

PARTICIPAR EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE¹

M. Sc. Mario Rodríguez-Mena García²

Dr. Roberto Corral Ruso³

Este artículo tiene la intención de mostrar una de las aristas más significativa y atrayente en el análisis de los procesos psicosociales que se desencadenan durante la formación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje desde una comunidad de práctica ya establecida: la participación de las personas que aprenden.

Las ideas, presupuestos, datos y reflexiones que aquí presentamos, aparecen ampliamente desarrolladas en los informes de investigación que elaboró el Proyecto "Aprendizaje para el cambio" durante la aplicación del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje en una empresa cubana en perfeccionamiento. (Ver Rodríguez-Mena, M; I. García; R. Corral y C. Lago; 2003, 2004 a y 2004 b)

Aprendiendo en Comunidades.

El acercamiento a una concepción del aprendizaje desde su dimensión social es una necesidad insoslayable para las ciencias sociales que hoy se ocupan del tema. Desde nuestro punto de vista, esta visión, más holística e integradora de la comprensión propiamente humanizadora del aprendizaje, se sustenta en la concepción dialéctico materialista del hombre y la sociedad, que en las ciencias psicológicas encuentran expresión en el enfoque histórico – cultural de L. S Vygostki del que retomamos su esencia teórica y metodológica como fundamento básico de nuestra propuesta.

Comunidades de Práctica.

Los estudios relacionados con la comprensión social del aprendizaje apuntan una variación importante en la comprensión del conocimiento como categoría. En primer lugar, porque los conocimientos no son neutrales, sino que están asociados a determinados valores que las personas le atribuyen en su aplicación y sentido a partir

¹ Artículo elaborado para la Compilación CIPS 2004.

² M. Sc. en Psicopedagogía y en Educación con mención en Psicología Educativa. Investigador del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

³ Facultad de Psicología-Universidad de La Habana.

del contexto sociocultural a que pertenecen (Núñez, 1999); en segundo lugar, porque la tradicional separación entre conocimientos teóricos y conocimientos prácticos resultó relativizada a situaciones específicas. Todo conocimiento de la realidad es en rigor una "experiencia de la realidad" (como dirían los constructivistas) o mejor, una "práctica social de la realidad" (desde el enfoque del construccionismo social). En este sentido, se acuña el término "saberes" como conocimientos contextualizados (con significados y valores atribuidos) y referidos a estructuras colectivas de praxis social, no sólo en su génesis y búsqueda (el proceso de conocer), sino en su aplicación, difusión y transformación (los procesos de tecnologización, enseñanza y crítica). La comprensión de la naturaleza social del conocimiento redefinido como saberes, y referidos a estructuras colectivas de praxis requirió la elaboración de conceptos socio-culturales acerca del sujeto que conoce, transformado ahora en un ente colectivo que actúa sobre la realidad. El concepto básico creado es la "comunidad de práctica", elaborado por varios autores, en especial, J. Lave (1991).

Una "comunidad de práctica" es un modelo que permite comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden. Se define como redes de actividades y prácticas interdependientes y autoorganizadas, que vinculan entre sí a personas, significados, y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente.

La comunidad de práctica se describe en términos de **participación** (la pertenencia legítima de un individuo a una comunidad, la aceptación por los demás participantes, la implicación personal y el compromiso, la identidad durante el movimiento de participación que establece el límite del sistema); en una **práctica** (que se identifica con actividades características de la comunidad, sea simbólica o material, y que incluye los procesos, artefactos, instrumentos, significados y discursos implicados para realizarla); que produce **cambios** en los participantes (el aprendizaje es la condición obligatoria de las comunidades de práctica, tengan o no el propósito explícito o consciente de producirlo, y base del desarrollo de sus participantes).

Estos descriptores definen a su vez al participante como una **persona-en-actividad**, para marcar la peculiar conjunción entre un individuo (organización corporal específica, con sus modos de funcionamiento y procesos) y un sujeto social (el sujeto

cultural genérico) en comunidades contextualizadas, como continuidad e identidad durante la participación en diferentes comunidades de práctica excluyentes.

Los seres humanos estamos implicados en todo momento en diferentes comunidades de práctica, que nos articula en redes de interacción con otros individuos, significados culturales, instrumentos y procesos, visiones del mundo e ideologías. En cada comunidad somos simultáneamente los mismos (reconocemos nuestra identidad a lo largo de la historia de trayectorias de participación) y diferentes (en tanto cualquier participación requiere y promueve roles, identidades variables, expectativas, autoconceptos, ejecuciones contextualizadas para esa práctica; por tanto, toda comunidad de práctica es al mismo tiempo una comunidad de aprendizaje porque exige una continua modificación de nuestras acciones a tono con la comunidad en la que participamos en un momento dado.

Sin embargo, se pueden definir al menos dos tipos de comunidades de práctica: simples y complejas (Lemke, 2003). La simple supone que la propia participación en la práctica legitima la pertenencia y la futura trayectoria de un individuo dentro de la comunidad. En estos casos, práctica y aprendizaje se confunden en un mismo acontecimiento; la compleja se define por el acoplamiento de al menos dos comunidades diferentes de práctica, donde la participación en una de ellas legitima la pertenencia a otra diferente: en este caso una funciona como comunidad de aprendizaje y la otra como comunidad de práctica.

La Comunidad de Aprendizaje

Hoy día, el término "comunidad de aprendizaje" es usado con bastante frecuencia. Su uso, demasiado extendido, es también diverso. Al menos se pueden diferenciar tres acepciones en su empleo:

- para distinguir lo extraescolar de lo escolar
- para referirse a la conectividad, mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, en una realidad virtual
- para enmarcar contextos socioculturales y ámbitos geográficos de todo tipo

Estos modos de interpretación no son excluyentes y muchas veces se solapan. No obstante, se puede notar que al emplear el término lo que generalmente predomina es la noción de comunidad más que la de aprendizaje. Solamente algunas versiones de comunidad de aprendizaje, más apegadas al contexto escolar, atienden sus aspectos psicopedagógicos

La "Comunidad de Aprendizaje", en sus diversas acepciones y enfoques, resulta reconocible como aspiración y como experiencia histórica en muchos países (Torres, R. M, 2001). Las razones de su reactivación y expansión en el contexto actual se resumen en cinco presupuestos:

- La tendencia a la "globalización" y su impulso contrario, la localización.
- La complejización de la sociedad civil y el ensanchamiento de la participación ciudadana en sus diversos ámbitos
- El surgimiento y expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La renovada importancia dada a la educación y el énfasis sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje organizador de la sociedad del futuro, definida como "sociedad del conocimiento", "sociedad del aprendizaje".
- El desencanto con el sistema escolar y con los reiterados intentos de reforma educativa y la búsqueda de vías y modos nuevos para pensar la educación

Nuestra propuesta de **Comunidad de Aprendizaje** emana de la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes humanos que están "situados" en comunidades de práctica, social y culturalmente construidas. De este modo, conceptuamos a la **Comunidad de Aprendizaje** como:

"El modo de funcionamiento sistémico de una comunidad de práctica cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples dirigidas por el propósito de aprender en, desde, y para mejorar, tal práctica., lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente" (Rodríguez-Mena, M; I. García; R, Corral y C, Lago, 2004 a p.107)

Todo ello significa que la formación de una verdadera Comunidad de Aprendizaje requiere que la comunidad de práctica realice acciones conscientes dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el que individualmente

puedan lograr sus miembros participantes, de ahí la justificación de crear un programa de formación para estos fines.

