

**Comunidades de práctica, valores y portales educativos en la
sociedad del conocimiento**

Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas

Dra. Carmen Carrión Carranza

Compiladores

Tabla de Contenidos

Tabla de Contenidos.....	2
Lista de Tablas y Figuras.....	6
I. Introducción.....	8
Dra. Carmen Carrión Carranza.....	8
1. Investigación y política educativa	11
2. Crítica a la experiencia del CRNU.....	13
2.1. Sobre el modelo educativo	14
2.2. Sobre las competencias de comunicación	14
2.3. Sobre los portales creados por el CRNU.....	16
II. Condiciones de producción de una comunidad de práctica entre docentes de la Red PEA UNESCO	24
Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas.....	24
1. Introducción.....	24
2. Datos recolectados	27
3. Condiciones de producción.....	29
3.1. Infraestructura escolar	29
3.2. Infraestructura doméstica	31
3.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).....	32
3.4. Diferencias estadísticamente significativas entre escuelas por tipo de sistema: público y privado.....	36
3.5. Algunas otras diferencias estadísticamente significativas entre escuelas por nivel educativo: preescolar, primaria, medio básico y medio superior.	38
3.6. Vida institucional	40
4. Apropriación de valores y agenda UNESCO	41
5. Portal interactivo de la Red PEA.....	42
6. Conformación de comunidades de práctica docente.....	43
7. Transformación de la práctica: ¿Una nueva identidad?	44
8. Conclusión y recomendaciones para el mejoramiento de la práctica educativa en el contexto de la Red PEA UNESCO.....	48
9. Anexo 1	51
III. La innovación educativa en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO	53
Mtra. María de los Ángeles Jiménez Martínez	53
1. Introducción.....	53
2. La Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO.....	54
3. Pertenecer a la Red PEA	56
4. Ser una Escuela Asociada a la UNESCO	59
5. Hacer innovación educativa en el contexto de una red.....	62
6. Compartir la innovación.....	65
7. Conclusiones.	67

IV. Redes y comunidades de práctica: aproximaciones a la conceptualización de grupos sociales en la sociedad del conocimiento	69
Mtra. María Cristina Moreno Gutiérrez	69
1. Introducción.....	69
2. Una comunidad de escuelas: ¿Es una tarea posible?	70
3. Cambiando el concepto de comunidad.....	71
4. ¿Qué prácticas fueron compartidas y en qué contextos?	76
5. Conocimientos desarrollados e historias compartidas.....	77
6. Aprendizaje en grupos sociales y la creación de bienes públicos.....	80
7. El balance	81
V. Factores implicados en la conformación de redes escolares con el soporte de un portal educativo: un enfoque de comunidades de práctica docente.....	84
Mtra. Andrea Muñoz Sheridan.....	84
1. Introducción.....	84
2. Justificación y antecedentes.....	84
3. Marco teórico.....	85
4. Metodología.....	88
5. Resultados.	90
5.1. Dimensión tecnológica.....	90
5.1.1. Acceso y funcionamiento del portal educativo.....	90
5.1.2. Usabilidad del portal educativo.....	91
5.2. Dimensión intra-escolar	92
5.2.1. Incorporación de las TIC en la cultura escolar.....	92
5.2.2. Apertura para la experimentación e innovación educativa.....	93
5.2.3. Cultura escolar de documentación de las prácticas educativas innovadoras.....	94
5.3. Dimensión inter-escolar	96
5.3.1. Percibir el valor de la comunidad.....	96
5.3.2. Negociar la empresa conjunta de la comunidad.....	97
6. Conclusión.....	100
VI. La usabilidad de portales educativos: el caso de la Red PEA.....	102
Lic. José Rodrigo Díaz Luján.....	102
1. Introducción.....	102
2. Bienvenida al Sitio Web de la Red PEA.....	102
3. Facilitar tareas, no siempre es tarea fácil (a un año del lanzamiento del sitio).....	104
4. Abordando el problema	106
5. El camino a seguir	107
6. Los usuarios participantes.....	108
7. Las tareas a probar	110
8. Los resultados	113
8.1. La experiencia de los usuarios	116
9. Discusión.	119
10. Comparación de los resultados por grupo.	120
11. Conclusiones	122

VII. El modelo de inclusión en un Jardín de Niños asociado a la UNESCO..	124
Mtra. Cecilia Catalina Gorena Treviño	124
1. Introducción.....	124
2. Antecedentes	125
2.1. Planteamiento del problema	126
2.2. Preguntas de investigación	127
2.3. Objetivo general	127
2.4. Objetivos particulares.....	127
2.5. Importancia del estudio	127
2.6. Limitaciones del proyecto de Inclusión	128
3. Marco teórico.....	128
3.1. Concepto de discapacidad	128
3.2. Educación inclusiva.....	129
3.3. Persona con discapacidad.....	129
3.4. Historia de la atención a personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	130
3.5. Normativa internacional	131
3.6. Normativa nacional y estatal	131
4. Metodología.....	132
4.1. Participantes del estudio.....	132
4.2. Instrumentos	133
5. Resultados	133
5.1. Categoría 1	134
5.2. Categoría 2	135
5.3. Categoría 3	137
5.4. Categoría 4	139
5.5. Categoría 5	141
6. Conclusiones	142
6.1. Investigaciones referentes a la inclusión educativa.....	142
6.2. Condiciones.....	143
6.3. El modelo de inclusión en la práctica.....	143
6.4. Consideraciones éticas	144
VIII. La integración de redes digitales escolares en un contexto internacional: logros y alcances	145
Dra. María Dolores Martínez Guzmán.....	145
1. Introducción.....	145
2. Antecedentes del proyecto	146
3. El portal de la Red Iberoamericana de escuelas asociadas a la UNESCO.....	147
3.1. Propósitos del portal.....	148
3.2. Herramientas del portal e instrumentos.....	149
4. Metodología.....	150
4.1. Etapas del proyecto	153
4.2. Moderación, acompañamiento y monitoreo	154
4.3. El proceso de acompañamiento.....	155
4.4. Problemas que se presentaron en el proceso de acompañamiento	158
5. Presentación de evaluación de resultados	159

5.1. Acciones y productos obtenidos.....	160
6. Conclusiones	162
6.1. Para el mejoramiento continuo.....	164
6.2. Difusión y participación	165
7. ANEXO	166
IX. Conclusión: El fortalecimiento de las comunidades de práctica	174
Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas.....	174
1. Un enfoque basado en la solución de problemas	174
2. La construcción de identidades situadas y valoradas	175
3. Empoderamiento y fortalecimiento	176
4. Una propuesta alternativa de acción	177
5. El diálogo como herramienta de construcción comunitaria.....	179
5.1. Racionalidad comunicativa, habla exploratoria y reglas de interacción	179
X. Referencias.....	182

Lista de Tablas y Figuras

Figura II. 1. Representación gráfica de las preguntas de investigación del proyecto.	26
Figura II. 2. Contextos de producción de la práctica educativa de los docentes de la Red PEA. ...	27
Figura II. 3. Patio escolar en primaria pública.	29
Figura II. 4. Actividades al aire libre en Jardín de Niños público.	30
Figura II. 5. Aula en primaria pública.	30
Figura II. 6. Pasillo en centro escolar privado.	31
Figura II. 7. Espacio para llevar a cabo funciones académicas de parte de los docentes.	32
Figura II. 8. Cantidad de celulares por docente.	33
Figura II. 9. Equipamiento de computadoras en casa por docente.	33
Figura II. 10. Tipos de acceso a Internet desde casa por docente.	34
Figura II. 11. Número de computadoras por aula.	35
Figura II. 12. Número de computadoras por aula.	35
Figura II. 13. Número de computadoras por plantel.	36
Tabla II. 1. (Prueba de muestras independientes) Diferencias de algunos indicadores estadísticamente significativos de acceso a la tecnología entre escuelas públicas y privadas asociadas a la Red PEA UNESCO.	37
Figura II. 14. Aula de cómputo en una escuela pública.	37
Figura II. 15. Aula de cómputo en una escuela privada.	38
Tabla II. 2. (ANOVA) Diferencias de algunos indicadores estadísticamente significativos de acceso a la tecnología entre docentes de acuerdo al nivel educativo donde se desempeñan en escuelas asociadas a la Red PEA UNESCO.	39
Figura II. 16. Cantidad de computadoras por plantel con relación al nivel educativo.	40
Figura III. 1. La Red PEA en el mundo.	54
Figura III. 2. Mapa donde se muestran los estados que conforman la Red PEA en México.	55
Figura IV. 1. Diseño de portafolio electrónico de trabajo.	71
Tabla IV. 1. Características fundamentales que debe tener una comunidad de práctica.	73
Figura IV. 2. Entrada al foro principal.	78
Figura IV. 3. Mensaje de bienvenida.	79
Tabla V. 1. Características contextuales de los planteles.	89
Tabla V. 2. Características individuales de los participantes.	90
Figura V. 1. Etapas de desarrollo de la comunidad de práctica.	99
Tabla VI. 1. Perfiles de los usuarios del SWRP.	109
Figura VI. 1. Mapa de la administración del sitio.	111
Figura VI. 2. Situación de prueba de usabilidad.	112
Tabla VI. 2. Agenda de las pruebas con usuarios.	113
Tabla VI. 3. Lista de tareas de la parte del despliegue del SWRP.	114
Tabla VI. 4. Lista de tareas de la parte de administración del SWRP.	116
Tabla VI. 5. Tareas <i>no realizadas</i> por cada grupo para la parte del despliegue del sitio.	121
Tabla VI. 6. Tareas <i>no realizadas</i> por cada grupo para la parte de la administración del sitio. ...	122
Figura VIII. 1. Página frontal del portal de la Red Iberoamericana de escuelas asociadas a la UNESCO.	149
Tabla VIII. 1. Temas seleccionados para cada Red.	152
Tabla IX. 1. Matriz de identificación de elementos constitutivos de la comunidad, fortalezas, debilidades, contradicciones, y acciones de fortalecimiento.	178

Agradecemos a CONACYT por el financiamiento otorgado a través del proyecto SEPSEBYN-2004-C01-15/A-1, sin el cual esta investigación no podría haberse llevado a cabo

I. Introducción

Dra. Carmen Carrión Carranza

El volumen *Comunidades de práctica, valores y portales educativos en la sociedad del conocimiento*, es una recopilación de artículos e informes de investigación derivados del proyecto denominado “Prácticas educativas asociadas al uso de las TIC y a la promoción de valores UNESCO: cultura de paz, derechos humanos, desarrollo humano sustentable y diversidad cultural”, elaborados por los colaboradores del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRNU) y tesis de licenciatura y maestría que fungieron como becarios y ayudantes de investigación. El volumen se complementa con la descripción del proyecto de organización de la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO, que agrupa a 9 redes de escuelas de la Península Ibérica y de Latinoamérica.

El primer proyecto mencionado se realizó con el auspicio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en su programa de Fondos Sectoriales para investigación en Educación Básica en su convocatoria CONACYT-SEP/SEBYN 2004. Tuvo una duración de un año y medio y ahora el lector podrá revisar los resultados con una perspectiva de conjunto pero, al mismo tiempo, a partir de las posturas y reflexiones de cada autor por separado. Debo hacer notar que en pocas ocasiones los estudiosos de la educación mexicana tienen la oportunidad de leer en un sólo volumen los productos de un proyecto o de una línea de investigación. Nuestro afán es subsanar esa omisión, pero también exponer al juicio de los colegas investigadores, de los profesores y políticos de la educación los hallazgos que aquí se presentan. Llamo la atención también sobre el hecho de que el volumen conjunta dos generaciones diferentes de investigadores, unos con experiencia probada a lo largo de los años de su práctica profesional y otros que son jóvenes que inician su experiencia como investigadores, que fueron asesorados por los primeros. El hecho de que se haya acordado que se editaran a todos los autores es una muestra de generosidad entre colegas pero también para que los investigadores noveles tuvieran la ocasión de tomar responsabilidad por sus propios hallazgos y conclusiones.

Como se mencionó, el lector encontrará en este volumen textos provenientes de dos fuentes de trabajo: 1) los que corresponden a los propósitos de la investigación descritos en el capítulo de J. M. Fernández, que trató de establecer las condiciones de apropiación de valores de ciudadanía como equidad, respeto a los derechos humanos, paz, democracia, integración de personas con

capacidades diferentes, salud alimentaria, entre otros, y la relación de estos esfuerzos con el uso de un portal, diseñado por el CRNU, para la comunicación y divulgación de los proyectos escolares, con una perspectiva teórica derivada de la noción de “comunidades de práctica”. Un primer fundamento de la investigación es que las escuelas del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO, como lo son los centros de enseñanza observados en la investigación, tendrían que ser ejemplo de trabajo alrededor de los valores señalados. Un segundo fundamento es que las Escuelas Asociadas al proyecto del CRNU, tendrían que ser una muestra de las posibilidades de uso de la tecnología de información y comunicaciones (TIC), con el fin último de asumirse como generadoras y divulgadoras de conocimiento y no sólo como receptoras y transmisoras de información; el tercer fundamento es que la observación de las escuelas debía hacerse desde la perspectiva de “comunidades de práctica”, a las que se les había dispuesto un espacio virtual de intercambio y comunicación, esto es, el portal diseñado por el CRNU a este fin. Esta primera fuente de trabajo tuvo como característica el establecimiento de un diálogo entre posiciones teóricas y los datos obtenidos en una situación dada, predefinida por los propósitos de la investigación.

2) La segunda fuente de trabajo se deriva del propósito de establecer una Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO, cuyos resultados se describen en el capítulo de D. Martínez. El proyecto tomó como base también los dos supuestos descritos arriba: la apropiación de valores y su reflejo en los proyectos escolares, así como también la comunicación y divulgación de los resultados de los proyectos en un portal hecho *ex profeso* para tal fin. La diferencia con la fuente de trabajo anterior, es que el objetivo de la Red Iberoamericana fue la creación de un espacio virtual de trabajo colaborativo entre escuelas de la región, por lo que de inicio su participación se estableció dentro de una de las redes definidas por ellas mismas. Tuvo como estrategia de inicio la conformación de redes de escuelas como paso previo a su involucramiento en los intercambios que tuvieron lugar a través del portal respectivo y, por tanto, la intervención de los investigadores debió ser más acuciosa. El énfasis en este proyecto fue la coordinación central, la moderación y la motivación realizada por el CRNU y las coordinaciones nacionales de los países participantes. La diferencia, también, con el anterior conjunto de trabajos es que aquellos pretendían observar cómo se construía una comunidad de práctica con intervenciones mínimas de parte de los investigadores, de acuerdo con las condiciones de cada escuela y un enfoque gradual para la comprensión de los docentes de lo que constituiría una comunidad de práctica.

Con esta edición, el CRNU materializa una de las aspiraciones que le dio origen: la de establecer, de manera lo más fehaciente posible, que los productos de sus trabajos y funciones como organismo cooperante con la UNESCO, tuvieran una base de juicio referida a hallazgos de investigación y no fueran sólo derivadas de reflexiones teóricas, aspiraciones de mejoramiento de la educación o propuestas de desarrollo de la práctica escolar basadas en la experiencia o el conocimiento educativo tácito de los colaboradores del CRNU.

Lo anterior nos coloca a tono con las ideas desarrolladas en los países de la OCDE en el sentido de que investigación y desarrollo o aplicación de procesos educativos (se entiende que para su mejoramiento) no sean tareas diferenciadas sino claramente complementarias y, en el mejor de los casos, con la intención de que sus líneas de frontera se borren para dar paso a una nueva forma de entender la investigación y la creación de opciones y modelos de una mejor educación. Existe un tercer elemento para que esto sea posible y es el de la construcción de políticas educativas que tengan esa intención. Por su naturaleza, el CRNU no está en posición de crear políticas ni de llevarlas a cabo, pero la divulgación de estos hallazgos pueden ser una fuente de información útil para crearlas.

Es conocido en el mundo educativo mexicano el debate sobre la asociación entre investigación, las decisiones de políticas de mejoramiento de la educación y el desarrollo de la práctica escolar; no es un asunto fácil de dilucidar en tanto que la educación no ha sido materia de construcción de un proyecto nacional más que en sus elementos más conspicuos: obligatoriedad, laicidad, gratuidad y observamos que el espacio de discusión está acaparado por la negociación política y en pocas ocasiones por la discusión racional de lo que puede ser una mejor educación y sus propósitos de construcción nacional.

Como es usual, observar lo que pasa en otros países es una buena fuente de revisión comparada de lo que puede ser útil y ha resultado exitoso cuando se ha entendido que la creación de riqueza tiene su punto de inicio y de llegada en la voluntad de educación de la población respectiva y del uso y aplicación de un corpus de conocimiento; es el caso de algunos países del sureste asiático que han logrado idear y mantener por espacio de dos o tres décadas proyectos educativos que les dan bases de un despegue económico sostenido. Sólo como ejemplo mencionaré algunos de los proyectos de países de la OCDE que han llegado a la conclusión de la necesidad de la complementariedad entre investigación, política y desarrollo en el campo educativo.

1. Investigación y política educativa

En un libro reciente, P. Kearns (2004) comenta que los países de la OCDE se han preguntado sobre el rol de la investigación en educación en la construcción de la base de conocimiento para la política y la práctica educativa. Los problemas a resolver son: a) la forma en que puede acumularse y ser accesible el conocimiento basado en investigación educativa para la creación de política educativa y la práctica en los centros escolares y b) cómo puede ser lograda una interacción más fuerte y una interfaz entre investigación, política y práctica (I+P+Pr) para que se fortalezca el efecto y la utilidad de la investigación en la práctica.

Otros temas complementarios a los anteriores, que han sido materia de reflexión son: c) la preocupación creciente para establecer una integración entre sectores de la educación que cree una base de conocimiento por experiencia (conocimiento tácito) de utilidad para todos y sobre todo para la capacitación de los trabajadores de la educación; d) el fortalecimiento de las relaciones internacionales para que la evolución de la base de conocimiento para la práctica pueda delinearse sobre los resultados de la experiencia internacional y los hallazgos de investigación. En el primer caso se argumenta que gran parte del conocimiento es tácito, existe en las estructuras cognoscitivas y de comportamiento de la gente y tiene una enorme influencia en la práctica de muchos campos de actividad social; es así que, en el caso de la educación, la innovación puede concebirse como un proceso de aprendizaje cultural acumulado que propicia una evolución de técnica y conocimiento mutuamente influenciados.

La respuesta, de acuerdo con Kearns (Ibíd.), que han dado los países de la OCDE más desarrollados es la creación de sistemas e instituciones que permiten el aprendizaje colaborativo y el co-desarrollo del conocimiento como alternativa a los compartimentos estancos usuales con límites precisos entre políticos, investigadores y docentes, y a la relación lineal de la investigación, las decisiones políticas y los procesos de aplicación en la escuela.

El arribo a la pérdida de límites estancos entre investigación, política y práctica educativa es producto de una evolución que tiene las siguientes etapas:

1. El modelo tradicional o lineal, ya descrito;
2. El modelo de resolución de problemas en el que el problema es formulado por los usuarios del servicio educativo o por los diferentes estamentos profesionales que trabajan en el sistema; y

3. El modelo interactivo en el que hay un patrón complejo de comunicación e interacción entre investigación, política y práctica.

El autor describe las estrategias puestas en práctica en los países de la OCDE para lograr la colaboración y el co-desarrollo de la investigación, la política y la práctica educativa:

- a) La creación de redes que fomenten el diálogo entre investigadores, políticos y educadores.
- b) La creación o transformación de centros de investigación dedicados a áreas prioritarias de desarrollo educativo.
- c) El uso de múltiples formatos de comunicación y de estrategias dirigidas a audiencias específicas.
- d) La asociación directa de la investigación con los procesos de desarrollo de políticas.
- e) El reconocimiento del papel clave que tienen las tecnologías de comunicación e información en el fomento de la interacción entre interesados.

De acuerdo con la experiencia, podemos afirmar que las relaciones entre I+P+Pr en nuestro país aún no alcanzan el primer estadio o etapa analizada por la OCDE. Programas como Enciclomedia o el de Escuelas de Calidad son proyectos paralelos a la estructura del sistema educativo cuya influencia en el mejoramiento de la educación es restringida a su ámbito de aplicación directa que, a su vez, está determinada por los montos de presupuesto asignados. Programas como los anteriores u otros, son fuente de acumulación y acrecentamiento de conocimiento pero no de creación de políticas de largo plazo ni tampoco de estrategias de generalización al sistema en su conjunto. El análisis de las causas de una situación tal, exceden la intención de este libro, pero el discurso de P. Latapí (2007) puede dar luz sobre la situación de la investigación educativa en México y su aplicación en la creación de políticas y el mejoramiento de la práctica educativa.

En consecuencia, la creación de redes, de centros de investigación, la comunicación de resultados, el intercambio entre diferentes audiencias educadoras, son esfuerzos plausibles y, en muchos casos exitosos, pero alejados de la discusión y creación de voluntad política para mejorar el modelo de sistema educativo en su conjunto.

Los resultados de la investigación que se presentan en este libro se inscriben en esta tendencia inevitablemente, pero trata de acercar posiciones entre investigación, política y desarrollo de práctica educativa, por los siguientes motivos:

1. El CRNU tiene como una de sus funciones promover el programa de la UNESCO “Plan de Escuelas Asociadas” que reconoce a los centros escolares que tienen como intención principal de sus proyectos escolares fomentar la práctica de algunos de los valores de esta institución internacional. En el caso de Nuevo León, el CRNU tiene intención de que dicha práctica se realice con la ayuda o a través de las TIC. Así, la investigación intenta delinear cuáles son los procedimientos y decisiones, así como las herramientas tecnológicas que son proclives a una incorporación en la vida cotidiana de las escuelas y cuáles muestran su inoperancia. A este fin, el CRNU ha diseñado portales interactivos de comunicación para los centros escolares asociados a la UNESCO.
2. Trata de documentar la experiencia exitosa y los elementos fallidos de una estrategia de comunicación de proyectos escolares cuyo contenido se relacionó con los valores de la agenda UNESCO, definidos como valores de ciudadanía: cultura de paz, desarrollo sustentable, derechos humanos y diversidad cultural.
3. La intención como organismo cooperante de la UNESCO es cumplir con uno de los puntos de su agenda de cara al desarrollo de las sociedades del conocimiento: el fomento de las autonomías locales frente a la hegemonía que ejercen los centros de creación de conocimiento y trabajar para paliar los efectos de la brecha digital entre comunidades. La agenda coincide con el proyecto del Gobierno del Estado de Nuevo León de hacer de Monterrey una ciudad internacional del conocimiento y, con esto, incorporar a la sociedad neoleonesa en los esquemas de intercambio propios de una sociedad del conocimiento.

Es evidente que aún cuando la investigación se inscribe en una intención general de gobierno, falta un eslabón relacionado con la práctica, es decir con la decisión de incorporar las TIC a la vida de las escuelas como herramienta de uso común y falta la transformación del modelo educativo vigente a otro, donde los profesores se definan como receptores de experiencias y creadores de conocimiento.

2. Crítica a la experiencia del CRNU

Tomando como idea central que los proyectos del CRNU tienen como propósito observar la apropiación de los valores de la agenda UNESCO y la manera como esto se refleja en el uso de

portales educativos (Portal PEA y Portal de la Red Iberoamericana), para la exposición documentada de proyectos y experiencias escolares alrededor de esos valores, a mi juicio, la información aportada en los capítulos del libro muestran lo siguiente:

2.1. Sobre el modelo educativo

Los docentes fueron invitados a participar en la utilización de un portal educativo cuyos propósitos son: a) documentar experiencias de los centros escolares alrededor de los proyectos de desarrollo y creación de valores de ciudadanía; b) crear espacios de comunicación entre los centros escolares y c) desarrollar redes de conocimiento a través de la creación de comunidades de práctica educativa. Los resultados de esta experiencia indican que el uso de TIC, y más específicamente, del uso de un portal interactivo es incompatible con las pautas de organización académico-administrativas de los centros escolares y con la concepción que tienen de sí mismos los profesores como transmisores de contenidos y no como creadores de experiencias y de conocimiento situado.

A este respecto, debemos decir que el modelo educativo vigente en México, no favorece el cumplimiento de los propósitos señalados, ni da ocasión para un redimensionamiento de las concepciones que los profesores tienen de sí mismos. Asimismo, es poco frecuente la práctica de documentación del trabajo escolar significativo. Los resultados muestran una alta frecuencia de comentarios acerca de la falta de tiempo de los profesores, para incorporarse a prácticas poco usuales respecto de sus patrones cotidianos de actividad docente.

Esto nos indica la existencia de un modelo educativo poco flexible, altamente exigente con el cumplimiento de las normas pautadas para el trabajo escolar y con espacios muy escasos de trabajo colegiado. Todas estas situaciones son condiciones necesarias para el uso de portales interactivos y para la incorporación de los docentes a redes de conocimiento o para ejercer la voluntad de pertenecer a comunidades de práctica.

