

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA ESTRATEGIA
DE PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE EN CHILE**

**Pablo Venegas C.
Javier Campos M.**
(autores)

**Carmen Gloria Cortes P.
Ximena Novoa V.**
(coautoras)



LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE

**Pablo Venegas C.
Javier Campos M.**
(autores)

**Carmen Gloria Cortes P.
Ximena Novoa V**
(coautoras)

El presente informe integra la investigación “Las desigualdades educativas en América Latina”, realizada por FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas) en el período 2009 - 2010

FLAPE cuenta con el apoyo de la Fundación Ford y de Plan Internacional

Serie:

Ensayos & Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - Buenos Aires, N° 1 “Las desigualdades educativas en América Latina”

Título: “Las Comunidades de Aprendizaje, una estrategia de participación y desarrollo profesional en Chile”

Autores: Pablo Venegas C. / Javier Campos M.

Coautoras: Carmen Gloria Cortes P. / Ximena Novoa V.

Primera Edición: Buenos Aires, Agosto de 2010

Coordinación editorial: Andrea Sverdlick

ISBN: 978 987 2606503

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

FLAPE es una iniciativa interinstitucional destinada a generar y ampliar espacios de encuentro y articulación de organizaciones de la sociedad civil que promueven la defensa de la educación pública.

FLAPE pretende involucrarse y comprometerse con el desarrollo de procesos democráticos de cambio educativo y con la promoción de estrategias de movilización social centrados en el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericana.

Instituciones miembro de FLAPE

Laboratorio de Políticas Públicas - LPP, Argentina (ww w.lpp-buenosaires.net)

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas - OLPED, Brasil (w ww.olped.net)

Observatorio Centroamericano para la Incidencia en las Políticas Educativas – OCIFE/IDEUCA, Programa

Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIE, Chile (w ww.piie.cl)

Universidad Pedagógica Nacional - UPN, Colombia (ww w. pedagogica.edu.co)

Foro Educativo - FE, Perú (ww w.foroeducativo.org.pe)

Nicaragua (ww w.uca.edu.ni/institutos/ideuca)



Coordinación general: Ingrid Sverdlick

Coordinaciones nacionales:

Manuel Iguñiz, Perú

Rafael Lucio Gil, Nicaragua

Pablo Gentili, Brasil

Pablo Venegas, Chile

Orlando Pulido, Colombia

Ingrid Sverdlick, Argentina

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de este libro, citando la fuente y enviando copia de la publicación al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. El presente documento se encuentra disponible en Internet para su acceso libre y gratuito en: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. (www.foro-latino.org)

ÍNDICE

1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: ESBOZOS DESDE LA HISTORIA	5
2. LA “TRAMPA” DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	7
3. LA CENTRALIDAD DE LA ESCUELA EN LA REFORMA EDUCATIVA EN CHILE	9
3.1. La reciente preocupación por la primera infancia	10
3.2. El desarrollo profesional docente en el marco de una política pública hacia la Infancia	11
4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN	15
4.1. Elementos descriptivos de la experiencia de comunidades de aprendizaje	17
4.2 Algunos ejes conceptuales de la experiencia	20
4.2.1. El punto de partida: una epistemología constructivista	20
4.2.2. Dimensión psicosocial en la experiencia de CdA	22
4.2.3. Elementos de la dimensión institucional en el desarrollo de una estrategia de Comunidades de Aprendizaje	23
<i>El “lugar” de las CdA en la institución. Entre la innovación y la burocratización</i>	
<i>El status que la institución otorga al “saber docente” generado en las CdA.</i>	
<i>La perspectiva del aprendizaje organizacional en el proyecto de las CdA</i>	
5. ALGUNOS RESULTADOS	30
BIBLIOGRAFÍA	34

1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: ESBOZOS DE LA HISTORIA

En Chile existe una tradición de experiencias basadas en la capacidad histórica de los docentes para generar conocimiento pedagógico. Nos referimos a pequeños grupos de profesores que coordinados entre sí y organizados en forma auto-gestionada se reúnen para reflexionar críticamente sus prácticas de enseñanza-aprendizaje con el propósito de hacerlas más eficientes, responsables y democráticas. A estos grupos de profesores se los ha conocido como Grupos de Renovación Pedagógica¹.

Estas experiencias, con mayor o menor grado de alcance, surgieron y se desarrollaron como una alternativa a la tradición autoritaria de la escuela pública. Compartieron una concepción de la enseñanza basada en el ensayo de nuevas formas de administración escolar -incorporando la participación del profesorado en los procesos de decisión, gestión y producción- y en el modo de enfrentar los problemas del aula o del establecimiento, promoviendo la auto-investigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica². Entre las experiencias que han sido estudiadas nos detendremos en las siguientes³: el Movimiento de las escuelas federadas racionalistas (década de 1920), la Asociación General de Profesores de Chile (1920-1930), el Movimiento Funcionalista (1940), el Movimiento de consolidación educacional (1950), el Movimiento de renovación pedagógica (1980) y ya en la actualidad, el Movimiento pedagógico (1990). Todas ellas constituyen expresiones políticas y/o sindicales de docentes organizados para desarrollar propuestas respecto de los conceptos de escuela, relaciones entre escuela y comunidad, rol del profesor y también, algunas de ellas, reivindicaciones salariales. En todas, de manera más o menos explícita y con mayor o menor nitidez, está presente la idea del desarrollo del profesor mediante el diálogo con sus pares y a través del aprendizaje que surge del análisis de la propia práctica (Reyes, 2007).

Por largos años, el fortalecimiento o “formación en servicio” de los docentes, estuvo caracterizado por modelos clásicos, a través de la participación en cursos de diverso tipo, -estructurados de manera tradicional, o sea, con el esquema donde un experto dicta, entrega o transfiere aquellos elementos teóricos, conceptuales o metodológicos al docente, el que debería, utilizar o poner en acción luego en su práctica pedagógica. Sin embargo, la experiencia ha mostrado una nula o débil relación entre la asistencia a estos cursos y el cambio de las prácticas pedagógicas de los docentes.

¹ Rodrigo Vera, “El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio”, I. Núñez & R. Vera, *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*, Santiago, PIIE, 1988, p.74.

² Leonora Reyes, ‘Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994’, Tesis de Doctorado en Historia, Santiago, Universidad de Chile, 2005.

³ Nos hemos basado en el documento de trabajo interno de Reyes, L., “Apuntes para estado del arte”, nov., 2007.

En la década de los años noventa comenzó a hablarse de “desarrollo profesional” más que de “perfeccionamiento”, asociado éste último a la idea de suplir carencias formativas. En el año 1995 el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación coordinado por Joaquín Brunner hacía referencia a la necesidad de fortalecer la profesión docente. Sin embargo, según sostiene Beatrice Avalos (2003), a inicios de la reforma de los noventa: *“Las políticas nacionales no alimentaron un discurso preciso sobre calidad del desempeño docente, sobre el modo de aprender de los docentes y sobre sus necesidades, para desde allí examinar las estrategias existentes y/o estimular la emergencia de otras apropiadas a los requerimientos que se hubiesen establecido.”* (Avalos, 2003, p. 560-561)⁴.

A nivel regional, dentro de los aspectos pendientes de la situación educativa, el PRELAC⁵ destaca que aunque los docentes son el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos, se carece de políticas integrales y de reformas educativas y los mismos han sido considerados como ejecutores de políticas definidas sin tomar en cuenta su opinión y su conocimiento, hecho que ha limitado su conversión en prácticas efectivas en las escuelas y las aulas. De los cinco focos estratégicos definidos por el PRELAC, el segundo se centra en los docentes y se refiere al fortalecimiento de su protagonismo para responder a las necesidades de aprendizaje de los niños. Esto significa, *“apoyar políticas públicas tendientes a reconocer socialmente la función docente y a valorar su aporte a la transformación de los sistemas educativos”*. Se puede decir que este foco se mueve en el ámbito del *“problema docente”* o de la *“cuestión docente”*, pues abre un panorama que abarca asuntos como la formación para encarar los retos que enfrenta la educación en el siglo XXI, la salud laboral y el estado emocional de los docentes, su capacidad para desempeñarse como sujetos, como diseñadores de propuestas educativas integradoras y como profesionales autónomos, reflexivos, creativos y comprometidos con el cambio educativo; también su versatilidad para desempeñarse en diferentes opciones, modalidades y contextos educativos; para trabajar en redes y aprender del trabajo colaborativo entre pares, entre otros⁶.

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

⁴ Avalos, B., La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En: Cox, C., Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, Editorial Universitaria, 2003, pp. 559- 594.

⁵ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe

⁶ OREALC/UNESCO. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002. Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe, p. 7.

Todas ellas, estrategias situadas en la comuna, escuela o en grupos de escuelas que se constituían en “comunidades discursivas” de pares que se abocaban al trabajo sobre contenidos de enseñanza o a temas interdisciplinarios.