Por tanto, en el orden procedimental, de intervención desde la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje en contexto de comunidad de práctica, es necesario el empleo de un dispositivo de herramientas metodológicas que permitan a los aprendices reconocer y evaluar de modo sistemático como evolucionan sus trayectorias personales al insertarse en la red de relaciones que establece dicha comunidad.

Una Comunidad de Aprendizaje que tome conciencia del carácter autorregulado del proceso de aprender y ejecute acciones para su desarrollo permanente podrá influir de manera efectiva tanto en la transformación de la realidad en la que operan sus miembros como en la transformación de estos. No hay aprendizaje efectivo sin autorregulación. El aprendizaje efectivo es también, aquel que humaniza; por tanto, surge desde su naturaleza social. La Comunidad de Aprendizaje, como espacio de interacción, posibilita que esto suceda al permitir que cada aprendiz pueda vivenciar todas y cada una de las funciones del acto de autorregular el aprendizaje: acoplarse con otros; dominar y modificar los instrumentos de actuación sobre el medio; y modificarse al dominarse a sí mismo.

Es en Vygotski donde encontramos los fundamentos para considerar la formación de una Comunidad de Aprendizaje como algo necesario para estimular la acción y el pensamiento de las personas a un nivel de ejecución superior al que mostrarían si actuaran individualmente. El carácter histórico social de enfoque vygotskiano nos permite convertir a la propia Comunidad de Aprendizaje en una meta de desarrollo, por lo que sus miembros trabajarán para mejorarla permanentemente, porque en sí misma ella es un medio útil para el crecimiento y desarrollo intelectual y afectivo de las personas que aprenden.

La participación como condición indispensable para aprender en Comunidad.

La participación legítima promueve la motivación, la flexibilidad y la calidad del aprendizaje. Participación no significa simplemente hacer algo en colectivo, resolver problemas o tener un sentimiento de identidad; significa mucho más, en tanto supone

un proceso en el cual los problemas a resolver, los contenidos a aprender, los otros participantes y la propia acción del individuo se llenan de nuevos significados que trascienden la posición inicial y modifican la visión del mundo del sujeto. Por esto, todo aprendizaje es básicamente una atribución de significados nuevos y sentidos personales a la propia acción, las personas y el mundo.

Uno de los vicios más frecuentes en la consideración pragmática del aprendizaje es la idea de que "se aprende haciendo", desvirtuando así la idea de la praxis y transformándola en empiria: simplemente "hacer". Visto así, el "hacer" es entendido como acciones que se ejecutan, y lo más que produce en términos de aprendizaje son rutinas o actividades reproductivas sin significado más allá de su propia ejecución. La participación supone una presencia, una acción, pero también un compromiso, una implicación personal y colectiva, en resumen: un cambio en la condición de la persona que pasa a ser "persona-que-aprende" diferente de lo que es en otros espacios de participación. Promover y alentar la participación como un proceso de atribución de significados es una condición básica de facilitación del aprendizaje en comunidad.

Otra idea sobre la participación en la que a veces, por sus correlatos políticos, se insiste en demasía se refiere a su carácter democrático. En virtud de esta idea, que es básicamente correcta en la dimensión política y de transformación social que promueve la comunidad de aprendizaje, se extiende la condición de democracia a un estado de igualdad absoluta en términos de acciones, decisiones y posiciones de poder con respecto a la comunidad. Sin embargo, tal consideración no puede generalizarse hasta anular toda individualidad en un igualitarismo falso e indeseable, pues una comunidad de aprendizaje es tanto más enriquecedora cuanto más diferentes son las historias personales de sus miembros.

La verdadera democracia de la participación no supone igualdad, sino cooperación de pares en la legitimidad de su participación y su sentimiento de identidad, pero diferentes en el aporte al espacio de intersubjetividad colectiva. De aquí que en una comunidad existen líderes y posiciones de poder central y periferias con diferentes atribuciones y niveles de decisión, que son cambiantes en función de la tarea que asumen, las trayectorias de participación individual, y los contextos en los que se desarrolla. La participación requiere el desarrollo desde posiciones de directividad a

posiciones de no directividad, o mejor de dirección colectiva. Uno de los componentes básicos de las competencias de un aprendiz autorregulado sería precisamente reconocer y reconocerse en sus posiciones de dirección o subordinación ante la tarea colectiva, lo que sería un resultado de su historia de participación legítima en una comunidad de aprendizaje.

La identificación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje

Nuestra investigación del proceso formativo de una comunidad de aprendizaje se situó en el contexto empresarial. La comunidad de práctica que conformaba el Consejo de Dirección de una empresa fue el sujeto colectivo que se implicó en el Programa de formación de competencias para autorregular el aprendizaje. Este Programa se desarrolló a partir de la creación de situaciones de aprendizaje diseñadas a tales efectos y ejecutadas bajo un esquema metodológico de investigación acción educativa. Aunque el Programa no pudo ser aplicado completamente por dificultades en la organización de tareas en la empresa, el conjunto de sesiones de trabajo grupal desplegadas (ocho sesiones en total) nos permitió extraer una serie de datos y reflexiones muy valiosas de las que solo tomaremos para este artículo las vinculadas al proceso de formación de la comunidad de aprendizaje y el papel esencial de la participación de los propios aprendices en el mismo.

A continuación se expresan los criterios utilizados para identificar una Comunidad de aprendizaje y sus indicadores.

El primer criterio analizado y que define la comunidad de aprendizaje es la **participación**. Describe al miembro legítimo de una comunidad en tanto es una persona que se implica de manera significativa en la práctica aceptada por la comunidad como señal de identidad y pertenencia. Los indicadores propuestos fueron:

- Desempeño individual de cada miembro: La trayectoria de participación y los cambios en frecuencia de intervenciones, intensidad, posición, rol y calidad de la participación en las tareas propuestas y ejecutadas por cada uno de los miembros de la comunidad.
- Interacción grupal, entendida como las redes de comunicación, intercambio e influencia que vincula a los miembros entre sí, y que permiten la participación. Se incluyen de manera especial las reglas de participación.

- Estructuras de poder presentes en la comunidad y que regulan las posiciones relativas y la legitimidad de participación de sus miembros.