2.2. Sobre las competencias de comunicación

Se observó que existe un conjunto de competencias requeridas para el uso de los portales educativos, que podríamos denominar “competencias para la comunicación” que es necesario dominar previo a la introducción de las TIC como medio de comunicación y como espacio virtual de trabajo colaborativo. Los datos aportados por los trabajos reportados en este libro indican que

los esfuerzos destinados a que las comunidades escolares incorporen las TIC a su trabajo cotidiano, deben considerar cuestiones como las siguientes:

- a) La capacidad de identificar información de interés, relevante de acuerdo con los propósitos, objetivos y características del proyecto respectivo; a este respecto, por ejemplo, una información relevante que pudiera dar ocasión a trabajo colaborativo entre escuelas y entre profesores, es aquella referida a soluciones didácticas a problemas de enseñanza. En el caso de las escuelas asociadas a la UNESCO sería información que diera cuenta de los procedimientos que ha aplicado una escuela para la enseñanza de valores ciudadanos; en estos casos estaríamos en camino de concebir escuelas como creadoras de conocimiento.
- b) El reconocimiento del valor de esa información, tanto del que emite el mensaje (I.e. la solución didáctica a un problema de enseñanza) como del que es receptor potencial (profesor o escuela). El valor que se le otorga a la información de referencia estaría relacionado, desde luego, con factores motivacionales, es decir, con la voluntad de informar y con la expectativa de ser informado. La predisposición a informar y el valor que un posible receptor otorga a esa información son parte de los factores que subyacen en la conformación de comunidades de práctica y de redes de conocimiento.
- c) La habilidad para integrar información relevante y documentar experiencias exitosas en el diseño y aplicación de proyectos escolares asociados con los valores de ciudadanía.
- d) La disposición a aprender a usar las TIC en el contexto escolar y la destreza en su uso.

Cuando menos estos cuatro elementos son necesarios para hacer uso de las TIC de la manera como se tuvo intención en el diseño de los portales digitales creados por el CRNU para las escuelas asociadas.

Los datos reportados en los artículos indican que competencias para la comunicación, como las señaladas en el párrafo anterior, no han sido aprendidas en su totalidad en el conjunto de las comunidades educativas observadas. Para subsanar esto, los investigadores propusieron herramientas adicionales al portal, como es el caso de un portafolio electrónico o la asesoría a distancia, para introducir un mecanismo de compensación a la falta de procedimientos para documentar experiencias. Sin embargo, de acuerdo con la bibliografía, las mejores prácticas de actualización de profesores y de aplicación de innovaciones, son aquellas en las que la

capacitación es complementada con procesos de acompañamiento y de retroalimentación *in situ* de las aplicaciones.

En el proyecto de investigación de las escuelas asociadas de Nuevo León, su propósito principal fue obtener con rigor evidencias sobre los mecanismos de apropiación de valores promovidos por la UNESCO. En cambio, la moderación fue un factor esencial en la creación de la Red Iberoamericana y, por sus características, un compromiso necesario para la conformación de las redes.

2.3. Sobre los portales creados por el CRNU

El libro describe, también, el desarrollo y la aplicación de dos portales interactivos; el primero, fue creado por el CRNU para las Escuelas Asociadas de México (295 centros escolares en toda la República, de los cuales en Nuevo León hay 13 centros asociados), denominada Red PEA; el segundo, hecho sobre la base de aquél, fue destinado a los intercambios de la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO. Ambos portales se definieron como recursos digitales que incluyeron contenidos afines a la agenda UNESCO y servicios de comunicación entre usuarios. La concepción y la arquitectura de los portales, dirigidas al intercambio de experiencias escolares sobre valores de ciudadanía, fueron también materia de las investigaciones que se reportan en este libro.

En el primer caso, las investigaciones se realizaron mediante la aplicación de procedimientos de corte etnográfico y, por tanto, el universo observado es reducido pero representativo de lo que habría de experimentarse con la propuesta de portal para las escuelas asociadas de México. Los resultados de la investigación redituaron en el mejoramiento y constante evolución del portal, a la luz de la experiencia con él. El proceso situaría los propósitos del CRNU en una fase 2 de relaciones entre I+P+Pr.

Los resultados muestran que, por un lado, el tipo de arquitectura del portal fue útil para una forma de documentación (texto e imagen), unidireccional, de las características de las escuelas y para la descripción de actividades alrededor de los proyectos de los valores de la agenda UNESCO. Pero también se reporta que el portal resultó de difícil manejo para usuarios neófitos en la comunicación digital. Por otro lado, como ya se mencionó, no hubo estrategias que alentaran el uso de la herramienta tecnológica, ni estrategias de acompañamiento y retroalimentación situada de manera consistente.

En síntesis, los profesores no encontraron el motivo y la utilidad del uso de un portal que pretendió ser interactivo y, cuando estaban motivados para divulgar la información correspondiente, el portal resultó poco amigable.

Las conclusiones pueden contrastarse con los resultados reportados en el último capítulo del libro dedicado a describir el proceso de construcción de la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO, en el cual se subsanaron algunos de los problemas y las omisiones ya mencionadas.

En primer lugar, se alentó la participación mediante un propósito que resultó altamente motivador para las escuelas participantes: ser conocidas en Iberoamérica y compartir las experiencias de sus escuelas; así como también, por la estrategia del proyecto, las escuelas participantes tuvieron desde el principio un sentido de pertenencia a una comunidad de práctica, el de las escuelas asociadas a la UNESCO. En segundo lugar, hubo un proyecto con principio y fin al que se adscribieron las escuelas. En tercer lugar, existió el acompañamiento durante todo el proceso que resultó en una revisión permanente de la participación de las escuelas, de los modos de participación y en la aplicación de estrategias para alentar el uso del portal y la documentación digital de los proyectos. Finalmente, hubo una estrategia de resolución de problemas de uso del portal mediante la aplicación de mecanismos alternativos como la creación de un manual de uso, la comunicación mediante el correo electrónico y el chat comercial.

Se puede señalar, como otros autores lo han hecho en su momento, que la apropiación de innovaciones tecnológicas por parte de los maestros y su aplicación en el aula, es una tarea altamente compleja. Como lo es, también, la creación de comunidades de práctica con intercambios en ambientes virtuales. Los capítulos del libro reflejan esa complejidad en las dimensiones respectivas que cada autor eligió para el cumplimiento de los proyectos. Todas las intervenciones reflejan el propósito del CRNU de considerarse un laboratorio de ideas para la introducción de las TIC en la vida cotidiana de las escuelas. Sabemos que las TIC no van a tener como consecuencia el mejoramiento directo de la calidad de la enseñanza pero no se puede cejar en el intento de disminuir la brecha digital entre comunidades escolares, a riesgo de aumentar inequidades en el acceso y uso de la información.

Los proyectos reflejan una idea de base: que la organización de comunidades de práctica, apoyadas por las tecnologías de información y comunicación pueden ser una de las vías de democratización del conocimiento, pero también de democratización de la gestión escolar.

El capítulo de J. M. Fernández, *Condiciones de producción de una comunidad de práctica entre docentes de la Red PEA UNESCO*, describe las preguntas que dieron origen al conjunto de investigaciones que se reportan en la primera parte del libro. En concreto, el autor se pregunta sobre las condiciones de apropiación de los valores de la agenda UNESCO, propios de las Escuelas Asociadas a ese organismo internacional, y la forma como las herramientas de tecnología digital para la comunicación y la información facilitan el logro de los objetivos del proyecto escolar, definido alrededor de esos valores. El texto hace un recuento de los datos obtenidos en las escuelas en cuanto a infraestructura física y las posibilidades de acceso a medios digitales de los profesores, elementos necesarios, desde luego, para responder a las preguntas de investigación. A este fin, argumenta alrededor de una noción que puede abrir líneas de nuevas exploraciones, y es el hecho de la identidad del profesor. El autor propone que la incorporación de innovaciones en la práctica educativa, supone la voluntad del profesor para crear nuevas configuraciones identitarias. Así, describe la decisión de crear la figura de “docente asociado a la UNESCO” en el transcurso de la investigación, de manera que se pudiera dar sentido a la incorporación de los valores promovidos por la UNESCO a la práctica docente y al uso del Portal de las Escuelas Asociadas. Como resultado de sus análisis, propone que el portal incluya un espacio para blogs de los docentes, lo cual es compatible con la argumentación anterior. Esta idea podría ser materia de investigación, en sí misma, pues los blogs a que se refiere se crearían en un espacio claramente identificado con los proyectos promovidos por el CRNU, y se esperaría que el contenido del blog hiciera referencia a ellos, pero también podría abrir espacios de libre expresión con resultados inesperados.

M. A. Jiménez, en su capítulo *La innovación educativa en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO*, enfatiza la idea de la UNESCO de conformar a las escuelas asociadas como espacios para la innovación y de ejemplaridad de buenas prácticas educativas relacionadas con los valores de ciudadanía, promovidos por ese organismo internacional. Hace un recuento de la historia y las estadísticas de la Red PEA nacional e internacional, así como también describe el proyecto del CRNU para aplicar el plan PEA en Nuevo León. La autora recuerda que en el origen está el propósito de la UNESCO de crear una red de escuelas interesadas en llevar a cabo actividades y trabajos experimentales, orientados a desarrollar nuevos y eficientes métodos y materiales didácticos relacionados con una cultura basada en la paz y la tolerancia. De esta manera, la selección de las primeras escuelas asociadas en Nuevo León se realizó sobre la base de la

voluntad de los directivos pero también con los siguientes criterios: a) que se caracterizaran por ser altamente participativas, comprometidas con la agenda UNESCO, con experiencia previa en programas de calidad e innovación, con capacidad para gestionar recursos de apoyo y con acceso aunque fuera limitado a las tecnologías de comunicación e información. Relata también las primeras dificultades que se observaron, como la falta de documentación de las experiencias y la voluntad de compartirlas, que se analizan también en otros capítulos. Jiménez resume en una frase lo que a su entender debe ser el camino a recorrer por las escuelas asociadas, en especial las de Nuevo León, “aprender a hacer escuela” en el sentido de que deben construir una voluntad para compartir su experiencia y encontrar mecanismo para su generalización a otros estamentos del sistema educativo.

En el capítulo de M. C. Moreno, *Redes y comunidades de práctica: aproximaciones a la conceptualización de grupos sociales en la sociedad del conocimiento*, se encuentra una revisión de la noción de comunidades de práctica diferenciadas de otros tipos de comunidades por el hecho de que hay una experiencia de aprendizaje en razón de las interacciones que se producen entre los miembros de la comunidad respectiva. Con esta base, la autora se pregunta si las escuelas asociadas a la UNESCO, coordinadas por el CRNU, son una comunidad de práctica y suscribe las tres características, propuestas por E. Wenger, que debe tener una comunidad tal: a) un compromiso mutuo o fin común, b) una empresa o actividad conjunta y c) una serie de prácticas o repertorio de prácticas compartidas. Sobre esta base, del análisis se desprende que, ciertamente, las escuelas asociadas de Nuevo León aún no pueden considerarse como comunidades de práctica, pero hay actividades y resultados que dan indicios de que se está en camino de lograrlo. Propone también la utilización de los blogs para ejemplificar contenidos denominados “bienes públicos” que son informaciones y conocimientos que han sido creados por una sola persona o grupos y de los cuales pueden beneficiarse otros individuos o grupos.

A. Muñoz, en su capítulo denominado *Factores implicados en la conformación de redes escolares con el soporte de un portal educativo: un enfoque de comunidades de práctica docente*, indica que la bibliografía de investigación sostiene que las comunidades de práctica logran funcionar como espacios de experimentación y reflexión que permiten a los maestros evaluar su experiencia y expandir sus conocimientos, pero poco se ha escrito sobre los problemas y oportunidades de la conformación de dichas comunidades en sus etapas iniciales de intercambio. Con la intención de observar esto último, Muñoz toma como caso las Escuelas Asociadas a la

UNESCO de Nuevo León, sobre la base de las propuestas de E. Wenger, autor ya señalado arriba, que sostiene que las comunidades de que se trata son informales y autogestivas y la intervención en ellas debe ser “minimalista”, como es el caso de la disposición de espacios virtuales (el portal) donde se da ocasión a los intercambios. La autora define tres dimensiones para clasificar los análisis de lo que denomina “factores críticos” para la conformación de las comunidades de práctica: una dimensión tecnológica, una dimensión intra-escolar, y una dimensión inter-escolar. Sobre la primera, analizó el acceso, el funcionamiento y la usabilidad del portal diseñado para las escuelas asociadas; los resultados mostraron que los participantes no lo percibieron como un instrumento accesible y eficiente, hubo confusión con las distintas opciones de captura y dificultad para recordar los pasos a seguir para subir sus informaciones. En cuanto a la segunda dimensión, se revisaron la incorporación de las TIC en la cultura escolar, la apertura a la experimentación y la innovación y la documentación de las prácticas educativas innovadoras; los resultados mostraron que había un nivel incipiente de incorporación de las TIC a las escuelas, una actitud abierta a nuevas vías de desarrollo del proyecto escolar pero como una labor propia y no susceptible de ser compartida y, finalmente, se observó muy poca frecuencia de documentación de las experiencias escolares. Sobre la tercera dimensión, se observaron la percepción del valor de la comunidad y la organización de un trabajo conjunto entre escuelas; los resultados mostraron que los docentes no encontraron necesidad de acudir al conocimiento de otros miembros de la Red o algún valor en el hecho de pertenecer a una comunidad fuera de su escuela, tampoco hubo una organización autogestiva de proyectos colaborativos. En resumen, la comunidad de práctica de la Red PEA de Nuevo León no pudo emerger a partir de la estrategia de documentación e intercambio de los proyectos escolares, ya que éstos resultaron ser fragmentos aislados de la diversidad de competencias y dominios y, por tanto no fueron del interés de los miembros de la red. Propone que, en una estrategia a futuro, las escuelas de la Red PEA negociaran unos objetivos comunes y las actividades conjuntas respectivas, de manera que el trabajo colaborativo abriera camino a una comunidad de práctica efectiva.

J. R. Díaz, en su capítulo *La usabilidad de portales educativos: el caso de la Red PEA*, abunda sobre lo que ya Muños nos comenta sobre las dificultades encontradas para apoyar la construcción de una comunidad de práctica con un portal interactivo. Para valorar la usabilidad del portal, Díaz hace una clasificación del personal docente de cuatro escuelas que comprendió dos categorías: a) más preparados en el uso de herramientas tecnológicas y b) menos preparados.

A continuación hizo una selección de tareas cuya destreza habría de probarse en una sesión con los usuarios potenciales del portal y aplicó el procedimiento en una muestra de 8 docentes, 4 más preparados y 4 menos preparados. Los resultados mostraron, en general, que como era de esperarse, los más preparados en herramientas tecnológicas tuvieron menos cantidad de problemas de usabilidad; sin embargo, la diferencia del número de tareas no realizadas de despliegue del sitio fue muy pequeña entre los dos grupos y hubo tareas que no pudieron realizarse por ninguno de los participantes. En cambio, se observa una diferencia más grande en el número de las tareas de administración del sitio entre los dos grupos, pero aún así hubo tareas que no pudo realizar ningún grupo. En conclusión, los datos aportados por Díaz sugieren que el portal de la Red PEA debe ser mejorado en los aspectos de usabilidad revisados por él en su investigación.

C. Gorena, hace una revisión de la incorporación de niños con capacidades diferentes en ambientes escolares en su artículo *El modelo de inclusión en un Jardín de Niños asociado a la UNESCO*. En su investigación, Gorena se pregunta sobre la metodología que han desarrollado empíricamente los maestros de este centro educativo asociado a la UNESCO para diagnosticar e incluir a niños con capacidades diferentes de nivel preescolar; asimismo, hace una reflexión sobre las categorías de construcción social de la discapacidad que han desarrollado los maestros y padres de familia. Además revisa las estrategias de inclusión aplicadas en una escuela de nivel preescolar. La autora hace la indagación tomando como perspectiva los derechos humanos. Hace un recuento de la historia y la normatividad relacionada con los derechos de las personas con capacidades diferentes. Los resultados que describe están relacionados, fundamentalmente, a aspectos de orden afectivo y motivacional que desarrollan los docentes en el aula, que, concluye, son elementos necesarios para una adecuada pedagogía de la inclusión.

El capítulo de D. Martínez *La integración de redes digitales escolares en un contexto internacional: logros y alcances*, describe el proceso de construcción de la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO. Para este fin, se convocó a las coordinaciones nacionales de Iberoamérica para participar en el proyecto y se tuvo respuesta efectiva de 6 países: además de México, Brasil, Chile, España, Paraguay y Portugal. El texto describe el proceso de construcción de la Red mencionada, el soporte tecnológico a través de un portal hecho para la comunicación interactiva entre escuelas, el proceso de moderación y acompañamiento y los resultados de una evaluación de satisfacción de los participantes. Se muestra en toda su magnitud la complejidad de

la creación y coordinación de las redes de escuelas, los niveles de involucramiento a que se debe llegar y, sobre todo, muestra que la creación de comunidades de práctica virtuales está relacionada, en mucho, con la voluntad de innovación y de participación en esas innovaciones.

El lector encontrará una conclusión al libro escrita por J. M. Fernández, en donde discute las implicaciones de esta investigación desde un aspecto ideológico y de política educativa.

A mi juicio, un tema relevante y que habría que configurar como una línea de investigación novedosa en nuestro país, es el del papel del moderador, sus procedimientos y los efectos que tiene su trabajo en la construcción de las comunidades de práctica. El proyecto, en este aspecto, es un diálogo con las propuestas de E. Wenger relacionadas con las características informales y autogestivas de la construcción de comunidades de práctica. La pregunta sería, en este caso, si considerando las características del sistema educativo mexicano pudiera suprimirse la moderación o sólo hacer intervenciones mínimas para la construcción de esas comunidades. Hasta ahora, por los resultados del proyecto de Martínez la respuesta es que debe haber una intención clara dedicada a esa construcción, bajo la consideración de que las formas de relación que se dan en las comunidades de práctica pudieran transgredir las relaciones sociales y políticas tradicionales entre maestros y las autoridades respectivas, como se indica en el apartado dedicado a describir los problemas a los que se enfrentó la moderación de las participaciones de las escuelas.

El libro, en síntesis, refleja los esfuerzos del CRNU de significarse como un laboratorio de ideas, propósito que le dio origen. Es posible que los hallazgos y argumentos que se encuentren aquí tengan, todavía, poca cabida en los debates actuales de la educación mexicana, pero consideramos que el camino del mejoramiento de la educación pasa por procesos como los relatados en estos capítulos, el de la conformación de comunidades de aprendizaje o de práctica y, desde luego, la investigación sobre ellas. Un factor primordial a los fines de la calidad de la educación requiere, desde nuestro punto de vista, incluir el debate sobre las prácticas de las escuelas para la apropiación de valores de corte universal, como los propuestos por la UNESCO.

Agradecemos a CONACYT por el financiamiento del proyecto que da pie a este libro, sin el cual esta investigación no podría haberse llevado a cabo. Similarmente, agradecemos en particular a los encargados del Fondo Sectorial CONACYT-SEP/SEBYN 2004, entre los que destacan Regina Alarcón, Ernesto Martínez, Francisco Paredes, Cristina Revilla y Raquel Ahuja por sus

invaluables aportaciones en la confirmación del manejo técnico administrativo de los recursos y las etapas del proyecto.

Dentro del CRNU, agradecemos también a todos los participantes en la investigación, los cuales son autores en este libro, además de Belem Méndez, así como de Roque González, Raúl del Campo, David Zambrano y Edna Escamilla, quienes dieron apoyo legal y administrativo en cada una de las acciones de investigación. Por último, agradecemos la invaluable ayuda de Dory MacDonal en la revisión de los textos y la corrección editorial, así como su dedicación para hacer posible la reunión de todos los textos que se publican en este volumen.

II. Condiciones de producción de una comunidad de práctica entre docentes de la Red PEA UNESCO¹

Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas

1. Introducción

Este proyecto tiene como objetivo general el investigar la manera en la que los docentes de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO desarrollan su labor como miembros de una comunidad de práctica que busca coadyuvar el logro de los objetivos de la UNESCO (2004a). Entre las herramientas que se le han ofrecido a este grupo de docentes destaca el desarrollo de un portal Web con diferentes funciones, que incluyen la posibilidad de interactuar virtualmente en foros de discusión, así como la facultad de desarrollar un portafolio electrónico con evidencias sobre los proyectos escolares que llevan a cabo con relación a la interpretación y vivencia de valores en cultura de paz, derechos humanos, ciudadanía, multiculturalidad y desarrollo humano sustentable.

El proyecto de investigación se ha llevado a cabo informado por una perspectiva sociocultural (Cole, 1996; Chaiklin & Lave, 1993; M. Fernández, Wegerif, Mercer, & Rojas-Drummond, 2001; Mercer, 1995b; Säljö, 1997; Vygotsky, 1978, 1987; Wegerif, 1998; Wegerif & Mercer, 1997), y utilizando metodológicamente herramientas etnográficas como la elaboración de notas de campo y la documentación del sentido de los participantes en un sistema de actividad situado (Bertely, 2000; J. M. Fernández, 2004; Goodwin, 1997; Säljö, 1999). Similarmente, como parte de la perspectiva del proyecto, se ha considerado fundamental partir de la documentación de las condiciones de producción de la práctica que está siendo investigada, para poder dar cuenta de la interpretación de las reglas institucionales en el desarrollo de dicha práctica. En este sentido,

¹ *TÍTULO DEL PROYECTO:* Prácticas educativas asociadas al uso de las TIC's y a la promoción de valores UNESCO: cultura de la paz, derechos humanos, desarrollo humano sustentable, y diversidad cultural

CLAVE: SEPSEBYN-2004-C01-15/A-1

RESPONSABLE: Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas

COLABORADORAS: Mtra. María de los Ángeles Jiménez Martínez, Mtra. María Cristina Moreno Gutiérrez, Dra. Dolores Martínez Guzmán, Dra. Carmen Carrión Carranza

ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN: José Rodrigo Díaz Luján, Mtra. Cecilia Catalina Gorena Treviño, Lic. Andrea Cecilia Muñoz Sheridan,

INSTITUCIÓN: Comité Regional Norte de la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO

además se ha recolectado información con una encuesta y entrevista sociodemográfica que ha sido analizada utilizando SPSS (2004).

Consecuentemente, las preguntas de investigación a las que ha buscado dar respuesta este proyecto son:

1. ¿Qué impacto tienen las condiciones contextuales de los centros escolares asociados a la Red PEA en el trabajo desarrollado con relación a los valores promovidos por la UNESCO y al uso del portal de dicha Red?
2. ¿Cuáles son las percepciones de maestros, alumnos y directivos con relación a la vivencia de y el trabajo con los valores y áreas de interés de la UNESCO en sus vidas (cultura de paz, derechos humanos, aprendizaje intercultural, desarrollo sustentable)?
3. ¿Cuáles son las percepciones de los participantes con relación al rol que juega la tecnología (en las distintas escuelas de la Red PEA) para facilitar el logro de objetivos de su proyecto escolar?
4. ¿Cuáles son los mecanismos de conformación de una comunidad de práctica docente?

En la siguiente figura se representan gráficamente cómo estas preguntas se encuentran relacionadas, tomando como eje la actividad de los docentes desde los tres aspectos de interés para esta propuesta: valores, comunidad y herramientas.

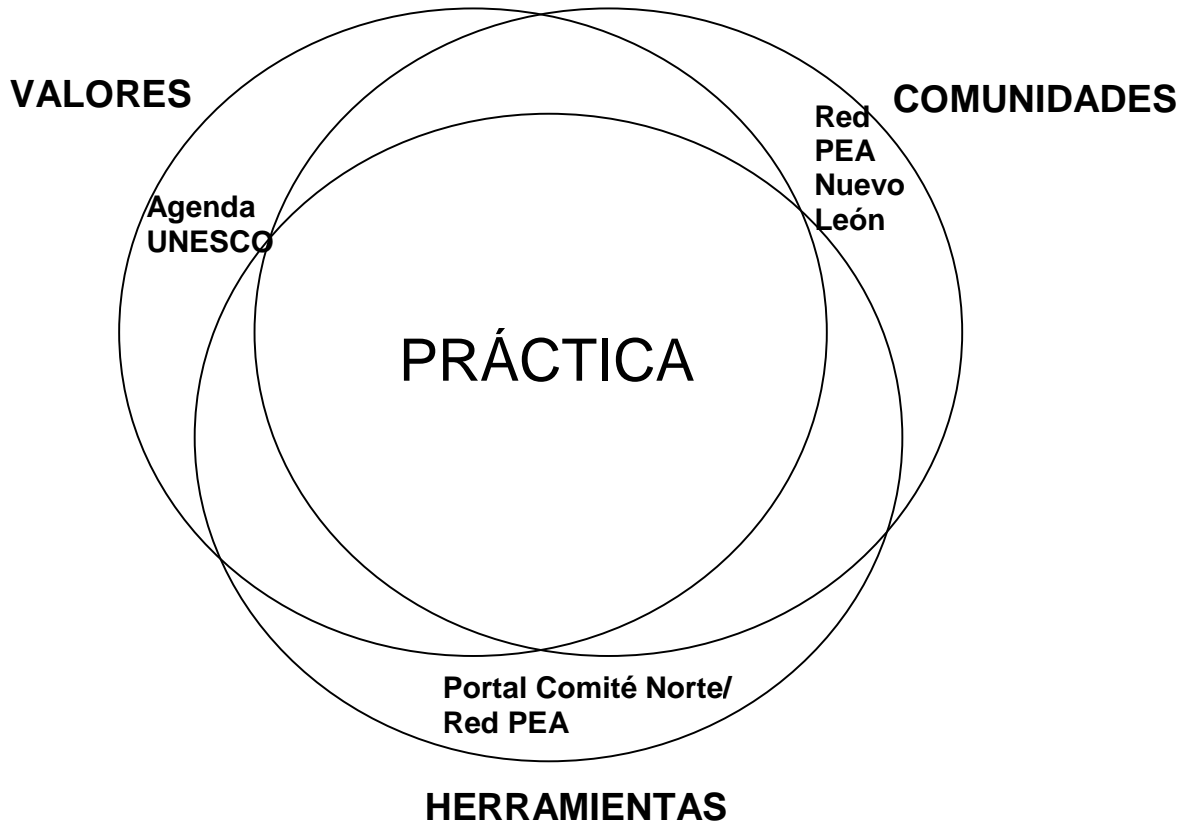


Figura II. 1. Representación gráfica de las preguntas de investigación del proyecto.

