

Construyendo una Comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación

Manuel Flores Fahara (manuel.flores@itesm.mx)

Escuela de Graduados en Educación
Tecnológico de Monterrey (MEXICO)

Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes (g.bulnes@filosofia.uanl.mx)

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Nuevo León

Magda García Quintanilla (magda.garciaq@email.uanl.mx)

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Comunidad, colegialidad y colaboración son ahora parte de los términos frecuentes en la literatura de innovación y cambio en las escuelas. Muchos autores creen que el construir una comunidad profesional contribuye a la reforma de la escuela. El estudio cualitativo que aquí se reporta es parte de un esfuerzo multi casos de trabajo colaborativo entre investigadores, estudiantes graduados de instituciones de educación superior, así como profesores y administradores de dos escuelas primarias públicas en Monterrey, N. L. México. Los objetivos principales fueron a) observar lo que ocurre en el proceso de construcción de una comunidad de profesores, cuando estos se involucran colaborativamente para resolver un problema de su práctica y b) identificar las categorías emergentes del proceso de integración y desarrollo una comunidad de profesores. La muestra estuvo constituida por 7 profesoras pertenecientes a dos escuelas públicas. A partir de un enfoque cualitativo (Merriam 1998), se utilizó un estudio de casos múltiples (Stake, 2006) que permitiera generar una descripción detallada y una comprensión del proceso colaborativo de la comunidad de aprendizaje de ambas escuelas. Los hallazgos tres grandes categorías: Aprendizaje entre profesores con experiencia y principiantes, actitudes de los profesores ante la introducción de cambios en la escuela y la valoración de un aprendizaje en comunidad.

Se concluye que los profesores perciben que es posible crear espacios para la reflexión, así como identificar y resolver problemas, mientras ellos comparten experiencias de su práctica docente. Este mismo espacio les permite crear proyectos y tener la experiencia de una comunidad. También se observó que, en general, los profesores y administradores no participan en actividades colaborativas debido a limitaciones de tiempo a que la escuela se encuentra involucrada en muchos proyectos.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje, profesores, educación básica, casos múltiples.

Introducción

El propósito de este trabajo es mostrar hallazgos de un estudio cualitativo llevado a cabo con grupos de profesores en dos escuelas primarias públicas en Monterrey, México. La pregunta de investigación que guió este proyecto fue: ¿Cuáles son los principales patrones de aprendizaje colaborativo que se desarrollan cuando los docentes trabajan alrededor de proyectos relacionados con la resolución de problemas de su propia práctica? Nosotros creemos que respondiendo a esta pregunta podríamos dar evidencia sobre el proceso implicado al construir un espacio (Hargreaves,

1994) donde los profesores pueden trabajar colaborativamente con la intención de mejorar sus prácticas educativas generando comunidades de aprendizaje y eventualmente, expandir este esfuerzo hacia otras escuelas. Esto podría conducir a una posible ruptura de las estructuras escolares tradicionales donde los profesores usualmente trabajan de manera aislada (Lortie, 1975).

Los objetivos que guiaron esta investigación fueron:

- Observar lo que ocurrió cuando los profesores pertenecientes a la comunidad identifican un problema de su práctica docente y su solución.
- Identificar las principales categorías emergentes del proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje.
- Discutir la relevancia de la existencia de comunidades de aprendizaje en el desarrollo de ambientes educativos tendientes al cambio.

Perspectivas teóricas

Comunidad, colegiabilidad, colaboración, cooperación y redes se han convertido en términos frecuentes en los discursos sobre la innovación en las escuelas. Una revisión de la literatura actual sugiere la existencia de un entorno colegial de trabajo y construcción de comunidades para promover la mejora escolar (Hargreaves y Fullan, 1996, Millar, 1988, Elizondo Huerta, 2001a y 2001b). Para Lambert (1995) y Sergiovani (1994), la construcción de comunidades contribuye a la reforma de la escuela al sugerir una nueva metáfora en la que la escuela es vista como una comunidad de aprendices desplazando el modelo industrial que ha sido usado en educación para enfatizar la producción y la uniformidad. Peterson (1992) argumenta que nuestra tradicional aproximación a la educación es unilateral y no trata la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje y que el concepto de comunidad revela otra posibilidad para comprender el trabajo de los maestros.

