programación en las escuelas.

El formato de Comunidades de Aprendizaje permite abordar una formación docente situada con estas características.

Las Comunidades de Aprendizaje la conforman un equipo de docentes que se reúnen frecuente y sostenidamente para reflexionar sobre la práctica, diseñar innovaciones educativas, ponerlas en juego en el aula con el sostén y acompañamiento de sus pares, y analizar los resultados de la experiencia. Las reuniones son débilmente estructuradas, porque si bien siguen contenidos establecidos de la formación, estos se abordan siguiendo la demanda de los trabajadores que participan en la comunidad.

Este artículo describe una experiencia de formación docente que utiliza este formato, orientada a generar una cultura de colaboración y de aprendizaje entre docentes de Ciencias Naturales de escuelas secundarias públicas de la provincia de Córdoba, que reciben jóvenes de sectores socioeconómicos diversos.

¿Por qué es necesario cambiar los modos de enseñanza?

Al decir de los docentes: *Así no podemos seguir.*

La nueva y heterogénea población de alumnos que ingresa al sistema educativo formal demanda que acerquemos los contenidos de otros modos, con otro sentido.

Estas nuevas generaciones tienen una alta valoración por los saberes prácticos, contrapuestos a la oferta de la escuela tradicional para las élites, que se centraba en un saber enciclopédico y dogmático. Los jóvenes, usuarios intensos de las TIC, manejan mucha información en conexión con otros, alejados del trabajo individual y sobre un único libro de texto, como el que proponía la escuela.

Este contexto nos desafía a pensar nuestro oficio de enseñar, que en parte es construido en las instituciones. Por eso, un programa de formación que pueda promover cambios significativos en las prácticas de enseñanza, debería abordar aspectos relativos a la cultura de trabajo de los docentes.

Las Comunidades de Aprendizaje

Hablar de *comunidad* alude a cultura y valores de trabajo compartidos, que construyen un modo de pensar, ser y actuar. Los docentes conformamos comunidades en nuestras escuelas, tenemos normas implícitas y explícitas que regulan nuestra práctica. El proyecto Comunidades de Aprendizaje interpela esas normas e intenta reorientar las culturas de trabajo existentes hacia pautas que promueven aprendizajes más auténticos en los alumnos.

Nos basamos en los paradigmas de los docentes como intelectuales, que marcaron autores como Apple y Woods en su momento; en el movimiento de profesionalización de la docencia; en los docentes como investigadores; y en esta idea profunda freiriana del docente y la docencia como acto político, que requiere justamente de crítica y reflexión. Podríamos pensar en las Comunidades como “grupos de estudio” dentro de la escuela: el trabajo colectivo, de análisis de rutinas escolares y de creencias de los docentes sobre los alumnos y la enseñanza, son potentes experiencias de desarrollo profesional. La continuidad en los encuentros permite que el aprendizaje y la implementación de los cambios puedan sostenerse y pulirse, más allá de un taller docente. Asimismo, las transformaciones en la práctica de enseñanza se adaptan al contexto y necesidades locales. El conocimiento que se aborda en las Comunidades es teórico-práctico; se recuperan con los docentes los saberes aprendidos en el aula y se relacionan y enriquecen con conocimientos teóricos. La riqueza radica -en parte- en el *largo-placismo*: poder encontrarnos de manera sostenida, acompañarnos, generando un vínculo de colaboración para revisar nuestras creencias y prácticas y generar nuevas ideas de enseñanza.

En nuestra Comunidad, en particular, trabajamos con el enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que requiere elegir una cuestión significativa para los alumnos y desarrollar una secuencia didáctica que investigue y proponga una solución integrando diversas asignaturas escolares en torno a la

La nueva y heterogénea población de alumnos que ingresa al sistema educativo formal demanda que acerquemos los contenidos de otros modos, con otro sentido.

misma. Por ejemplo, uno de los problemas elegidos por una docente que advertía que los alumnos se ausentaban a la escuela por infecciones bucales, fue la “Salud Bucal”, donde se integraron Química, Educación para la Vida y el Trabajo, Lenguas y Biología.