En síntesis, se ha investigado la práctica de los docentes, concebida como la apropiación de valores de la agenda UNESCO (cultura de paz, derechos humanos, diversidad cultural y desarrollo humano sustentable) a través de su participación en la comunidad de la Red PEA de Nuevo León en el portal interactivo que ha sido diseñado para dinamizar el intercambio de recursos y la negociación de significados de manera conjunta. Para poder dar cuenta de este proceso de apropiación se ha propuesto documentar las condiciones de producción de la práctica con relación a tres contextos en los cuales los docentes se mueven simultáneamente, como se detalla en la siguiente figura:

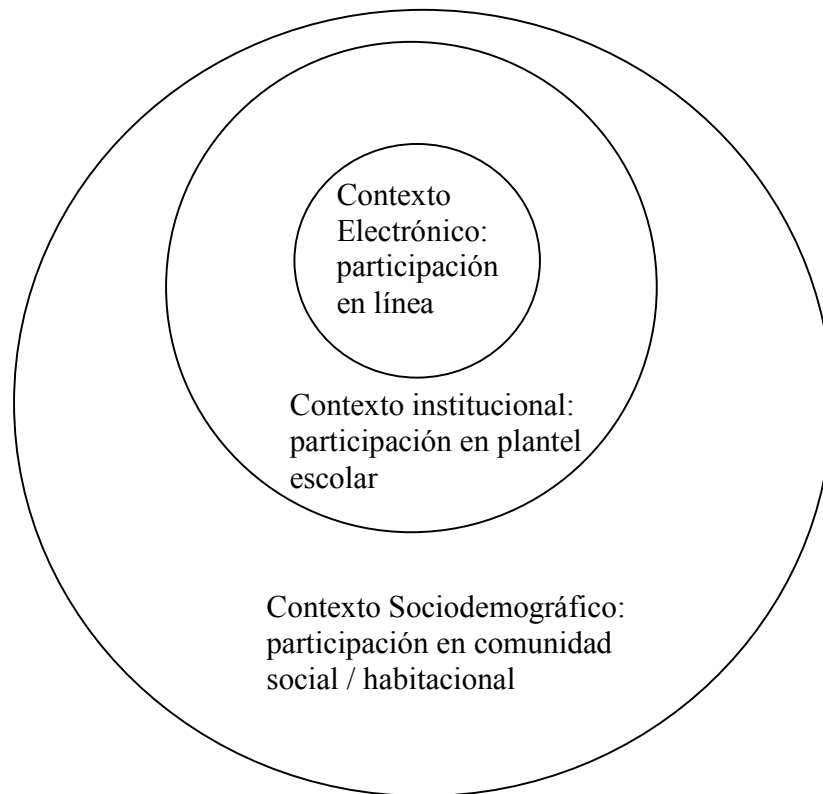


Figura II. 2. Contextos de producción de la práctica educativa de los docentes de la Red PEA.

El objetivo fue reunir la información necesaria para entender cuáles son las características sociodemográficas de la comunidad, cómo se organiza la vida institucional, y qué impacto tiene esto en las participaciones de los docentes en línea para la apropiación de valores UNESCO.

En este capítulo se reportan los resultados del proyecto de investigación concernientes a las preguntas planteadas arriba, detallando los procesos de recolección de información, la conformación de bases de datos en NVivo y SPSS, y algunos hallazgos que han emergido en un primer análisis de dichos datos.

2. Datos recolectados

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el apartado anterior, se han recolectado los siguientes datos:

- Se realizaron visitas semanales de aproximadamente dos horas cada una, en: dos jardines de niños públicos, una escuela primaria pública y una secundaria pública, así como en un colegio privado con niveles educativos desde preescolar hasta secundaria. Las visitas se realizaron con una perspectiva etnográfica, basada en la observación participante y la elaboración de

notas de campo. Las visitas se llevaron a cabo durante un año, de marzo de 2006 a febrero de 2007.

- Se elaboraron 164 notas de campo, las cuales incluyeron un conjunto de 942 fotografías y diagramas, así como 31 videos de documentación con 40 horas de grabación de la vida cotidiana en el aula y el plantel escolar. Los asistentes y demás miembros del equipo de investigación fueron capacitados continuamente para la recolección y el análisis de datos con 4 talleres impartidos por reconocidos investigadores nacionales y extranjeros en etnografía y análisis sociocultural, así como en análisis estadístico de datos.
- Se diseñó y aplicó una encuesta para documentar las condiciones sociodemográficas en las que viven los docentes, la forma en la que está organizada la vida institucional y sus funciones laborales. Asimismo, esta encuesta tuvo como objetivo documentar las condiciones de acceso a la tecnología y la familiaridad de uso de cada uno de ellos con la paquetería Office, el sistema operativo Windows, y el uso de Internet y Correo Electrónico. La encuesta de 148 variables se aplicó a 22 docentes participantes dentro del programa de la Red PEA, y sus datos han sido incorporados a una base de datos en SPSS. Entre los análisis que se han llevado a cabo se incluyen la generación de estadísticos descriptivos, correlaciones, tablas de contingencia con χ^2 y análisis de varianza para ver similitudes y contrastes entre las condiciones socioeconómicas de los docentes en cuanto al nivel educativo en el que laboran y/o el tipo de financiamiento con el que operan, I.e. escuelas públicas vs. privadas. Los resultados más relevantes por su significancia estadística son destacados en este capítulo.

Los datos recolectados conforman varias bases de datos en SPSS, NVivo y Transana, de donde se han codificado y seleccionado de forma recursiva las parcelas de información que son relevantes para cada pregunta de investigación. Por supuesto, ser exhaustivo en la presentación de todos los datos es imposible, y a continuación se presentan sólo algunos ejemplos de los datos recolectados para ilustrar lo que se consideró un patrón recurrente y robusto en la población con la que se trabajó.

3. Condiciones de producción

En el proyecto se han dividido las condiciones de la práctica docente en tres tipos de acuerdo a la categorización que los mismos docentes otorgan a su situación laboral y doméstica.

3.1. Infraestructura escolar

Muchas de las escuelas que están involucradas en el proceso de certificación como ‘Escuela Asociada a la UNESCO’, participan también en otros programas como el Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Este programa está diseñado para apoyar la conformación de comunidades escolares en donde directivos, docentes y padres de familia se organizan para mejorar las condiciones en las que opera un centro escolar, tanto en su eficiencia logística, el logro de objetivos académicos y la infraestructura con la que cuenta el plantel (Subsecretaría de Educación Básica, 2008). En este sentido, incluso la más modesta de las escuelas cuenta con infraestructura adecuada para garantizar la comodidad de los docentes y alumnos, como patios con techos para protección solar, espacios con jardines ecológicos, y aulas con mobiliario adecuado.



Figura II. 3. Patio escolar en primaria pública.



Figura II. 4. Actividades al aire libre en Jardín de Niños público



Figura II. 5. Aula en primaria pública



Figura II. 6. Pasillo en centro escolar privado

3.2. Infraestructura doméstica

La encuesta sociodemográfica revela que todos los docentes participantes en el programa de la Red PEA cuentan con todos los servicios básicos como luz, agua, gas, teléfono, tanto en casa (la cual suele ser propia para cada 3 de 4 maestros con todos los electrodomésticos esenciales), como en la escuela. Llama la atención sin embargo, que muy pocos de ellos tienen un espacio institucional para trabajar o estudiar, por lo que suelen adaptar un estudio en casa para cubrir esa función. La siguiente tabla de frecuencias ilustra esta situación.

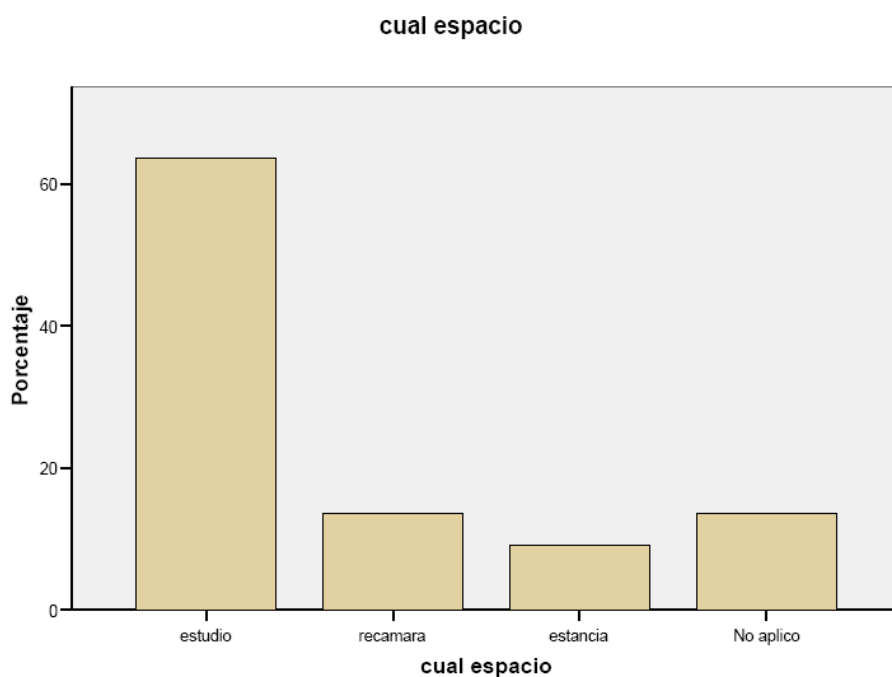


Figura II. 7. Espacio para llevar a cabo funciones académicas de parte de los docentes.

3.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En cuanto al acceso a las TIC, prácticamente todos los maestros suelen contar con teléfono celular, así como varios miembros de sus familias, lo cual indica una familiaridad con una forma básica de intercomunicación que es típica de lo que algunos investigadores han llamado como la 'sociedad del conocimiento' (I.e.. Castells, 1999, 2002; Cervantes, 2007). A continuación se presenta la tabla de frecuencias describiendo este hecho.

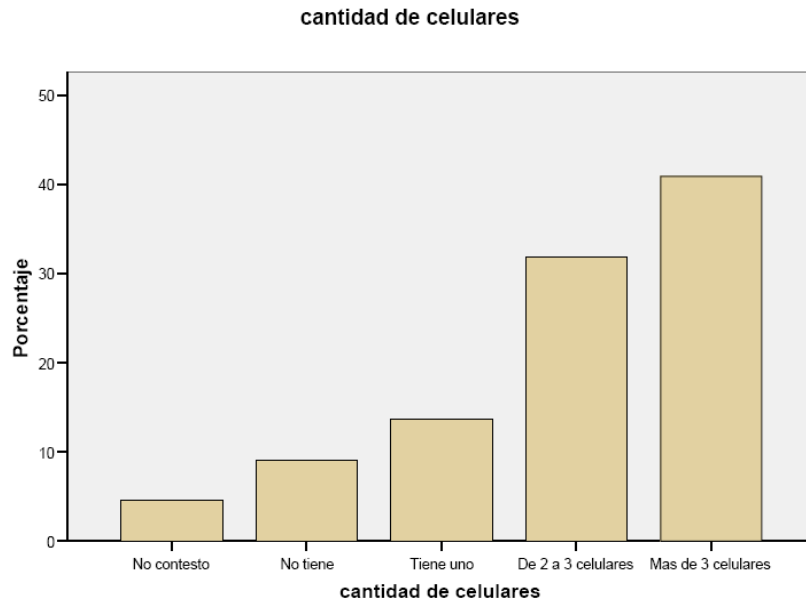


Figura II. 8. Cantidad de celulares por docente.

Similarmente, todos los maestros cuentan con al menos una computadora en casa, lo cual también es indicativo de un equipamiento mínimo para el trabajo académico:

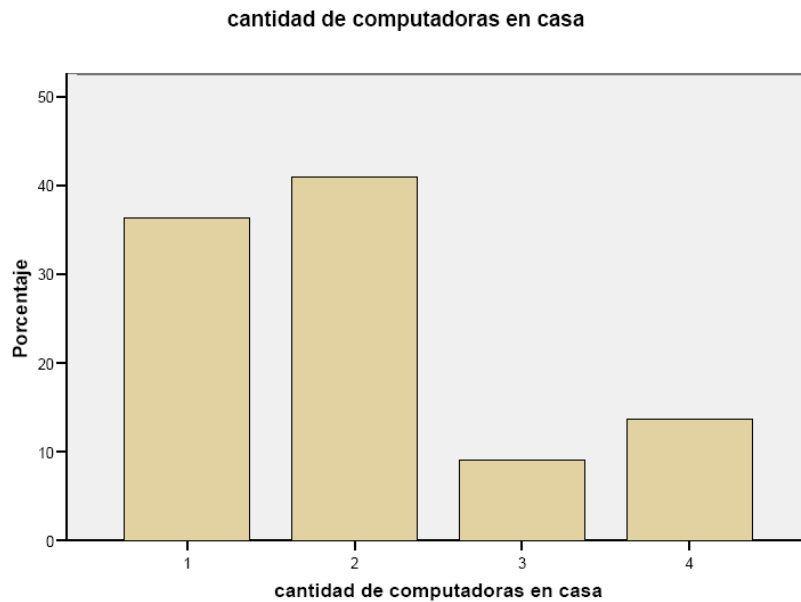


Figura II. 9. Equipamiento de computadoras en casa por docente.

En cuanto al acceso a Internet en casa, el 85 % de los docentes cuentan con este servicio, un porcentaje alto con respecto al promedio de acceso en términos nacionales, el cual es de alrededor de 6% (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2003). El acceso a Internet desde casa de los docentes de la Red PEA cuenta con las siguientes modalidades de conexión:

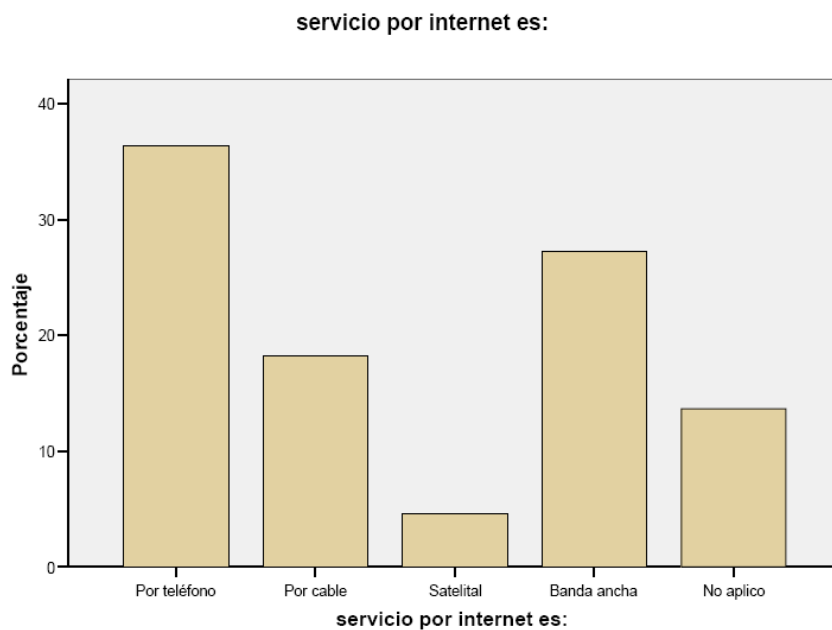


Figura II. 10. Tipos de acceso a Internet desde casa por docente.

Sin embargo, la situación en cuanto al acceso a tecnología en sus centros escolares no es similar a lo que viven en sus casas. Por ejemplo, en cuanto al número de computadoras por aula, la mayoría de ellos (55%) no cuenta con un equipo para ser usado con sus alumnos en el salón de clases:

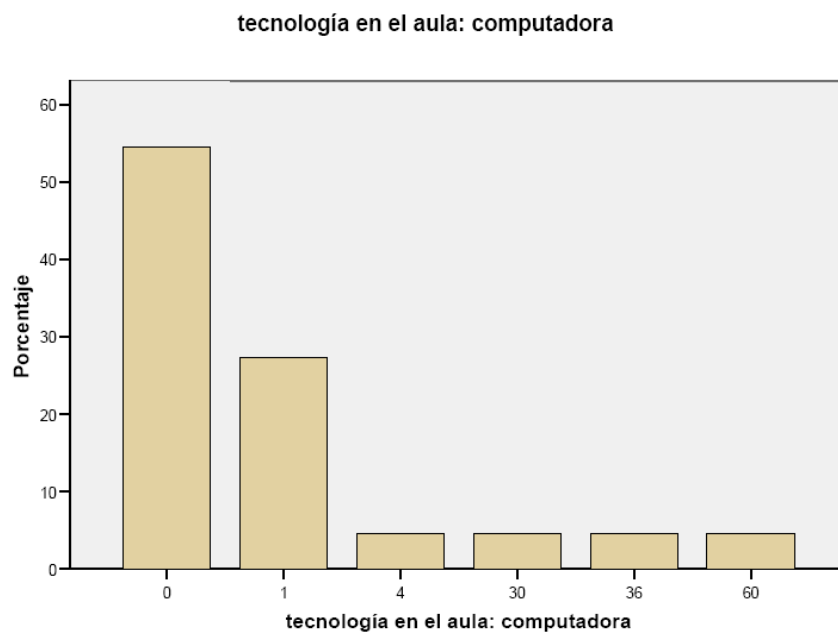


Figura II. 11. Número de computadoras por aula.

Y el acceso a Internet en la escuela se encuentra en el mismo rango que el de equipamiento en el aula:

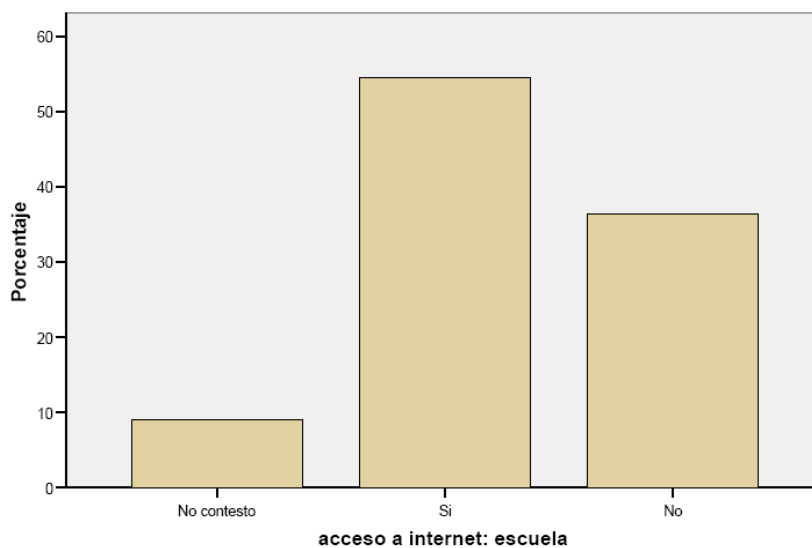


Figura II. 12. Número de computadoras por aula.

Varios docentes reportaron tener acceso a otras computadoras, sobre todo en la forma de laboratorios de cómputo en su escuela. Sin embargo, esto varía mucho dependiendo del tipo de sistema (público o privado) y del nivel educativo donde se desempeña el docente, como se reporta en las secciones 3.4 y 3.5 de este capítulo. La siguiente figura presenta los porcentajes de equipamiento de computadoras por plantel.

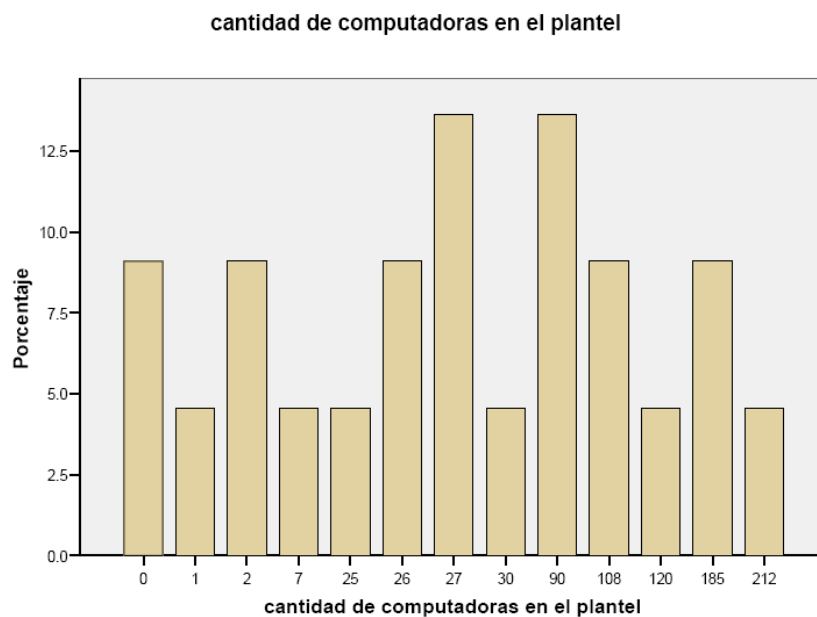


Figura II. 13. Número de computadoras por plantel.

3.4. Diferencias estadísticamente significativas entre escuelas por tipo de sistema: público y privado

En cuanto al equipamiento de computadoras por plantel, la prueba t de Student comprobó que hay diferencias estadísticamente significativas entre las escuelas privadas y las públicas (Sig. Bilateral 0.002). Similarmente, otros indicadores que reportaron diferencias estadísticas entre los dos tipos de sistemas fueron la cantidad de alumnos en el aula (Sig. Bilateral 0.013), la cantidad de computadoras en el plantel (Sig. Bilateral 0.002), así como el acceso a computadoras en el aula (Sig. Bilateral 0.045). La siguiente tabla y gráfica resume estas diferencias:

		Prueba T para la igualdad de medias			
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias.
Cantidad de alumnos en su aula	Se han asumido varianzas iguales.	-4.376	18	.000	-87.020
	No se han asumido varianzas iguales.	-5.041	3.149	.013	-87.020
Cantidad de computadoras en el plantel.	Se han asumido varianzas iguales.	-1.401	20	.177	-56.632
	No se han asumido varianzas iguales.	-3.490	19.664	.002	-56.632
Tecnología en el aula: computadora	Se han asumido varianzas iguales.	-13.083	20	.000	-41.474
	No se han asumido varianzas iguales.	-4.524	2.002	.045	-41.474

Tabla II. 1. (Prueba de muestras independientes) Diferencias de algunos indicadores estadísticamente significativos de acceso a la tecnología entre escuelas públicas y privadas asociadas a la Red PEA UNESCO.



Figura II. 14. Aula de cómputo en una escuela pública.



Figura II. 15. Aula de cómputo en una escuela privada.

3.5. Algunas otras diferencias estadísticamente significativas entre escuelas por nivel educativo: preescolar, primaria, medio básico y medio superior.