El docente del futuro trabajará con una comunidad profesional de aprendizaje (Hargreaves, 2000, Louis y Mark, 1988), como un creador de conocimiento contextualizado (Lewis, 2003) en un mundo donde “educación viene siendo el centro del conocimiento social y la escuela es su institución clave” (Drucker, 1994:9). La investigación en este campo (Lortie, 1975; Fullan, 2001) muestra que el trabajo de los maestros es aislado ya que en el lugar de trabajo hay una carencia de oportunidades colegiadas de intercambio e interacción. Las escuelas raramente poseen una cultura de intercambio la cual es vital para resolver problemas cotidianos más eficientemente. Por otro lado, Henderson y Hawthorne (2000) indican que los maestros en el futuro necesitarán una filosofía transformadora del currículum, para llegar a ser trabajadores del conocimiento.

Hord (1997) cita que una comunidad profesional de aprendizaje es una “en la que los profesores y sus administradores continuamente buscan y comparten aprendizaje, y actúan sobre sus aprendizajes”. Ligando estas ideas a los escritos de Wegner (1998) sobre comunidades de práctica y mejoramiento de la escuela, éste recomienda que las escuelas deberán operar como comunidades profesionales de aprendizaje. Corie y Hargreaves (2006) señalan que las comunidades profesionales en las escuelas enfatizan tres componentes clave: trabajo colaborativo y discusión entre los profesionales de la escuela, un fuerte y consistente enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje y el uso de instrumentos de evaluación formativa y otros datos para indagar acerca de una evaluación sobre el tiempo.

El enfoque de investigación

El enfoque de investigación utilizado fue el de análisis de casos múltiples (Stake, 2006) el cual consiste en estudiar el mismo fenómeno a través de diversos casos que están organizados

alrededor de al menos una pregunta de investigación. El estudio de los casos fue abordado desde un enfoque cualitativo (Merriam, 1998) de manera que permitiera describir en detalle como toma lugar el proceso de la comunidad de aprendizaje en las dos escuelas primarias públicas localizadas en Monterrey, Nuevo León (México) donde se realizó el trabajo. Un estudio de este tipo requirió que los investigadores intervinieran en las escuelas asumiendo el rol descrito por (Wolcott, 1988) como un observador privilegiado alguien que es conocido y avalado así como otorgado un fácil acceso a la información. Los datos fueron recolectados a través de diferentes instrumentos: observaciones participantes de eventos y procesos, notas de campo, grabación y transcripción de las conversaciones de las profesoras durante las reuniones de trabajo.

El contexto en el que se realizó la investigación fueron dos escuelas primarias públicas del sistema descentralizado (con financiamiento que no depende del estado donde están ubicadas). La primera que denominaremos escuela (A) ubicada al sur de la ciudad en un zona de clase media con 360 estudiantes y 24 maestros y la escuela (B) con características similares en términos de clase social y con una población de 480 estudiantes y 21 maestros. Las participantes de este estudio fueron 7 maestras voluntarias, 4 en la escuela A y 3 en la escuela B cuya experiencia profesional en años es variable. En ambos casos, la infraestructura básica del plantel no incluía un espacio de reunión y encuentro de maestros y por lo que se requirió improvisar lugares de reunión entre maestros e investigadores para llevar a cabo las sesiones de trabajo.

Para analizar los datos se siguió un proceso de código y notación para clasificar y más adelante definir y categorizar temas concurrentes en los datos. El análisis se llevó a cabo bajo una perspectiva inductiva y abierta para identificar aquellos aspectos del estudio que emergían como relevantes lo que dio lugar a la generación de categorías de análisis. Estas categorías sirvieron para organizar y dar sentido a la información recabada.