Respecto a los efectos o resultados de estas estrategias, B. Avalos (2003) releva una tensión presente en ellas, tensión relativa al sentido que –en el proceso de reforma- se le dio a cada una: *“Nos referimos a la tensión entre introducir efectivamente los componentes de reforma del sistema por un lado (intención sistémica) y producir cambios en los profesores mismos y en su desempeño (intención educadora), por otro”*⁷. Concluyendo que todas las estrategias tuvieron al inicio una intencionalidad educativa mucho más marcada que aquella de tipo sistémica, y también, progresivamente, fueron adquiriendo el sello de estrategias para la implementación de la reforma: *“... a poco andar comenzó a esperarse que los GPT se constituyeran en el arma principal de implementación de la reforma educacional.”*⁸

Durante los últimos gobiernos de la Concertación, tuvieron desarrollo desde el CPEIP⁹ –aunque en una escala reducida- diversas modalidades de perfeccionamiento o desarrollo profesional docente entre pares: Talleres comunales, Pasantías nacionales, Redes pedagógicas locales, Centros de profesores, Red de maestros de maestros. Las mismas se hallaban sustentadas en el reconocimiento del saber pedagógico acumulado por los propios docentes, los equipos de trabajo y las escuelas. En términos generales estas modalidades se orientaron a que los docentes actualizaran sus conocimientos disciplinarios y fortalecieran sus competencias y habilidades pedagógicas con el fin de mejorar la experiencia escolar de los alumnos y alumnas y, consecuentemente, la calidad y relevancia de sus aprendizajes.

2. LA “TRAMPA” DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

En este contexto resulta al menos preocupante que las evaluaciones relativas al ámbito del desarrollo profesional docente, a 10 años del inicio de la implementación de la reforma, señalen que ésta no ha tenido el impacto esperado. Argumentándose por parte del Ministerio de Educación que “el problema mayor de las estrategias de perfeccionamiento es su escaso impacto en la

⁷ Avalos, B., La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En: Cox. C., Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, Editorial Universitaria, 2003, pp. 572.

⁸ Op. Cit., pp. 573.

⁹ Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones de Políticas Educativas

transformación de las prácticas de los profesores y de las escuelas” (MINEDUC, 2006: 35); al tiempo que identifica como una de las razones que justifica esta argumentación que “estamos frente a un cuerpo de profesores con carencias y debilidades propias de una etapa de transición, que ha asimilado los cambios a nivel discursivo, pero que no siempre posee las competencias para trasladarlos a la práctica del aula” (MINEDUC, 2006: 15).

Desde ámbitos académicos suele señalarse incluso que los docentes más bien constituyen el “talón de Aquiles” (Bellei, 2001) o las “piedras de tope” para la instalación de los procesos de reforma iniciados en la década pasada. Extremando el argumento Cristian Cox (2009), luego de señalar a las políticas de formación de profesores cómo la hermana pobre de las políticas educacionales, propone la existencia de una “frontera nacional” o un ‘techo estructural’. La consecuencia de lo anterior recae en la existencia de un gran número de pedagogos insuficientemente preparados para enfrentar los desafíos cotidianos de su práctica. La presencia de esta “frontera”, según el autor, sería responsabilidad de las Universidades y del Ministerio de Educación, en la medida que se concentraron en lógicas de formación centralistas sin conexión con las necesidades locales y los problemas concretos de la práctica o con una cobertura que hace imposible su incidencia a gran escala.

En la misma línea C.E. Beca (2005), señala que: *“muchos procesos de formación tienden a distanciarse demasiado de la realidad del aula. Las dificultades reales relacionadas con la diversidad de los estudiantes o las condiciones reales de trabajo oscurecen en los espacios de capacitación y en los espacios académicos. Los incentivos al perfeccionamiento, como existen en el sistema chileno, se desvirtúan cuando se restringen a la sola participación de los cursos. El desafío es cómo estimular verdaderos aprendizajes, logrados por distintas vías, que se traduzcan en mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje”*¹⁰.

En el marco de la magnitud de la reforma se recurrió a un modelo de implementación que priorizó la comunicación en una sola dirección, de arriba hacia abajo. Privilegiando un estilo de participación docente en el que era más fácil marginarse de la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Este modelo de participación es consistente con el que describe Gary Anderson (2002) al referirse a una **participación como relaciones públicas y como respuesta a una crisis de legitimación**, la que se caracteriza según lo que señala Mann (1976, en Anderson 2002) por: "(1) Comunicaciones en una sola dirección; (2) concentración en el apoyo a las condiciones institucionales existentes; (3) definición del ciudadano como consumidor dependiente y (4) definición del educador como profesional autónomo" (p. 98).

¹⁰ Beca, C.E. 2005. “Acciones de Desarrollo profesional en Chile”. Encuentro Internacional: Los Desafíos de la Formación en la Sociedad del Conocimiento, Bogotá, Colombia.

De este modo, el educador quedaba situado en el marco de un discurso de profesionalización con lógicas contradictorias: por un lado, se les proponía autonomía, al señalarse que el Marco Curricular estaba pensado para que pudiera determinar y administrar las formas de enseñanza que considerasen adecuadas, así como la posibilidad de que los establecimientos organizaran y formularan su propio proyecto educativo (PEI). A la vez, que se generaban instancias de capacitación que buscaban ampliar el conocimiento de los docentes sobre el currículo. Pero, por otro lado, la ampliación de los ámbitos de decisión y participación de los docentes demandaba una cantidad de tiempo, esfuerzos y competencias que los alejaba de sus fines primordiales (Zeichner, 1999), porque las condiciones materiales de trabajo y de apoyo necesarias y correspondientes al aumento de responsabilidades, no crecieron con la misma intensidad (Serra, 2004. Pág. 48). El tiempo que se asignaba para ello era mínimo y los marcos en que estas posibilidades de elección se daban estaban profundamente regulados desde la política pública. Más que desarrollo profesional, los docentes se encontraron con un proceso de ‘intensificación’ de su trabajo, la tecnificación de sus tareas y una consiguiente pérdida de autonomía (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). El discurso de la autonomía y la profesionalización se transformó entonces en una herramienta de control y de delegación de responsabilidades a los docentes (Serra 2004).

La mayoría de los docentes fue invitada a participar en programas de formación tipo ‘perfeccionamiento’ que tenían como uno de sus principales objetivos “dar a conocer los nuevos planes y programas para la enseñanza básica y media que elaboró la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación” (Montecinos, 2004). Consistentemente la apropiación de las propuestas curriculares de la reforma ‘no ha sido fácil’, como señala el MINEDUC (2006) esto se debe “a la gran envergadura de los cambios curriculares y a la **rapidez** con que se han implementado” (p.36). Los espacios de formación además y como señala el Ministerio de Educación (2006) “estaban orientados a docentes individuales y no al trabajo con los equipos profesionales de las escuelas y liceos” (p.36). Que la mayoría de las iniciativas tuviesen esta forma, no significaba que el espacio a otras propuestas estuviese completamente cerrado, sin embargo, éstas fueron limitadas a una menor cantidad en cuanto a la cobertura e impacto en las prácticas de aula (Arellano y Cerda, 2006; Sotomayor y Walker, 2009).

3. LA CENTRALIDAD DE LA ESCUELA EN LA REFORMA EDUCATIVA DE CHILE

La centralidad de la escuela en las políticas educativas de los años 90 y principios del 2000 fue clara y reconocida. La tesis de ‘el buen funcionamiento de las escuelas es condición necesaria para el

logro de una buena calidad en la Educación' gozó de un amplio consenso entre los actores del *establishment* educativo y focalizó la mayor parte de los esfuerzos de la política pública en la institución escolar (principalmente la educación primaria y secundaria). Así, por ejemplo, en su discurso de inauguración del año escolar 1997, el Ministro de Educación de la época señaló: "El corazón de esta Reforma es el logro de más y mejores aprendizajes intelectuales y morales para todos. Este 'corazón' late en la escuela" (García-Huidobro y Sotomayor, 2003. p.253). El proceso de reforma educativa puso un especial énfasis en la educación escolar, relegando o posponiendo otros ámbitos del sistema educativo: algunos casi hasta su extinción como lo fue la Educación Popular; y otros, como ocurrió con la educación parvularia que fueron retomados con posterioridad.

3.1. La reciente preocupación por la primera infancia

Recién el 21 de mayo del año 2006, a diez años del comienzo de la reforma educativa, la presidenta Michelle Bachelet en su primera cuenta pública anunció como una de las grandes transformaciones que impulsaría su gobierno, una profunda reforma del sistema preescolar, *"Vamos a reformar profundamente la educación preescolar, porque es en esos primeros años donde se gestan las primeras exclusiones y desigualdades (...) Nunca más habrá un niño en 1° básico que pise por primera vez una escuela."*¹¹. El mismo año se conformaba el Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia.

El Consejo Asesor Presidencial se enmarcaba en la lógica del 'gobierno ciudadano' impulsada por el gobierno de Bachelet y se proponía *"como un mecanismo consultivo que buscaba profundizar la calidad de la democracia, a través de la participación ciudadana"*. Sin embargo, esto estaba lejos de lograrse en la medida que " si bien se incorporaron [a este consejo] miembros que representaban distintas sensibilidades de la sociedad civil, cuya trayectoria demostraba experticia en los temas examinados, tanto en el ámbito académico, público o privado, éstos en ningún caso eran representantes sociales, gremiales o de alguna organización, sino que en su nominación se enfatizó el carácter técnico y de especialización de los consejeros" ¹² (Farías, A. 2008, p. 55).

Más que privilegiar la participación ciudadana lo que se buscaba en estas nominaciones era salvaguardar los equilibrios políticos y a pesar de que se dispusieron audiencias regionales y un espacio de participación para adultos y niños vía Web, las opiniones expresadas constituyeron solamente fuentes referenciales en la elaboración de las propuestas, mientras que la toma de decisiones descansó exclusivamente en el grupo de expertos convocados como miembros del consejo (Aguilera, 2007). La función de los consejos asesores, y de las audiencias realizadas por

¹¹ 2006, Bachelet p.3 http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/21Mayo2006.pdf

¹² Farías, A. Revista MAD edición especial N°3 53

éstos, respondió a un mecanismo de consulta (y asesoría) instalada por el ejecutivo con el objetivo de lograr un consenso entre las distintas sensibilidades expresadas, siguiendo una lógica de continuidad con los gobiernos anteriores (Farías 2009). Es posible identificar a esta lógica como una de las constantes existentes en el planteamiento del gobierno frente a los ciudadanos: la participación como consulta y el desplazamiento de la construcción del conocimiento de la ciudadanía.