El segundo criterio propuesto fue el de la **práctica** misma. Representa el otro componente de la definición de comunidad de aprendizaje e identifica en qué ejecuciones se implicaban para aprender, en tanto las situaciones de aprendizaje proponían actividades que vinculaban entre sí a los miembros y por supuesto definían a la comunidad. Se concretó en los siguientes indicadores:

- Gestión colectiva de la práctica de aprendizaje, entendida como la coordinación de acciones exitosas entre los miembros para ejecutar las propuestas de tareas planteadas por los facilitadores, así como la negociación y producción colectivas de resultados.
- Logros específicos de las situaciones de aprendizaje, tanto individuales como colectivos.
- Motivación por las situaciones de aprendizaje y la satisfacción con el desempeño de la comunidad.

El tercer criterio utilizado se refiere a **la identidad y el sentido de pertenencia** a la comunidad por parte de sus miembros. Representa el criterio más difícil de evaluar en tanto sus manifestaciones se realizan a través de los criterios anteriores y demora mucho más tiempo en producir expresiones específicas. Se definieron como indicadores de este criterio:

- La asistencia y permanencia en las sesiones, el grado de jerarquía que le concedieron a esta práctica en sus planificaciones cotidianas y las llamadas mutuas a la disciplina, la participación y el apoyo mutuo.
- La coincidencia en las vivencias de satisfacción de los participantes con las tareas ejecutadas y su reconocimiento. El uso del plural "nosotros" en algunos parlamentos ocasionales.
- La elaboración de discursos específicos de los participantes y la utilización de contextos comunes contruidos colectivamente para la producción de sentidos e inferencias en las comunicaciones entre los miembros.
- La producción de claves y signos de identidad definatorios de la comunidad. No se consideran aquellos signos ofrecidos por los facilitadores como parte de las situaciones de aprendizaje, salvo que se hayan extendido como marcas de

identidad más allá de su uso en una tarea. Se incluyen la distribución espacial de los miembros y los parlamentos ocasionales acerca de intereses, procedimientos o cualidades comunes entre los participantes.

La intención inicial de los investigadores requería la aparición de todos los indicadores en manifestaciones suficientes para su observación y registro. Sin embargo, a pesar de ser coherente con el proyecto teórico y metodológico, la realidad de la investigación no ofreció un cuadro completo de los indicadores, y al mismo tiempo, permitió comprender la variabilidad de algunos de estos postulados de partida.

Los resultados obtenidos hasta el momento en la identificación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje suponen un corte en un proceso continuo de modificaciones tanto en los participantes de la investigación como en sus relaciones. Sin embargo, no puede considerarse como un proceso gradual y no contradictorio; por el contrario, la observación de la constitución de esta comunidad ofreció ideas significativas en contra de las simplificaciones que frecuentemente se manejan en el tema del aprendizaje. A continuación se exponen los principales resultados a partir del análisis del comportamiento de los indicadores propuestos para su evaluación. Dejaremos para el final, algunas consideraciones de carácter conceptual y teórico acerca del tema de "comunidades de aprendizaje".

El primer indicador de participación definido fue el **desempeño individual**. El proyecto inicial previó un modelo de investigación-acción educativa, que marcaba con claridad la exigencia de participación para todos los miembros. Sin embargo, tal participación ocurrió de maneras diversas que marcaron la aparición de la comunidad de aprendizaje. En primer lugar, el aporte individual de los miembros fue considerable, aunque no total. Desde el principio los facilitadores incentivaron la participación con preguntas, pero solo algunos de los miembros aceptaron participar de manera directa. Es interesante observar la participación en tareas de carácter físico –moverse por el espacio, saludarse, conversar entre ellos, ejecutar alguna tarea manual o incluso lúdica- siempre aceptada con regocijo y hasta reclamada en algunas sesiones, debido a su carácter no implicante, pero si se trataba de hablar ante el grupo o responder alguna pregunta, algunos individuos se coartaban o en un caso, se producía una negativa tajante: *"yo estoy aquí solo para escuchar"*. Este resultado no es extraño, ya

que una comunidad es un espacio no homogéneo de participación, con posiciones centrales y posiciones periféricas, y grados de implicaciones personales diferentes, muy relacionadas con el grado de dominio sobre el tema (que los miembros se reconocen a sí mismos) y sus exigencias de autoestima. Por supuesto, en las situaciones en que se aplicaron técnicas para el tema de la comunicación, los diálogos fueron frecuentes entre los participantes, pero estaban previstos en la propia técnica y no se pueden asumir como intercambios espontáneos. No obstante, también se produjeron algunos intercambios de este tipo en las reflexiones.

La mayor implicación inicial parecía centrarse en los líderes oficiales del Consejo de Dirección, y las psicólogas que apoyaban el proyecto, que al ocupar roles específicos se sentían, de alguna manera, compulsados a participar. Esta situación fue cambiando a medida que transcurrían las sesiones, produciendo modificaciones importantes en las formas de participación. Algunas de estas modificaciones están referidas a procesos individuales de reestructuración y contextualización de los temas tratados; en la medida en que los participantes lograban establecer conexiones entre lo que se discutía y sus competencias personales (dominios de conocimientos previos, intereses personales, experiencias) mejoraba significativamente su participación. Véase por ejemplo algunos miembros con profesiones de informática y computación, que solo comenzaron a participar de manera estable cuando lograron establecer “puentes” entre lo que se discutía y sus propias experiencias, o las referencias iniciales a las “ventajas” de los que sabían Psicología para participar, sobre todo en la situación de aprendizaje referida a expectativas y metas. Así uno de los participantes explicó en una de las sesiones de expectativas y metas el valor de la retroalimentación negativa para la autorregulación de los sistemas informáticos, como una forma de comprender desde su área de conocimientos específicos, la relación entre metas y autorregulación personal para aprender.

Las trayectorias personales son también interesantes y muestran claramente estos cambios: en algunos casos, los líderes oficiales abandonaron las sesiones y no asistieron más, o disminuyeron notoriamente su participación, dejando de ocupar posiciones centrales; mientras que personas que al principio se inhibían de participar o tenían una participación reactiva, comenzaron a moverse hacia posiciones centrales dentro de la comunidad. Se pudo observar también las reacciones afectivas a tales

cambios: los que se movían hacia la periferia mostraban diversos grados de perplejidad o incluso insatisfacción; los que se movían hacia el centro incrementaban su satisfacción y alegría de participar. Uno de los casos más interesantes se refiere a una de las psicólogas participantes: a pesar de tener un rol más o menos central por sus conocimientos, aceptó modificar su rol y aproximarse más a las personas que supuestamente “no sabían” del tema, manteniendo su intensidad de participación. Otro caso en el que se produjo al inicio una negativa total de participación, sin embargo, continuó asistiendo y en las sesiones finales, comenzó a participar de manera espontánea, y hasta ocupó una posición de líder de una de las tareas en sesiones finales.