Los docentes de los diferentes niveles educativos reportaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al acceso a la tecnología en términos directamente proporcionales incrementando desde el nivel preescolar hasta el medio superior como se detalla: cantidad de computadoras en casa (0.049), cantidad de horas a la semana en Internet (0.006), cantidad percibida por su trabajo (0.008), cantidad de alumnos en su aula (0.021), cantidad de computadoras en el plantel (0.005), cantidad de computadoras a las que tiene acceso (0.018), computadoras en el aula (0.008). Las siguientes tabla y gráfica ilustran este fenómeno:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cantidad de computadoras en casa	Inter-grupos	7.610	3	2.537	3.173	.049
	Intra-grupos	14.390	18	.799		
	Total	22.000	21			
Cantidad de horas a la semana en internet	Inter-grupos	1140.703	3	380.234	5.803	.006
	Intra-grupos	1179.388	18	65.522		
	Total	2320.091	21			
Cantidad percibida por su trabajo	Inter-grupos	976292069	3	325430690	5.384	.008
	Intra-grupos	1088062476	18	60447915.3		
	Total	2064354545	21			
Cantidad de alumnos en su aula.	Inter-grupos	16674.393	3	5558.131	4.278	.021
	Intra-grupos	20785.807	16	1299.113		
	Total	37460.200	19			
Cantidad de computadoras en el plantel.	Inter-grupos	46749.190	3	15583.063	6.068	.005
	Intra-grupos	46224.629	18	2568.035		
	Total	92973.818	21			
Cantidad de computadoras a las que tiene acceso.	Inter-grupos	34217.397	3	11405.799	4.359	.018
	Intra-grupos	47102.057	18	2616.781		
	Total	81319.455	21			
Tecnología en el aula: computadora	Inter-grupos	2341.711	3	780.570	5.331	.008
	Intra-grupos	2635.562	18	146.420		
	Total	4977.273	21			

Tabla II. 2. (ANOVA) Diferencias de algunos indicadores estadísticamente significativos de acceso a la tecnología entre docentes de acuerdo al nivel educativo donde se desempeñan en escuelas asociadas a la Red PEA UNESCO.

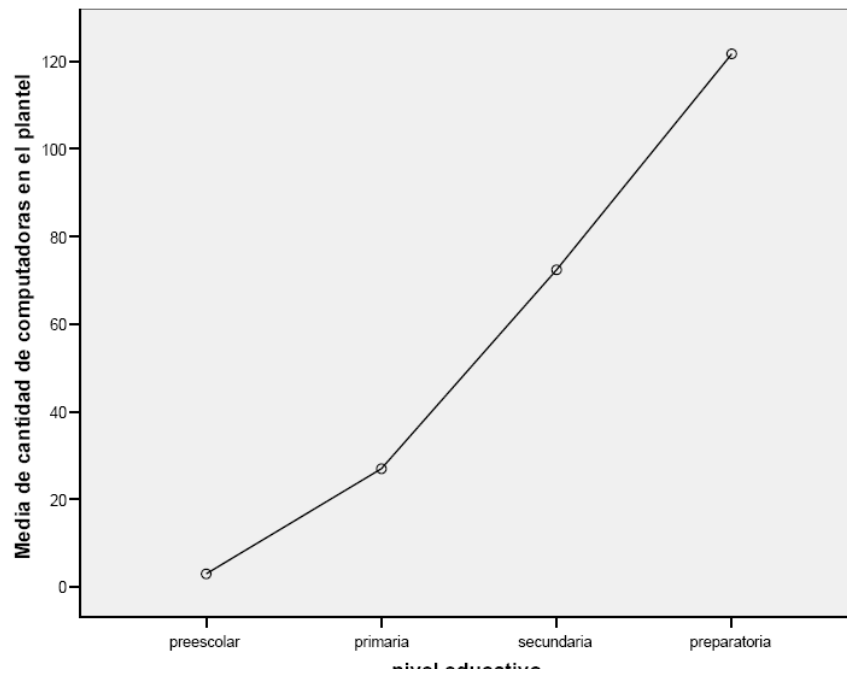


Figura II. 16. Cantidad de computadoras por plantel con relación al nivel educativo

3.6. Vida institucional

En cuanto a la vida institucional tenemos reportes de la falta de tiempo en muy apretadas agendas de planeación, impartición y evaluación de cursos, lo que les deja muy poco tiempo para dedicarse a otras actividades, como el Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO:

Rodrigo, uno de nuestros asistentes de investigación, reporta en una de sus notas de campo:

“Me reiteró que ella [la directora] estaba de acuerdo en que siguiéramos realizando esas visitas, siempre y cuando no les quitáramos el tiempo, pues la impresión que ella había tenido cuando en un principio se le habían planteado, era que las personas que asistieran a las visitas podrían ayudarles, y me comentó sobre su experiencia anterior con unas jovencitas que solamente habían ido y les habían pedido de su tiempo para contestar algunas encuestas, pero que ella pensó que tal vez les ayudarían, por ejemplo, a capturar alguna información en la computadora.... Ella me hizo ver por sus comentarios- que pues ella en realidad hacía el trabajo de tres personas, pues la primaria no tenía subdirectora, ni ella contaba con una asistente...”

En esta descripción, Rodrigo evoca una aclaración del encuadre de participación prometido por nuestra parte, en el que la directora deja claro cuáles son sus preocupaciones: I.e., ‘no solamente

nos usen para responderles encuestas, necesitamos ayuda'. Es interesante que esta aclaración no la haga la directora en la forma tan directa como acabo de escribir, sino a través de la narración de una anécdota que vivió con otras alumnas. Esta narración sirve para evaluar lo que ahora están viviendo con Rodrigo, al ser éste el interlocutor de esta conversación. Esto lo capta muy bien Rodrigo al mencionar que lo que “ella me hizo ver por sus comentarios”. Además, el segmento revela la carga tan fuerte de trabajo de la directora que, según la nota de campo, hace el trabajo de tres personas.

4. Apropiación de valores y agenda UNESCO

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

Caty, otra de nuestras asistentes de investigación, reporta:

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

Mientras reflexionábamos y conversábamos sobre cada una de las preguntas del cuestionario, era evidente como su emoción iba en aumento al hablar sobre este grupo de sus alumnos, sobre la valentía y la lucha con la que ellos se enfrentan para salir adelante y continuar con sus estudios después de egresar de este plantel, pues a lo largo de 20 años ella ha experimentado junto a estos pequeños, la ignorancia y apatía por parte de la sociedad, los obstáculos e indiferencia por parte de otras instituciones educativas, deteniendo así una completa integración e igualdad de derechos, tanto para ellos como para sus familias.

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

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

En este segmento Caty reporta de manera muy evocativa la emoción que despierta en Emilia poder hablar de sus “niños especiales”. Este relato además es interesante por la manera tan vívida con la que la directora relata cómo su labor ha retado y transformado las condiciones de producción de la actividad escolar enfrentando “la ignorancia y apatía por parte de la sociedad”. En este sentido, es muy relevante ver como la directora invoca explícitamente “los valores en cuanto a derechos humanos”, como “elementos claves en el desarrollo de su labor educativa”. De la misma manera, relaciona la importancia de pertenecer a la Red PEA con su propia misión educativa. El relato testimonial de su labor “a lo largo de 20 años” ocurre en el contexto de la resolución de un cuestionario a manera de entrevista sobre su apreciación de la Red PEA.

5. Portal interactivo de la Red PEA

De nuevo Rodrigo nos da evidencia de la manera en la que los docentes se aproximan al uso del portal que se ha diseñado para ellos:

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

Le pedí que diera clic en el foro que se llama "Experiencias Inesperadas", mientras se cargaba la página del foro y comencé a decirle que este foro buscaba que se relataran algunas experiencias que hallan tenido, le dije que en ese momento se encontraba un relato de la mesita de la paz, "a la mesita de los

debates" -dijo él-, y dio a entender con su comentario que muchas veces algunos maestros hacen una cosa muy pequeña y tienden a magnificarla; le comente brevemente que el relato que estaba ahí lo había subido una profesora de otra escuela y que trataba de un niño que dijo que le gustaría que su mamá fuera a la mesita de la paz por que al parecer había un problema en su casa, él le dio clic al mensaje que aparecía al principio de la lista que decía "para entrar en contexto" y solamente echo un vistazo rápido, pero note que no leyó completamente ni con mucho detenimiento -podría suponer que tal vez porque era mucho texto o por que yo había parafraseado algo del relato."

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

6. Conformación de comunidades de práctica docente

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

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

En este segmento queda evidenciado como hay interés de las maestras para saber sobre la participación de otros en el foro cuando pregunta “¿y a poco los demás si han participado?” Sin embargo es interesante que la maestra no haya insistido en checar los mensajes de respuesta a su primera contribución. Una posible explicación a esta falta de interés es el hecho que mientras estaban enfrente de la computadora hacían recortes de mariposas y reiteraban su carga de trabajo y falta de tiempo. A la sugerencia de Andrea de involucrarse con esta comunidad en línea durante el fin de semana, las dos maestras no respondieron convencidas.

7. Transformación de la práctica: ¿Una nueva identidad?

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

Nos dimos a la tarea de pensar en proponerles a los docentes más que sólo la innovación y el cambio educativo en términos puramente pedagógicos que consideran al conocimiento como una adquisición cognitiva. Consideramos que esta postura de la innovación deja de lado el carácter social del aprendizaje, el cual es inherente a cualquier tarea humana. Más aún, planteamos que los participantes del fenómeno educativo antes que nada son personas que buscan el mejoramiento tanto de su posición social, como de la identidad que representan en el grupo social o comunidad al que pertenecen.

Lave y Wenger (1991) articulan esta idea de manera más desarrollada cuando hablan del fenómeno del aprendizaje en términos de “trayectorias de participación” de los miembros de una comunidad de práctica. Estos autores llaman “participación legítima periférica” a este proceso de aprendizaje, en la que los miembros más novatos de una comunidad se mueven desde una posición en la periferia, hacia una participación más plena en términos de acceso a las herramientas valoradas por dicha comunidad, así como del tipo de identidad que como expertos van adquiriendo y van siendo reconocidos por otros miembros de su comunidad. Esto lo captura de manera muy sintética William Hanks en el prólogo de este libro de la siguiente manera:

El [libro] “*Aprendizaje Situado*” ...explora el carácter situado del entendimiento y de la comunicación humana. [El libro] toma como su tema principal la relación entre el aprendizaje y las situaciones sociales en las que éste ocurre. En lugar de definirlo [al aprendizaje] como la adquisición de conocimiento proposicional, Lave y Wenger sitúan al aprendizaje en ciertas formas de co-participación social. En lugar de preguntarse qué tipo de procesos cognitivos y estructuras conceptuales están involucradas [en el aprendizaje], ellos se preguntan que tipo de compromisos sociales proporcionan el contexto más adecuado para que se dé el aprendizaje” (p. 14)

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

“Cuando empezamos a proponer el tema de la participación legítima periférica, queríamos sobre todo tomar una mirada fresca del aprendizaje. Los asuntos y temas del aprendizaje y la escolaridad parecían haberse vuelto demasiado interrelacionados en nuestra cultura en general, tanto para los propósitos de nuestra exploración como de la exposición de nuestras ideas. De manera más importante, la organización de la escuela como una variante educativa está conceptualizada sobre el argumento de que el aprendizaje puede ser descontextualizado, aún cuando las escuelas en sí mismas son instituciones sociales, y, como lugares de aprendizaje, son en sí mismos contextos muy específicos. De esta manera, el análisis del aprendizaje escolar como un acto

situado requiere de una mirada múltiple sobre cómo el conocer y el aprender son parte inherente de cualquier práctica social. Por último, pero no por esto menos importante, los argumentos persistentes con relación a las fuentes de la efectividad de la escolaridad (en la enseñanza, en la especialización de la escolaridad para transformar a las personas, en los modos de inculcación por las cuales las escuelas son reconocidas) se plantean como contradictorios a la perspectiva situada que aquí se adopta” (p. 39-40).

En esta misma línea, para Lave (1993), más allá de hablar de innovación y cambio educativo en términos de enseñanza y aprendizaje, lo relevante es hablar de innovación y cambio educativo en términos de ‘Educación’, conceptualizada esta última como el proceso en el que una persona se involucra en un proceso de transformación de identidad con respecto al rol que desempeña en una comunidad de práctica, y las habilidades que domina progresivamente y de manera especializada a diferencia de otros miembros del grupo social al que pertenece. Para Lave, en la innovación y el cambio educativo se trata de revertir el proceso de privilegiar el diseño de estrategias y materiales didácticos por el privilegiamiento del diseño de nuevas identidades que sean atractivas para los nuevos participantes:

“En lugar de [enfaticar] herramientas y técnicas de aprendizaje como tal, [lo que realmente] existen son formas de convertirse en un participante, y formas en las que los participantes y las prácticas cambian. En cualquier evento, el aprendizaje de formas particulares de participación cambia con relación a las prácticas particulares [en las que los participantes están involucrados]. [En este sentido,] el término “mecanismos de aprendizaje” disminuye de importancia, de hecho puede desvanecerse por completo, tal como los “mecanismos” desaparecen en la práctica. En esencia, lo que los participantes hacen es [buscar] convertirse en [un] tipo de persona” (p. 157).

De esta manera, hemos diseñado una nueva estrategia para invitar a los docentes en convertirse en “Docentes Asociados a la UNESCO” (ver Anexo 1), toda una nueva identidad que hemos diseñado para ellos que esperamos acojan con más entusiasmo que cuando era sólo el plantel el que se afiliaba a la UNESCO y no ellos. En dicha invitación para desear convertirse en docente UNESCO, se les planteó una definición de dicha identidad, la cual incluyó los siguientes aspectos que caracterizarían al docente UNESCO:

[Que]

- Seas una persona que privilegia el diálogo y el entendimiento del otro.
- Promuevas el respeto a los derechos humanos.
- Actúes como consumidor(a) responsable y fomentes el cuidado del medio ambiente.
- Practiques una ciudadanía global que valora la diversidad cultural como un patrimonio que debemos cuidar para las próximas generaciones.

En la solicitud se les requería a los docentes que proveyeran una definición de la visión ideal y de las metas y compromisos que ellos mismos plantearían y asumirían. Así, en una de las solicitudes más representativas para ser docente asociado a la UNESCO, uno de los docentes planteó su visión ideal como:

“Tener la oportunidad de ser un profesor asociado a la UNESCO representa un reto y un compromiso hacia la construcción e impartición de una educación formativa (de valores, de conciencia, humanística); es una gran oportunidad de trascender más allá de las cuatro paredes del aula... es llegar a otros e impactar para conjuntamente trabajar y crecer como personas”

También para este profesor, las metas y compromisos que implica ser un docente asociado a la UNESCO incluyen:

- Brindar educación informativa (de conocimientos) y formativa (de valores y actitudes)
- Trabajar bajo los principios de equidad, solidaridad, tolerancia y respeto
- Utilizar la comunicación pacífica como único método para la solución de conflictos
- Fortalecer la comunicación padre-hijo mediante actividades que involucren comunicación, convivencia, y expresión de sentimientos
- Crear una cultura de ayuda y apoyo a las clases desfavorecidas económicamente
- Elevar la autoestima de los alumnos fortaleciendo sus cualidades, su confianza y su desempeño

Este perfil conjunto de visión, metas y compromisos para ser un docente UNESCO conlleva a la definición de un 'tipo ideal', que puede ser planteado como la imagen de la identidad que se requiere construir. Consideramos que de esta manera, el ideal puede ser perseguido por los aspirantes a esta identidad para alcanzar su materialización en la medida de lo posible. Weber (1920, en Giddens, 2002) definió a los ‘tipos ideales’, como aquellos contruidos a partir de las

abstracciones de la realidad que contienen aspectos cualitativos que son reconocidos en una multiplicidad de situaciones. Estos ideales son útiles en cuanto que mejoran la eficiencia del funcionamiento de una organización social que busca objetivos comunes por parte de sus miembros. De la misma manera, aún cuando considero que esta visión no hace suficiente justicia a los aspectos subjetivos e informales de la aceptación de las normas, o en este caso del cumplimiento de la visión y metas del docente UNESCO, sí es útil contar con un tipo ideal del docente UNESCO como elemento inspirador al cual se puede invocar para evaluar en qué medida la práctica de un docente se parece al ideal planteado. Este proceso otorgará un carácter institucional a las reglas del juego que son seguidas por el conjunto de docentes que participan en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, que de otra manera carecerían de un modelo de referencia al cual acudir para el desarrollo de una identidad dentro de esta Red.

8. Conclusión y recomendaciones para el mejoramiento de la práctica educativa en el contexto de la Red PEA UNESCO

En este capítulo reportado la manera en la que cuatro preguntas globales de investigación se han resuelto en el proyecto de investigación “Prácticas educativas asociadas al uso de las TIC y a la promoción de valores UNESCO: cultura de la paz, derechos humanos, desarrollo humano sustentable, y diversidad cultural”, las cuales se pueden sintetizar en: a) la documentación de las condiciones de producción de la práctica educativa, b) la manera en la que los valores de la agenda UNESCO son interpretados, c) la evaluación de la funcionalidad del portal de la Red PEA, y d) los mecanismos de conformación de una comunidad de práctica docente.

En cuanto a las condiciones de producción, he dado cuenta de las deficiencias del acceso a la tecnología y la conectividad a Internet que viven los docentes la Red PEA. En consecuencia, es indispensable mejorar ambos aspectos, en particular a través del equipamiento de equipos computacionales de uso personal (I.e., laptops) para docentes. Hay evidencia que este tipo de iniciativas tienen un impacto muy positivo en la mejora de la utilización de computadoras y sus funciones de comunicación, procesamiento de texto, cálculo y búsqueda de información, impacto superior al que se puede alcanzar con cursos de capacitación tecnológica (I.e.. MirandaNet, 1995). Además, dichos equipos personales deben venir equipados con acceso a Internet de banda ancha, tanto alámbrica como inalámbricamente. Similarmente, la conectividad a Internet debe ser asegurada para los docentes y sus pupilos, ya sea en el ámbito escolar y/o doméstico.

También con relación a las condiciones de producción institucionales, es urgente reducir la carga de los docentes en tareas administrativas, haciendo los procesos de gestión escolar más ligeros y menos demandantes, para así privilegiar el quehacer académico sobre el logístico. En este sentido, se puede plantear, por ejemplo, el mejoramiento de la eficiencia en el desarrollo, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos escolares para que tengan realmente un impacto en el aprendizaje disciplinar y de socialización ciudadana en los alumnos.

Con relación al diseño del portal de la Red PEA, el cual parece no ser utilizado tan frecuente ni tan auténticamente por los docentes, se sugiere que se realice un diseño más dinámico e interactivo, que incluya además la posibilidad de utilizar herramientas que sean más significativas para la definición de la identidad de los docentes y sus centros escolares como miembros de la Red PEA UNESCO. De esta manera, sería muy pertinente crear un sitio orientado a la creación de “blogs” personales e institucionales en los cuáles se pueda presentar la información de los planteles que trabajan la agenda UNESCO, así como de los profesores(as) que en ella laboran. Esto les daría la posibilidad de desplegar electrónicamente los aspectos que les son significativos, sus propias interpretaciones de acción de los valores UNESCO, la importancia que tiene para ellos ser un docente UNESCO, I.e. sus propias categorías como participantes en esta modalidad educativa. Sugiero así que la realización de blogs sería además más atractiva que la creación de un portafolio de actividades escolares, actividad que posiciona a los docentes más como “bibliotecarios” o “archivónomos”, que como agentes creativos e innovadores implicados en la práctica educativa a través de la agenda UNESCO (esto es, como “docentes UNESCO”).

Propongo que con la iniciativa de uso de blogs, se pueda utilizar al portal de la Red PEA como una gran herramienta que funja como mediador de la práctica docente, en un sentido Vygotskiano. Esto es, propiciar la construcción del conocimiento y la estructuración de la interacción social a través del uso de herramientas culturales o artefactos definidos históricamente (I.e., Cole, 1996; Vygotsky, 1978, 1987). Así, siguiendo esta perspectiva para mejorar el diseño del portal, se podrían materializar las recomendaciones de mejora que han emanado de este proyecto de investigación en un artefacto más significativo para los docentes que llevan ya una historia de participación en el Programa de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO. El portal se convertiría realmente en un pivote para el trabajo con los valores de la agenda UNESCO en acciones concretas que serían llevadas a cabo por un conjunto de docentes

que se reconocerían a sí mismos como miembros de una comunidad de práctica en proceso de consolidación.

Finalmente, como discutí en la sección anterior, el énfasis de mis recomendaciones en los aspectos de identidad, se reafirma con la propuesta que aquí reitero de trabajar con un ‘tipo ideal’ de identidad como ‘docente UNESCO’, a la cual se podrá aspirar invocando sus rasgos como deseables para ser desarrollados por los docentes miembros de la Red PEA, tanto en Nuevo León, como en México, así como en el resto de los países miembros de la UNESCO a nivel internacional. Sería muy loable para el avance de la paz y la educación el luchar por que este objetivo se alcanzara.

9. Anexo 1

Monterrey, N. L., a 06 de septiembre de 2006

Estimada Profra.

Escuela Primaria

Presente.

Tenemos el agrado de enviarte un cordial saludo así como una atenta invitación a ser **Profesora UNESCO**, en el marco del programa internacional Red de Escuelas Asociadas al que pertenece tu escuela.

Convertirte en Profesora UNESCO de la Red PEA es una invitación a que en tu quehacer cotidiano:

- Seas una persona que privilegia el diálogo y el entendimiento del otro.
- Promuevas el respeto a los derechos humanos.
- Actúes como consumidora responsable y fomentes el cuidado del medio ambiente.
- Practiques una ciudadanía global que valora la diversidad cultural como un patrimonio que debemos cuidar para las próximas generaciones.

Como Profesora UNESCO de la Red PEA podrás compartir e intercambiar experiencias y materiales educativos, a través de lazos de amistad y colaboración con profesores y alumnos de otras escuelas, estados y países.

Sé parte de este esfuerzo y apoya a tu escuela para que logre un papel destacado en el propósito de formar a nuestros alumnos en una cultura de paz y desarrollo humano sustentable.

Atentamente,

María de los Ángeles Jiménez Martínez
Coordinadora de la Red PEA en Nuevo León

Ccp., Directora de la Escuela Primaria

Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO de Nuevo León
Solicitud de Registro de Profesor(a) UNESCO

Nombre _____

Institución _____

Domicilio en el que desea recibir
correspondencia _____

Correo
electrónico _____

Comparte con nosotros cuál sería tu visión ideal de un(a) **Profesor(a) UNESCO.**

Anota cuáles serían las metas y compromisos que consideras viables de realizar como **Profesor(a) UNESCO** en el transcurso del presente ciclo escolar.

Expreso mi deseo de ser Profesor(a) UNESCO y mi propósito de hacer una contribución activa a la construcción de una cultura de paz y desarrollo humano sustentable en la comunidad escolar a la que pertenezco.

Nombre y firma

Lugar y fecha

III. La innovación educativa en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO

Mtra. María de los Ángeles Jiménez Martínez

1. Introducción

La innovación educativa en una red escolar es el tema que se aborda en este capítulo, a partir del caso de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO en el inicio de su operación en el estado de Nuevo León, México. Formar parte de la creación de la Red PEA en Nuevo León en el periodo de 2005 a 2007 constituyó una oportunidad única por su importancia histórica y trascendencia social. Desde la perspectiva académica, se buscó capitalizar este proceso para reflexionar sobre las redes escolares como comunidades de práctica en las que se genera conocimiento pedagógico. En este sentido, aquí se ilustra cómo la investigación facilitó una práctica reflexiva de gestión de esta Red. Esto fue posible ya que desde la creación del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRNU), se decidió que los proyectos educativos y culturales de la UNESCO que se emprendieran localmente tendrían siempre un componente de investigación y un soporte en tecnologías de información y comunicación apropiadas.

Con tal propósito, primero se ofrece una breve semblanza del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO. Posteriormente, se integran algunas reflexiones que tienen como telón de fondo el tema de la innovación educativa de esta red y que se organizaron en esta secuencia: a) pertenecer a la Red PEA, b) ser escuela asociada, c) hacer innovación educativa y d) compartir la innovación. Finalmente, se concluye el documento con algunas reflexiones sobre el desarrollo y consolidación de la Red PEA en el estado con miras al 2009.

Los comentarios y reflexiones que se compendian en este documento tienen sustento en diversas fuentes. Primero, en la interacción directa y vía electrónica con directores, coordinadores y profesores de las Escuelas Asociadas. También en las actividades de capacitación, asesoría, acompañamiento, seguimiento y documentación que la autora emprendió como coordinadora estatal del programa en cuestión. Y, finalmente, en la información generada mediante la revisión de literatura, notas de campo, reportes de entrevistas, informes de encuestas, seminarios internos y trabajos de tesis de integrantes del equipo de investigación del proyecto "*Prácticas educativas*

asociadas al uso de las TIC y a la promoción de valores UNESCO: cultura de paz, derechos humanos, desarrollo humano sustentable y diversidad cultural” (CRNU, 2006)

2. La Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO

La Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO (Red PEA) fue creada en 1953 y es desde su origen uno de los programas vertebrales del sector Educativo de esta organización internacional. Actualmente, la Red PEA la integran aproximadamente 7,900 escuelas de 176 países, de las cuales 282 son mexicanas y 13 de ellas son del estado de Nuevo León desde marzo de 2005.

La Red PEA en el mundo



Figura III. 1. La Red PEA en el mundo.

La Red PEA es un programa abierto y flexible en varios sentidos. Participan en ella escuelas de todos los niveles educativos, desde la educación inicial y preescolar hasta instituciones de educación superior. Estas escuelas pueden ser públicas o privadas, urbanas o rurales y laicas o de carácter religioso; que trabajan en uno o más de los temas que constituyen la agenda UNESCO.

En Nuevo León, la Red PEA está constituida actualmente por 13 escuelas ubicadas en el Área Metropolitana, en los municipios de Monterrey, Escobedo, Guadalupe, San Pedro Garza García y Santa Catarina.