Consideramos que este modo de operar es una de las causas por la que los docentes no pudieron apropiarse de las reformas en el ámbito escolar y que se reproduce también en la planificación e implementación de las reformas del currículum y en los estándares de desempeño en educación parvularia.

3.2. El desarrollo profesional docente en el marco de una política pública hacia la infancia.

Uno de los productos del Consejo Asesor de infancia fue la propuesta de desarrollo y mejora de áreas específicas. Un aspecto llamativo era el escaso conocimiento e información existente sobre la calidad de los servicios educativos a nivel preescolar, algo que fue confirmado por un estudio realizado por el Banco Mundial sobre la formación preescolar en Chile, cuyo informe final si bien aún no ha sido publicado¹³, se sabe que llega a conclusiones similares.

El proceso de expansión y reforma del sistema preescolar careció en su inicio de una evaluación de su calidad. Para paliar esta situación, el Consejo propuso algunos indicadores que permitirían establecer ciertos criterios y orientaciones para salvaguardar la calidad, a saber:

- “(i) infraestructura, equipos, insumos, coordinaciones, recursos humanos y recursos financieros;*
- (ii) competencias y capacidades de los educadores;*
- (iii) existencia de un currículum implementado y una pedagogía con programación y modos de evaluación¹⁴”.*

Sobre los indicadores (i) y (iii) existe una mayor cantidad de información y de modo similar a como ocurrió en los procesos de reforma implementados en los años 90', las energías se pusieron en un primer momento en la cobertura y los indicadores de accesibilidad. Según datos entregados por el Ministerio de Hacienda (Velasco, 2008), entre los años 2005 y 2009 los cupos de las Salas Cunas

¹³ Ver información en prensa http://www.lanacion.cl/prontus_noticias_v2/site/artic/20081106/pags/20081106205402.htm

¹⁴ 'Fortalezas y debilidades de los niños y niñas: diagnóstico ambiental y propuestas específicas del consejo. Atención preescolar de calidad acreditada'. Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, (2006). *Informe El futuro de los niños es siempre hoy*, Chile p.26.

públicas se sextuplicaron, aumentando de 14.402 el año 2005 a 85.000 al año 2009. Consistentemente, el gasto público en Educación Parvularia viene aumentando de manera sostenida durante los últimos años.

A la vez, el gobierno ha avanzado en la construcción de estándares de contenido o bases curriculares para la educación parvularia, los que se organizan en torno a 16 mapas de progreso de los aprendizajes y a un marco curricular compuesto por 8 núcleos de aprendizaje: Autonomía, Identidad, Convivencia, Lenguaje Verbal, Lenguaje Artístico, Relaciones Lógico Matemáticas y Cuantificación; Seres Vivos y su Entorno; Grupos Humanos, Formas de Vida y Acontecimientos Relevantes. Se espera su implementación paulatina en el curso de los próximos años.

El desafío de calidad tiene un acento crítico en la educación parvularia a raíz de la importancia estratégica que tiene -por hallarse en el ingreso a la enseñanza básica- para la disminución de las desigualdades de origen de niños y niñas. De ahí su relevancia cada vez mayor, sustentada en un amplio consenso que la sitúa como variable crítica en el proceso de integración social, desarrollo de capital humano y disminución de desigualdades.

Ahora bien, responder adecuadamente al desafío de una educación parvularia de calidad, obliga a interrogarse respecto de cuáles son los factores que permiten alcanzar este objetivo. Respecto a los criterios de calidad adoptados en lo relativo a la atención infantil, se observa que existe un importante grado de acuerdo a nivel internacional: *“relación adulto – niño; tamaño del grupo; ambiente físico apropiado y seguro; personal seleccionado, motivado y con adecuado nivel de entrenamiento y capacitación continua; presencia de un currículum y procedimientos de evaluación claros”*¹⁵.

Complementariamente, el movimiento pro de la Educación Para Todos plantea que: *“los beneficios de los programas relativos a la educación de la primera infancia, la alfabetización y la adquisición de aptitudes para la vida cotidiana dependen en un grado considerable de la calidad de sus contenidos y la competencia de los docentes”*¹⁶

En cuanto al punto relacionado con las *‘competencias y capacidades de los educadores’*, en el país no existen evaluaciones nacionales, estándares de desempeño y estadísticas de egreso de los educadores/as de párvulos, siendo sus competencias y capacidades actuales una materia

¹⁵ Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. ‘El futuro de los niños es hoy’. 2006, pp. 12.

¹⁶ UNESCO, 2005. ‘Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo’. Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad. p. 5.

desconocida para el estado. Se espera que durante el año 2010 se presenten estos compilados en un 'Marco de la Buena Enseñanza' similar al que utilizan los Docentes de Escuelas y Liceos¹⁷.

Aparece en una relación directa el nivel de competencia de los educadores con el impacto que tiene en la formación de los niños y niñas a su cargo y la calidad del servicio que entregan. Diversos informes¹⁸ recomiendan mejorar el nivel educativo de quienes trabajan directamente con los niños/as, asegurando que posean las capacidades requeridas por el sistema y promoviendo instancias de formación de los educadores y educadoras de párvulos. El mismo Consejo sugiere a través de indicaciones que surgen de la necesidad de mejoramiento del nivel educativo de todo el personal que interviene en la educación parvularia, estableciendo la necesidad de asegurar las capacidades requeridas en los recursos humanos del sistema, fortaleciendo su formación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de educadores y educadoras de párvulos.

La política pública nacional de infancia, definió la calidad como un eje estratégico y puso un necesario énfasis institucional para los servicios dependientes del Estado (los otros dos ejes estratégicos son cobertura y promoción y protección de los derechos de los niños y niñas) y asociada a un currículum que orienta el proceso educativo de los niños/as del 1º y 2º ciclo de la Educación Parvularia, con énfasis en áreas como: promoción de derechos y vínculo afectivo, lenguaje y relaciones lógico-matemáticas y cuantificación. Para lo cual se planteó líneas de acción como la promoción de Formación continua; Recursos y materiales educativos pertinentes al nivel; Evaluación del proceso de aprendizaje de los niños/as; Evaluación de las prácticas pedagógicas; Equipos multidisciplinarios y Comunidades de aprendizaje¹⁹.

Por su parte, el Informe "El futuro de los niños es siempre hoy", que representa una mirada nacional, actualizada y de relativo consenso en torno a la situación de la infancia -así como de los desafíos asociados a servicios educativos de calidad en esta etapa de la vida- plantea que el sistema preescolar presenta una 'calidad incierta', vinculada a la ausencia de políticas claras de financiamiento, acceso y regulación. Además enfatiza que: (Para) "*asegurar las capacidades*

¹⁷ El marco de la Buena enseñanza es un instrumento que contiene los estándares mínimos de desempeño que deben cumplir los docentes de los sistemas con financiamiento público en Chile, consta de cuatro dominios que son evaluados nacionalmente a través de la realización de un portafolios, la filmación de clases, la entrevista con pares y la apreciación de los Directivos. Según el grado de cumplimiento de estos estándares, los docentes quedan rotulados como: Insatisfactorios, Básicos, Competentes y Destacados. La rotulación tiene consecuencias directas en las posibilidades y proyecciones profesionales.

¹⁸ Informe de Seguimiento de Educación Para Todos (UNESCO, 2007); Informe del Consejo asesor de políticas de infancia "el futuro de los niños es siempre hoy" Mideplan 2006.

¹⁹ OEA. 2007. 'Cobertura, Calidad y Diversidad. Institucionalidad pública en educación parvularia en Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles – Fundación Integra'. Simposio Interamericano Conocer y Divulgar el estado del Arte de la Atención Educativa en la Primera Infancia'.

requeridas en los recursos humanos del sistema (se) requerirá un reforzamiento de la formación de educadores y educadoras de párvulos y de sus prácticas pedagógicas”²⁰

Así un sistema de formación continua que apoye y de soporte a estas necesidades de formación se convierte en una orientación necesaria de la política pública para el nivel preescolar. En este sentido llama la atención la poca investigación y preocupación que ha existido por este ámbito, en palabras de J.E. García-Huidobro (2009) *“son muy escasos, si no inexistentes, los estudios sobre el desarrollo de la formación de educadoras de párvulos en el país. Más aún, en los textos expresivos de las políticas educativas de estos años como el Informe Brunner (1995) o el Informe de la OCDE (2004), por ejemplo, si bien la formación de los profesores aparece como un tema crítico, no hay ninguna mención especial a la formación de las educadoras(es) de párvulos”*. Al parecer el énfasis que las reformas pusieron en la educación escolar relegó a un plano menos visible otros sistemas educativos, como la educación preescolar tanto para los investigadores y sus agendas como para el Gobierno y sus políticas.

El avance de la reforma pospuso durante largo tiempo a los docentes de la educación parvularia, lo que generó un espacio de participación de la sociedad civil y del propio gremio que se auto convocó en función de obtener un desarrollo profesional y el mejoramiento de sus prácticas. Espacio que fue escasamente investigado y mirado en su desarrollo. Ejemplos de estas expresiones fueron los Comités Comunales de Educación Parvularia, los cuales tenían como característica el ser autoconvocados y de participación voluntaria. Estas iniciativas con un carácter más extra sistémico convocaron la participación de un gran número de educadoras quienes asumieron su profesionalización como una responsabilidad gremial, renunciando a depender de la política pública para alcanzarla.