El segundo indicador de la participación se define como **interacción grupal**. En este caso se definió de forma explícita desde el principio como un conjunto de reglas que orientaban la participación individual de los miembros y que fueron construidas de conjunto por los miembros de la comunidad. Se insistió mucho en algunas de estas reglas: el respeto a la opinión del otro –y por tanto a la propia-, la disciplina y el orden de participación. Estas reglas no incentivaron precisamente una mayor interacción grupal: desde el comienzo se mostró muy poco diálogo entre los participantes, centrado en unos pocos y su relación –de preguntas y respuestas- con los facilitadores. Algunas preocupaciones iniciales también mostraban una falta de interacción grupal, como la propuesta de autoevaluación, muy discutida, o la pregunta de si sus resultados serían públicos. Evidentemente, la comunidad debía desembarazarse de algunas formas de funcionamiento que impedían o limitaban el diálogo libre y la expresión de la propia opinión.

Es interesante que en este entorno algunos líderes oficiales insistieran en “el consenso y la identidad de pensamiento” como expectativas de la comunidad, y los productos de las experiencias de aprendizaje que requerían de trabajo en grupo se consensuaban a partir de algunas opiniones “reconocidas”. En general, se evidenciaba, tanto en los parlamentos como en la ejecución de las tareas de las sesiones, la falta de un trabajo grupal más allá del cumplimiento colectivo de una decisión tomada centralmente. Véase la tarea de la “cuerda”: lo interesante no fue lo que sucedió –cada quien halaba la cuerda para su meta sin importarle los demás- sino las justificaciones que se dieron: *“el más fuerte siempre gana”, “...me sentí aplastada”, “...me escapé del grupo porque no*

podía llegar..."; o el ejercicio de la identificación del grupo por el color en la frente: a nadie se le ocurrió halar a personas del mismo grupo, sino que elaboraron "trampas" para identificarse. De todas formas se manifestaron formas de aprendizaje individualizadas, dirigidas a competencias aisladas y sin aprovechar la fuerza del colectivo.

Véase como ejemplo el patrón de participación en las Redes de Intercambio correspondiente a la sesión 2. Es posible apreciar cómo el tipo de red creada es estrellada, con centros en los facilitadores y vínculos entre cada participante y los centros, con miembros que no participaron y poca o ninguna interacción entre los participantes.

Esta situación comenzó a cambiar significativamente después de la cuarta sesión, donde se hizo evidente la falta de respuestas preparadas y la diversidad de interpretaciones aceptables. La primera manifestación de este cambio fue el aumento de la cooperación entre personas para la ejecución de las tareas, el aumento paulatino del diálogo entre ellos para realizarlas y el aumento de preguntas –no ya de respuestas- a los facilitadores, así como de comentarios más espontáneos. Algunos observaron esta situación en el aumento de la satisfacción con el desempeño del colectivo y la "desinhibición" de algunos de sus miembros. Otra de sus manifestaciones fue la comprensión casi súbita de la centración individual en sus propias necesidades sin atender a las necesidades y requerimientos de los otros, tema en que se insistió en las situaciones de aprendizaje referidas al tema de expectativas y objetivos, y sobre todo, en los temas de comunicación. El ejercicio del "nombre propio" significó una verdadera iluminación para algunos miembros de su falta de consideración del otro, así como algunos de los ejercicios grupales. Los ejercicios de "escucha reflexiva" y de "estilos de comunicación" mostraron el comienzo de una interacción grupal más consciente y efectiva. También se produjo un diálogo más rico, que aparece en las autoevaluaciones con la palabra "*enriquecimiento*". Este cambio estuvo precedido en algunos miembros por pequeñas crisis de participación, donde se refería confusión, reflexión, pérdida de la motivación y hasta cierta depresión con respecto a sus acciones; estos estados definieron para algunos participantes a la altura de la tercera sesión su continuidad o un cambio de roles en la comunidad. Los patrones de interacción cambian paulatinamente de una figura de estrella a sistemas triangulares

que involucran a los participantes en redes más densas. Véase por ejemplo el diagrama de la sesión 7.

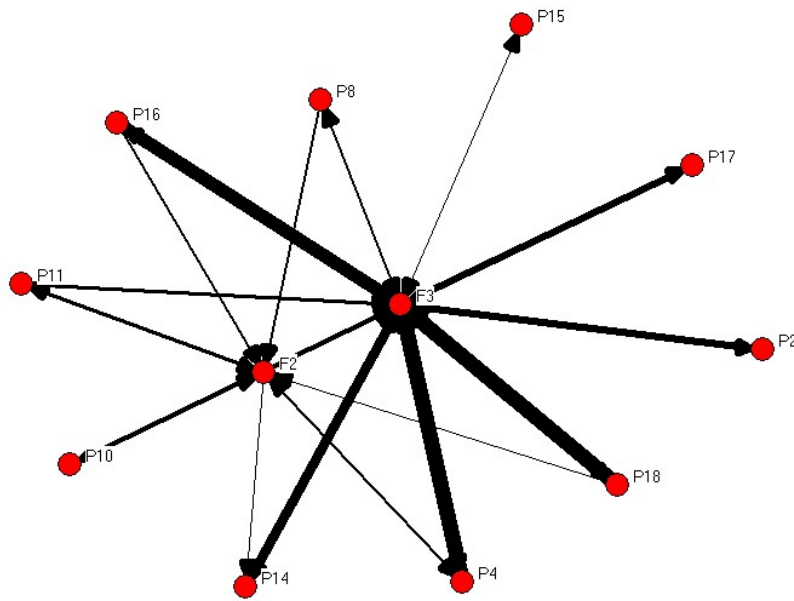


DIAGRAMA 1: PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE DISCUSIÓN (RED DE INTERCAMBIO EN SESIÓN 2)