Intervención en las escuelas

Este estudio proporcionó un marco para la presentación de nuestro proyecto de investigación el cual se hizo a través de distintas fases:

Primera fase. Acercándose a la escuela. Esta fase consistió en identificar las escuelas y presentar el proyecto a los profesores y administradores. El primordial criterio para encontrar las escuelas fue su disposición para participar en el proyecto voluntariamente. Una vez que las escuelas aceptaron, el grupo de investigadores planteó el proyecto al director de las escuelas y después al grupo de profesores. El primer encuentro con los profesores consistió en una explicación del proyecto y los roles y responsabilidades de cada uno de los participantes implicados. Durante esta reunión, sus reacciones fueron diversas, algunas recibieron bien el proyecto mientras que otras mostraron un fuerte desacuerdo ya que consideraron éste como una carga adicional de trabajo. Sin embargo, a pesar del rechazo inicial, hubo un grupo de maestras dispuestas a participar en cada escuela formando así grupos de trabajo cuya tarea inicial era identificar un problema que eventualmente podrían trabajar.

Segunda fase. El proyecto al interior de las escuelas. Una vez que los equipos fueron integrados, cada escuela decidió trabajar sobre un proyecto basado en las necesidades de su contexto y en su interés en mejorar áreas específicas de su práctica. De esta manera, una de las escuelas seleccionó trabajar sobre el tema de estrategias de enseñanza y aprendizaje cognitivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La otra escuela decidió trabajar sobre estrategias de comprensión lectora para ayudar al aprendizaje de estudiantes en general. Para desarrollar los proyectos fue necesario diseñar la logística donde los roles de investigadores, asistentes de

investigación e instructores participantes fueron definidos. Otro aspecto de la logística fue decidir una programación de juntas y sesiones de planeación cada semana. Y por último, diseñar la estructura de las sesiones y actividades a realizar durante un periodo de seis meses.

Nuestras categorías de análisis

En este trabajo se exploran algunos aspectos de la formación, origen y desarrollo de una comunidad de aprendizaje a través de categorías de análisis derivadas de la reconstrucción de notas del trabajo de campo, conversaciones en los grupos y entre los investigadores. Estas categorías fueron: Aprendizaje entre profesores con experiencia y principiantes, actitudes frente a la introducción de un nuevo proyecto en la escuela y la valoración de un aprendizaje en comunidad, las cuales describimos a continuación

- **Aprendizaje entre profesores con experiencia y principiantes**

Esta categoría aparece frecuentemente a través de las entrevistas a profundidad cuando se reúnen equipos de maestros e investigadores en ambas escuelas. Los profesores reconocen que la reunión es una buena oportunidad para conocer lo que está pasando en otras aulas. Durante esas juntas, los profesores han tenido la oportunidad de compartir con sus compañeros algunos aspectos de su experiencia: formatos de asistencia de clase, manejo del aula, estrategias, etc.

“Una entusiasta profesora experta compartió un formato de asistencia de clase el cual fue considerado por sus colegas como un excelente recurso para ser usado. Este formato fue modificado después, y enriquecido por los profesores de acuerdo a sus necesidades.”(Dato del diario de campo).

Una maestra principiante preguntó a otra con experiencia la apoyara con ideas para enseñar matemáticas, quien le sugirió una estrategia:

“Yo creo que es fácil y práctico enseñar matemáticas a la clase entera usando el pizarrón. Después hago que los estudiantes aprendan más individualmente, trabajando con sus libros y cuadernos. Habitualmente explico y doy retroalimentación a mis estudiantes en aquellos pasos específicos que ellos no comprenden” (Nota de entrevista)

También los nuevos profesores proporcionaron ideas frescas a sus colegas. Por ejemplo: una profesora nueva quien había leído a Vygotsky sugirió que los estudiantes podrían leer cuentos cortos, poemas y leyendas unos a otros en pares, en lugar de escuchar al profesor. Los nuevos profesores reconocen que requieren apoyo de los profesores con experiencia sobre tareas como planeación de lecciones, disciplina en el aula, estrategias de aprendizaje, selección de contenido de la currícula y evaluación (Lemlech y Hertzong, 1999). En el modelo de aprendizaje organizacional de Senge (1990), este reconocimiento es identificado como un dominio personal.