El espacio de ambigüedad en que la Educación Parvularia se mantuvo mientras los esfuerzos de la reforma presionaban a los docentes de las escuelas, permitió también el surgimiento y desenvolvimiento de otro tipo de instancias educativas no formales con carácter comunitario como el Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI)²¹, donde el currículum es construido en interacción con la comunidad, fortaleciendo las identidades locales y los lazos sociales que se generan en la convivencia y la participación de las familias, las que al adquirir herramientas

²⁰ Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. Informe: ‘El futuro de los niños es hoy’. 2006.

²¹ El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI) se define como un programa educativo comunitario para párvulos, inspirado en los principios de la educación popular y la investigación – acción participativa. Tiene su origen en una experiencia desarrollada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y constituye una de las experiencias no formales de atención educativa a párvulos, ejecutada –hasta el año 2006- bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación. Desde el año 2007, el Programa se desarrolla en el marco institucional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI. I

metodológicas que les permiten planificar y desarrollar acciones educativas, adquieren también un poder de transformación social.

Actualmente y como hemos visto, el rumbo de la política se ha hecho cargo paulatinamente de la regulación de este sistema y ha promovido un exitoso aumento de la cobertura de jardines infantiles y salas cuna, haciéndose cargo también de la formación de los docentes. Sin embargo para ello se han utilizando lógicas similares a las planteadas en las reformas a la educación escolar formal, que apuntan a una tecnificación del rol pedagógico y a una intensificación de la función docente, a través de instancias de capacitación orientadas a que los docentes puedan comprender y replicar un marco curricular establecido que dicta qué es lo que los estudiantes deben desarrollar. Esto es consistente con una lógica de arriba hacia abajo donde las comunidades pierden autonomía, en la medida que el espacio de participación e incidencia pedagógica se ve coartado.

Por otro lado, y en el esquema de hacer más eficientes las inversiones y otorgar mayor centralidad a la escuela, ésta ha tendido a absorber el espacio de la educación parvularia. Lo que ha jugado en contra de la identidad profesional que los educadores y educadoras de párvulos habían construido en los espacios autónomos de exploración y desarrollo profesional. Cuando los docentes se incorporan al nivel formal, comienzan a operar según esa lógica, lo que debilita su identidad gremial y su quehacer pedagógico tiende a escolarizarse. Un ejemplo de esto, puede rastrearse en las características de las mallas curriculares de formación de educadores y educadoras de párvulos, en un estudio publicado en el año 2009 que exploró carreras de educación parvularia, los investigadores encontraron un creciente interés por formar educadores que transiten entre la educación parvularia y la educación general básica, considerando el mismo tiempo de formación y transando en los aspectos didácticos de las diferentes disciplinas (Rojas y Falabella, 2009). En este marco, es importante relevar la institucionalidad de formación continua y desarrollo profesional pre-existente, como un antecedente frente al cual contrastar el nuevo marco de las políticas educativas y como alternativa en la lucha contra la desigualdad educativa.

4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN

El proyecto de formación de comunidades de aprendizaje es heredero de una tradición que apuesta por una participación auténtica y por la construcción de un saber pedagógico en el diálogo entre pares.

Considera que el desarrollo profesional docente se constituye como tal no sólo en el periodo inicial de formación, sino también en los espacios del ejercicio cotidiano de su trabajo, en ambientes de relaciones, valoraciones y significaciones que hacen factible que responda activa y adecuadamente. En definitiva, el desarrollo profesional docente da cuenta de la formación permanente a que está llamado el profesional de la educación (Delors, 1996).

Desarrollar competencias profesionales ha sido una perspectiva cada vez más presente en las iniciativas y políticas de perfeccionamiento, las que se constituyen como un elemento crítico en el rol de los docentes como factor de calidad.

En este contexto, el trabajo con otros y el aprendizaje entre pares constituyen un motor para la profesionalización, en tanto conlleva -obliga, en cierto sentido- a clarificar objetivos, valores, creencias, así como a identificar las divergencias. En este sentido es que G. Gather, señala: *“Involucrarse en un proceso orientado a la reflexión continua de la práctica, que exige el compromiso de cada uno y de cada una, que cultiva el cuestionamiento en lugar de quedarse en las rutinas agradables y segurizantes, que desarrolla los medios de cooperar y de evaluar regularmente su funcionamiento, es a la vez un signo y una fuente de profesionalización. Los miembros del equipo manifiestan su voluntad y capacidad de asumir su responsabilidad frente a los niños que les son confiados, pero también frente a ellos mismos, no aceptando hacer no importa qué.”* (Gather, 1996: 167)

El proyecto Comunidades de Aprendizaje –en adelante CdA- de Fundación Integra²² tuvo como propósito incidir en el desarrollo profesional de sus equipos, en el caso Directoras de Jardines Infantiles y en los procesos de apropiación curricular. Se buscó, impactar en la calidad de los procesos pedagógicos de los niños a través de una modalidad que involucraba de manera protagónica a los profesionales en un proceso sistemático de análisis y reflexión de sus prácticas junto a dinámicas próximas al enfoque de investigación-acción.

A continuación, se expondrán los principales elementos descriptivos acerca del proceso que llevaron a cabo las CdA, luego señalaremos aquellos conceptos o enfoques de índole epistémica, histórica, política, institucional y psico-social- que enmarcaron y respaldaron esta estrategia, para finalizar con algunos de los resultados que evidencia la evaluación de esta experiencia.

²² Fundación Integra es una corporación de derecho privado, sin fines de lucro, que forma parte de la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República del Estado. Actualmente, atiende a alrededor de 72.500 niños y niñas de entre tres meses y cuatro años de edad. a través de 992 Centros Educativos (Jardines Infantiles). Se desempeñan en ella alrededor de 13.000 trabajadoras y trabajadores.

4.1 Elementos descriptivos de la experiencia de comunidades de aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje, se han desarrollado como estrategia de desarrollo profesional en Fundación Integra desde el año 2007 a la fecha. Cada año participan alrededor de 100 profesionales, quienes lo hacen de manera voluntaria en comunidades conformadas por alrededor de 7 profesionales en cada una de las regiones del país.

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

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

El trabajo de cada CdA se desarrolla de acuerdo a seis pasos que constituyen un *ciclo* que se repite con cada uno de los problemas que el grupo requiera/desee abordar. La duración de un ciclo depende tanto de la frecuencia de las reuniones de trabajo y de la profundidad que el propio grupo le imprime a su labor de análisis y construcción de propuestas, como de la complejidad de las propuestas que el grupo haya decidido llevar a cabo como fruto de su trabajo. No obstante esto, se puede señalar que con una frecuencia quincenal de reuniones, un ciclo puede extenderse por espacio de ocho a nueve meses, es decir 16 a 18 reuniones.

La secuencia de trabajo es la siguiente:

Primer paso: **Motivaciones, expectativas y primeros acuerdos.**

Consiste en la explicitación o definición de las motivaciones, compromisos y elementos que dan identidad inicial al grupo de directoras que integran la comunidad. Se realiza principalmente al momento de constituir la Comunidad de Aprendizaje y se busca que sus miembros reflexionen en torno a lo que esperan y se imaginan del proceso que están iniciando, también que construyan acuerdos consensuados en torno a normas de funcionamiento interno. Si bien los contenidos de trabajo de este paso son fundamentales al inicio del proceso, se reconoce, también, que la construcción de identidad del grupo, así como la definición de sus formas de proceder, continúan sucediéndose conforme avanza el proceso de la comunidad.

Segundo paso: **Problematizando nuestra práctica.**

Es la identificación o definición de los problemas o preguntas que el grupo requiere y desea abordar. Este paso constituye el inicio del análisis y la reflexión acerca de la práctica

pedagógica cotidiana de las Directoras en sus Jardines y es deseable que sea retroalimentado por cada Directora, a través del diálogo con los equipos de jardines. Es importante subrayar que un “tema pertinente” a estas comunidades de educadoras está dado por el encuentro de dos dimensiones o ejes de significación: *problemas pedagógicos encontrados en la práctica* en el Jardín como Directora, y los propios *sentidos de estas Comunidades*, a saber, apropiación curricular, calidad sustentable y/o desarrollo profesional.

Tercer paso: El problema “objeto” de trabajo de la Comunidad.

Es un momento de ordenamiento y delimitación de las preguntas y problemas ya señalados como pertinentes de acuerdo a los criterios expuestos. La reflexión y el análisis, en este caso, debiera surgir como la opción grupal por uno de los temas, problemas o preguntas, según el o los criterios adoptados: temas comunes, temas urgentes, temas importantes, etc. Hay que considerar respecto a este paso, que los problemas pedagógicos al interior de un jardín infantil -y en general en las instituciones- nunca se dan de manera aislada y rara vez pueden entenderse en una lógica unicausal. Por el contrario, se relacionan en tramas más o menos complejas y responden a dinámicas multicausales. Así, al ordenar y delimitar los problemas el grupo está comenzando a construir su objeto de trabajo.