Figura III. 2. Mapa donde se muestran los estados que conforman la Red PEA en México.

Diez de dichas escuelas son públicas (sistemas federal, estatal y autónomo), incluyendo dos de nivel preescolar, tres primarias, dos secundarias, dos de nivel medio superior y una escuela formadora de docentes. Mientras que los tres colegios particulares ofrecen los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

En el programa PEA, la esencia de la vinculación de una escuela con la UNESCO reside en su compromiso en desarrollar un proyecto piloto para promover entre alumnos, profesores y comunidad los ideales de la UNESCO. Dicho proyecto puede abordar uno o más de los siguientes ejes temáticos:

- Problemas mundiales
- Democracia y derechos humanos
- Aprendizaje intercultural
- Medio ambiente

Son múltiples los puntos de interés que pueden emerger al estudiar una red de este tipo: el contexto socioeconómico y cultural de las escuelas, el perfil de directivos y docentes, la transversalidad de los ideales UNESCO como contenidos, la perspectiva global y local en el tratamiento de los mismos, la evaluación de procesos y resultados, etcétera. En este capítulo, la atención se enfoca en el análisis de la innovación educativa como uno de los componentes

centrales de esta red, análisis que se realiza desde la perspectiva sociocultural sobre las comunidades de práctica de Etienne Wenger, con la finalidad última de mejorar y consolidar el funcionamiento de este programa de la UNESCO tanto en Nuevo León como en otros estados de la región norte del país.

3. Pertener a la Red PEA

Abrir el camino para la creación de la Red PEA en Nuevo León, requirió realizar una exhaustiva revisión de los documentos de la UNESCO para comprender la razón de ser del Plan de Escuelas Asociadas y lo que implica pertenecer a ella.

A lo largo de diferentes documentos se encontraron distintas maneras de expresar la misión y objetivos de la Red PEA, algunas formuladas desde el origen mismo de este programa hace más de 54 años y otras con actualizaciones recientes para incorporar la importancia que tiene para la UNESCO el eje estratégico de la Educación para Todos (EPT).

Por ejemplo, en el documento que aquí se identifica como *Palabras clave* se relata que “Tras ratificar la Constitución de la UNESCO en el año 1946, prominentes intelectuales, educadores, científicos y filósofos se dieron cita para reflexionar sobre el principal desafío que la organización enfrentaría: reforzar el papel de la educación en la construcción de las “defensas de la paz” (CONALMEX, 2001)

En el documento *Estrategia 2004-2009*, (CONALMEX, 2004) se explica que “Inspirada por la constitución de la UNESCO, la Red PEA se orienta a promover la calidad de la educación para todos en la búsqueda de la justicia, libertad, paz y desarrollo humano”

En la denominada *Declaración de Doha*, (OREALC, 2001b) resultado del Tercer Seminario Internacional de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO realizado en Qatar en el 2001, se manifiesta con un enfoque más actual que “la Red de Escuelas Asociadas es una red verdaderamente global de escuelas dedicadas a construir las defensas de la paz en la mente de los niños, a través del aprendizaje intercultural para la paz y la promoción del desarrollo humano integral, a través de una educación de calidad para todos”

De estos textos y otros similares pueden extraerse dos premisas importantes:

1. El mandato de la UNESCO es construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación.

2. El imperativo de una Escuela Asociada es promover los ideales universales de paz, justicia, libertad, democracia, desarrollo humano, respeto y tolerancia, mediante una educación de calidad.

¿Qué distingue entonces a las Escuelas Asociadas de otras instituciones y organizaciones que también promueven la educación para la paz, los derechos humanos o la sustentabilidad? La respuesta se encontró en los objetivos y actividades propias de la Red PEA, de los que puede derivarse una tercera premisa:

3. Las Escuelas Asociadas deben abordar su misión con un enfoque de innovación educativa con miras a desarrollar nuevos métodos, contenidos y materiales educativos.

En tal sentido, en el documento *Palabras Clave* (CONALMEX, 2001) se plantea la necesidad de “...crear una red de escuelas interesadas en llevar a cabo actividades y trabajos experimentales orientados a desarrollar nuevos y eficientes métodos y materiales didácticos relacionados con una cultura basada en la paz y la tolerancia.”

Igualmente, se encuentra un pasaje muy ilustrador en el documento *Estrategias 2004-2009*, (CONALMEX, 2004) en el que se plantea que las Escuelas Asociadas requieren:

- Una continuidad de su trabajo en apoyo a la paz, los derechos humanos, la tolerancia, el entendimiento mutuo y el respeto a la diversidad.
- Una contribución al desarrollo humano sostenible, con especial énfasis en las dificultades a las que debe hacer frente en el siglo XXI: tales como VIH/SIDA, resolución de conflictos y degradación ambiental.
- La construcción sobre la investigación y las lecciones aprendidas compartidas ampliamente.
- El énfasis puesto sobre enfoques de aprendizajes nuevos e innovadores, particularmente sobre enfoques pedagógicos, interdisciplinariedad, solidaridad y enfoques de aprendizaje que no conocen fronteras.

Es interesante destacar el balance que se aprecia en el texto citado, ya que los dos primeros enunciados destacan el trabajo de las Escuelas Asociadas entorno a los ideales de la UNESCO, mientras que los dos últimos enfatizan el enfoque distintivo de innovación educativa con que se deben abordar dichos contenidos. Este programa internacional puede considerarse visionario, ya que el sentido con el que se concibió hace más de cincuenta años mantiene plena actualidad y

relevancia. No se trata de escuelas trabajando por la paz, la tolerancia, la democracia, etc., sino de escuelas *trabajando en red y de manera innovadora* por los ideales universales de la UNESCO.

Esta visión de conjunto de la Red PEA fue presentada a los directores y/o responsables del proyecto de las escuelas que iniciaron el programa en Nuevo León. Sin embargo, más que comunicar formalmente la misión y los objetivos de la Red como se hizo en reuniones y talleres de capacitación, se requiere construir y negociar estos términos, a lo largo de un proceso, con los principales protagonistas del programa: directores, coordinadores, profesores y alumnos. ¿Qué es para ellos la UNESCO? ¿Cómo entienden su misión? ¿Qué ideas van construyendo respecto a lo que implica ser una Escuela Asociada? ¿Cuáles son los intereses y necesidades de su comunidad respecto a los derechos humanos, la diversidad cultural, el medio ambiente, etcétera? ¿Qué buscan y que esperan obtener al asociarse a la UNESCO? ¿Qué entienden por innovación educativa? ¿En qué sentido hacen innovación educativa en sus escuelas?

Esta valiosa información puede empezarse a recabar desde que las escuelas presentan su solicitud de registro. Actualmente, este documento consta de una sección de datos generales de la institución y otra en la que se describe el proyecto piloto de la escuela en términos bastante convencionales: objetivos, plan de actividades, materiales didácticos y formas de evaluación.

Convendría anexar otros documentos más expresivos, por ejemplo, una carta de intención mediante la cual la comunidad docente comunique por qué quieren asociarse a la UNESCO y formar parte de una red.

De igual manera, sería importante explicitar en el proyecto piloto en qué aspectos se va a hacer innovación educativa y de qué forma espera la escuela participar en la red y articularse a las demás instituciones integrantes.

Al incorporarse a la red, el registro de la escuela es un trámite necesario pero no suficiente. Es importante insistir que las nuevas escuelas asociadas realicen reuniones informativas acerca del programa PEA a sus autoridades educativas, profesores, padres de familia y alumnos. Pero principalmente que lleven a cabo alguna ceremonia de inicio, en la que se celebre y se propicie el sentido de pertenencia a esta comunidad global. Hace falta también que la capacitación inicial y el acompañamiento que se ofrece a las escuelas que se incorporan a la red ofrezca recursos para fortalecer las capacidades reales que la comunidad escolar tiene para adoptar/adaptar la agenda UNESCO, hacer innovación educativa e interactuar en redes.

Estas consideraciones y otras similares fueron emergiendo gradualmente, a medida que se realizó, a partir de la perspectiva de Lave y Wenger sobre comunidades de práctica, una nueva lectura de la misión, las metas, objetivos y prácticas de la Red como aspectos cuyo significado se puede explorar, negociar y reconstruir en cada comunidad escolar y que no son un mero formalismo sino que ayudan a construir una identidad particular entre las instituciones integrantes de una Red.

De acuerdo a estos autores, una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten su interés en un campo o dominio determinado, y que participan en un proceso de aprendizaje colectivo en el que se establecen lazos entre sus integrantes (Wenger, 1998b). Con el tiempo, los miembros de la comunidad crean un repertorio común de recursos (experiencias, historias, herramientas, artefactos, etc.) el cual forma parte esencial de la práctica que los une.

Con base en esta conceptualización, la Red PEA puede entenderse no sólo como un grupo de docentes y estudiantes unidos por un interés común (la agenda UNESCO), sino por una práctica común (ser una Escuela Asociada a la UNESCO). En dicha práctica, se aprende en interacción con otros a ser una Escuela Asociada, a la par que se van desarrollando conocimientos explícitos y tácitos sobre sus proyectos, gestiones, recursos, experiencias, etc.

Esto es importante porque los lazos que se crean a partir de una práctica compartida tienen mayor potencial de trascender los límites de la institución y aún de una región o país, para constituirse en una verdadera red social.

4. Ser una Escuela Asociada a la UNESCO

Construir una cultura de paz y cooperación internacional a través de la educación de calidad es lo que constituye el motivo fundamental de la creación y funcionamiento de la Red PEA, y lo que aporta una identidad particular a las Escuelas Asociadas. Como se plantea en otros capítulos de este libro, la identidad es un tema crucial en el funcionamiento de las comunidades de práctica, ya que participar, aprender y desarrollar una identidad son procesos indisolubles en el contexto de una comunidad. En este trabajo se hace un acercamiento al tema de la identidad a partir de los apelativos con los que se alude a los integrantes (instituciones y personas) de esta red. Darle un nombre a la o las identidades es importante porque permite acotar qué significa en esencia pertenecer a una comunidad, en este caso, la Red PEA.

En los documentos *Palabras Clave (2001)* y *Estrategia 2004-2009 (2004)* se encontró que hay apelativos o lemas que aluden a las Escuelas Asociadas de la siguiente manera:

“Escuelas experimentales”

“Centros de excelencia”

“Promotoras de innovaciones”

“Escuelas-piloto en educación de calidad en la práctica”

“Escuelas piloto fuertemente comprometidas con una educación de calidad en la práctica”

En otros pasajes de esos mismos textos, se refieren a los integrantes de la Red PEA en los siguientes términos:

“Héroes del siglo XXI”

“Artífices de la paz”

“Pioneros del siglo XXI”

“Navegantes para la Paz”

“Agentes para un cambio positivo”

En el documento *Estrategia 2004-2009 (2004)* es donde más se abunda sobre la “identidad innovadora” de las Escuelas Asociadas, ya que se afirma que las Escuelas Asociadas son:

- Escuelas-piloto
- Laboratorios de ideas innovadoras
- *Clearinghouses* para buenas prácticas
- Catalizadoras de buenas prácticas educativas (9-10 p)

Se observa en primer lugar que son muchos los nombres que se emplean en los documentos oficiales para referirse a las Escuelas Asociadas o a sus integrantes, lo que dificulta identificarse con uno de ellos, toda vez que la Red PEA implica una gran diversidad de escuelas en términos de niveles educativos, sistemas educativos, contexto socioeconómico y cultural, etcétera.

En segundo lugar, aunque es la institución escolar la que se registra y obtiene eventualmente un certificado como Escuela Asociada, la perspectiva de comunidades de práctica permitió darse cuenta de la importancia del sentido de pertenencia e identidad de los integrantes de la Red en tanto a individuos.

A partir de esta reflexión se decidió, como un primer paso, crear la categoría de Profesor Asociado a la UNESCO para convocar a los docentes, no sólo a las escuelas. Este nombre se seleccionó a partir de una exhaustiva lista que incluyó apelativos que fueron descartados porque eran empleados por otras redes (por ejemplo: “educadores por la paz” que es bastante recurrente en el contexto hispanoamericano) o por no ser adecuados al contexto sociocultural (por ejemplo: “navegantes por la paz”, que no se consideró pertinente para el entorno semidesértico en el que se enclavan las escuelas del estado).

Esta experiencia se realizó a manera de prueba en tres escuelas asociadas. Se habló primeramente con los directores para plantearles la propuesta. Posteriormente, la coordinadora estatal de la Red PEA explicó a los profesores que se les hacía una invitación a convertirse en Profesores Asociados a la UNESCO, lo que implicaba sumarse voluntariamente al trabajo que se hace en su plantel como Escuela Asociada, y compartir una vez al año alguna experiencia de su trabajo con los niños en educación para la paz, derechos humanos, diversidad o sustentabilidad, a través de un texto, reflexión, material didáctico o algo similar.

En dos de las escuelas las directoras recibieron la propuesta de muy buen agrado, e hicieron notar a los profesores que era una distinción muy importante. La otra directora no reaccionó con ese entusiasmo, pero permitió a la coordinadora plantear la propuesta a los profesores.

Entre los profesores se observó que una minoría respondió a esta invitación con interés, algunos con curiosidad y otros con indiferencia o aparente rechazo. Esta propuesta aún puede considerarse en proceso, y se retomará en el corto plazo redefiniendo las reglas, tiempos y otras condiciones de participación. Se tiene la firme convicción de que la estrategia de consolidación de la Red PEA debe enfatizar menos los aspectos técnico-pedagógicos y más la transformación de las identidades de los participantes.

Es importante que la Red PEA no se defina únicamente en términos del “hacer” (diseñar el proyecto piloto, desarrollarlo, documentarlo y transferirlo) sino también –y principalmente- del “ser”: directores, profesores, alumnos y padres de familia que se convierten en *Asociados UNESCO*: ciudadanos y futuros ciudadanos que promueven los ideales universales a favor de la paz, la democracia, la diversidad y el desarrollo humano sostenible.

Por lo anterior, para la estrategia 2008-2009 de consolidación de la Red PEA en Nuevo León, se convocará nuevamente a los profesores a obtener la distinción como Docentes UNESCO, ya no

en términos de afiliación voluntaria y a priori, sino mediante concurso, una vez que presenten evidencia de su trabajo, bajo los criterios que se determinen.

Asimismo, pensando en las escuelas como instituciones, se seguirá la recomendación de la UNESCO de reconfirmar cada dos o tres años su pertenencia a esta Red. En síntesis, se trabajará en una propuesta de “identidades escalonadas” tanto de la escuela como de sus integrantes, de manera que haya una clara diferenciación de los distintos niveles que se van transitando desde que se inicia el proceso, se obtiene el certificado y se reconfirma periódicamente la pertenencia a la red.

5. Hacer innovación educativa en el contexto de una red.

En este apartado y el siguiente se hace un acercamiento al tema de la innovación educativa en el contexto de esta Red: cómo se concibe y por qué es importante.

En los documentos oficiales de la Red PEA ya citados, no fue posible encontrar una conceptualización amplia acerca de lo que se entiende por innovación educativa. Únicamente se reitera, como ya ha sido citado, que es tarea de las Escuelas Asociadas hacer innovación en enfoques, métodos, contenidos y materiales educativos.

Lo anterior es bastante similar a la definición de innovación educativa de la UNESCO citada por F. Paredes (2006) como “cambios en objetivos, contenidos o métodos, iniciados a partir de la experimentación.”

De manera preliminar y por su afinidad con el programa PEA, se adoptó el siguiente enfoque sobre la innovación educativa que propone la Red Innovemos (OREALC, 2001a) en su portal electrónico:

En la actualidad, la mayoría de los enfoques sobre innovación educativa coinciden en que no existe un único modelo innovador, sino múltiples innovaciones culturalmente determinadas. En este contexto, más que una definición de innovación, se plantea la necesidad de establecer una serie de criterios que permitan delimitar el campo de la innovación educativa... Los criterios son los siguientes:

- Carácter intencional de la experiencia.
- Existe cierto grado de apropiación por quienes la llevan a cabo.

- Es una acción planificada y sistemática que involucra procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica.
- Genera cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas.
- Es pertinente al contexto socioeducativo.
- Mejora los aprendizajes de los alumnos.
- Se ha mantenido durante al menos tres años.

La innovación educativa en la Red PEA se concreta en lo que se denomina un “proyecto piloto” para el lanzamiento de esta Red en Nuevo León, el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO estableció algunos principios orientadores (CRNU, 2004) que definieron las características generales de la innovación dentro de esta Red:

- Los docentes de cada escuela son quienes diseñan, desarrollan y evalúan los proyectos piloto. La coordinación estatal ofrece apoyo, capacitación y enlace con organizaciones o personas expertas en las distintas líneas temáticas.
- Los proyectos piloto abordan temas globales y de valor universal, desde una perspectiva que refleje intereses y necesidades locales.
- Los proyectos que desarrollen las Escuelas Asociadas incluirán una amplia gama de cuestiones tales como: aplicación de enfoques de aprendizaje innovadores para la reflexión ética, humanística e intercultural; creación de ambientes para el aprendizaje continuo basados en nuevas tecnologías; desarrollo de competencias para participar en la sociedad del conocimiento; desarrollo de recursos tecnológicos de apoyo al aprendizaje; aplicación de estrategias innovadoras para la formación y actualización de profesores en temas globales y el fomento a la participación y solidaridad con la comunidad.
- Los proyectos serán preferentemente de carácter interdisciplinario.
- Los proyectos piloto deben contemplar actividades de seguimiento, documentación y evaluación de sus resultados.
- La difusión e intercambio de conocimientos y experiencias entre los integrantes de la Red se facilitará con el soporte del Portal PEA.

Considerando lo anterior, se seleccionaron escuelas para integrarse a la Red PEA de Nuevo León que se caracterizaran por ser altamente participativas, comprometidas con la agenda UNESCO,

con experiencia previa en programas de calidad e innovación, con capacidad para gestionar recursos de apoyo y con acceso, aunque fuera limitado, a las tecnologías de comunicación e información.

A los directores y/o responsables de los proyectos de estas escuelas iniciadoras se les reiteró que su incorporación a la Red PEA no implicaba agregar algo nuevo a su programa anual de trabajo, sino enriquecer y registrar lo que ya venían desarrollando, en algunos casos durante más de una década. De doce escuelas, únicamente cuatro decidieron iniciar un proyecto piloto nuevo, mientras que la mayoría optó por continuar sus proyectos previos de inclusión, cuidado del medio ambiente, aprendizaje intercultural o educación para la paz.

En un sentido, este mensaje fue positivo porque la participación en la Red PEA no implicaba agregar más trabajo a una agenda sobrecargada, y porque suponía dar valor y visibilidad a una cultura de calidad ya imperante en estas escuelas.

Sin embargo, esta medida también tuvo algunos efectos desfavorables. Uno de ellos fue la falta de criterios claros y compartidos –negociados– acerca de lo que se entiende por innovación educativa, que hubiesen permitido una mirada situada de los proyectos escolares y la construcción de un código común entre los participantes.

Otra desventaja fue la dificultad práctica y la falta de sentido que en algunos casos implicaba documentar una práctica que era parte de la cultura escolar desde mucho tiempo atrás. Años y años de trabajo guardados en archivos o en la memoria personal se traducían en una tarea monumental, irrealizable e innecesaria para fines prácticos, aún con la insistencia del equipo de apoyo de hacer un registro selectivo, en forma de portafolio.

No se percibió en ese momento que la petición de documentar para recuperar y compartir la cultura escolar implicaba además de mucho trabajo, un cambio en sí mismo, algo que habitualmente no se hacía en la escuela ni requería llevarse a cabo para que todo siguiera funcionando como hasta ese momento. Como establece Ezpeleta, (2004) “...la valoración de las propuestas de cambio por los maestros...no dependen exclusivamente de la aceptación *intelectual* de sus posibles ventajas. Se trata, más bien, de una estimación “situada”, donde cuentan el esfuerzo y los costos personales referidos prioritariamente a los parámetros fuertes – administrativos y laborales– que regulan el trabajo.”

La documentación sólo prosperó en los casos donde un integrante del equipo de investigación tuvo una inmersión en la actividad escolar y reconstruyó parte de estas historias con base en relatos, entrevistas y observaciones.

Evidentemente, el equipo de gestión e investigación de la red abordó la innovación educativa como un asunto técnico y pedagógico, mientras que para las escuelas la prioridad estaba en seguir poniendo en práctica su filosofía (de inclusión, de no-violencia, de sustentabilidad, etc.), no tanto en difundirla o modificarla.

De estas reflexiones emerge como tarea importante compartir y negociar con los responsables de los proyectos piloto el significado de la innovación educativa como práctica esencial dentro de la Red PEA, a fin de conciliar en lo posible los diversos puntos de vista.

6. Compartir la innovación

La presencia o no de innovación educativa en la Red PEA local es un gran tema que se abordó en el apartado anterior. Otra cuestión de no menor importancia es explorar qué se hace con la innovación, cuál es el destino de la misma.

Como se ha mencionado, la UNESCO (CONALMEX, 2001) concibe las Escuelas Asociadas como laboratorios de ideas de enfoques innovadores y como mecanismo piloto con la finalidad de “tener un efecto multiplicador a través de la difusión de los resultados obtenidos y así lograr que otras escuelas del país puedan aprender de lo acontecido y realizar actividades similares”

Por esa razón se habla continuamente de “escuelas-piloto” y “proyectos-piloto”, porque se trata de mantener un espíritu experimental, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para generar conocimiento y experiencia que puedan luego ser diseminados como modelos en el sistema educativo de cada país (CONALMEX, 2004).

En los documentos oficiales de la Red PEA ya citados, (CONALMEX, 2001) se identifican dos grandes mecanismos para la “multiplicación” de los proyectos piloto. Por un lado, se menciona que los resultados de los proyectos deben presentarse a las autoridades educativas de cada estado y país, a fin de que ellos a su vez realicen una labor de diseminación de estas experiencias con el resto de las escuelas: “Por medio del efecto multiplicador es factible introducir innovaciones al sistema convencional de educación de cada país, de manera que otras escuelas también puedan resultar beneficiadas.”

El otro mecanismo se basa en la interacción entre pares: “Muchos países se han abocado a la búsqueda del efecto multiplicador, facilitando el intercambio de experiencias entre los docentes de manera que las ideas útiles y constructivas se den a conocer desde diversas perspectivas para ser eventualmente utilizadas por múltiples instituciones”

Sin embargo, la gestión de la Red y el trabajo de campo mostraron algunos obstáculos para hacer realidad esta idea de “efecto multiplicador” de la innovación educativa.

En primer término se percibió que las Escuelas Asociadas operan los proyectos para sí mismas. Su preocupación única e inmediata es su propia comunidad. No emprenden los proyectos pensando en ser “modelo” para otras instituciones.

Dado que son reconocidas como escuelas líderes y expertas, solo una o dos escuelas han manifestado curiosidad o interés en conocer lo que hacen sus colegas. La interacción no se percibe como necesidad o algo de valor para su propia práctica. Lo anterior se observa sin distinción del carácter público o privado, con o sin recursos; con o sin tecnología, de las escuelas. Asimismo, falló el supuesto de que la interacción en una red digital fluiría de manera natural, dado el perfil innovador de estas escuelas, pero no fue así. No pareció tener sentido compartir la experiencia ganada sin un propósito específico y a un destinatario “sin rostro”.

Los términos en los que se presenta el informe anual no impulsan el importante ejercicio que deben hacer las comunidades docentes de valorar el conocimiento generado. Las lecciones aprendidas, la experiencia ganada, el conocimiento tácito, quedan ocultos tras un formato muy escueto que solo pide cuentas en términos de actividades realizadas y metas logradas.

Si lo descrito sucede al interior de una comunidad concebida para la innovación y el cambio, ¿Cuáles serán los mecanismos apropiados para transferir el trabajo de la Red PEA al resto del sistema educativo? ¿Qué sucede con la innovación para la calidad educativa en otros entornos menos privilegiados que el aquí planteado?

Un primer paso para construir respuestas a esas preguntas tendría que tomar en cuenta que si bien estas escuelas cumplen indicadores de calidad y muestran un clima abierto al cambio, necesitan de cualquier forma aprender a valorar, recuperar y transferir el conocimiento generado. Son escuelas que deben aprender a “hacer escuela”.

También debe considerarse que la participación en redes escolares, presenciales o virtuales, constituye una innovación en sí misma, sujeta no sólo a la racionalidad pedagógica, sino a los

demás aspectos de la cultura profesional, condiciones laborales y materiales de las escuelas que condicionan todo proceso de cambio educativo.

Finalmente, es necesario dar cabida a las prácticas de intercambio, colaboración y comunicación reales que los profesores tienen de manera informal, ya sea cara a cara o por medio de las tecnologías de comunicación e información.

7. Conclusiones.

La esencia del programa Red de Escuelas Asociadas consiste en contribuir con la UNESCO en promover los ideales de esta organización internacional, a través de una educación de calidad sustentada en la innovación de métodos, contenidos y materiales educativos, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación.