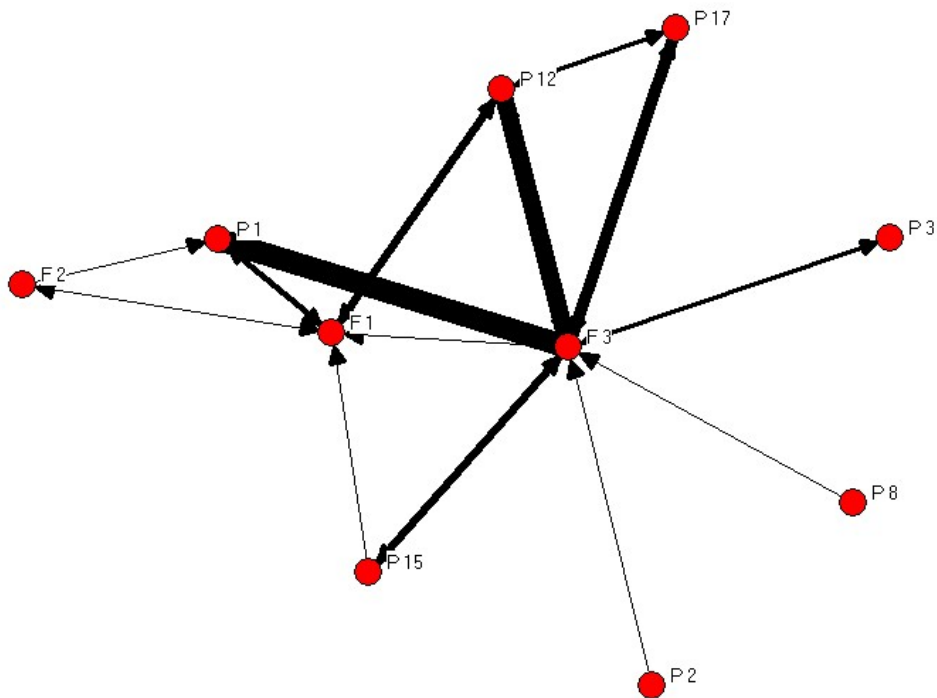
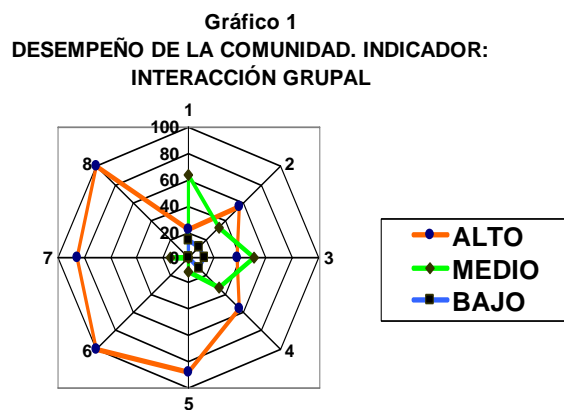


DIAGRAMA 2: PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE DISCUSIÓN (RED DE INTERCAMBIO EN SESIÓN 7)

Esta conclusión se confirma también en el gráfico a continuación, que muestra las evaluaciones acerca de la interacción grupal desde la percepción de los participantes. Es evidente el crecimiento paulatino hacia las últimas sesiones, pero en las primeras cuatro no aparece una tendencia definida, y a veces (sesión 3) se muestra un retroceso.



El tercer indicador de participación se refiere a las **estructuras de poder**. Recuérdese que se tomó como punto de partida una comunidad de práctica ya constituida, y de la cual se podría desarrollar una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, los resultados indican que este tránsito no es espontáneo, e incluso puede ser muy difícil. La comunidad de partida era un Consejo de dirección, constituido para la solución de tareas directivas y ejecutivas, con una estructura de poder vertical, líderes oficiales, roles establecidos y tradiciones de trabajo orientadas al cumplimiento de tareas. Sin dudas existe un espacio para el aprendizaje, pero en el mejor de los casos, periférico y de poca jerarquía, como se mostró efectivamente cuando se modificaron las expectativas de los miembros. El paso a la comunidad de aprendizaje requería necesariamente un cambio sensible en la estructura de poder establecida, que no podía mantenerse a riesgo de impedir su desarrollo. El cambio fue bien rápido: los líderes oficiales no presionaron a sus subordinados y "dejaron hacer"; los subordinados rescataron espacios de decisión personales primero, y después descubrieron la posibilidad de cooperar en estado de igualdad con sus dirigentes. Los alcances de este cambio no se pueden prever, pero resulta significativo para la cantidad de sesiones, y requeriría un seguimiento del efecto que pudiera tener sobre la comunidad de práctica

original, en el desempeño de las funciones individuales y en el mantenimiento de la estructura naciente de la comunidad de aprendizaje.

Así por ejemplo en el diagrama que muestra las redes de intercambio de la sesión 3 es posible observar un subcentro de participación vinculado a un directivo (P14) y su ámbito de influencia sobre otros participantes en relación con el facilitador; en la sesión 7 ya no es posible observar la coincidencia de posiciones oficiales de dirección con el tipo de participación.

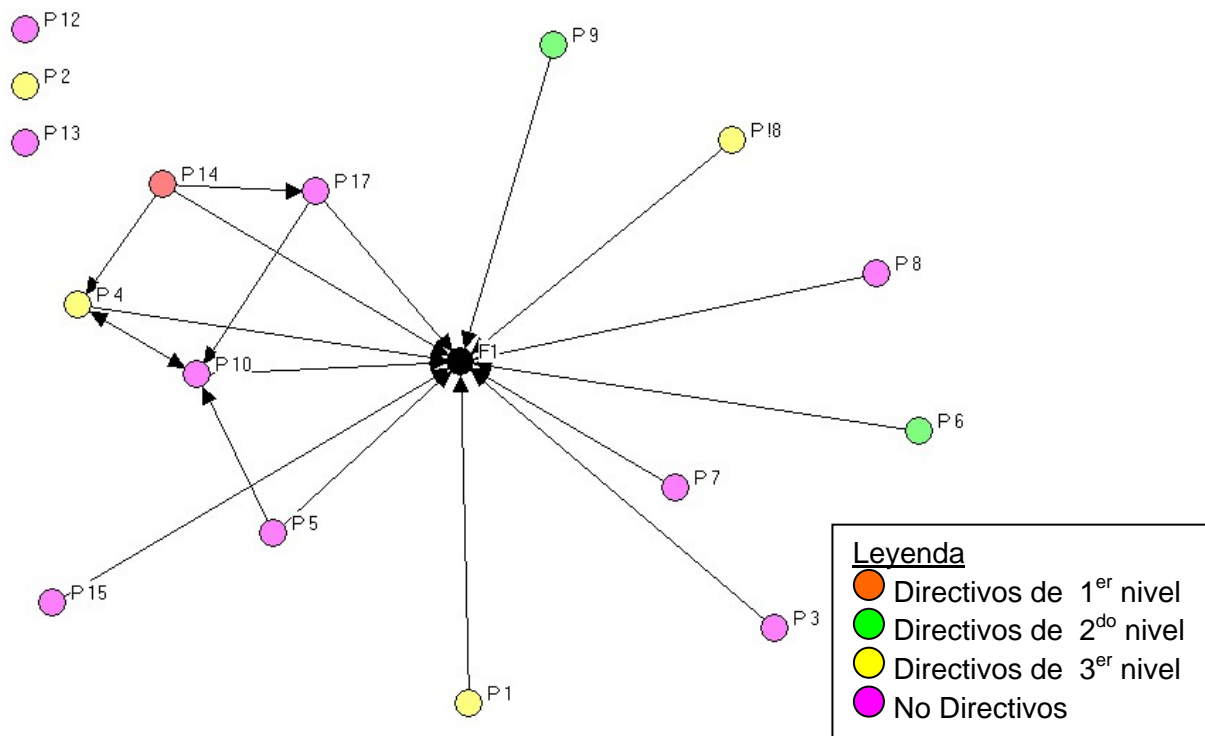


DIAGRAMA 3: RED DE INTERCAMBIO Y POSICIONES DE PODER
(EN GRUPO DE DISCUSIÓN SESIÓN 3)