También, es importante señalar al respecto que una Comunidad de Aprendizaje no puede limitarse, estrictamente, a una lógica pragmática y de corto plazo de “resolución de problemas”. Si bien su sentido es impactar sobre las prácticas de los profesionales y los problemas encontrados en la cotidianeidad del jardín, es central el desarrollo de un proceso complejo (afectivo, cognitivo y conductual) de reflexión y estudio que sustente la generación de aprendizajes relevantes y la adquisición de herramientas conceptuales que complejicen la comprensión de los problemas y amplíen las posibilidades de acción al respecto.

Los pasos segundo y tercero, dan pie a un *primer documento* donde el grupo explicita y describe (construye) el problema o situación que ha decidido abordar, así como las actividades que espera realizar para profundizar la comprensión del mismo.

Cuarto paso: Profundizando la comprensión del “objeto” de trabajo.

En este momento, la Comunidad se orienta a un entendimiento profundo del problema. El grupo aborda analíticamente el problema escogido, tratando de llegar a comprensiones profundas y diversas que capten su complejidad. Varias estrategias nos parece que deben estar presentes, entre otras:

- Descripciones minuciosas y profundas del problema, sus relaciones e impactos.
- Intercambios en torno a “comprensiones” del problema.
- Intercambios en torno a las emociones y sentimientos que el problema despierta en las profesionales.
- Examen de respuestas o estrategias de solución ya ensayadas.
- Examen de experiencias satisfactorias o exitosas en torno al problema.
- Búsqueda y lectura de bibliografía relativa al caso en cuestión.
- Indagación en otros actores acerca de su percepción o vivencia del problema.
- Búsqueda e intercambios en torno a respuestas, reencuadres y/o nuevas estrategias que den cuenta del problema, tema o pregunta.
- Invitación a profesionales “externos” para enriquecer el análisis.

Quinto paso: Construyendo cursos de acción.

En este momento, el trabajo de reflexión y análisis de la Comunidad se orienta a imaginar y definir cursos de acción que respondan al problema abordado, así como profundizar sobre los argumentos que sustentan la relevancia y pertinencia de la o las estrategias adoptadas. Definiciones que debieran dar pie a compromisos de las profesionales a implementar las estrategias que, a estas alturas del proceso resultan acordes o posibles. Al definir los cursos de acción o estrategias orientadas a enfrentar el problema sobre el cual se ha trabajado, es importante que el grupo considere, también, la necesidad posterior de examinar los resultados logrados, adelantando desde ya los posibles focos sobre los cuales se orientaría la evaluación de sus resultados, lo que requiere tener claro desde el inicio qué se busca lograr o cambiar con la estrategia.

Los pasos cuarto y quinto dan pie a un *segundo documento* donde el grupo vuelca tanto el análisis que ha llevado a cabo acerca del problema, como el o los cursos de acción o estrategias que ha definido para su resolución y los argumentos que la sustentan.

Sexto paso: Implementando y evaluando las estrategias.

Este paso constituye el momento de la puesta en marcha de las estrategias innovadoras en los jardines infantiles y el examen de sus resultados. Las estrategias son el resultado del trabajo de análisis y reflexión de la CdA en sus pasos previos y es importante socializarlas con el equipo educativo del jardín infantil, haciéndolo partícipe de la estrategia que se implemente, cautelando una comunicación fluida y participativa por parte de la Directora y los equipos en este intercambio. También, durante el desarrollo de este paso, es importante que las Directoras consideren la visión que las Supervisoras Técnicas se van haciendo sobre la implementación de la estrategia en cuestión, e incorporen esta opinión como un recurso más al seguimiento y

reflexión que la propia CdA realiza sobre la implementación. El examen de resultados, requiere de un tiempo suficiente para la puesta en marcha de las estrategias decididas y la obtención de resultados.

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

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

4.2. Algunos ejes conceptuales de la experiencia

4.2.1. El punto de partida: una epistemología constructivista

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

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

En tanto el objeto de trabajo de una CdA es el “aprender a partir de la reflexión de la propia práctica profesional cotidiana de sus integrantes”, aparecen como centrales los conceptos de observación de la realidad, conocimiento y “objetividad” de éste. Las CdA son invitadas, primero, a observar y delimitar un problema; luego a investigar sobre él, esto es a profundizar y complejizar su conocimiento y/o explicaciones sobre aquel; por último, se las orienta a construir estrategias que

permitan abordar el problema. Observar(se), conocer, incidir, son los verbos por los que transita un colectivo que conforma una CdA.

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

La psicología cognitiva ha señalado también, el carácter *construido* de nuestro conocimiento: *“Nuestra cultura cartesiana tiene en general la creencia que los problemas existen por ellos mismos. Pero, no existe realidad objetiva independiente del observador. En tanto que observadores, nosotros somos actor y espectador a la vez, creadores y constructores de aquello que tenemos por “real”. El modelo constructivista implica entonces, que frente a una realidad, el sujeto tiene la libertad de inventar y de elegir lecturas diferentes. En ello reside su responsabilidad.”*²³

Las teorías constructivistas de la cognición se encuentran en oposición a aquellas que consideran que el conocimiento del mundo externo viene directamente, de forma inmediata.²⁴

Algo definido como un “hecho”, dentro de esta epistemología, es ya un modelo teórico de interpretación. Señala al respecto G.Fourez: *“En la medida que nos damos cuenta cómo la observación de hechos constituye siempre la construcción de un modelo de interpretación (...), nos damos cuenta, también, que ése modelo está relacionado a aquello que nos interesa por el momento. Según los proyectos, ciertas descripciones son más adecuadas que otras. No calza, entonces, el que una observación pueda dar cuenta de lo “real en sí”; sino que constituye, más bien, una descripción útil en vista de un proyecto.”* (Fourez, 1988, p.33)

Este enfoque señala que la realidad no está predeterminada sino que es constantemente reconstruida, incluso si ella no cambia. El cambio se opera, ante todo por una modificación cognitiva. Los datos de una situación problema podrán mantenerse pero serán reorganizados para facilitar su resolución. La cuestión no es entonces, saber qué es verdad, sino llegar a construir

²³ Kourilsky-Belliard, F. (1999). Du désir au plaisir de changer, comprendre et provoquer le changement. Dunod, París. p.37.

²⁴ Arnkoff (1980), Psychoterapy from the Perspective of Cognitive Theory, en Fourez G., (1988), La Construction des Sciences, Introduction à la Philosophie et à l’Ethique des Sciences, Bruxelles, De Boeck.

interpretaciones o sentidos que permitan aumentar la inteligibilidad del problema y expandir las posibilidades de su resolución.

Enmarcadas en esta epistemología, las Comunidades de Aprendizaje se abocan entonces a la tarea de identificar, definir, delimitar -construir en último término- los problemas de su práctica que se constituirán en su objeto de trabajo. Esto significa **hacer de un problema de su práctica un problema de conocimiento**, es decir, situarse en la búsqueda de la complejidad, la comprensión profunda y la consideración histórica de las situaciones. Y sólo entonces, se adentran en la búsqueda de estrategias que puedan constituirse en innovaciones o respuestas al problema señalado inicialmente. Sin embargo, puede ocurrir en el transcurso de este proceso, que el “problema” transformado en un “objeto de conocimiento” se deslice y que en definitiva los miembros de la CdA se percaten que el problema estriba en sus propios “a priori”, en las herramientas conceptuales, representaciones o enfoques con los que han “construido” el problema. Y entonces se tratará –ya en un registro meta cognitivo- de des-aprender o de-construir aquello que en los propios sujetos constituye un obstáculo al conocimiento y al cambio.

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

4.2.2. Dimensión psico-social en la experiencia de la CdA

La experiencia de la CdA se desarrolla también, de manera central, en una dimensión psico-social o socio-cognitiva, en tanto constituye un grupo de personas que al interior de una institución, se concerta y organiza para aprender a partir del análisis de su práctica. Hay en juego dinámicas sociales, cognitivas y emotivas.

En este caso, nos referiremos a las condiciones para “exponer (se)” a otros las dificultades propias o al proceso de hacer de nuestras dificultades profesionales “algo público”.

En una experiencia de CdA intervienen dimensiones sociales, cognitivas y emocionales. Y entendemos la dimensión de la emocionalidad como un aspecto clave en tanto se busca aprender de los propios problemas, de las propias limitaciones e incomprensiones, límites y dificultades. Es el propio sujeto que se expone a sus pares para hacer de sus dificultades un objeto de conocimiento y aprendizaje.

Uno se podría preguntar ¿bajo qué condiciones uno se expone -o pone sus dificultades- al análisis de los demás?

Indudablemente, la respuesta tiene relación con la forma que cada uno “se encuentra con un otro”. La aceptación y reconocimiento, el respeto profundo, la discreción se constituyen en actitudes básicas para ello. Una Comunidad de Aprendizaje se construye permanentemente en tanto sus miembros deben constantemente aprender a encontrarse, a no constituirse en censuradores ni amenazantes los unos de los otros, sino por el contrario hacer de su colectivo un lugar donde no sólo se aprende, sino donde también se contiene y se protege. Como se verá más adelante, los resultados que arroja la evaluación son contundentes en este sentido.

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

4.2.3. Elementos de la dimensión institucional en el desarrollo de una estrategia de Comunidades de Aprendizaje

Iniciaremos esta parte, con una pregunta: ¿bajo qué condiciones institucionales un colectivo de profesionales que se reúne a reflexionar sobre su práctica genera mejoras en su práctica pedagógica? Para tratar de responder a este interrogante y a manera de reflexión, desarrollaremos tres puntos: el “lugar” de las CdA en una institución, el status que se le otorga al saber generado por las CdA y la perspectiva del aprendizaje organizacional en el contexto de la experiencia de las CdA.