El trabajo en redes colaborativas, la difusión de buenas prácticas, el acompañamiento de la investigación, son ideas que están planteadas desde el origen de esta red y que permiten afirmar que a más de 50 años de operación, es un programa plenamente vigente y con un gran potencial de articularse a las prioridades de los sistemas educativos nacional y local.

Los aportes de Lave y Wenger sobre comunidades de práctica posibilitaron al equipo responsable de la gestión e investigación ampliar su comprensión del trabajo de innovación en redes educativas, incorporando una perspectiva sociocultural que dio cuenta entre otros de los siguientes aspectos:

- La práctica común que constituye el eje de esta comunidad es ser una Escuela Asociada a la UNESCO.
- En el proceso de aprender a ser una Escuela Asociada, los participantes (directores, profesores, alumnos, padres) construyen su identidad y se transforman en integrantes de la comunidad PEA.
- La construcción de dicha identidad en el proceso de apropiarse de los propósitos y las acciones propias de esta red es vital para trascender la mera afiliación burocrática o superficial.

Tomando en cuenta lo anterior, se recomienda que la estrategia para el crecimiento y consolidación de la Red PEA en Nuevo León se funde en la convicción de que la Red PEA no es

un programa que hay que “implementar” en un sentido técnico, sino una comunidad que, como diría Wenger, requiere ser cultivada para que pueda emerger y crecer.

IV. Redes y comunidades de práctica: aproximaciones a la conceptualización de grupos sociales en la sociedad del conocimiento

Mtra. María Cristina Moreno Gutiérrez

1. Introducción

Comencé a utilizar una computadora personal durante el otoño de 1984 cuando participé en un proyecto de investigación en el que generaríamos grandes volúmenes de información que habríamos de procesar con un programa estadístico llamado SPSS.

Antes de que los programas que ahora utilizamos estuvieran disponibles, vaciábamos los datos en un programa llamado DBase. Aún recuerdo las reuniones de varios colegas en torno a la computadora de pantalla oscura y letras color verde para tratar de descifrar los problemas y obstáculos que surgían en el proceso de programación que evitaban que uno pudiera obtener las medidas estadísticas y las tablas de contingencia que era quizá lo más sofisticado que podía obtenerse en términos de procesamiento en aquellos días. Aunque los tiempos de la programación con tarjetas perforadas habían pasado, el programa estadístico requería que uno realizara aún tareas de programación. El programa podía fallar porque uno había olvidado un punto o colocado una coma donde no correspondía. Desde entonces grandes cambios han ocurrido en las posibilidades con las que contamos para capturar, manejar, transmitir y compartir datos a grandes velocidades.

En otoño del año 2006, mi hijo ingresó a la universidad. Como parte de su programa académico fue invitado a participar en un encuentro al que debería asistir con saco y corbata. Esa tarde, él me preguntó si yo podría ayudarlo a anudarse la corbata cuando llegara de la oficina, solicitud a la que accedí con gusto. Sin embargo, durante la jornada tuve un encuentro que me tomó más tiempo del que había calculado y cuando miré el reloj me di cuenta de que no llegaría a tiempo para cumplir con la tarea de anudar la corbata

Al llegar a casa encontré la computadora encendida y una imagen en la pantalla con la siguiente leyenda: “Cómo hacer un nudo de corbata”. Bajo la leyenda aparecía una serie de seis dibujos en los que se ilustraba en detalle la operación paso a paso. Mi hijo resolvió su necesidad de

información acudiendo a Google. Me sentí desanimada. Me lo había perdido, no había estado detrás de mi hijo viendo cómo intentaba hacerse el nudo frente al espejo; no había estado ahí para ayudarlo y lo que era quizá más doloroso, él había sustituido mi ayuda sin mayor problema con un buscador de Internet.

Los dos eventos descritos resultan útiles para ilustrar no sólo los cambios y las nuevas herramientas que las computadoras han ido incorporando en los últimos veinte años, sino también las transformaciones en las formas en que los humanos nos relacionamos, intercambiamos información y resolvemos nuestros problemas haciendo uso de las posibilidades que nos brinda la tecnología. La tecnología llegó para quedarse y promover encuentros que sin duda han transformado la forma en que concebimos cómo aprendemos y también cómo participamos en distintos grupos sociales, trátese de nuestras familias, nuestros grupos de trabajo, nuestras escuelas o grupos ciudadanos diversos (Wellman & Haythornthwaite, 2002)

2. Una comunidad de escuelas: ¿Es una tarea posible?

En diciembre del 2004 un grupo de escuelas del estado de Nuevo León en México fueron convocadas a formar parte de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO. La Red PEA o ASPNet como se le conoce por sus siglas en inglés, promueve el desarrollo de proyectos que promuevan una cultura de paz, prácticas que busquen el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible, el respeto y promoción de los derechos humanos y la interculturalidad mediante la construcción de una sociedad que respete formas diversas de concebir el mundo y de actuar en él (Jiménez, 2006)

El Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRNU) diseñó un portal electrónico que serviría como herramienta para documentar las actividades desarrolladas por las escuelas a través de un portafolio de los proyectos realizados, mantendría al grupo comunicado mediante foros y chats y les permitiría discutir los problemas enfrentados y también los caminos para solucionarlos. En otras palabras, se presentaba el portal como un recurso para formar y cultivar aprendizaje conjunto utilizando comunicación mediada por computadora.

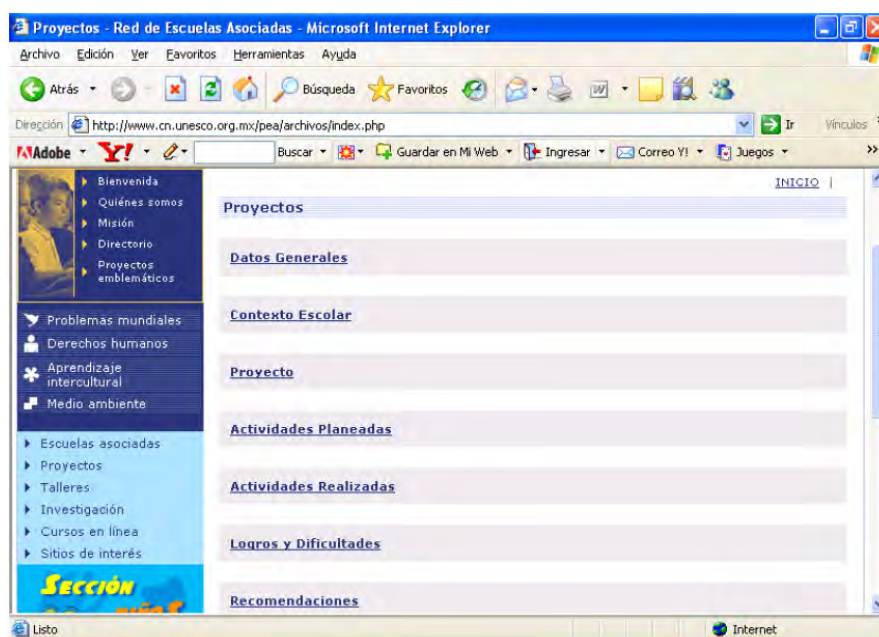


Figura IV. 1. Diseño de portafolio electrónico de trabajo

A tres años de haber puesto en marcha este proyecto, bien vale la pena reflexionar acerca de los elementos y características de esta agrupación. Nos interesa en este espacio comprender hasta qué punto los profesores avanzaron en la construcción de una comunidad así como ilustrar qué condiciones posibilitaron u obstaculizaron la formación de este espacio de crecimiento y aprendizaje conjunto. (Martínez, 2006)

¿Qué tipo de agrupación social es la Red PEA? ¿Se trata de una asociación, una red, una comunidad o una comunidad de práctica?

3. Cambiando el concepto de comunidad.

Según Wellman las “Comunidades son redes de lazos interpersonales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información, sentido de pertenencia” (Wellman, 2001).

Rheingold (2002) afirma que los grupos a los que una persona pertenece reflejan la concepción que una persona tiene de sí misma. Las redes pueden ser símbolo de status. Un profesor preocupado por maximizar el desempeño de estudiantes sobresalientes, se afiliará a un grupo que trabaja en pro del desarrollo del talento, mientras que otro interesado en proporcionar y distribuir las oportunidades educativas a grupos vulnerables, formará parte de un grupo que realizara labor

política en el congreso para asegurar igualdad de oportunidades de acceso a los bienes culturales por parte de grupos sociales con alguna discapacidad.²

Wenger por su parte hace énfasis en los procesos de aprendizaje que surgen en los procesos de interacción y concibe a dichos grupos como comunidades de práctica. Estos grupos de personas comparten un interés o pasión acerca de algo que hacen, y aprenden cómo hacerlo mejor mientras interactúan regularmente (Wenger, 2001a) Estos grupos pueden tener intereses muy variados, puede tratarse de un grupo de jóvenes que desean expresarse usando arte callejero, un grupo de padres de familia que padecen de desórdenes alimenticios o un grupo de profesores que desean plantear formas innovadoras para promover el ideario de la UNESCO en sus escuelas. Más importante que el “qué se hace” es “cómo se aborda” y realiza esta actividad conjunta.

Las comunidades de práctica en el sentido sugerido por Wenger y que inspiró nuestras tareas con la Red PEA, debería contar con algunas características fundamentales: a) un compromiso mutuo o fin común, b) una empresa o actividad conjunta y c) una serie de prácticas o repertorio de prácticas compartidas.

² Para ejemplos específicos de proyectos de redes que solucionan problemas cotidianos fuera de las áreas escolares o de trabajo ver B. Wellman & C. Haythornwaite (2002)



Tabla IV. 1. Características fundamentales que debe tener una comunidad de práctica.

1. ¿Cuáles de estas características podemos identificar en nuestra Red PEA en Nuevo León?
2. ¿En qué sentidos existe un compromiso mutuo entre sus miembros?

Cuando uno habla de comunidad con frecuencia la gente piensa en el vecindario en el que reside un individuo, así como en las relaciones que una persona o familia establece con un número pequeño y limitado de personas. Antiguamente muchas de las relaciones de amistad y de apoyo en caso de necesidad eran brindadas por nuestros vecinos. Aunque mucho de nuestro intercambio social es local, con personas que conocemos y con quienes sostenemos intercambios y conversaciones frecuentes, también somos capaces de mantener comunicación de manera habitual con colegas, amigos o conocidos que comparten intereses comunes y que residen a muchos kilómetros de distancia.

Cuando iniciamos el proyecto de la Red de Escuelas Asociadas en Nuevo León, las escuelas participantes fueron convocadas a describir y compartir sus proyectos en las áreas de cultura de paz, desarrollo sustentable, derechos humanos e interculturalidad, se les invitó a realizar estas actividades utilizando como medio un portal electrónico diseñado para este propósito.

El portal se concibió como una herramienta adecuada para compartir información a través de un portafolio electrónico, brindar apoyo y retroalimentación a través de los foros de discusión y aprender juntos, en otras palabras, para formar comunidades de práctica con el apoyo de las herramientas tecnológicas disponibles. El arranque de estos proyectos requirió de acompañamiento por parte del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO:

Documento ima250406and 1 pasaje 857 caracteres (sin esp) y 1050 caracteres (con esp)

Realicé esta visita junto con M. Jiménez, coordinadora de la Red PEA, para informar y explicar con detalle a Emilia, sobre como hacer el portafolio electrónico de su proyecto de la Red PEA que se va a subir al portal de la misma una vez que esté listo. La razón es que Emilia, no pudo asistir al taller que trató sobre este asunto con los miembros de la Red; el portafolio, es un documento en donde se recopilan la metodología, las actividades y otras evidencias del proyecto escolar que cada miembro de la Red PEA realiza en sus planteles. En el caso del Jardín de Niños Ignacio Manuel Altamirano, el proyecto trata sobre la inclusión de niños con capacidades diferentes a la educación regular y alude a los valores de la UNESCO de diversidad cultural y derechos humanos. La práctica inclusiva se ha llevado a cabo en esta institución desde hace 20 años por iniciativa de la misma Emilia, directora desde ese entonces, y quién comenzó con esta práctica educativa antes de que las recientes políticas educativas dieran cuenta de esta necesidad social.

Aunque profesores y directivos de las escuelas participantes tuvieran la oportunidad de coincidir en encuentros presenciales un par de veces al año, la comunicación continua y el aprendizaje compartido en el ambiente virtual podrían ser elementos que propiciarían el sentido de comunidad.

En este contexto, nosotros definimos comunidad, no en términos espaciales, sino sociales. Hoy en día, muchos de los miembros que constituyen la comunidad en la que participa una persona no se conocen entre si. En las redes, a diferencia de en las asociaciones, los individuos sostienen interacciones frecuentes con tres o cuatro personas, quienes a su vez, cuentan con enlaces y relaciones similares, como lo hace un nudo en una red el nudo está directamente conectado a tres o cuatro nodos, que a su vez, forman una estructura flexible, y a la vez, con la fortaleza necesaria para mantener su forma. Las personas con las que guardamos una relación directa, actúan como

vasos comunicantes con un grupo social más amplio en contextos como el descrito; nos movemos entonces en círculos sociales parciales y contamos con interfases o enlaces a grupos con distintos intereses y recursos que compartir.

La Red PEA agrupó a (casi) una docena de escuelas de distintos niveles: jardín de niños, primaria, secundaria, preparatoria y profesional, que a su vez abordaron proyectos enmarcados en alguna o algunas de las cuatro líneas temáticas de la UNESCO. En nuestra primera convocatoria, todas las escuelas fueron invitadas a publicar sus proyectos y actividades y compartirlas con la totalidad del grupo. El portal permitiría mantener el flujo de información con relación a los distintos programas en operación en cada escuela aún cuando los profesores no pudieran coincidir en tiempo y espacio. En esta primera fase de trabajo cada escuela estableció metas y actividades para lograr dichas metas; sin embargo, hubo poca comunicación con el resto de las escuelas. Se definieron al interior de las escuelas quienes habrían de participar y apoyar el proyecto, con qué recursos, qué profesores habrían de dar seguimiento y documentar el mismo; sin embargo la comunicación entre escuelas fue escasa. Aunque los compañeros del CRNU que servimos de enlace o apoyamos a las escuelas en tareas específicas subrayamos la importancia de la documentación y de la posibilidad de usar el portal para compartir las buenas prácticas con los compañeros de la red, dicho propósito, al no surgir de las necesidades específicas de los participantes de las escuelas, en muchos casos pasó a segundo término. La preocupación central de las escuelas fue el diseñar y poner en marcha actividades para cumplir con los objetivos propuestos.

Los profesores señalaron en las visitas de acompañamiento y seguimiento que se realizaron a las escuelas que la operación del programa escolar regular y las dinámicas propias de otros compromisos (como el programa Escuelas de Calidad) absorbían el tiempo que de otra manera podría ser dedicado a las tareas de documentación y de participación en las actividades que requería la operación del portal, tales como: subir documentos para incluirlos en el portafolio, incluir fotografías que ilustraran los proyectos o participar en los foros de discusión. Las condiciones de operación de las escuelas y la falta de recursos humanos de apoyo ya han sido descritas en el capítulo 2 de este volumen.

La falta de tiempo disponible pudo constatarse en multitud de conversaciones así como de la observación directa del trabajo. Directores y profesores organizan multitud de actividades, desde asambleas y festivales escolares que requieren de mucho tiempo de preparación para diseñar los

programas, ensayar con los participantes, así como confeccionar elaborados atuendos, incorporar padres y madres de familia en actividades de recaudación de recursos para cumplir con los objetivos de generar fondos concurrentes que son parte del compromiso del programa Escuelas de Calidad.

Documento ima20060329 1 pasaje, 606 caracteres (sin esp) 734 caracteres (con esp)

En esta visita tuve como objetivo sondear la razón por la cual Emilia y Mariana ya participaron en el foro desde que lo hicimos en la primera visita, en la que descubrimos que Mariana tenía una conexión a Internet y le enseñamos a usar el foro. A pesar de que hice cita, las encontré muy ocupadas y no pudieron atender, por lo que me quedé observando. Unos niños ensayaban en el patio techado y ellas estaban junto con otras maestras escuchando y seleccionando canciones de rondas infantiles, al preguntar el motivo, me explicaron sin ponerme mucha atención, que tenían el festival de rondas en una semana; sentí que llegué en un mal momento y espere, observando el ensayo de un grupo con su maestra, que apenas se estaba organizando.

4. ¿Qué prácticas fueron compartidas y en qué contextos?

Los participantes de las escuelas asociadas compartieron sus experiencias y actividades en los espacios generados por el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, convocados con el propósito de hacer público el avance de las escuelas con sus proyectos.

Las actividades se compartieron mediante presentaciones con un carácter más bien formal y con tiempos muy reducidos. Resulta complicado reunir al grupo de participantes en horarios que sean convenientes para todos. Muchos de los profesores y directores trabajan más de un turno así que han de realizarse reuniones breves en las que las presentaciones de cada escuela no deben exceder los diez minutos de duración. En estas condiciones los participantes subrayan los productos logrados con su actividad, trátase de la cosecha de un huerto escolar, la participación de los jóvenes en proyectos artísticos de fotografía que describan su contexto social, o los recetarios elaborados con la participación de madres de familia como una actividad para rescatar las tradiciones familiares. Los productos resultan realmente interesantes pero poco puede elaborarse sobre todas las tareas de gestión con la comunidad para obtener recursos, estrategias para lograr la cooperación de los padres o cómo se obtuvo el apoyo de las autoridades municipales para

recoger los materiales recolectados para un proyecto de reciclaje. Todos estos saberes (know-how), fruto de la experiencia de poner un proyecto en marcha quedan ocultos o implícitos pero no alcanzan a ser puestos sobre la mesa. No hay duda que los participantes construyen conocimientos al interior de sus escuelas, pero la mayoría de las veces este conocimiento se queda ahí, entre los muros de cada escuela.

Sin embargo, hubo experiencias que trascendieron los límites escolares. Profesores de distintas escuelas reunieron a sus estudiantes para que un grupo de estudiantes mayores compartiera sus habilidades tecnológicas con estudiantes más pequeños. En estos casos, los estudiantes de ambas escuelas se beneficiaron del encuentro con un grupo de un contexto geográfico distante que de otra manera no hubieran coincidido. Este tipo de experiencias son muestras del potencial para el intercambio y la creación de una comunidad de escuelas que crecen y aprenden unas de otras y unas junto con otras.

El ejemplo anterior, podría extenderse a actividades conjuntas más cercanas entre colegas profesores. Hay muchas áreas de oportunidad para explorar, una de ellas el uso de tecnología. En general, observamos que los profesores de niveles superiores han tenido mayores oportunidades y recursos instalados en sus escuelas para utilizar tecnología.

5. Conocimientos desarrollados e historias compartidas.

Los profesores y directores de la Red PEA participaron en talleres de capacitación para la utilización del portal. Los aprendizajes realizados en estas ocasiones fueron complementados y ampliados por las visitas de nuestros jóvenes investigadores y nuestra coordinadora de la Red PEA a las escuelas que proporcionaron asesoría y ayuda directa para realizar tareas de documentación.

Pertenecer a la Red PEA también les ha brindado a algunos profesores la oportunidad de participar en reuniones nacionales, compartir experiencias e historias con sus homólogos del centro o sureste del país. Las capacitaciones y actividades organizadas por la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO (CONALMEX) les han permitido experimentar el sentido de pertenencia más allá del estado de Nuevo León. Sin embargo, quizá ha faltado que las mismas escuelas tomen un rol de liderazgo en la organización tanto de reuniones estatales como nacionales, que ellas mismas sean interlocutores válidos para sus colegas y que se fomenten más las tareas de trabajo conjunto y los proyectos interescolares

En nuestro portal electrónico, fuimos menos exitosos en la tarea de contar historias. Los foros de discusión resultaron muy raramente visitados aunque sabemos por comunicación informal, que hubo una buena cantidad de comunicación que se dio por medio de correos electrónicos externos o bien en espacios o chats que los usuarios ya conocían y con los que se sentían cómodos.

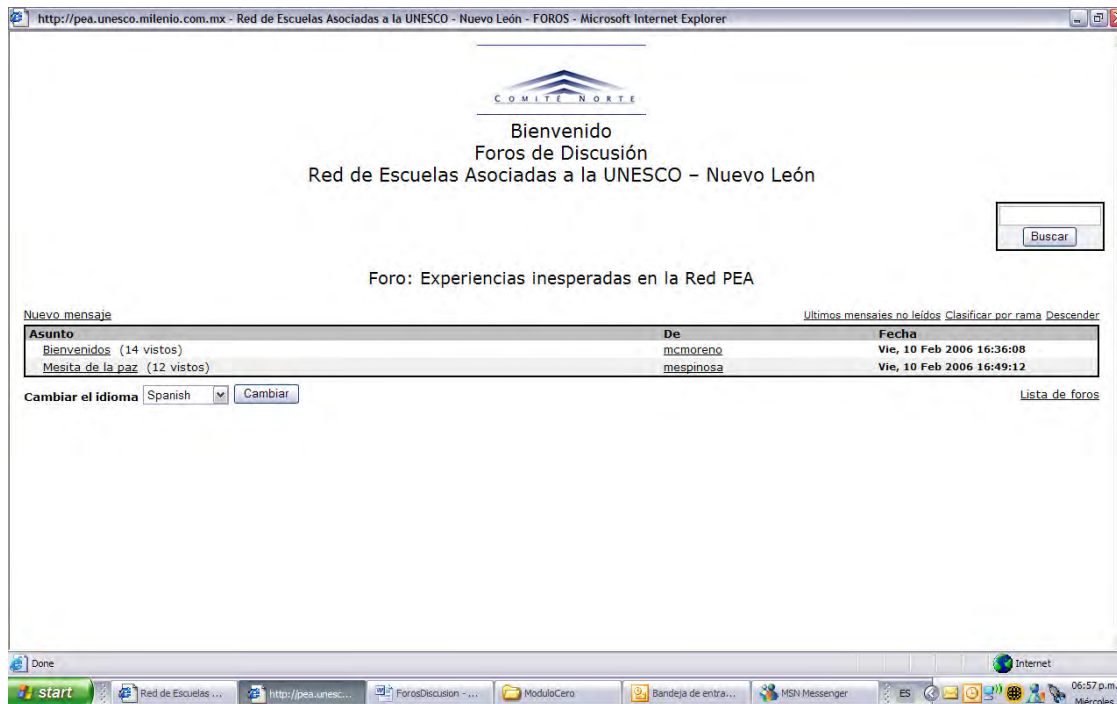


Figura IV. 2. Entrada al foro principal

De: mcmoreno
E-mail: mcmoreno@org.mx
Fecha: Viernes, 10 Febrero 2006 16:36:08
Asunto: Bienvenidos

iHola a todos! Les doy la más cordial bienvenida a este espacio que esperamos nos permita establecer un contacto más directo y cotidiano entre quienes integramos la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO de Nuevo León.

Para este primer foro, hemos solicitado a nuestra compañeras del Jardín de Niños Ignacio Manuel Altamirano, que nos comparta una de las experiencias que han tenido desde que se han incorporado a la Red PEA. Lean este relato y escriban sus comentarios, preguntas y puntos de vista.

Saludos, Cristina

Asunto	De	Fecha
<input type="checkbox"/> Bienvenidos (14 vistos)	mcmoreno	Vie, 10 Feb 2006 16:36:08

Figura IV. 3. Mensaje de bienvenida

Rheingold (2002) plantea que la pérdida de privacidad es quizá el lado más oscuro de los sistemas de cooperación tecnológica. El compartir información en el portal, ya fuera en forma de documentos en el portafolio electrónico, contribuciones en un foro o comentarios en un chat planteaba la posibilidad de “tener un público”, y aunque este elemento puede resultar muy seductor para algunos, resulta amenazante para otros. Para que esta comunicación ocurra se necesita quizá más exposición y el experimentar que las contribuciones que cada uno comparte en la red son tratadas con respeto. Estas experiencias pueden generar la confianza que Wenger considera un ingrediente esencial para que haya más apertura y surjan posibilidades de ejercer la autocrítica y de generar sugerencias y también, por qué no, cuestionamientos acerca de los proyectos desarrollados por los compañeros de otras escuelas, favoreciendo así las posibilidades de generar una dinámica de intercambio que beneficie a todos.

Quienes estudian el fenómeno de la comunicación en línea se preguntan si las redes, y las relaciones en línea pueden sustituir las relaciones cara a cara, Barry Wellman plantea que probablemente no es posible hacerlo, pero que la comunicación mediada por computadoras y otros artefactos tecnológicos como los teléfonos celulares complementan los espacios y las tareas pendientes que no se resuelven en el contacto directo. Sin embargo, la comunicación mediada por computadora puede ser más que un sustituto de la comunicación personal presencial o virtual si

se considera que cuenta con elementos y dinámicas propias de dicha interacción (Wellman, 2001).