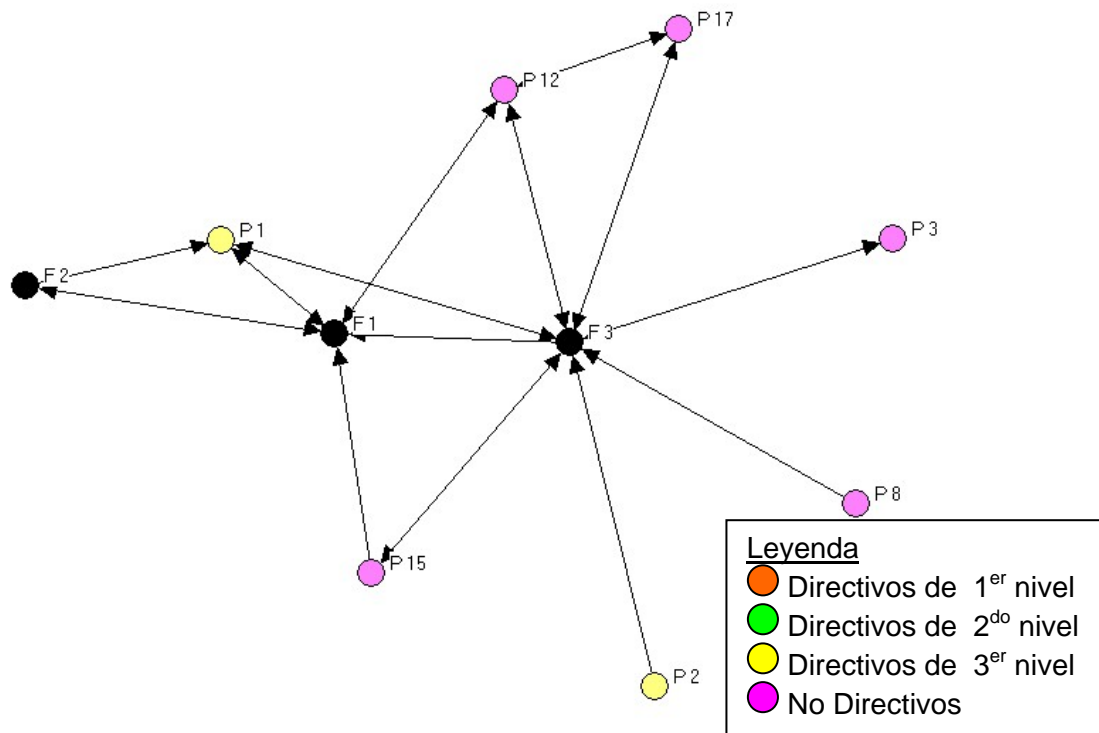


DIAGRAMA 4: RED DE INTERCAMBIO Y POSICIONES DE PODER
(EN GRUPO DE DISCUSIÓN SESIÓN 7)

De los criterios que definen y evalúan una comunidad de aprendizaje, resulta vital el análisis de la propia **práctica** que caracteriza a la comunidad, en este caso el dominio de competencias personales para devenir aprendices autorregulados. Se expondrán aquí los resultados referidos a los indicadores primero –gestión colectiva del aprendizaje- y tercero –motivación y satisfacción con las tareas realizadas.

La gestión colectiva del aprendizaje la consideramos en una doble vertiente: primero en la coordinación de acciones entre los miembros para ejecutar las tareas requeridas por las situaciones de aprendizaje, y segundo, en las producciones colectivas de resultados, objetivados en acciones, comunicaciones y documentos adicionales a la tarea, que le daban un sentido específico. En el primer caso el resultado fue casi inmediato. Los miembros de la comunidad lograron coordinar sus acciones desde las primeras solicitudes de los facilitadores, con variedad de implicaciones personales – desde *“esto es un juego”* hasta *“esto es importante”*- y en muy pocos casos hubo falta de cooperación que impidiera la realización de las tareas indicadas. Llama la atención

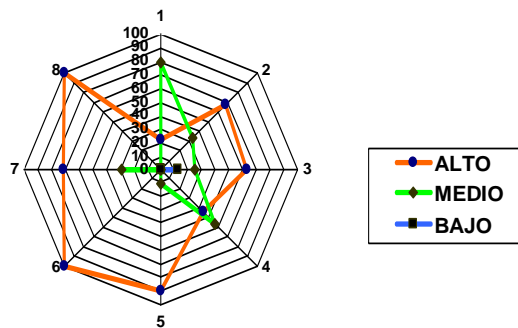
la falta de discusiones entre los miembros –era evidente que no estaban preparados para discutir, al menos temas no conocidos- y la rápida aceptación de sugerencias producidas por los facilitadores –el efecto de “halo” del rol de profesor. Solo al final de las sesiones comenzaron a producirse situaciones de discusión con respecto a la forma de realizar las tareas, pero no llegó a convertirse en una característica de la práctica.

Bien diferente resultaron las producciones colectivas de sentidos. Se produjeron como verdaderos emergentes grupales, no frecuentes pero sí significativos. La comprensión de la centración individual (ejercicio del “nombre propio”) a mediados de las sesiones fue un logro colectivo, el reclamo de algunas herramientas indispensables para la práctica (el tema de la comunicación fue muy bienvenido; las discusiones en torno a la flexibilidad y la generación como cualidades deficitarias de la comunidad), la aparición de parlamentos que contextualizaban un tema general a la experiencia personal y la búsqueda de aprobación colectiva del sentido, la autoevaluación del estilo personal de aprendizaje sin preocuparse por comparaciones con otros diferentes; todas estas situaciones y ocurrencias no provocadas por los facilitadores indicaron en cada momento la constitución de un espacio colectivo para la construcción de sentidos de las tareas que se ofrecían. Uno de los ejercicios más productivos fue la “cadena del rumor” en su versión positiva –la necesidad de la inferencia en toda comunicación– donde los comentarios giraron en torno a la aprobación colectiva de determinadas interpretaciones, no por unanimidad sino por paulatino consenso. Tal vez el resultado más claro se produjo en la séptima sesión (desarrollada dos meses después de la sexta) donde los participantes expresaron, para sorpresa de algunos, que habían aprendido y que no han olvidado lo que aprendieron, pero referido no tanto a las acciones de coordinación sino a los sentidos producidos para fundamentarlas, y la solicitud para continuar las sesiones.