Trabajo en equipo

Los docentes que trabajaron en nuestra Comunidad lo definen como “trabajo en equipo”, donde hubo una división de tareas según los intereses y formaciones iniciales de los docentes. Al decir de una compañera:

Trabajamos con los chicos de 4º año profesores de distintas materias, con un objetivo en común. La modalidad de trabajo fue grupal, cada profesor desde su área, aportando diferentes miradas de la situación, con un conocimiento total de lo que cada uno daba en sus materias, es decir, interconectados. Todos juntos para un mismo fin (Relato individual, junio 2013).

La división de trabajo según especialidad, pero de profunda cohesión (“interconectados”, “todos para un mismo fin”), fue posible gracias a los intercambios en las Comunidades.

Nos reuníamos mensualmente durante dos horas para reflexionar juntos en torno a tres preguntas: 1) ¿Cómo les ha ido? Pregunta que nos invitaba a describir avances en nuestras clases, preocupaciones y aciertos. 2) ¿Sobre qué temas necesitamos aprender más?, que nos invitaba a recuperar experiencias y desarrollos pedagógicos (por ejemplo, sobre trabajo en grupo). 3) ¿Cómo seguimos?, que requería pensar un diseño o planificación de una experiencia didáctica.

En cada uno de estos momentos el grupo analizaba, comentaba y brindaba aportes desde nuestros saberes disciplinares o pedagógicos. Esto generaba profundos debates en torno a ambos tipos de conocimientos. Por citar un ejemplo, en una reunión una docente nos cuenta con preocupación, que la pasta dental elaborada no era homogénea, ya que al dejarla en reposo, al cabo de unas horas el agua se separaba de la pasta. Docentes con diversas formaciones (farmacéutica, bioquímica, química) compartieron hipótesis sobre el problema, produciéndose profundos debates en torno a la química. Hubo pasión en estos debates, porque se reencontraron con uno de sus primeros amores: la disciplina que eligieron para enseñar y esto generó entusiasmo por la tarea docente.

Del mismo modo ocurrió con los temas pedagógicos. Por ejemplo, ante la preocupación de una docente por la resistencia de los alumnos para trabajar en grupo, se desplegaron fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas para abordar el trabajo grupal. Algunas preocupaciones quedaron pendientes para futuras reuniones, cuando se prepare un encuentro alrededor de algún eje. Son tantos los temas que surgen y tan pocos nuestros encuentros en la escuela, que generalmente realizamos un seguimiento vía correo electrónico, o plataforma virtual. Estos son espacios de profunda participación: “subimos” nuestras planificaciones de clases a la plataforma y las ponemos a disposición del resto de los docentes para ser analizadas y comentadas. También intercambiamos visiones sobre el avance de los alumnos, en particular aquellos que presentan dificultades. Un registro de diario de campo describe:

Ayer todas hablando al mismo tiempo, con tanta energía, cada una contando sus creati-

vas clases y planificaciones y el resto aportando, criticando, adulando. La práctica docente deja de ser privada y se abre al grupo, porque el grupo aporta, con buenas intenciones, porque cada aporte se ve como posibilidad de crecimiento profesional personal y de la escuela (Diario de campo, mayo 2012).

Mostrar lo que planificamos y hacemos en el aula no es habitual dentro de las instituciones educativas, caracterizadas por la práctica en soledad. Esta forma de trabajar colaborativamente con nuestros colegas *no fue dado*, sino que **fue construido y aprendido** a lo largo de los años que trabajamos juntas.