El “lugar” de las CdA en la institución: entre la innovación y la burocratización.

Un primer elemento que nos parece central para el involucramiento de los profesionales en las CdA es que constituye un espacio entre pares de participación voluntaria, –en cierto sentido- autónomo y fuera de la estructura jerárquica propia de una institución. Estos cuatro elementos –voluntariedad, autonomía, pares y estar “al margen” de jerarquías- contribuyen a que la CdA genere un espacio donde cuenta la voz, la experiencia y el saber de cada uno, donde se está libre de miradas y evaluaciones externas que puedan resultar censuradoras de opiniones, visiones o propuestas, donde los profesionales se pueden “exponer” a conversar de sus debilidades y problemas sin temores a ser cuestionados o evaluados.

Sin embargo, desde otra mirada -y de manera paradójica- esta estrategia no funciona si no está puesta en el centro de la política de desarrollo profesional de una institución y no se estructura un sistema

de apoyo y seguimiento potente y pertinente a sus requerimientos. Si se percibe como “a la deriva” de lineamientos estratégicos institucionales, lo que sucede es que los profesionales no se comprometen.

En un estudio acerca de las “prácticas de concertación” entre docentes que trabajan al interior de escuelas en Bélgica²⁵, –algo próximo a lo que entendemos por Consejos de Profesores– se señala que por una ley de 1998 relativa a la organización de la enseñanza primaria, los profesores de una escuela están obligados a concertarse o reunirse 60 horas al año. Ley que provocó la indignación de los docentes porque entienden que le da un carácter de obligación burocrática a algo que antes hacían de manera voluntaria²⁶.

El riesgo a tener presente –y a evitar– es que la participación en la CdA se deslice hacia una acción obligada o que se transforme en una actividad que recarga aún más las tareas de los profesionales y frente a la cual –de manera burocrática– sus integrantes tengan que informar y ser evaluadas por los resultados. Para las profesionales, la participación en la CdA debe constituir siempre una experiencia con sentido, más cerca de un desafío que de un riesgo o una obligación, ni una forma más de control institucional.

El status que la institución le da al “saber docente” generado en las CdA

Indudablemente, la CdA constituye un espacio social de intercambio, análisis de la experiencia y de producción de conocimiento. El status del conocimiento generado a través de este tipo de modalidades –llámese Comunidad de Aprendizaje, Comunidad de Práctica, Grupo de Concertación, Talleres de Educación, Comunidades Discursivas, Centros de Profesores, etc.– que tienen como su centro el análisis de las prácticas y, en algunos casos, experiencias de investigación-acción, constituye todo un tema de análisis, discusión y controversia.

Se habla de un “saber docente” que no tiene el status de saber científico pero que sin embargo no por ello es menos válido. Al respecto, Anderson y Herr (2007), señalan: “*Los docentes investigadores hacen investigación con múltiples fines. Si el objetivo es producir conocimientos para reciclar dentro del sitio de estudio –por ejemplo, para resolver problemas en el salón de clase– el concepto de “validez” tiene más que ver con la utilidad de los datos para la resolución del*

²⁵ Letor C., Bonami M., Garant M., « Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel », Texto síntesis de la investigación: « Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local », financiado por la Communauté française (Belgique), N° 109/4, 2006.

²⁶ La promulgación de esta ley, que obliga a los establecimientos a “horas de concertación” entre los docentes, se sustenta en numerosos estudios que muestran que la reflexión colectiva sobre la práctica y su eventual cuestionamiento produce bajo ciertas condiciones mejoras en estas prácticas. La literatura sobre el tema establece una relación entre el trabajo de reflexión y análisis entre los profesores de un mismo establecimiento con la producción colectiva de conocimiento pedagógico y la profesionalización de los docentes.

problema. Si el fin de la investigación es la diseminación de conocimientos más allá del sitio de investigación, entonces el concepto de “validez” tiene que ver no sólo con la utilidad del conocimiento, sino con su capacidad de hacer una contribución a una comunidad mayor, tanto de práctica como de investigación. En el segundo caso, el docente-investigador pretende diseminar sus resultados a través de una tesis, presentaciones en conferencias o artículos académicos.”²⁷

En el mismo texto, los autores, comentando una obra de P.H. Collins (1990), señalan que el saber docente sería un “saber subyugado” puesto que las decisiones sobre reformas escolares y políticas hacia los docentes se toman, en general, sin considerar este saber, lo que en último término, hace que muchas fracasen.

La pregunta que nos parece pertinente aquí es, entonces, ¿qué status tiene, o podría otorgarle, la institución –en el caso de Fundación Integra- al saber y propuestas generadas por las CdA?. ¿Quién o cómo se legitima ese saber? ¿Es un saber que se negocia? ¿Quién es la contraparte? ¿Es un saber (expresado en propuestas) que se lleva a la práctica y su validez se juega en los resultados?

Indudablemente, es necesario considerar que el conocimiento que se va gestando en cada CdA va mucho más allá de las propuestas concretas con las que cada colectivo puede concluir un ciclo de trabajo. Cada profesional, en el intercambio con sus pares, va adquiriendo sentidos, resignificando, aprendiendo o des-aprendiendo cuestiones de índole diversa que –de manera individual y autónoma- incorporará progresivamente en su práctica cotidiana.

Así, cuando nos preguntamos acerca del status que la institución le otorga al “saber de la CdA” nos referimos más que nada a las propuestas de cambio o mejoras que propone cada colectivo al final de un ciclo.

La perspectiva del aprendizaje organizacional en el proyecto Comunidades de Aprendizaje

En el desarrollo del proyecto Comunidades de Aprendizaje en los años 2007 y 2008 se ha planteado la pregunta acerca de si la estrategia CdA más allá de generar conocimiento que permita mejorar las prácticas pedagógicas, podía llevar a generar “aprendizaje organizacional”, esto es, a impactar de manera perdurable en la organización, o parte de ella, más allá de los individuos que participan directamente de esta experiencia. De otra forma, nos preguntábamos si no constituía el aprendizaje organizacional como tal, una perspectiva de impacto deseable de la estrategia CdA.

²⁷ Anderson, G., Herr, K., “El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En: Sverdlick I., (comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción., Buenos Aires, Noveduc, 2007, pp. 53.

En este marco, se relevó como una de las posibles líneas de trabajo aquella relativa a cómo otros niveles de la institución –más allá de las Directoras participantes- se beneficiaban y/o gestionaban la información y el conocimiento generado en las CdA. Entendiendo por gestión el proceso de identificación, de captura y de movilización del conocimiento colectivo que una organización lleva a efecto a fin de ayudar a mejorar su competitividad, en el sentido de experticia.

Así, en el ámbito de la gestión institucional del conocimiento, nos preguntábamos hasta donde se socializaba (expande) de manera intencionada el fruto del trabajo de las CdA y señalábamos la necesidad de identificar ciertos criterios, mecanismos y modalidades para ello.

Por otra parte, observábamos que el conocimiento movilizado en torno a la estrategia CdA podía ser situado en dos ámbitos: pedagógico-curricular, por una parte, y relativo al desarrollo y fortalecimiento profesional de sus miembros, por otra. Dos ámbitos del conocimiento que expresan también procesos complejos de construcción y reconstrucción de una identidad profesional y de una cierta identidad institucional que se busca construir y/o alcanzar.

Nos parece importante a esta altura, hacer un primer señalamiento respecto a nuestra comprensión de lo que llamamos aprendizaje organizacional. Basándonos muy ampliamente en el texto de Letor, Bonami y Garant (2006)²⁸ señalaremos someramente algunas características de lo que se ha dado en llamar “aprendizaje organizacional”:

El aprendizaje organizacional:

- supone la producción de conocimientos colectivos profesionales e innovaciones
- implica una desestabilización/reconstrucción de modos de acción organizados
- va más allá de las personas y los grupos porque perdura en la organización
- se desencadena por un problema a resolver
- supone un proceso de objetivación, de reflexión crítica y de controversia
- supone la existencia de una memoria colectiva
- supone un proceso de apropiación por parte de los individuos.

Señalan los autores que : *“El aprendizaje organizacional sub entiende que los procesos de producción de conocimientos resultan en la solución de los problemas, en el cuestionamiento y transformación eventual de prácticas pedagógicas, comportamientos y representaciones de los sujetos. Estas transformaciones dejan rastros susceptibles de conocer (organigrama, procedimientos, etc.) e impactan igualmente en las representaciones de los sujetos.”*²⁹

²⁸ Letor, Bonami, M., Garant, M., « Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel », Texto síntesis de la investigación: « Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local », financiado por la Communauté française (Belgique), N° 109/4, 2006.

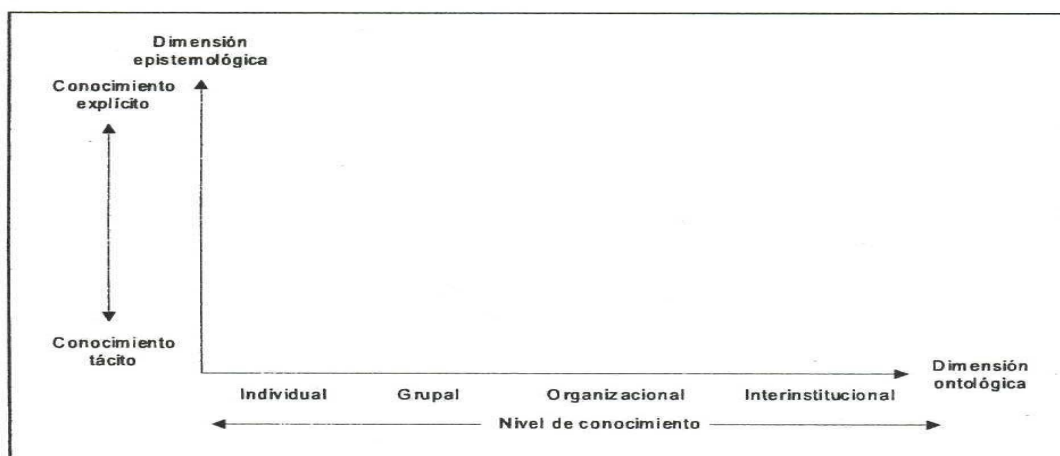
²⁹ Op. Cit. pp. 16.