El tercer indicador de la práctica es más fácil de evaluar, en tanto expresa la satisfacción con el desempeño de la comunidad y la motivación individual para continuarla. Aquí no fue necesario mucha inferencia: desde el principio se marcó una fuerte motivación por las tareas ofrecidas, aunque a la altura de la tercera y cuarta sesiones hubo una detención y hasta una disminución de la motivación, producto de causas ajenas al grupo, pero también debido a la existencia de un momento de cambio y crisis de la comunidad, referido al sentido de la práctica, como se puede apreciar el

gráfico de este indicador. La satisfacción con el desempeño de la comunidad fue creciente, y se puede apreciar cómo en la quinta sesión no se produjo ninguna evaluación “baja” en ninguno de los indicadores de autoevaluación. Por supuesto, mantener la motivación, la satisfacción, y hasta la alegría por una práctica agradable que escapa a las rutinas cotidianas no es una proeza, y aunque es un indicador confiable no se puede considerar como la mejor expresión de una comunidad de aprendizaje; sin embargo en este caso debió competir con modificaciones del entorno inmediato colectivo y en algunos casos individual que provocaban inestabilidades y cambios de jerarquía, por lo que debe considerarse como un resultado apreciable.

Gráfico 2
DESEMPEÑO DE LA COMUNIDAD. INDICADOR:
SATISFACCIÓN CON EL DESEMPEÑO DE LA COMUNIDAD



El último criterio a evaluar consiste en la **identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad**. Esta característica es considerada como un rasgo de madurez de las comunidades en los espacios culturales, y en el mundo del mercadeo y la publicidad uno de los indicadores de logro más reconocidos y deseados. Sin embargo, en este caso se trataba de transitar de una comunidad de práctica ya establecida, con sus marcas de identidad y pertenencia bien definidas hacia una comunidad de aprendizaje que no podía identificarse de la misma forma. Por estas razones, los indicadores de identidad y pertenencia reflejan cambios reales pero no resultados en términos de efectos estables y permanentes, por lo menos hasta el límite temporal de esta investigación. A continuación se ofrece el análisis de sus indicadores.

La asistencia y permanencia en las sesiones, la importancia dada a la práctica y las llamadas a la participación y la disciplina constituyen el rasgo incipiente de un sentido de pertenencia a la comunidad. De hecho, la asistencia y permanencia fue un verdadero filtro para identificar a los que se mantendrían y lo que abandonarían la comunidad. Las causas para las salidas fueron diversas, pero lo interesante fue los que

llegaron a permanecer voluntariamente, y que se fueron identificando entre sí al punto de que en la última sesión algunos parlamentos se referían a la necesidad de citar a algún miembro no presente pero que se sabía que quería participar. Otra cuestión interesante se refería a preferencias a colaborar con determinadas personas, aunque no fue un aspecto significativo en todos los casos, fueron sus variaciones más que sus permanencias lo que resultó interesante, debido a los “descubrimientos” de alguna característica personal en una colega, no reconocida hasta ese momento. Acciones de apoyo mutuo solo aparecieron en las últimas sesiones y poco significativas. Suponemos que la fuerza de otras identidades –como se verá más adelante- no permitió la constitución de una identidad definida para la comunidad, aunque sí se produjeron cambios en esta dirección, confirmados por los resultados de la última sesión.

Un indicador que sí resultó significativo está relacionado con la vivencia compartida de satisfacción con la práctica. No solo resultó una vivencia personal, sino que los participantes descubrían que era una respuesta colectiva, que los colocaba en una sincronía afectiva que facilitaba un “espíritu de grupo” como un paso hacia la identidad y pertenencia. En algunos casos apareció el plural “*nosotros*” referido al sujeto colectivo que realizaba la tarea, aunque más vinculado a los pequeños subgrupos operacionales que a la comunidad en su conjunto. Es posible que la vivencia compartida de satisfacción sea un resultado más significativo para los participantes que para los facilitadores, en tanto trascendía cierta actitud muy competitiva entre ellos, consecuencia de su comunidad de práctica original: un consejo de dirección. Algunas manifestaciones pudieran confirmar esta aseveración, sobre todo en el momento en que se les pedía que trajeran alguna tarea a realizar fuera de las sesiones; ante la no entrega de la tarea por parte de algunos, otros en forma jocosa comentaban “*¡...eso es un incumplimiento!*”

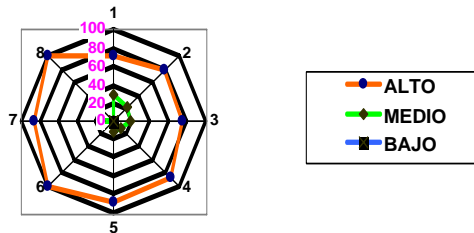
Otra manera de evaluar la identidad y el sentido de pertenencia a una comunidad se vincula con la elaboración de discursos y jergas específicas, tema bien documentado en las investigaciones culturales y sobre comunidades de práctica. En el caso que nos ocupa no es posible evaluar este punto debido al poco tiempo para establecer la comunidad de aprendizaje, y a la existencia de discursos ya establecidos en la comunidad de práctica original. Sin embargo, sí resultó altamente significativo la

existencia de contextos previos elaborados colectivamente y que actuaron en sustitución de un discurso colectivo como espacios de comunicación e inferencia. Desde la primera sesión, los discursos establecidos en la comunidad original perdieron significación en tanto no podían traducir los nuevos temas y las nuevas expectativas de la comunidad de aprendizaje en formación. Esto provocó la aparición de discursos emergentes en diferentes sesiones, a veces referidos a las tareas propuestas, a veces elegidos por la condición común de los participantes y en algunos casos hasta "catarsis" personales. Por ejemplo, en las sesiones diseñadas para la elaboración de metas y expectativas, el choque con las prácticas anteriores para elaborar objetivos de producción llevó a la preferencia por un discurso psicológico, que para algunos resultó incomprensible inicialmente. Solo cuando descubrieron espacios de traducción, comenzaron a comprender y actuar en consecuencia. Algunos de estos espacios fueron experiencias personales; otros recurrieron a los discursos técnicos profesionales, y poco a poco lograron comprender. En las sesiones referidas a comunicación se mostraron otras identidades de referencia, en especial la etérea, en tanto los miembros jóvenes de la comunidad establecían una comunicación muy rápida y eficiente entre ellos, mientras a los demás les costaba más trabajo.

Lo realmente interesante aquí es la pérdida de los discursos anteriores y la búsqueda de nuevos discursos para comprender y traducir las tareas. Uno de los discursos que tomó forma y conciencia en los participantes hacia la última sesión se refiere a la explicación de los indicadores de competencias utilizados en las autoevaluaciones; de hecho, el dominio que iban alcanzando en identificarlos y evaluarlos fue conformando un lenguaje de rápida comprensión, que se hizo consciente en la sesión 8, como instrumento de identidad, aunque todavía incipiente. En esta dirección y con más tiempo, no caben dudas de que se construirían discursos comunes acerca del aprendizaje como marcas de identidad para el grupo que continuó hasta el final.