Todos aprendemos

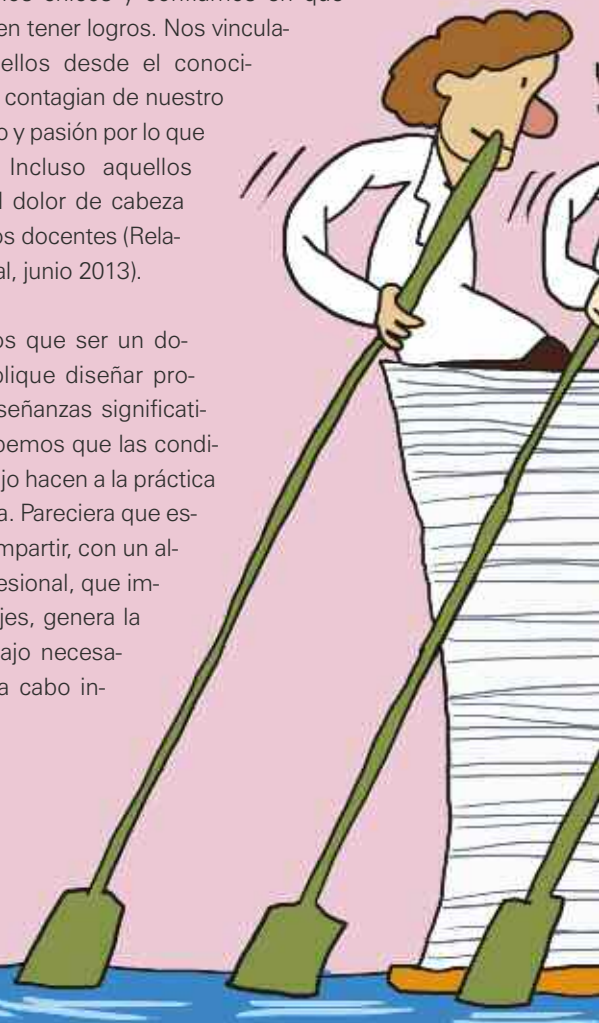
Un tema que emerge frecuentemente en nuestros relatos es que aprendemos sobre pedagogía y sobre la disciplina que enseñamos. Los textos de educación nos permiten cambiar nuestras creencias, nos ayudan a mirar de manera diferente las políticas de estado tendientes a la inclusión educativa; o cambiar nuestras ideas respecto de la pobreza. Una de nosotras dijo: *Yo creía eso [que la responsabilidad de la pobreza estaba en los pobres], yo cambié, lo reconozco (Registro de reunión, mayo, 2012)*. Otra docente escribió: *Yo antes pensaba que.... con estos alumnos no se podía hacer nada. Que el contenido no era importante. Vos vas a la sala de profesores y es lo único que escuchás (Registro de reunión, diciembre 2012)*.

Este aprendizaje pedagógico, que nos interpela a revisar nuestras creencias, requiere de una intensa inversión emocional. Muchos docentes comienzan a pensar propuestas superadoras incorporando nuevas (o no tan nuevas) perspectivas pedagógicas. Pero la "innovación" genera tensiones y ansiedades: *¿Y si lo hago mal? ¿Y si se descontrola el curso? ¿Y si mis pares piensan que me quiero destacar del resto? ¿Y si*

a la directora/ inspectora no le gusta?. Los docentes tienen miedos, angustias, o se sienten liberados, empoderados. Muchas son las emociones que se ponen en juego en una transformación cultural. En este proceso, los docentes reconocen que estar en un grupo, en un equipo de trabajo es clave para el sostenimiento emocional. Al respecto una compañera expresó: *Lo hice porque estaba con otros*. Esta cita resume de alguna manera, la necesidad y el aporte que significa para la innovación educativa el trabajo con pares, equipos, grupos, comunidades, que además de sostener emocionalmente, genera entusiasmo por la tarea. Una docente escribió:

Pertenecer al grupo: creo que ya no imagino mi trabajo si no es de este modo, pertenecer a nuestro equipo es muy fácil de identificar, vamos a trabajar con ganas, disfrutamos del contacto con los chicos y confiamos en que ellos pueden tener logros. Nos vinculamos con ellos desde el conocimiento, se contagian de nuestro entusiasmo y pasión por lo que hacemos. Incluso aquellos que son el dolor de cabeza de todos los docentes (Relato individual, junio 2013).

No pensamos que ser un docente *feliz* implique diseñar propuestas de enseñanzas significativas. Pero sí sabemos que las condiciones de trabajo hacen a la práctica de la enseñanza. Pareciera que este modo de compartir, con un alto desafío profesional, que implica aprendizajes, genera la cultura de trabajo necesaria para llevar a cabo innovaciones. •



Referencias bibliográficas

Ezpeleta, J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 9 (21).
Thompson, M. y William D. (2008) Tight but Loose. A conceptual framework for scaling up school Reform. Research Report. Educational Testing Services. ERS-08-99.