Establecemos una cierta similitud entre el concepto de aprendizaje organizacional y la idea de “un aprendizaje que se institucionaliza”. El primero, evoca sobretudo el proceso a través del cual una organización aprende, el segundo en cambio, alude más a un conocimiento (reglas, procedimientos, visiones, etc.) que se instala de manera estable. Así, cuando decimos que un conocimiento (representación, normativa, visiones, etc.) se institucionaliza, estamos señalando, en primer lugar, que “algo” se ancla en el sistema, que ese algo permanece en el tiempo más allá de lo que ha durado el proceso o la experiencia a partir de la que se desencadenó y, también, que este “algo” afecta más allá de las personas o subsistemas en los cuales se realizó la experiencia. Es decir la idea de “algo que se institucionaliza” alude a una dimensión temporal, una idea de expansión y una idea de arraigo. Esto es, lo contrario de algo efímero, focalizado y superficial.

El aprendizaje organizacional en tanto alude al proceso de producción, identificación, captura y movilización de ciertos conocimientos, que los cuadros directivos o profesionales de una organización definen como relevantes de ser aprendidos para el cumplimiento de los fines de la misma, o para su adaptación a un entorno cambiante.

Al respecto, nos parece importante el aporte de Nonaka y Takeuchi³⁰ relativo a las dimensiones epistemológica y ontológica presentes en la creación de conocimiento en una organización:

Cuadro No 1. Dimensiones de la creación del conocimiento



Del cuadro se desprende que “...para que el conocimiento se convierta en conocimiento organizacional se requieren ciertas acciones que eleven el nivel ontológico del conocimiento, al pasar de los individuos a los grupos y de los grupos a la organización. Asimismo, y dado que

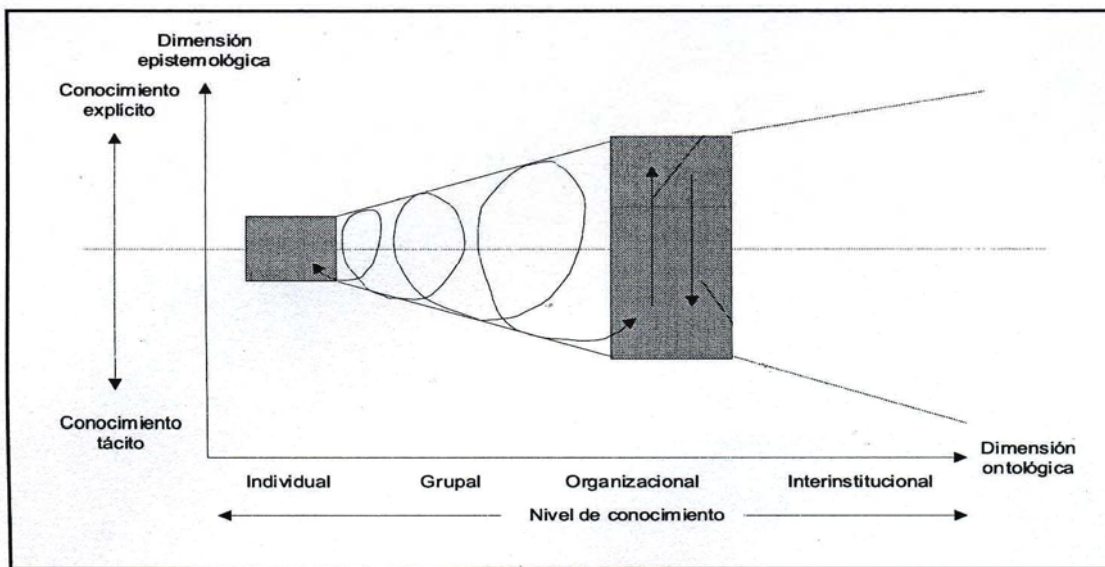
³⁰ Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka: La organización creadora de conocimiento. México. Oxford University Press, 1999.

muchos conocimientos de los individuos son de carácter tácito, es necesario impulsar su conversión a conocimiento explícito elevando su formalidad epistemológica.”³¹

Un proceso bastante similar a éste es el que tiene lugar en las Comunidades de Aprendizaje de Fundación Integra. El que las CdA inicien su proceso a partir de un problema real, lo analicen, generen estrategias para resolverlo y examinen los resultados, lleva a que “naturalmente” los conocimientos tácitos de las personas que conforman la comunidad requieran ser explicitados y discutidos. De manera simultánea se produce así el paso de un nivel individual a un nivel de grupo cuando los conocimientos pasan a ser compartidos por el colectivo, como fruto de dinámicas argumentativas y de negociación entre sus miembros.

La creación de conocimiento organizacional avanza en espiral tal como se expone en el cuadro siguiente³² y de acuerdo a las dimensiones señaladas en el Cuadro No 1.

Cuadro 2. Espiral de creación del conocimiento organizacional



¿Quiénes son los que aprenden cuando decimos “aprendizaje organizacional”?

El aprendizaje que genera una experiencia desarrollada institucionalmente como las Comunidades de Aprendizajes, en Fundación Integra, es posible observarlo desde diversas perspectivas.

³¹ Palacios, Margarita: Aprendizaje organizacional. Conceptos, procesos y estrategias. Hitos de Ciencias Económico Administrativas, Año 6, Número 15. pp. 35.

³² Nonaka y Takeuchi, Op. Cit. pp. 83.

Así, relacionando los conceptos expuestos precedentemente con la experiencia de la CdA en Fundación Integra, surge la pregunta de cuándo se hablará de que un conocimiento avanzó del nivel grupal (CdA) a un nivel organizacional: ¿Cuando ciertos conocimientos generados o aprendidos por los miembros de la CdA pasan a ser operantes o prácticas estabilizadas en aquellos Jardines Infantiles en que se desempeñan las Directoras participantes? ¿Cuando los conocimientos generados o aprendidos por los miembros de la CdA son “capturados” y difundidos por las instancias técnicas regionales a objeto de impulsar procesos de cambio o innovación en otros profesionales o Jardines Infantiles de la región que no han participado de la experiencia? ¿Cuando instancias técnicas nacionales modulan o innovan estrategias, lineamientos o políticas institucionales a partir del análisis del proceso y los resultados del conjunto o algunas de las Comunidades del país?.

Desde la perspectiva de quiénes son los que aprenden, las evaluaciones que se han hecho del proceso hacen evidente el logro de aprendizajes relevantes en las participantes directas de la experiencia, en el caso, Directoras de Jardines Infantiles. Sin embargo, también es evidente que los equipos técnicos de los Jardines cuyas Directoras han participado en una CdA también aprenden en tanto nuevas concepciones, nuevas prácticas o maneras de abordar algunos problemas que enfrentan, comienzan a tener lugar en sus Jardines.

El proceso de formación de las Jefas de Departamento Educativo (JDE) como Tutoras de Comunidades³³ también evidencia que tiene lugar un proceso de aprendizaje que, de manera progresiva, lo habilita para la función de apoyar a una CdA en el proceso de aprender a partir del análisis de la práctica pedagógica de sus integrantes.

Por último, aprenden también los profesionales responsables del desarrollo de la experiencia a nivel institucional, es decir el equipo de profesionales de la DEP³⁴.

¿Qué es lo que se aprende cuando decimos “aprendizaje organizacional”?

Desde la perspectiva de qué es lo que se aprende, también son múltiples los conocimientos y saberes que se generan y movilizan en el desarrollo de las Comunidades. Ya en el propósito de la experiencia³⁵, se pueden identificar dos grandes líneas que orientan hacia el tipo de

³³ En los dos primeros años de la experiencia, la función de apoyo técnico o tutoría a las CdA fue realizada por un equipo de profesionales del nivel nacional de la propia Fundación y el PIIE. Posteriormente, se implementó un Programa de Formación orientado a que profesionales directivos de cada región –Jefas de Departamento Educativo (JDE)- desempeñaran esa función.

³⁴ Dirección de Estudios y Programas (DEP), instancia técnica directiva de nivel nacional.

³⁵ “Contribuir al desarrollo profesional docente de las educadoras directoras de Fundación Integra para el mejoramiento de la práctica pedagógica en los jardines infantiles.”

aprendizajes a lograr: el desarrollo profesional docente de las educadoras directoras y (para) el mejoramiento de la práctica pedagógica en los jardines infantiles. Sin embargo, también es evidente que esta experiencia va generando un aprendizaje o un cierto “saber hacer institucional” respecto al enfoque y herramienta que hace posible el logro del propósito en su doble orientación. Así al preguntarse por el aprendizaje organizacional es necesario considerar a los múltiples actores involucrados y que participen de la experiencia así como los diversos “contenidos” y aprendizajes que se generan en unos y otros.