Hasta hace muy poco, la comunicación por computadora era entre pares en lugar de en grupos. Sin embargo, esto ha cambiado desde que uno puede integrar a más de dos en chats y grupos de discusión. Un elemento interesante es que podemos hacernos de recursos para compartir mientras interactuamos en una conversación. Por ejemplo, uno puede estar conversando con un colega acerca de un nuevo programa de ciencias en el nivel de secundaria en el espacio de un chat y al mismo tiempo conseguir el programa detallado para decidir juntos qué actividades específicas pueden desarrollar y compartir para motivar a sus estudiantes y mejorar su aprendizaje. Esta disponibilidad de información y la posibilidad de compartirla de manera instantánea es más típica de la comunicación en línea que del contacto cara a cara y poco a poco ha pasado a ser parte de nuestros estilos de comunicación. ¿Sería posible lograr este tipo de intercambios entre los profesores participantes en la Red PEA? ¿Será posible animar y fomentar los intercambios en red no para sustituir la comunicación cara a cara sino más bien para darle seguimiento o para preparar un encuentro presencial más fructífero?

6. Aprendizaje en grupos sociales y la creación de bienes públicos.

Si uno quisiera aquilatar las experiencias más importantes de aprendizaje que ha tenido en la vida, muchas de ellas han sucedido sin duda fuera de la escuela. Una adolescente que viaja sola por primera vez con el motivo de participar en un programa de intercambio en otro país, desarrollará (además de la experiencia directa para la cual viaja al extranjero) una serie de habilidades para manejarse en un contexto distinto al que está acostumbrada y también a hacerlo sin ayuda de sus padres.

Hoy en día, la adolescente buscará los posibles itinerarios y costos de su transporte consultando en Internet. Una vez que cuente con los boletos, probablemente solicitará el apoyo de sus padres y comprará los boletos pagando con una tarjeta de crédito también por Internet. Solicitará información con relación a las opciones de hospedaje en el país extranjero y llenará la solicitud correspondiente en formato digital. Una vez que cuente con el domicilio del dormitorio en el que pasará unas semanas durante el verano, buscará en Google Earth y ubicará a qué distancia se encuentra de la escuela a la que asistirá. Para cuando llegue a su destino, habrá experimentado un buen número de actividades y aprendizajes individuales que podrá transferir a un contexto

distinto la próxima vez que salga en un viaje de estudio o de vacaciones. Hasta este momento, la estudiante habrá creado un buen número de recursos para su propio beneficio que serían descritos por Rheingold como bienes privados.

Al llegar a su destino, se encontrará con un grupo de estudiantes con el que compartirá el interés común de aprender un idioma extranjero. Aunque no haya facilitador alguno, los estudiantes compartirán información útil con relación a dónde realizar sus compras y en qué lugar cuentan con las mejores instalaciones para practicar algún deporte. Los estudiantes compartirán información, se coordinarán para asistir a eventos y realizarán tareas en equipo, utilizando los recursos tecnológicos a su alcance. Después de un par de semanas intercambiarían nombres de usuarios para poder compartir sus blogs respectivos para compartir las fotos que cada uno de ellos ha tomado en los eventos a los que han asistido.

Las últimas actividades citadas, tienen un carácter colectivo y pueden ocurrir en espacios de grupos informales, de asociaciones o de redes con propósitos comunes. Cuando pensamos en profesores, normalmente pensamos en ellos en su rol de enseñantes aunque también podríamos visualizarlos en su rol de aprendices. Las actividades realizadas por los maestros en distintos espacios colectivos no son muy distintas en sus procedimientos con relación a las que describimos para la joven adolescente.

Los profesores que trabajan en un proyecto común, intercambian información con relación a la planeación de un evento, de una visita entre escuelas. También comparten documentos o ejemplos de las agendas o invitaciones que han generado para invitar a los padres de familia a un evento. Una vez que la visita entre escuelas ha concluido pueden colocar sus fotos o video clips en un *blog* o un *wiki* y pueden hacer disponible esta información a un buen número de compañeros profesores, a alumnos participantes y a las autoridades escolares en un tiempo mínimo y con un esfuerzo muy pequeño. En los espacios electrónicos compartidos pueden generarse bienes de carácter público que aunque creados por individuos o grupos particulares, pueden ser puestos al servicio de las necesidades de otros grupos.

7. El balance

A pesar del modesto uso de nuestro recurso tecnológico, los profesores participantes en la Red PEA han probado, tanto la posibilidad de hacer públicos los propios logros e inquietudes con relación a sus programas de trabajo en la Red PEA como enriquecerse teniendo acceso a los

recursos y materiales generados por otras escuelas. Las tecnologías de la información nos constituyen herramientas poderosas para la creación de fondos comunes de recursos públicos, y por tanto oportunidades para la mejora del capital social que puede enriquecer no sólo la propia vida sino la vida de otros. Estos bienes públicos a los que se refiere Rheingold (2002) son recursos de los que todos podemos beneficiarnos, tanto si hemos contribuido a crearlos como si no. Una cancha deportiva construida por los vecinos o una página de Internet construida y o mantenida por los miembros de una red son ejemplos de bienes públicos. Los que disfrutan de los bienes públicos sin colaborar para ellos, han sido llamados francotiradores o gorriones. En la teoría de juegos francotirador se refiere a la persona que actúa aisladamente y por su cuenta en cualquier actividad sin observar la disciplina del grupo. Se utiliza el término free rider o gorrón para referirse al que obtiene más de lo que aporta en cualquier colectividad.³

Quienes pertenecen o participan en una comunidad presencial o virtual, pueden caer en la tentación de actuar como francotiradores. Sin embargo, si todo el mundo actúa de esta manera, el bien público no se enriquece ni se revitaliza y termina por agotarse. (Coté, Plickert, Gabriele, & Wellman, 2008)

Ser usuario de un bien público como una página *Web* o un *blog*, requiere de sus participantes una actitud en que se nivelen la participación como lector, usuario del espacio electrónico y la del participante que nutre y comparte recursos con sus compañeros de proyecto, en este caso con sus compañeros participantes en la Red PEA (Rheingold, 1988).

¿Qué nos motiva para colaborar en la creación de un bien público? Wellman y Rheingold plantean que lo primero que nos motiva a participar es el compartir un deseo compartido y una necesidad común. Imaginemos a un grupo de parejas jóvenes que se organizan para compartir el cuidado nocturno de sus hijos pequeños. El grupo funciona con un sistema de fichas o tokens. El grupo se inicia repartiendo un grupo de fichas que sirven como moneda de cambio para pagar por el servicio que otra pareja que presta para cuidar a los bebés de otro. Uno puede hacerse de tokens sólo mediante el cuidado de los niños de otros. Si uno usa este bien público hasta agotarlo, pronto se verá excluido del grupo.

Si se tratara de un grupo de profesores que agregan recursos a un repositorio de objetos de aprendizaje para la enseñanza de ciencias en el nivel de secundaria, los profesores que utilizan los

³ Coté plantea la importancia y el rol de la reciprocidad y detalla los tipos de recursos que son intercambiados y compartidos por la gente.

objetos están moralmente obligados a retornar el objeto de aprendizaje enriquecido con sus comentarios e ideas para utilizarlo. En este caso no hay una moneda de intercambio como los tokens pero el repositorio dejará de ser atractivo en la medida que los usuarios no devuelvan las actividades digitales enriquecidas con nuevas maneras de utilizar el material. Los autores plantean que es importante plantear reglas del juego (incentivos positivos o negativos) que puedan garantizar la supervivencia del bien público.

Hacer un paralelo entre los recursos tecnológicos y los recursos naturales (los mantos freáticos, los bosques, los vergeles), ayudará a los participantes a comprender la importancia de su propia participación responsable para un futuro sustentable del recurso y de la red a la que pertenecen.

Las tecnologías de información y comunicación no sustituirán a los encuentros presenciales pero si nos permitirán “estar” y pertenecer a un grupo, aún cuando no podamos coincidir en tiempo y espacio.⁴ Una llamada por celular nos ayudará a consultar y a poder incluir en una decisión a alguien que no ha podido llegar a una reunión. La presencia virtual por Skype, nos permitirá dar seguimiento a las tareas pactadas y los grupos o listas de discusión nos posibilitaran para compartir información con nuestro grupo de interés (Wenger, White, Smith, & Rowe, 2005). Lo que nos motivará a utilizarlos será según Rheingold, la posibilidad de volver a coincidir para un encuentro real y genuino ya sea en una relación cara a cara con el compañero que vive en mi localidad o con el profesor o profesora que llegué a conocer gracias al acortamiento de las distancias aportado por las tecnologías de información y comunicación.

⁴ Wenger discute en su artículo *Technology for Communities* el rol de la tecnología en la formación y mantenimiento de comunidades de práctica y sugiere recursos que se han creado durante los últimos años para enriquecer estos procesos de formación.

V. Factores implicados en la conformación de redes escolares con el soporte de un portal educativo: un enfoque de comunidades de práctica docente

Mtra. Andrea Muñoz Sheridan

1. Introducción.

En el presente trabajo se presentan los resultados obtenidos de un estudio de caso que se realizó para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores implicados en la conformación de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO de Nuevo León como una comunidad de práctica docente con el apoyo de un portal educativo? Se utilizó una metodología etnográfica para la recolección y análisis de datos y se triangularon las categorías obtenidas con los hallazgos de otros estudios de caso sobre redes escolares (Fundación Evolución, 2005; Harasim, Hiltz, Turoff, & Teles, 1995; Levin & Thurston, 1996; UNESCO, 2004b) así como con las aportaciones teóricas de Wenger (1998a; 1998b; 2001b; 2006) sobre comunidades de práctica.

2. Justificación y antecedentes

En la actualidad se han propagado en Internet los programas de redes escolares pero no todas ellas logran construir comunidades de práctica docente que pueden hacer la diferencia entre establecer un contexto permanente para la creación y difusión de prácticas educativas innovadoras ó simplemente establecer conexiones temporales y esporádicas entre los usuarios. Las redes escolares, que funcionan de manera virtual y presencial, pueden promover y facilitar el desarrollo de estas comunidades con el apoyo de las TIC.

Los hallazgos de las investigaciones más recientes sobre redes escolares que utilizan TIC, indican que han logrado diseminar sus prácticas innovadoras, que han contribuido a las reformas de políticas escolares en sus países y a la construcción de sociedades del conocimiento. Los resultados apuntan a que el potencial de estas redes radica en las comunidades de práctica docente que emergen en ellas ya que estas, además de favorecer al desarrollo profesional docente, capturan la energía y el aprendizaje colectivo de la red y contribuyen a la mejora continua de las prácticas: al ser contextos para la experimentación y reflexión que permiten a los maestros evaluar sus progresos, y expandir el conocimiento que está involucrado en la práctica (Fundación

Evolución, 2005; Harasim et al., 1995; Levin & Thurston, 1996; UNESCO, 2004b). Sin embargo poco se ha investigado sobre los factores implicados en la conformación de estas comunidades en el contexto virtual de las redes escolares sobre todo en una etapa inicial; de manera que se puedan generar lineamientos para facilitar su construcción y desarrollo.

Este estudio toma el caso de la Red del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO (Red PEA). A nivel internacional esta red esta conformada por 7900 instituciones educativas de 176 países del mundo que se comprometen a dirigir proyectos escolares innovadores que promuevan los valores UNESCO. Tradicionalmente esta Red, funciona solo a nivel presencial; una o dos veces al año las escuelas tienen la oportunidad de reunirse para conocerse y compartir experiencias.

El Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRNU) levantó la iniciativa de operar también en el contexto virtual y conformar una comunidad de práctica entre los docentes de las doce escuelas que participan en la Red PEA de Nuevo León, aprovechando las bondades que las TIC ofrecen para la difusión, intercambio y creación conjunta de conocimiento. Para este fin, en una etapa inicial, se diseñó un portal educativo para la Red. Posteriormente se invitó a los docentes a que documentaran sus proyectos escolares utilizando la técnica del portafolio en la modalidad electrónica para publicarlos en el portal de la Red y generar una dinámica de crear y compartir conocimiento dando pie al desarrollo de la comunidad.

Para la realización de los portafolios los maestros participaron en dos talleres organizados por el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO en donde se les capacitó en el uso del portal para publicar sus portafolios con el objetivo de responder a los siguientes propósitos:

1. Fijar metas, reflexionar sobre las prácticas realizadas, evaluar esas prácticas, dejar registrados los logros, las dudas y preocupaciones; y
2. Recuperar las experiencias y conocimientos adquiridos en cada plantel y transferirlos a otros miembros de la Red.

3. Marco teórico

En este estudio se utilizó una perspectiva teórica del aprendizaje sociocultural, de la que retomamos el concepto de Wenger sobre comunidades de práctica para explicar el aprendizaje. Para el autor, el aprendizaje es inseparable del desarrollo de la identidad que es el resultado de participar en estas comunidades, definidas por el autor como “grupos de gente que comparten un interés por algo que hacen, y aprenden cómo hacerlo mejor mientras interactúan con regularidad”

(1998a). De acuerdo al autor, tres características esenciales son las que diferencian a estas comunidades de otras formas de agrupación: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y repertorio compartido (Wenger, 1998b)

El compromiso mutuo está dado por las relaciones de cohesión y participación mutua que sostienen a los miembros de una comunidad alrededor de su práctica. La empresa conjunta es negociada colectivamente por sus miembros y son en sí los objetivos y las actividades en torno a las cuales se une y se organiza la comunidad. El repertorio compartido son las rutinas, instrumentos, maneras de hablar y de hacer las cosas, los relatos, los materiales, etc., que la comunidad ha producido con el tiempo y que han pasado a formar parte de su práctica. Este repertorio refleja el proceso de la negociación del significado de la práctica, la manera en que esta sigue evolucionando y se va perfeccionando.

Wenger (1998a; 1998b) sostiene que en el contexto de las organizaciones pueden emerger estas comunidades de manera natural como unidades informales donde realmente se desarrolla el conocimiento de la organización: ellas se apropian del conocimiento en la práctica, lo crean, lo acumulan y lo difunden independientemente de las normas o mandatos de la organización, ya que ellas definen lo que es realmente importante o significativo. Al ser contextos ideales para la construcción de conocimiento, el autor sugiere identificar el desarrollo de estas comunidades, legitimar su participación e incluso facilitar su creación cuando no han emergido de manera natural.

Sin embargo, dado el carácter informal y autogestivo de estas comunidades, estas no pueden ser manipuladas o totalmente diseñadas desde fuera, lo que da lugar a la siguiente paradoja: “ninguna comunidad puede diseñar totalmente el aprendizaje de otra; y a la inversa, ninguna comunidad puede diseñar totalmente su propio aprendizaje” (Wenger, 1998a). En algunos casos, sugiere el autor, es necesario intervenir con un diseño “minimalista” para facilitar la creación de las comunidades de práctica. Una manera es proveer una plataforma tecnológica para que la comunidad cuente con un espacio común donde pueda encontrar recursos y conexiones, y a la vez permitir que emerja y evolucione de acuerdo a sus necesidades e intereses internos, alineando sus metas con las metas de aprendizaje de la organización global.

Actualmente el *Internet* ofrece distintas aplicaciones denominadas *group Ware* que permiten la creación, consolidación y desarrollo de comunidades de práctica en contextos virtuales, haciendo posible la formación de comunidades inter-institucionales sin límites temporales y geográficos

(Wenger, 2001b). Un portal educativo es una plataforma tecnológica que hace uso de estas aplicaciones para facilitar la comunicación y colaboración y el acceso a recursos digitales. Ejemplos de estas aplicaciones son los foros electrónicos de discusión, los servicios de mensajería instantánea, correo electrónico, bibliotecas digitales, espacios para documentación y publicación de archivos entre otros, todas ellas ubicados en una sola dirección o sitio Web que funciona como espacio de encuentro de una red de instituciones educativas.

Las redes escolares son una forma de organización inter-escolar que existe desde hace tiempo en el modo presencial. Actualmente algunas de estas redes están incorporando el uso de TIC en sus actividades e incluso, algunas redes surgen a partir del uso de estas tecnologías como una nueva modalidad de aprendizaje en red, tanto para docentes como para alumnos, que funcionan como programas permanentes y a largo plazo (Fundación Evolución, 2005; Harasim et al., 1995; UNESCO, 2004b). Las actividades y objetivos que persiguen estas redes varían de acuerdo a su finalidad y son, por mencionar algunas: desarrollo profesional docente, participación en proyectos colaborativos entre escuelas, grupos de discusión, así como la experimentación y difusión de prácticas educativas innovadoras utilizando TIC entre otros.

Así como en las organizaciones, la formación de comunidades de práctica en estas redes se vuelve crucial para su funcionamiento. Coincidimos con la definición de la UNESCO que concibe a las redes escolares como aquellas que “promueven el desarrollo de sociedades del conocimiento al conectar escuelas al Internet, establecer conexiones entre estudiantes, maestros y escuelas, compartir información y recursos, y apoyar el aprendizaje en entornos de red” (2004a), p.16 en donde “las comunidades son inherentes en la idea de una red”(2004a) p.165 ya que sin ellas la red escolar es sólo una organización que provee servicios y conectividad a las escuelas para lograr sus objetivos.

Por otra parte, la formación de comunidades de docentes y alumnos, que se interconectan por medio de las TIC, es considerada por Harasim (1995) y Levin (1996) como una ventaja educativa de las redes, porque en ellas se da el aprendizaje activo, participativo y colaborativo entre colegas de diferentes localizaciones geográficas, que enriquece la práctica educativa, y a su vez la expande desde la escuela, hacia el resto de la sociedad.

Más que perseguir una meta de aprendizaje utilizando TIC, el enfoque de comunidades de práctica en el contexto de las redes escolares o de cualquier modalidad de aprendizaje en red pretende que los aprendices colaboren para reconstruir y redefinir el conocimiento para sus

propios propósitos y para permitir su participación en una comunidad global de aprendizaje promoviendo valores comunitarios como la participación, la democracia, la solidaridad y la solución de problemas en base al diálogo (Cousin & Deepwell, 2005).

El enfoque de comunidades de práctica es una propuesta que visualiza a la red como una comunidad cohesiva y comprometida en torno a una práctica que es compartida y que evoluciona mediante la negociación continua de significados. Esto supone unas relaciones de participación que van más allá de un *set* de nodos y conexiones entre sus miembros, como sucede en la estructura organizativa de una red. En este sentido, la pertenencia a una comunidad no es meramente una cuestión de afiliación o de tener el mismo título. Lo que sostiene a la comunidad es la práctica y las relaciones de participación y compromiso mutuo que se generan en torno a su empresa conjunta, y que darán lugar a un proceso colectivo de aprendizaje (Wenger, 1998b).

4. Metodología.

Se recopilieron fuentes bibliográficas que abordaran estudios de caso sobre redes escolares (Fundación Evolución, 2005; Harasim et al., 1995; Levin & Thurston, 1996; UNESCO, 2004b) y se integró la información analizada para dar lugar a una categorización sobre los factores críticos implicados en el éxito de estas redes. Posteriormente se trianguló esta información con los resultados obtenidos en un estudio de caso que abordó el proceso de conformación de una comunidad de práctica docente en la Red PEA de Nuevo León en el que participaron dos escuelas, específicamente los docentes involucrados directamente en los proyectos escolares para la red.

Las dos escuelas participantes difieren por sus características socioeconómicas de su contexto, por el tipo de administración y por el nivel de incorporación de las TIC en sus actividades (Tabla 1). Así mismo, las características individuales de los maestros de cada escuela difieren por su nivel de competencias tecnológicas (Tabla 2).

CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES	ESCUELA 1	ESCUELA 2
Tipo de administración	Pública	Privada
Municipio y contexto inmediato	Monterrey: zona urbana marginal de clase baja	Sta Catarina: zona urbana de clase alta
Nivel de incorporación de TIC	Bajo	Alto
No. computadoras	7	108
conexión a Internet	Sí	Sí

Tabla V. 1. Características contextuales de los planteles.

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES	ESCUELA 1 EMILIA	ESCUELA 1 MARIANA	ESCUELA 2 ELENA	ESCUELA 2 MARTA
Puesto	Directora	Maestra titular	Maestra de tecnología	Maestra de tecnología
Papel desempeñado en relación al proyecto PEA	Responsable	Asistente	Responsable	Asistente
Escolaridad	Normal Educadora	Normal Educadora	Lic. y Mtra. en Tecnología Educativa	Ing. y Mtra. en Administración
Nivel de Competencias Tecnológicas	Básico	Básico	Avanzado	Avanzado

Tabla V. 2. Características individuales de los participantes.

Se utilizó una perspectiva etnográfica para la recolección y análisis de datos. El trabajo de campo se realizó en el periodo de Marzo a Diciembre de 2006, realizando un total de 41 visitas semanales a las escuelas con una duración promedio de una hora. Las técnicas de recolección principalmente utilizadas fueron la observación participante y las entrevistas emergentes no estructuradas. Los datos recolectados se interpretaron siguiendo la metodología etnográfica de Bertely (2000) para interpretar la cultura escolar a partir de los registros de observación en diario de campo. Los registros se transcribieron en archivos electrónicos para capturarlos, codificarlos y obtener la categorización con ayuda del *software* NVivo (QSR International, 2002).

5. Resultados.

Integrando la literatura revisada sobre redes escolares, la teoría de comunidades de práctica y los resultados obtenidos en el estudio de caso, se encontraron algunos factores críticos implicados en la conformación de comunidades de práctica docente en el contexto virtual de las redes escolares. Estos factores se ubicaron en tres dimensiones de la red: una dimensión tecnológica, una dimensión intra-escolar, y una dimensión inter-escolar.

5.1. Dimensión tecnológica

En esta dimensión se ubican los factores relacionados con la infraestructura tecnológica y la calidad y facilidad percibida en el uso de las herramientas del portal educativo que van a mediar las interacciones entre los miembros de la comunidad de práctica. El portal educativo o Sitio Web es el “punto de partida para construir una comunidad en la red escolar” (UNESCO, 2004b), p.168; es ahí donde se localizan el espacio y los recursos compartidos por la red.

5.1.1. Acceso y funcionamiento del portal educativo

Coincidiendo con los estudios sobre redes escolares de Fundación y Evolución (2005) Harasim (1995), Levin y Thurston (1996) y UNESCO (2004b); el factor tecnológico influye enormemente en el éxito de las redes. El acceso a un portal educativo como parte de las actividades de la red, está estrechamente vinculado al nivel de conectividad entre las escuelas (Fundación Evolución, 2005)

El funcionamiento tecnológico del portal educativo determina en gran parte la calidad del acceso a los recursos de la red así como la creación y publicación de nuevo contenido digital. Un mal funcionamiento del portal puede inhibir el acceso y el uso y el nivel de conectividad e interacción entre los miembros la red y por lo tanto la conformación de una comunidad de práctica. Por otra parte, el contenido digital creado por maestros en el portal educativo es un indicador de éxito que da cuenta de un “acceso y uso sostenible” (UNESCO, 2004b)

En el caso de la Red PEA el portal educativo no se percibió como un instrumento accesible y eficiente por parte de los usuarios al tener constantemente fallas con su funcionamiento y dificultades con el acceso desde sus primeros acercamientos. Por ejemplo, percibieron fallas con el servidor al ingresar la página, se les denegó el acceso al tratar de ingresar sus contraseñas y otras fallas técnicas.

Al enfrentarse con estas fallas técnicas de la plataforma, los participantes expresaron cierta incomodidad y frustración y una sensación de perder el tiempo que fue inhibiendo poco a poco el uso de la herramienta. En el siguiente fragmento la maestra Elena⁵ describe como las fallas técnicas con el portal provocaron que abandonara la tarea de subir sus portafolios digitales a la red:

Document '20060921andNC', 3 passages, 1929 characters.

...cada vez que capturas y le das enviar te aparece una pantalla azul que dice puras groserías (entre risas), te dice “no se encontró la página” (repara) o algo así, en vez de enviarte de nuevo al menú, pero bueno, eso siempre me estuvo pasando con todos los portafolios, o con todo lo que enviaba, y después tenía que revisar en la página de Internet a ver si se habían agregado los cambios, y sí, sí se agregaban, y luego como que volvía a empezar desde el principio, pero en este portafolio, que era el más largo y con más información, pasó lo mismo, la pantalla con groserías, lo revise, y esta vez no se agregó nada, ¡ay! me dio mucho coraje, y ya no le seguí, y con ese portafolio si que me pulí, le había puesto imágenes y animaciones con flash y todo...

5.1.2. Usabilidad del portal educativo

Además del funcionamiento, la usabilidad del portal, en términos de la facilidad percibida por los participantes al interactuar con la herramienta, es otro factor tecnológico implicado en la

⁵ Se han utilizado pseudónimos para garantizar la confidencialidad de la identidad de los participantes.

conformación de la comunidad. (Wenger, 2001b) sostiene que la tecnología puede ayudar o inhibir el desarrollo de la comunidad. De acuerdo al autor, una plataforma tecnológica debe ser amigable, fácil de aprender a usar, y requerir en su uso de los menos pasos extra y del menor tiempo y esfuerzo que sea posible. Esto, tomando en cuenta las competencias tecnológicas de los usuarios.

En el caso de la Red PEA, la usabilidad del portal fue un factor que inhibió su uso por parte de los participantes. A pesar de haber recibido una capacitación previa, los participantes de ambas escuelas percibieron confusión con las distintas opciones de captura y dificultad para recordar los pasos a seguir, por ejemplo en el procedimiento de subir sus portafolios a la red.