- **Actitudes frente a la introducción de un nuevo proyecto en la escuela.**

Para acceder a las escuelas se pidió un permiso especial del Departamento de Educación (organismo responsable de la enseñanza en el país) quienes nos dieron un listado de escuelas con las características que requeríamos para nuestro estudio y así nos dimos a la tarea de ir a cada una de ellas para que con la aceptación de sus directivos pusiéramos a consideración de los maestros nuestra propuesta y fue en este punto que encontramos el primer rechazo ya que uno de nuestros objetivos era la absoluta disposición voluntaria de parte de la comunidad escolar pero en un sistema

escolar donde las ordenes de trabajo se dan en forma vertical no se comprendía el término voluntario para realizar otra actividad mas en la escuela y la respuesta de muchos directivos fue:

“No tenemos tiempo para atenderlos.” (Nota del diario de campo)

El problema del tiempo complica y confunde la implementación de los cambios, en su quehacer, en su tarea diaria, en su propia dinámica vital; aspecto que quizás no pueda realizar de manera inmediata, sin la previa elaboración de un consenso tácito, no declarado; Este podrá ser llevado a cabo mediante pasos que irán desde la asimilación consciente de la necesidad de transformar por parte del individuo hasta involucrar directamente a la institución para la elaboración de proyectos adecuados y su consiguiente realización (García, 2003). Así se recorrieron un total de ocho instituciones antes de poder acceder a dos de ellas.

La escuela percibida como un microcosmos donde confluyen a la vez tradiciones, valores nacionales, formas de trabajo, intereses políticos y de diversa naturaleza, constituye el tamiz por el cual atraviesa todo aquello que amenaza su confort, su armonía y su seguridad. La irrupción se presenta como un desajuste a la estructura conceptual con la que la escuela ha trabajado por décadas, lo que para algunos no representa dificultad alguna al intentar el cambio; lo que realmente se presenta antagónico es el entorno contextual e ideológico de lo cotidiano (García, 2003).

Introducir este proyecto en ambas escuelas no resultó tarea fácil. Cuando el proyecto fue presentado, casi todos los docentes se negaron a participar. La mayoría de los maestros mostró su desacuerdo, resistencia y hasta hostilidad frente a los investigadores mostrando su decisión de no ser incluidos en el proyecto. Las razones que nos dieron para justificar su oposición se basaron en que ellos habían sido involucrados en diferentes proyectos desde el Departamento de Educación y que eso fue un trabajo demandante. Aún así, nosotros presentamos algunos argumentos diciendo que nuestro proyecto no pretendía abrumarles con uno más. Les explicamos que podíamos trabajar colaborativamente los proyectos ya encaminados en su institución para facilitar su trabajo.

Las resistencias parecen formar parte de casi toda función o elemento en un mundo que se plantea fenoménico, en donde el movimiento es la constante y la directriz de las transformaciones. Cada individuo como cada elemento en la cotidianidad del devenir, se enfrenta a la novedad, al paso del tiempo, como señal de lo que se es y lo que se ha dejado de ser. Asimismo, este encuentro ubicado entre el aquí y el ahora, como entre el allá y entonces (pasado y futuro) es generador de angustia y displacer ante todo lo que implica aceptar la pérdida, reconocer el error; lo que ya no se es, lo que es necesario cambiar. El patrón de resistencia que presentan los maestros en estas escuelas ha sido recurrente también en el proceso de búsqueda de escuelas voluntarias para participar en este proyecto (Flores, e. Flores, M. García, M. y Rodríguez, G., 2006). Maestros y administradores parecen estar presionados para llevar a cabo altos niveles de pruebas en el aprendizaje de los estudiantes para cumplir con aspectos burocráticos desde el Departamento de Educación.

Una de las maestras expresa esto diciendo:

“Si nosotros participamos, muy pronto ellos van a institucionalizar el proyecto y entonces nosotros tendremos más trabajo para hacer.” (Nota de diario de campo)

Este hallazgo es apoyado por Hargreaves y Goodson (2006:3) quienes señalan que “en esta época de homogenización y mercantilismo, los colegas han incrementado su cinismo sobre las sucesivas y aceleradas oleadas de reformas contradictorias que han culminado en sistemas de estandarización que han erosionado la autonomía del profesor, enflacado el currículum, y minado la idea del profesor con una misión social amplia”; sin embargo, considerando la lógica

interdependencia que existe entre sujeto y contexto, sería difícil tratar de separar en forma simple los límites entre uno y otro, ya que el contexto dentro del cual se incluyen aspectos como las tradiciones, creencias y valores que están detrás de la formación profesional del maestro de enseñanza básica dan soporte a sus acciones así como a sus formas de pensar y de sentir.