Nos parece necesario tener claridad respecto al tipo de conocimiento que interesa privilegiar en un proceso de aprendizaje organizacional o, de otra forma, qué aprendizajes son los que interesa “instalar” institucionalmente y en qué actores interesa que tenga lugar ese proceso.

Al respecto, visualizamos dos caminos: el primero, es privilegiar en el proceso de aprendizaje organizacional aquellos conocimientos de tipo “procedural” que permiten a los individuos, departamentos o direcciones regionales y a nivel nacional aprender de sus prácticas, innovar y dar respuestas diferenciadas de acuerdo a la diversidad de contexto y sujetos con que trabajan. Es el camino que privilegia el cuerpo de conocimientos y estrategias vinculados de manera más estrecha al desarrollo profesional de las personas y los equipos.

El segundo camino, es optar por dinamizar el proceso de aprendizaje organizacional hacia aquellos conocimientos (estrategias) que las Comunidades de Aprendizaje generan como fruto de su proceso de análisis de problemas que las Directoras encuentran en su práctica. De cierta manera, este camino privilegia el conjunto de conocimientos que está más cerca de la dimensión pedagógico curricular.

5. ALGUNOS RESULTADOS

El proceso evaluativo de la experiencia expuesta, estuvo orientado a identificar cambios en las Directoras participantes e impactos en los Jardines Infantiles de su responsabilidad, atribuibles a su participación en las Comunidades de Aprendizaje, e indagar acerca de juicios u opiniones de otros profesionales, no miembros de las Comunidades, sobre el proyecto. De esta manera, se levantó información tanto de “actores institucionales” que participaban directamente de la experiencia como de otros que tenían una participación más tangencial: Directoras miembros de Comunidades, Jefas Regionales de Departamento de Educación, Supervisoras Técnicas, Agentes Educativas, profesionales de las Direcciones Nacionales de Gestión y Desarrollo y Recursos Humanos de casa

central de Integra. Se aplicaron diversos instrumentos y técnicas de recopilación de información: entrevistas presenciales, grupos focales, cuestionarios y análisis de informes.

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

Procesos metacognitivos

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

El proceso de aprendizaje de las Directoras, ocurrido al interior de las Comunidades de Aprendizaje, da cuenta de una potenciación de procesos metacognitivos de sus integrantes en diversos niveles. Así, es posible distinguir al menos tres situaciones:

- Primera: Directoras y Comunidades de Aprendizaje evidencian directamente reflexiones sobre sus modos de pensar y de actuar profesional y los procesos de cambio que auto percibieron en el transcurso de su operar en esta experiencia.
- Segunda: Directoras y Comunidades de Aprendizaje aluden ocasionalmente o de manera indirecta en sus reflexiones orales y escritas a procesos de cambio de su praxis, pero sin explicitarlas claramente.
- Tercera: Comunidades de Aprendizaje y Directoras, las menos, hacen referencia sólo a aprendizajes instrumentales, referidas a decisiones técnicas, contenidos teóricos seleccionados de las bibliografías utilizadas, etc., pero no aluden al *cómo* de sus procesos de aprendizaje de manera explícita. Además, sin hacer referencia a un antes y después de su actuar, como ocurre en las dos situaciones anteriores.

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

Identidad profesional

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

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

Reflexión crítica

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

Es posible detectar que los análisis, la construcción de argumentos y las decisiones curriculares que emergen como parte del proceso de indagación desarrollado por estos grupos, comienzan gradualmente a girar desde una perspectiva epistemológica explicativa, a una más

comprehensiva. Esto se observa en las alusiones y consideraciones que las Comunidades de Aprendizaje hacen del contexto en el que transcurren las prácticas propias; las de otros actores involucrados en los problemas analizados; la consideración de las opiniones y visiones de los diversos protagonistas de las situaciones analizadas; la incorporación en las reflexiones de los conocimientos y puntos de vista de actores relevantes, expertos en las disciplinas o conocimientos más formales; la revisión de documentos y textos que contienen orientaciones metodológicas y conceptuales.

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

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

Este conjunto de resultados o transformaciones en torno a los procesos metacognitivos, de identidad profesional y de reflexión crítica, permiten señalar que la experiencia de Comunidades de Aprendizaje, fortalece el desarrollo profesional de las Directoras al ofrecerles condiciones para una práctica reflexiva, favoreciendo una comprensión de las situaciones educativas y su participación en ellas de manera contextualizada, facilitando la gestión del currículo de manera creativa y responsable en contextos cambiantes y complejos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, C. (2007). Participación ciudadana en el Gobierno de Bachelet: Consejos Asesores Presidenciales, *América Latina Hoy*, 46.
- ANDERSON, G., HERR, K., (2007). “El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En: Sverdlick I., (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.*, Buenos Aires, Noveduc.
- ANDERSON, G. (2002). “Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación”. En: Narodowsky, M y otros (Editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires, Temas/ Fundación Gobierno y Sociedad.
- ARELLANO, M. & CERDA, A. Editoras. (2006). *Formación continua de docentes: Un camino para compartir*. CPEIP, Santiago.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Madrid, Ed. Labor.
- AVALOS, B., “La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile.” En: Cox. C., *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, 2003*. Santiago, Ed.Universitaria.
- BECA, C.E., (2005). ‘Acciones de Desarrollo profesional en Chile’. Encuentro Internacional: Los Desafíos de la Formación en la Sociedad del Conocimiento, Santiago, Chile.
- BELLEI, C. (2001) El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/bellei_talon_de_aquiles_2001.pdf
- CEDEP, (2005). Instalación del nuevo currículum en jardines de Fundación Integra. Evaluación de jardines Primera Cohorte. Informe Final.
- Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, (2006). Informe El futuro de los niños es siempre hoy. Chile.
- CONTRERAS, J., (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid. Ediciones Morata.
- COX, C. (2009). Formación Continua de profesores: La hermana pobre de las políticas educacionales. En Walker, H. & Sotomayor, C. (Editores). *Formación Continua de Profesores ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Santiago, Editorial Universitaria.
- DAVINI, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós
- DIKER, G. y TEGUIRI, F. (1997). *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- DELORS, J., (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ed. Santillana-UNESCO. Compendio en línea: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- DEP (Dirección de Estudios y Programas), (2006). Asesoría Técnica Regional. Octubre a Diciembre de 2005. Sistematización. Implementación Curricular del Primer Ciclo; Dirección de Estudios y Programas (Diciembre 2006). Informe de Sistematización Asesoría Técnica Regional, Agosto y Septiembre de 2006. Fundación Integra.

- FARÍAS, A. (2008). Formación de políticas públicas y 'los Consejos Asesores Presidenciales'. Duarte, K. y Torres, O. (Editores), Revista MAD Edición Especial N° 3 Niñez y Políticas Públicas. Santiago, Magíster en Antropología y Desarrollo Universidad de Chile.
- Fundación Integra, (2005). Educación Parvularia: La importancia de la evaluación en el desarrollo curricular. Serie N° 2, Infancia y Educación.
- GATHER, M., (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. En: Bonami, M., Garant, M., (Eds.), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Bruxelles, De Boeck.
- GUZMÁN, MA. A. & PINTO, R., (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Theoría. Vol. 13*, 121-131.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. y SOTOMAYOR, C., (2003). La centralidad de la escuela en la política educativas de los noventa. En Cristian Cox (Editor), Políticas educacionales en el cambio de siglo : La reforma del sistema escolar de Chile., Santiago, Editorial Universitaria.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2006). Formación Inicial de Educadoras (es) de párvulos en Chile. Serie en Foco, Expansiva. Santiago.
- LETOR, BONAMI, M., GARANT, M., (2006). « Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel », Texto síntesis de la investigación: « Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local », financiado por la Communauté française (Belgique), N° 109/4.
- MIDEPLÁN, (2006). Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. 'El futuro de los niños es hoy'. Disponible en: http://www.consejoinfancia.cl/Informe_final_infancia.pdf Consultado en: Abril 23 de 2007.
- MINEDUC, (2006). Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una política de Desarrollo profesional docente. Serie Bicentenario, Santiago.
- MONTECINOS, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105 -28.
- NUÑEZ, I., VERA, R. (1988). "El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio", Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento. PIIE, Santiago.
- OEA, (2007). Cobertura, Calidad y Diversidad. Institucionalidad pública en educación parvularia en Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles – Fundación Integra. Simposio Interamericano Conocer y Divulgar el estado del Arte de la Atención Educativa en la Primera Infancia.
- OREALC/UNESCO, (2002). Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002.
- REYES, L. (2005). 'Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994'. Tesis de Doctorado en Historia. Universidad de Chile, Santiago.
- REYES, L., (2007). "Apuntes para estado del arte", documento de trabajo interno, PIIE.

- ROJAS, M. y FALABELLA, A. (2009). Tensiones, Debilidades y Fortalezas en la educación de párvulos en Chile: un estudio de casos. En: Revista electrónica Diálogos Educativos, año 9, N° 18 .
- SERRA, J., (2004). El Campo de la Capacitación Docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Serie FLACSO, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- TARDIF, M., (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- UNESCO, (2007). EFA Global Monitoring Report.
- UNESCO, (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC).
- WALKER, H. (2005). “La importancia de la evaluación del currículo para mejorar la educación parvularia.” En: Educación Parvularia: La importancia de la evaluación en el desarrollo curricular. Fundación Integra. Serie N° 2, Infancia y Educación.
- VELASCO, 2008 “La educación inicial, como pilar del desarrollo” disponible en <http://www.junji.cl/>
- ZEICHNER. K. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En: Angulo, J., Barquín, J., Pérez, A. (Editores). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica, Ediciones AKAL, Madrid.