De todas formas, la identidad con el grupo fue un indicador siempre en progresión desde el principio, como se puede observar en el gráfico siguiente.

Gráfico 3
DESEMPEÑO DE LA COMUNIDAD.
INDICADOR: IDENTIDAD CON EL GRUPO



El último indicador, las marcas y rituales de identidad y pertenencia a una comunidad, no fueron observados en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje. Pudiera considerarse que no eran necesarios, o que en el poco tiempo que se trabajó no existían posibilidades para su aparición, o que en comunidades de aprendizaje en espacios no escolarizados no se producen. De todas formas, es un aspecto a considerar en una formulación teórica de mayores pretensiones.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación aportó además un conjunto de cuestiones teóricas que no tienen respuestas definidas en la bibliografía existente y que requerirán mayor elaboración en el futuro. Una de estas cuestiones se refiere a la diferencia y continuidad entre comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. Reconocer que en toda comunidad de práctica se producen acciones de aprendizaje apoyadas colectivamente es una afirmación que no se discute, pero transformar una comunidad de práctica en una comunidad de aprendizaje intencional requiere consideraciones adicionales, algunas de ellas evidenciadas en los resultados de la investigación. Asuntos tales como las estructuras de poder diseñadas para un fin y que pueden no ser adecuadas para otro o incluso impedirlo, requerirá de muchas precauciones para realizar el tránsito. También se coloca en relieve la cuestión de las comunidades como redes abiertas, que permiten un libre tránsito de personas, conocimientos y herramientas entre ellas, pero con modificaciones en las posiciones, roles y marcas de sentido atribuidas. Todo dependerá por supuesto del grado de jerarquía que se conceda a una u otra comunidad; en la vida cotidiana las personas aprenden a compartimentar las

comunidades de las que participan en función de la importancia que le atribuyen, pero si la tarea central es aprender, se pueden preferir soluciones individuales a colectivas. El problema aquí es de legitimación de las tareas que se realizan, y el peso que la tradición escolarizada tiene sobre las tareas de aprendizaje, que las compartimenta de forma absoluta.

Otro aspecto a considerar se refiere a la secuencia de acciones para identificar y desarrollar una comunidad de aprendizaje a partir de una comunidad de práctica. Uno de los problemas que aparecieron con mayor peso es la cuestión de las herramientas y los recursos previos para participar en una comunidad de aprendizaje. Es necesario aprender a participar, no es una cualidad espontánea ni automática. Tal vez este asunto requiere una elaboración más atenta del papel de los facilitadores de una comunidad de aprendizaje, intuyendo cuándo es necesario deslizar las tareas hacia el aprendizaje de recursos y herramientas, y cuándo volverlas sobre el aprendiz. En una comunidad de práctica esto no es un problema, porque la falta de recursos se compensa fuera de ella, pero en esta investigación se debía buscar en la propia práctica, que no está diseñada para crear situaciones de aprendizaje, sino para obtener resultados rápidos. Es también un problema que afecta la actitud individual y competitiva de los miembros de una comunidad, que deben aprender a cooperar en condiciones de igualdad de participación aunque no de recursos.

Derivado del aspecto anterior está la cuestión de las relaciones constitutivas entre el individuo y el grupo. Es evidente en este informe las múltiples conexiones que se revelan en una comunidad de aprendizaje entre el individuo en tanto persona y las articulaciones grupales que lo posicionan como rol o como parte de un sujeto colectivo. Se refiere tanto a las acciones de cooperación, como a la comunicación y el diálogo, pero también a los espacios de construcción de sentidos. Afecta por ejemplo las posiciones de poder, las formas de evaluación, autoevaluación y evaluación colectiva, las ansiedades por el logro y la motivación por las tareas, y finalmente por supuesto la formación de competencias, propósito de estas comunidades. De alguna forma, la reflexión en estos temas probablemente permita redefinir mejor el concepto de competencias como emergentes del límite de relación entre el individuo y la comunidad de práctica, y la necesidad de tomar en cuenta estas comunidades como

solución a los graves problemas de la educación y la formación de personas competentes en los momentos actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Adrián, G. (2001), "Aprendizaje continuo y competencias en las empresas exitosas". En: *Venezuela analítica editores*, Sitio Web Analítica.com.

Bandura, A (1987): *Teoría del aprendizaje social*, Madrid: Espasa Calpe (3ra edición)

Barnett Pearce, W (2002), "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad", En Fried Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós (3ª reimpresión)

Bourdieu, P, (1991), *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.

Carr, W y S, Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca S. A

Corral, R. (1999), "El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas" En *Creemos*, San Juan, Año 5, No. 1

_____. (2001), "La Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación" *Revista Cubana de Psicología*, La Habana, Vol 17 No. 1

Cumming, T.G and C. Worley (1997): *Organization Development and Change*, Cincinatti, Ohio: Southwestern Publishing. 6ª Ed

Dewey, J. (1995), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Ed. Morata.

Druker, P, (1995), *La sociedad postcapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Freire, P, (1995), *Pedagogía del oprimido*. Lima: Editorial Lima S. R. L.

-----, (1997), *Pedagogía da autonomia*, São Paulo: Paz e Terra.

Habermas, J. (1989), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus.

----- (1990), *Conocimiento e Interés*, Madrid: Taurus.

Jiménez, A. (2000), "Las competencias y el capital intelectual: La manera de gestionar personas en la era del conocimiento". En: *Revista Club Intellect*.

Lave, J y E, Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.

Lemke, J. L, (1996), "Cognition, context and learning: a social semiotic perspective". En D. Kirshner Ed., *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. New York: Erlbaum

Núñez, J. (1999), "La ciencia y la tecnología como procesos sociales" En Colectivo de Autores GEST, *Tecnología y Sociedad*, La Habana: Ed. Félix Varela.

Parlier, M. (1996), " De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend"» En *Revista Actualité de la Formation Permanente*, Paris, No. 43, pp. 10-18.

Rodríguez-Mena, M; I, García, R, Corral, C, Lago (2003) Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje. Marco conceptual y metodológico. La Habana, CIPS.

Rodríguez-Mena, M; I, García, R, Corral, C, Lago (2004a) Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje. La Habana, Editorial Prensa Latina.

Rodríguez-Mena, M; I, García, R, Corral, C, Lago (2004b) Valoración crítica de la aplicación del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje. La Habana, CIPS.

Senge, P. M, (1992), *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Buenos Aires: co-edición de Ediciones Juan Granica S. A y Javier Vergara Editor S. A.

Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*, Barcelona: Editorial Paidós.

Torres, R. M, (2001), "Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje", Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Instituto Fronesis, Ecuador/Argentina: www.fronesis.org

Vygotski, L. S. (1982), *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

----- (1987), *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, La Habana: Editorial Científico Técnica.

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

Wertsch, J. W (1995), *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

Wittorski, R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris: L´Harmattan.