- **La valoración de un aprendizaje en comunidad**

Las maestras participantes en el proyecto, reconocieron que las reuniones semanales les otorgaron un espacio para compartir ideas y un entorno donde pudiera darse un aprendizaje reflexivo en comunidad. Esta fue la forma en que ellas empezaban a verse como una comunidad que se reunía para aprender y a darle sentido a esas reuniones de trabajo donde el diálogo les permitía compartir experiencias, crear empatía entre ellas mismas y tomar decisiones acerca de cómo resolver problemas en sus aulas. En nuestro estudio, las profesoras expresaron lo bueno que había sido tener un tiempo fuera de clase para reunirse y hablar de lo que hacían en sus clases. Rosy, una de las maestras dijo:

Las reuniones de trabajo nos parecieron muy bien. Me gustaban porque teníamos la oportunidad de hablar con libertad y dar nuestras opiniones. Fue exactamente este ambiente de trabajo lo que permitió que se diera la iniciativa de crear uno de los proyectos de lectura. (Entrevista)

Zepeda (2004:148) puntualiza cómo propiciar este espacio para el diálogo es de vital importancia al construir comunidades de aprendizaje ya que en sus estudios con maestros “las oportunidades de hablar y dialogar ayudaron a que la comunidad de aprendizaje permaneciera.” El diálogo sirve como “pegamento”, como lo menciona él metafóricamente, para mantener al grupo unido y paulatinamente ir creando esa idea de comunidad. En las palabras de la maestra Rosy, no solamente se percibe cómo valoró las reuniones positivamente porque podían compartir ideas, sino también porque esto les permitía “hablar con libertad y dar ...opiniones”. Lo anterior trae a la discusión las condiciones de represión bajo la cuales podrían estar trabajando estas docentes; condiciones donde necesitan de un espacio diferente para sentirse con libertad para expresar sus opiniones y hablar de sus problemas en las aulas.

Aunque no se menciona explícitamente en las entrevistas, es evidente que el ambiente de trabajo o la estructura escolar bajo la cual se da una comunicación limitada y se coarta la libertad de expresión de los docentes es uno de los obstáculos para el desarrollo de estas comunidades de aprendizaje. Será por ello que la afirmación de Lortie (1975) donde los maestros trabajan de manera aislada sigue vigente en muchos esquemas de trabajo en las escuelas. No es sorprendente, entonces, que las maestras involucradas en nuestro estudio encontraran valiosas las reuniones de trabajo ya que esto les daba no solamente un espacio para crecer personal como profesionalmente.

Otro de los aspectos evaluados positivamente del trabajo en comunidad es el trabajo de reflexión que se da en un grupo donde hay maestros con diferentes niveles de experiencia. Los expertos han encontrado que cuando en un grupo se combinan las experiencias de maestros con mayor trayectoria con aquéllos de menor tiempo en la profesión, ambos grupos se tornan más reflexivos, críticos y analíticos de sus propias prácticas en el aula. Con el tiempo se va desarrollando un sentido de comunidad o asociación pedagógica, como lo llaman Levin y Rock (2003) porque en estas comunidades “los maestros tienen la oportunidad de dialogar e involucrarse en una reflexión crítica de sus actos” (136). Esto es parte del potencial de un grupo para convertirse en una comunidad de aprendizaje ya que tanto los maestros jóvenes como quienes ya tienen amplia experiencia se benefician al estar en este ambiente de trabajo. Karina, quien tiene pocos años en la docencia, afirma:

Entre los objetivos del proyecto yo recuerdo el de enriquecer nuestra práctica docente al compartir nuestras experiencias con las de otras maestras, reflexionar sobre nuestro desempeño como maestras y nuestro rol como parte de una comunidad de aprendizaje. (Entrevista)

Por su parte, Imelda, una profesora con muchos años de experiencia menciona:

Las actividades que hicimos con el proyecto de lectura tuvieron impacto en otras áreas de nuestra práctica docente, por ejemplo en la convivencia con los estudiantes y la forma de los estudiantes para relacionarse con los compañeros en el salón de clase. (Nota de campo)

Durante la duración del proyecto, nos dimos cuenta que la idea tradicional de que los maestros “expertos” (por sus años en la docencia) están siempre en posición de enseñar a aquéllos que se inician en la docencia va cambiando. Observamos que fue de hecho, Aidée, la maestra más joven en el grupo quien se convirtió en la líder del grupo. Ella fue quien propuso la mayor parte de las ideas para realizar diversos proyectos dentro y fuera del aula como “La Feria del libro en la escuela”, la participación de un cuento-cuentos y “adopta un lector”, uno de los proyectos más populares entre los estudiantes donde los alumnos se leen un cuento uno a otro, sin importar el grado escolar en el que estén. Los roles de maestro con experiencia que enseña a quien apenas inicia se invirtieron en este estudio dando espacio a la maestra más joven para mostrar sus habilidades ante un grupo donde había maestras de mayor experiencia.

Durante el desarrollo de los proyectos elegidos por las maestras en las escuelas, las mismas docentes reconocieron la importancia de la sinergia entre ellas para llevar a cabo estos proyectos y aprender unas de otras. Karla, la maestra con más experiencia en el grupo expresó:

El trabajo que hicimos fue visto más bien como una forma de apoyarnos en lugar de ser una carga extra. Siempre nos sentimos apoyadas en lo que necesitábamos cuando trabajamos en equipo. (Nota de campo)

Gloria lo expresa de la siguiente manera:

Estoy muy feliz con los resultados del proyecto de lectura y quisiera invitar a mis otras colegas en la escuela que se unan a este tipo de proyectos de investigación ya que nos ayudaron a mejorar nuestro trabajo en el aula.

A partir de las experiencias relatadas de las maestras en este estudio se puede visualizar por una parte, que el trabajo colegiado está ausente en las escuelas y que por lo tanto al inicio tanto los profesores como los administrativos tienen sus reservas al participar en proyectos que involucren proyectos como el que llevamos a cabo. Por otra parte, también es posible visualizar cómo las maestras a lo largo del proyecto van realizando actividades que les llevan a valorar positivamente estar en una comunidad y declaran que estos espacios les sirven para crecer profesionalmente

Reflexiones finales

En el área de educación, construir comunidades de aprendizaje es considerado como una alternativa para el desarrollo profesional de los docentes y promover el cambio educativo. Los hallazgos preliminares de este estudio sugieren que es posible construir comunidades de aprendizaje en las escuelas. Sin embargo, todavía hay algunos problemas por superar. Es posible que la estructura escolar no permita a los profesores participar y aprender (Flores, Flores y García 2006). Aún así, para aquellos profesores que están dispuestos a participar, tienen oportunidad de

descubrir un espacio agradable para aprender, reflexionar, identificar y resolver problemas mientras comparten experiencias para mejorar sus propias prácticas y el logro académico de sus estudiantes.

Las maestras que formaron parte de este proyecto reconocen que el compartir la experiencia es de gran riqueza para su desarrollo profesional. Es evidente que para las maestras con menos experiencia, lo que les comparten las profesoras con más tiempo en la docencia es de utilidad para ellas, tanto en lo personal como en lo profesional. Es notorio como se reconoce en el grupo las habilidades y conocimientos de otras personas (término “dominio personal” enunciado por Senge, 1990). En este caso, es reconocido por las profesoras participantes, el conocimiento tácito y *expertise* que las profesoras con más años en la educación han adquirido a lo largo de su profesión y que en la práctica les ha funcionado, y que ponen a disposición de sus compañeras de trabajo en un ambiente que estimula el intercambio de estrategias, procedimientos, ideas, etc. Este intercambio no queda reducido al intercambio exclusivo de aspectos de la docencia, sino que también es actitudinal y emocional en la medida que transmiten su interés por el aprovechamiento de los estudiantes, y su compromiso con la profesión. El compartir entre maestros de poca experiencia y aquéllos con una mayor trayectoria puede ser considerada *una segunda formación para la docencia* en la práctica, adicional a la adquirida en la escuela normal. Es una oportunidad para aprender *en y desde* la práctica en una relación de ganar-ganar, donde no solamente las profesoras principiantes ganan, sino también las expertas, a través de las ideas frescas que proveen al grupo las profesoras principiantes.

Se presenta también entre los docentes el problema del tiempo que presiona de manera que impide el cumplimiento de los deseos, va en contra de la realización de su voluntad y es enemigo de la libertad o al menos así es registrado por los maestros “para el docente el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido.” (Hargreaves 1994:36). El sujeto social visto así, inmerso en la marea de estímulos que le rodean y que le determinan, aún no ha completado su propia percepción cuando ya es imprescindible asimilar lo nuevo; integrar ideas, objetos, información, crear necesidades, vínculos, transformarse y transformar negándose a sí mismo, parcialmente, poco a poco, según van sucediendo las cosas a su alrededor. Este mismo actor tendrá que adaptarse primero a todo lo nuevo que no le pertenece directamente, pero que le influye y es quien tendrá que adoptar una actitud de cambio.

Los resultados aquí reportados en cuanto los beneficios y retos para llevar a cabo proyectos de comunidades de aprendizaje nos lleva a pensar en la pertinencia de investigar de qué manera estas propuestas podrían florecer en las escuelas como una forma de organizar el trabajo entre los docentes a la vez que se convierten en oportunidades de desarrollo profesional y de sinergia entre los profesores a nivel personal. En estos tiempos en los que en los discursos de cambio educativo valoran el trabajo en equipo y las redes de conocimiento, valdría la pena seguir investigando hasta qué punto el desarrollo de estas comunidades de aprendizaje en la educación básica son proyectos promisorios ante las condiciones de trabajo que parecen apuntar hacia trabajo aislado y la falta de tiempo de los profesores para involucrarse en más proyectos.

Referencias

Giles, C. y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organization and professional learning communities during standardized reform . *Educational Administration Quarterly*. 42, 1, 124-156

- Drucker, P. The age of social transformation. *The Atlantic Monthly*, (Nov). 1-19. Online: <http://www.theatlantic.com/issues/95/dec/chilean/drucker.htm> [accessed 4 July 2006].
- Elizondo A. (Ed.). (2001a). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. (Vol. 7). México, D.F: Paidós.
- Elizondo A. (Ed.). (2001b). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. (Vol. 8). México, D.F: Paidós.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Flores, E & Flores, M. (2005). *Public school as learning communities. A multiple case study of collaborative Research in Northern Mexico*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal
- Flores E. , Flores M., García, M. (2006). *The effects of the school structure on organizational learning: A multiple-case study from a collaborative research project in northern México*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Flores, E., Flores, M., Garcia, M. Rodríguez, G. (2006). *Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje*. Parte II. Ponencia presentada en la 4^a Reunión Nacional de Investigación en Educación Básica. Monterrey, N. L., México.
- García, M. (2003). *Visiones del cambio* . Universidad Autónoma de Nuevo León. México
- Goodlad, J. I. (1983). The school as workplace. En G. A. Griffin (Ed.), *Staff Development* (pp. 36-61). Chicago: The University of Chicago Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1). 3-41.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages and professional learning. *Teachers and teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-82
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1996). *What's worth fighting for in your school*. NY: Teachers College Press.
- Henderson, J.C. & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership*. River, N.J. Prentice Hall.

- Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzi & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 428- 445). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities : communities of continuous inquiry and improvement. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, TX.
- Lambert . L., Walker, D., Cooper, J.E., Lambert, M.D., Gardner, M. E., & Slack, P. J. Ford (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Lemlech, J.K., y Hertzog, H.H. (1999). *Reciprocal teaching and learning: What do master teachers and students teachers learn from each other?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal
- Levin, B. y Rock, T. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teachers partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*. (54)2, 135-149.
- Louis, K.S.& Marks,H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers'work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*. 106(4), 532- 75.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, L. (1998). Redefining teachers, reculturing schools: Connections, commitments and challenges. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (Vol. 5, pp. 529-543). London: Kluwer.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Peterson, R. (1998). *Life in a crowded place: Making a learning community*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stake. R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. NY: The Guilford Press
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday / Currency.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey Bass
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wolcot,H. (1988). Ethnographic research in education. In R.M. Jaeger (Ed.) *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Zepeda, S. (2004). Leadership to build learning communities. *The Educational Forum*; (68)2, 144-