Esto tuvo un mayor impacto en la escuela 1, en donde las maestras contaban con un nivel básico de competencias tecnológicas y su acercamiento a las herramientas del portal fue casi nulo a menos que contaran con asistencia por parte de la investigadora. Ellas requirieron en varias ocasiones de una explicación detenida y detallada de cada herramienta y su función; ya que la interacción con una plataforma tecnológica de este tipo no era habitual para ellas, por lo general experimentaron confusión y dificultad con su uso básico, tal como lo expresa Emilia en este fragmento:

Document '20061012andNC', 2 passages, 689 characters.

Emilia: como que veo muchos botoncitos y me confunden; se usan todos?

5.2. Dimensión intra-escolar

En esta dimensión están los factores que se asocian a la cultura escolar y al perfil de las escuelas que participan en las redes. Estos factores se dan en el contexto de la escuela y afectan directamente la participación de los docentes en comunidades inter-escolares. A su vez, la escuela es afectada por las condiciones socio-económicas de su contexto y por las políticas educativas que rigen su sistema educativo.

5.2.1. Incorporación de las TIC en la cultura escolar

La incorporación de las TIC abarca desde el equipamiento tecnológico y el uso que se le da, hasta el grado en que la escuela asume el valor de las TIC como una herramienta útil para obtener información, para establecer una comunicación con el mundo exterior y propiciar la mejora de la práctica educativa. También incluye el grado de institucionalización de las TIC, integrarlas no sólo como una actividad especial para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las políticas y

actividades administrativas de la escuela (Fundación Evolución, 2005; Harasim et al., 1995; Levin & Thurston, 1996; UNESCO, 2004b).

La incorporación de las TIC en el currículo y la cultura escolar es promovida desde las redes y la flexibilidad y disposición de las escuelas para adoptarlas influye la apropiación y el uso que le darán los docentes que participan en la red y por lo tanto de la comunidad. El portal educativo es la principal herramienta tecnológica que se pretende incorporar en las escuelas como punto de partida para crear la comunidad de práctica.

En el caso de la Red PEA se observó más resistencia y dificultad en el uso y apropiación del portal en la escuela 1, en donde había un bajo nivel de incorporación de las TIC que se limitaba al uso de aplicaciones básicas (*Office*) para la elaboración de algunos documentos institucionales, el uso de *Software (PrintMasterGold)* para imprimir dibujos, circulares, tarjetas de cumpleaños, invitaciones a eventos escolares, etc.; y en cuanto a *Internet*, el uso poco frecuente del correo electrónico como herramienta de comunicación y nulo para buscar información.

5.2.2. Apertura para la experimentación e innovación educativa

La apertura por parte de la escuela o distrito al que pertenece la escuela para permitir a los maestros que experimenten y realicen prácticas innovadoras es otro factor que influye en la motivación y en el tiempo que requieren los maestros participar en las redes (Harasim et al., 1995; Levin & Thurston, 1996). Idealmente se deben reconocer y diseminar en toda la escuela los proyectos de innovación educativa que los maestros adoptan de las redes; lamentablemente, algunos maestros pueden verse limitados en el apoyo por parte de la escuela, o incluso penalizados por innovar y salir de un programa establecido (Harasim et al., 1995).

La experimentación y la innovación educativa es una de las principales funciones y actividades de las redes. Las actividades de la red deben estar idealmente incorporadas al currículo escolar y no como una actividad aislada. Este es un problema que está directamente asociado con el problema del tiempo que va a influir en la participación de los docentes, ya que requieren de tiempo extraordinario para cumplir con las demandas de la red cuando no están oficialmente integradas al programa escolar (Fundación Evolución, 2005)

En las escuelas de la Red PEA esto no fue un obstáculo ya que ambas se caracterizaron por innovar constantemente a través de la implementación exitosa de sus proyectos escolares orientados a la práctica de los valores UNESCO como una parte integral de su cultura escolar.

Sin embargo, la implementación de estos proyectos fue percibida como un objetivo local y propio de cada escuela, y no como la empresa compartida de una red, entendida ésta como una comunidad de práctica orientada a la innovación. En este sentido la apertura a la experimentación y la innovación como una actividad conjunta en la que todos participan y de la cual todos los miembros de la red se pueden enriquecer, se vuelve un factor crítico para la conformación de la comunidad de práctica.

5.2.3. Cultura escolar de documentación de las prácticas educativas innovadoras.

Se entiende por una cultura escolar de documentación de las prácticas educativas a la actividad sistemática, y reflexiva de recopilar documentos -materiales y recursos didácticos, metodologías, testimonios, producciones, evaluaciones, etc.- que son generados en la práctica docente y que en conjunto den una evidencia escrita, organizada y reflexiva tanto de los logros como de las dificultades que conlleva el proceso de innovación educativa. Mediante la documentación de este proceso es posible recuperar el conocimiento pedagógico y traducirlo en contenidos transferibles que se puedan compartir y renovar continuamente en el seno de una comunidad de práctica docente.

En las redes escolares exitosas que se establecen como comunidades de práctica I.e. (Fundación Evolución, 2005) la experimentación y la innovación educativa va seguida de un proceso de reflexión e indagación continua sobre la práctica en la que los docentes examinan sus progresos e identifican los elementos positivos y negativos en una dinámica de comunicación y colaboración con otros docentes tanto dentro como fuera del contexto escolar.

La falta de una cultura escolar de documentación fue un factor que dificultó la conformación de la comunidad de práctica de la Red PEA al ser en este caso la elaboración y publicación de los portafolios de los proyectos escolares la principal estrategia utilizada para posibilitar un intercambio de experiencias entre las escuelas. En general, no fue posible crear una dinámica para generar y compartir conocimiento a partir de la documentación, ya que los participantes mostraron resistencia a esta actividad y la estuvieron postergando durante todo el periodo de investigación.

Para los participantes, documentar sus proyectos con la técnica del portafolio implicó dejar las actividades cotidianas que constituyen la práctica para detenerse a mirarla, reflexionar sobre los logros y los resultados, los objetivos y las estrategias y organizarla en un todo de manera escrita;

una situación a la que nunca se había enfrentado. Se encontró que en la cultura escolar de los dos planteles participantes hay una preferencia por transmitir los conocimientos y las experiencias pedagógicas de manera oral, y que la escritura docente se limita a la elaboración de reportes o informes fríos sin un tono reflexivo que recupere la riqueza de la práctica.

Las maestras mostraron dificultad para redactar sus experiencias, estrategias, logros y dificultades de manera organizada en sus portafolios. Por ejemplo, en el apartado de “logros y dificultades” se limitaron a presentar un reporte de las actividades; por otra parte mostraron preferencia por presentar las evidencias del trabajo realizado con fotografías, videos o imágenes. En este extracto se refleja como la maestra Elena de la escuela dos, percibió complicada la elaboración del portafolio y propuso únicamente mostrar los logros de sus alumnos como evidencia de su práctica.

Document '20060526andNC', 1 passages, 327 characters.

... yo ya pensé que mejor vamos a hacer un *link* a nuestra página, o sea que se mencionen los proyectos que tenemos y que de ahí salga el *link* a la página de la escuela, ahí voy a poner los trabajos de los niños; se me hace más fácil y creo que se va a ver mejor.

Por otra parte la saturación del trabajo cotidiano es un obstáculo que no permite a los docentes un tiempo libre para documentar y detenerse a evaluar y reflexionar sobre la práctica. En ambas escuelas, las maestras tenían otras responsabilidades de educar a los alumnos. Por ejemplo, en la escuela 1, al no contar con personal administrativo, las educadoras también se encargaban de actividades como la recepción de cuotas escolares, la elaboración de informes, registros de alumnos, atención a padres de familia, elaboración de estadísticas para el estado, tramitación de papelería, entre otras cosas. En la escuela 2, tampoco contaron con tiempo suficiente para documentar, así, en la siguiente expresión de la maestra Marta se refleja como por falta de tiempo y por no ser un hábito institucional durante el ciclo escolar; el conocimiento pedagógico creado en la práctica, se esfuma en la cotidianeidad escolar:

Document '20060907andNC', 1 passages, 227 characters.

...se te va todo el año en la preparación y en la aplicación del proyecto y luego en las evaluaciones y queda muy poco tiempo para escribir de lo que hiciste...

5.3. Dimensión inter-escolar

En esta dimensión se construye comunidad y se encuentran los factores que se asocian con la gestión y las estrategias que se implementan desde coordinación de la red para que se de la interacción entre escuelas y la participación de los docentes en torno a sus objetivos y actividades.

5.3.1. Percibir el valor de la comunidad

Las comunidades de practica emergen por el valor y la relevancia que adquiere para sus miembros, de acuerdo a Wenger et al. “Por el hecho de que las comunidades de práctica son voluntarias, lo que las hace exitosas es su habilidad para generar suficiente emoción, relevancia y valor para atraer y comprometer a sus miembros.” (2002), p.1. El valor percibido en la comunidad genera participación y por lo tanto aprendizaje. Las comunidades de práctica son contextos de aprendizaje y se sostienen en una dinámica de participación a través de la cual se construye y se comparte el conocimiento; las actividades y significados que se generan en este contexto han de ser atractivos; se acude a ellos porque responden a las necesidades de la práctica docente, la enriquecen y renuevan continuamente.

En este sentido los docentes de la Red PEA no encontraron valor y relevancia en los portafolios de sus pares como para enriquecer su práctica, generar un intercambio de conocimientos y una dinámica de participación. Los portafolios contienen metodologías, estrategias y recursos que cada escuela ha creado alrededor de su práctica de educar en los valores UNESCO respondiendo a las necesidades y circunstancias de su propio contexto. Estos contenidos no fueron relevantes o significativos para la práctica situada en otros contextos escolares con distintos intereses y necesidades.

En el transcurso de la investigación no se observó por parte de los participantes una necesidad de acudir al conocimiento de otros miembros de la Red o de pertenecer a una comunidad como tal. No se encontraron evidencias de que los docentes consultaran los portafolios de sus pares, se observaron dos prácticas escolares distintas e independientes una de la otra, y que ésta es la manera en que los miembros se perciben. De ahí que la directora Emilia se dirigiera así al lector de su portafolio:

Document ‘20060613andNC’, 2 passages, 818 characters.

Me siento muy orgullosa de poder compartir este portafolio con quien se tome la molestia de leerlo; yo sé que a alguien le tiene que interesar...

Desde la Red se deben proponer actividades atractivas que generen participación, cohesión e interacción entre los miembros. La documentación, como la principal estrategia y actividad que se gestionó desde la Red PEA para facilitar la construcción de la comunidad, no generó suficiente interés ni motivación entre los participantes. Aunque el rechazo a esta actividad lo atribuyeron a la falta de tiempo, las maestras de ambas escuelas, dentro de sus apretadas agendas, sí hicieron espacios y ocuparon tiempo extra de sus horarios oficiales para acudir a algunos eventos presenciales de la Red o a conferencias organizadas por el CRNU, aunque no fueran propias de la Red PEA, pero que sin embargo captaron su interés.

Ellas se sintieron más atraídas por este tipo de actividades fuera de las rutinas, situaciones y demandas escolares, mientras que el portafolio se volvió una nueva demanda que consistió en recrear estas situaciones. Estos eventos las llevaban a nuevos territorios, discursos y aprendizajes significativos para la práctica; y probablemente a encontrarse y a interactuar con los otros integrantes de la red que apenas están conociendo.

De acuerdo a Wenger et al., el valor que la comunidad otorgará a sus miembros es clave para dar vida a una comunidad, este valor puede que no sea aparente y visible cuando la comunidad está en una etapa muy reciente. En etapas tempranas los participantes se enfocan en el valor que perciben de acuerdo a sus necesidades propias. Al principio “las comunidades necesitan crear eventos, actividades y relaciones que les ayuden a que su valor potencial emerja y que les permitan descubrir nuevas maneras de cosecharlo” (2002), p.7

De acuerdo a los autores, a medida que la comunidad evoluciona, la creación y documentación de un cuerpo sistemático de conocimiento al cual acceder se vuelve más importante y valioso (Wenger et al., 2002). Por otra parte, el enfoque en documentar prácticas y depositarlas en un “repositorio de conocimiento” es, de acuerdo a (Wenger, 1998b), una manera tradicional de administrar y compartir el conocimiento más enfocado en la información que en las estructuras sociales, por lo que sugiere un enfoque más centrado en la interacción y la comunicación.

5.3.2. Negociar la empresa conjunta de la comunidad

Las comunidades de práctica se sostienen en torno a una empresa conjunta -objetivos y actividades- en torno a los cuales sus miembros participan y sostienen relaciones de compromiso mutuo, articulando la diversidad de competencias en función de un interés común y una práctica

compartida. Dado que no todas las comunidades emergen de manera natural, en etapas iniciales, es necesario que la red gestione junto con los participantes, un proceso de negociación para definir la empresa conjunta de la comunidad, alineando los objetivos globales de la red con los intereses, las competencias y las necesidades reales de los participantes.

Las redes exitosas (Fundación Evolución, 2005) ofrecen objetivos y propuestas de participación que puedan vincularse a las realidades locales y a las motivaciones particulares de cada escuela involucrada. De esta manera, los participantes se sienten parte de una comunidad en tanto que se apropian de los objetivos de la red y los resignifican de acuerdo a sus necesidades e intereses. Por otra parte, en las comunidades de práctica docente, en las redes exitosas de Asia y Latinoamérica (Fundación Evolución, 2005; UNESCO, 2004b) emergieron en torno a proyectos colaborativos y actividades conjuntas entre las escuelas.

La Red PEA no está organizada en función de proyectos colaborativos, los proyectos escolares se implementan de manera independiente en cada escuela y no están interrelacionados. Si bien todas las escuelas de la Red PEA realizan la misma práctica de educar en los valores UNESCO, ésta se traduce de diferentes maneras en cada contexto: por el nivel escolar en que se aplican los proyectos, por las diferentes líneas temáticas tratadas, por la forma de abordar pedagógicamente dichas temáticas en cada escuela, e incluso por la manera de interpretar el significado de los valores UNESCO. Son distintas formas periféricas de participación, pero no hay una práctica compartida en el centro en torno a la cual todos los miembros se unan como una comunidad.

La comunidad de práctica de la Red PEA no pudo emerger a partir de la estrategia de documentación e intercambio de los proyectos escolares, ya que estos resultaron ser fragmentos aislados de la diversidad de competencias y dominios de interés de los miembros de la red que no están articulados en función de unos objetivos comunes y actividades conjuntas previamente negociados. Los participantes reflejaron esta necesidad de colaborar en interactuar con otros, así lo expresó la maestra Elena, cuando buscaba que una de las escuelas de la Red se involucrara en un proyecto de su escuela:

Document '20060921andNC', 5 passages, 4686 characters.

...me interesa mucho hacer el contacto y que se vea que las escuelas podemos trabajar juntas, que podemos ayudarnos, que estamos haciendo proyectos juntos además de los proyectos que cada quién hacemos, no sé, pienso que hay muchas cosas que podemos hacer junto con las otras escuelas...

Negociar la comunidad y definir su empresa conjunta se vuelve un factor crítico para su conformación y desarrollo. Siguiendo la gráfica en la que Wenger (1998a) ilustra las etapas de desarrollo de una comunidad; la transición de una comunidad potencial a una comunidad activa, en la que sus miembros se comprometen a desarrollar una práctica compartida, implica este proceso de negociación. La negociación se da en una etapa a la que el autor llama “unirse” (*coalescing*) en la que los miembros se reúnen y reconocen su potencial como comunidad.



Figura V. 1. Etapas de desarrollo de la comunidad de práctica.

En esta etapa es necesario facilitar el encuentro, fortalecer las relaciones y el diálogo encaminado a la negociación de significados que van a definir a la comunidad. Este proceso lo debe gestionar la coordinación de la red tomando en cuenta las expectativas, intereses y competencias de sus miembros y procurando su integración.

En otras iniciativas de este tipo se ha concluido que en etapas iniciales es necesario gestionar la construcción de las comunidades a través de la negociación con los docentes. Por ejemplo, Ward y Parr (2006) concluyeron que la construcción de la comunidad se hace desde la base, partiendo de las habilidades tecnológicas de los participantes y también de su entendimiento de lo que es una comunidad como un contexto de aprendizaje.

Por otra parte, Barab y colegas (2003) comenzaron el proceso de negociación haciendo un análisis de necesidades, sosteniendo pláticas con los docentes acerca de que era lo que ellos

querían, permitiendo que la comunidad fuera evolucionando de acuerdo a sus necesidades pero respondiendo también a la agenda global de la organización. Además, los autores proponen que los portales estén diseñados de manera que tengan espacios dirigidos a subgrupos centrados en actividades, materias o temas de interés específicos, y que al mismo tiempo estén integrados en un solo sistema de actividad, permitiendo la diversidad de competencias, perspectivas, y formas de hacer, y al mismo tiempo manteniendo un nivel de coherencia en una sola comunidad.

6. Conclusión

La conformación de comunidades de práctica docente entre distintas instituciones educativas se da en una dinámica en la que intervienen diversos factores que interactúan entre sí a lo largo de tres dimensiones de la Red. La comunidad se construye en una dimensión inter-escolar y es gestionada por la coordinación de la red, pero lo que suceda en las dimensiones intra-escolar y tecnológicas también influye en el proceso.

Los factores tecnológicos tales como el acceso, el funcionamiento y la usabilidad del portal educativo son condiciones que van a facilitar o inhibir su uso y apropiación como una herramienta significativa para compartir y crear conocimiento mediante la interacción con otras escuelas. Sin embargo, en el desarrollo de las comunidades, las cuestiones tecnológicas no se deben sobreestimar ante las de orden social, cultural y organizacional (Wenger, 2001b).

Las competencias tecnológicas de los usuarios y el nivel de incorporación de las tecnologías en el contexto escolar también influyen en uso y apropiación del portal. Otras cuestiones socio-culturales referentes al contexto escolar también van a definir la conformación de la comunidad. Entre ellos una cultura escolar abierta a la innovación conjunta mediante la participación de los docentes en un sistema de aprendizaje global que va más allá de las paredes institucionales. Esto implica un proceso continuo de reflexión y aprendizaje sobre la práctica escolar, y la capacidad de recuperar y traducir este aprendizaje en conocimientos transferibles.

Las comunidades en las redes escolares posibilitan el desarrollo de los docentes y de las escuelas a través de la habilitación y valoración del potencial que existe en el conocimiento que es construido en la práctica escolar. En el caso de la Red PEA, la conformación de una comunidad de práctica docente es una oportunidad para las escuelas de traducir sus experiencias educativas en conocimiento colectivo y de participar en los procesos de innovación educativa y desarrollo

social. También, es una oportunidad para la red de expandir y diseminar sus prácticas educativas en torno a los valores UNESCO en otros contextos.

Los docentes necesitan percibir el valor de pertenecer y participar en esta comunidad y las ventajas que puede otorgar a su desarrollo profesional y al de la red misma. Para que esto tenga lugar, en una etapa inicial, la habilitación y el diseño del portal educativo, así como las estrategias y actividades de la red tanto en lo presencial como en lo virtual, deben orientarse con más énfasis a facilitar el encuentro y fortalecer las relaciones para que sus miembros se comprometan en una empresa conjunta previamente negociada a partir de sus intereses, motivaciones y necesidades reales.

VI. La usabilidad de portales educativos: el caso de la Red PEA

Lic. José Rodrigo Díaz Luján

*“La usabilidad al final se convierte en una cuestión de prioridad nacional”
(Shneiderman & Plaisant, 2006)*

1. Introducción.

El Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRNU) asumió el compromiso de promover la creación y coordinación de la Red PEA en el norte del país, teniendo entre sus objetivos: llevar a sus escuelas asociadas a destacarse como escuelas que generen estrategias innovadoras con apoyo de las tecnologías de información y comunicación.

En el año 2005 se presentó un sitio de Internet para dar soporte a las actividades de las escuelas asociadas a la Red PEA, y lograr el intercambio de información entre las escuelas y la consolidación de una comunidad más activa y participativa.(CRNU, 2005)

Es importante, y útil como introducción, rescatar las palabras de bienvenida que ofrece la Dra. C. Carrión a ese sitio Web, y así comprender mejor lo que se esperaba con la creación de dicho sitio, el Sitio Web de la Red PEA (SWRP).

2. Bienvenida al Sitio Web de la Red PEA

Los cuatro párrafos que dan la bienvenida al visitante del sitio se citan y comentan a continuación.

“El Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO le brinda la más cordial bienvenida al portal interactivo de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, cuya principal función es apoyar el fortalecimiento de la Red PEA en México.

Este portal le ofrece la oportunidad de interactuar e integrarse más eficazmente a la comunidad de estudiantes, profesores, directivos e investigadores que forman la Red PEA en su entidad federativa y en el país. Le facilita también el acceso a documentos, programas, herramientas didácticas, noticias y en general, a la información que generan la UNESCO, la CONALMEX y los Comités Regionales.”

En el primero de estos párrafos de bienvenida podemos identificar que el principal propósito, y el más general que se menciona, es “apoyar el fortalecimiento de la Red PEA en México”.

En el segundo párrafo encontramos indicados los roles de los diversos individuos que componen la comunidad de la Red PEA. También se mencionan algunas facilidades que este sitio Web dice ofrecer a su comunidad de visitantes.

La bienvenida al sitio continúa:

“Asimismo ponemos a su disposición el soporte tecnológico y pedagógico necesario para documentar, difundir e intercambiar en formato digital las experiencias y resultados de los proyectos y actividades con que su escuela participa en la Red PEA.

Lo invitamos a ser parte activa de esta comunidad de aprendizaje haciendo uso y contribuyendo a enriquecer la biblioteca digital, los foros virtuales y los cursos en línea para docentes, directivos e investigadores que forman parte de la Red PEA.”

De aquí se deduce que se esperaba que los visitantes usaran el sitio para “documentar, difundir, e intercambiar” información sobre su experiencia de participación en la Red PEA⁶. Y al final del cuarto párrafo se mencionan tres de las herramientas que el sitio ofrecería como medios para llevar a cabo las actividades indicadas en el párrafo anterior.

Podemos resumir y generalizar esas palabras de bienvenida con lo que Jakob Nielsen, autor sobre usabilidad, dice: “el principal objetivo de un proyecto Web debe ser *facilitar* a sus usuarios llevar a cabo tareas útiles” (Nielsen, 2000) p.11.

¹ Aquí se menciona una práctica que se espera realicen los miembros de esta red, cuando se dice "Lo invitamos a ser *parte activa* de esta comunidad de aprendizaje *haciendo uso y contribuyendo* a enriquecer...". La perspectiva de la comunidad de la Red PEA como una comunidad de práctica es abordada por el Dr. J. M. Fernández en uno de los capítulos de esta publicación.

3. Facilitar tareas, no siempre es tarea fácil (a un año del lanzamiento del sitio).

¿Cuál era la situación a un año del lanzamiento del sitio? ¿Cuáles habían sido los logros y dificultades que se habían presentado hasta ese momento?

En el mes de agosto de 2006 en una entrevista con la Mtra. C. Moreno y en otra con el Dr. J. M. Fernández se trataron esos temas, entre otros. Ellos forman parte del CRNU y han vivido de cerca el desarrollo del Sitio Web de la Red PEA, así como el de la misma red.

En cuanto al estado actual del sitio extrajimos breves comentarios, y los transcribimos a continuación:

“Es que a mi se me hace que potencialmente las herramientas están” -Mtra. C. Moreno

“Yo creo que tiene un diseño atractivo, vistoso, que puede ser en principio una puerta de entrada a lo que los docentes requieran usar... está bonito” - Dr. J. M. Fernández

Cómo vemos se contaba con un sitio que, al parecer, ofrecía herramientas que resultarían útiles a sus visitantes, además de presentar estas herramientas con un diseño atractivo.

Con respecto a los logros alcanzados hasta ese momento por el sitio, se mencionó:

“Yo diría que este portal es de éxito limitado por el momento y que esperemos que vengan mejores épocas [...] en cuanto a que la gente se vaya metiendo más y más” - Dr. J. M. Fernández

“Yo le daría crédito al usuario más fiel y más constante que hemos tenido que es Arturo Padilla de Zacatecas” - Mtra. C. Moreno

El portal ya había comenzado a ser utilizado por los profesores de la red, aunque al parecer no de la manera como se esperaba; no obstante para algunos sí resultaba de utilidad y satisfactorio lo que el sitio ofrecía, pues ya existían usuarios que hacían un uso constante del sitio.

Sobre las dificultades o lo que aún parecía no estar del todo completo se dijo:

“Me impone un poquito, se me hace que son demasiados pasos los que hay que tomar para meter la información [...] Digamos no me parece a mi muy amigable, claro [me considero] muy novata” - Mtra. C. Moreno

“Creo que la más urgente es el portafolio que necesita ser aún más amigable para los docentes, más intuitivo” - Dr. J. M. Fernández

Ya se habían notado algunos puntos en los que el portal quizás debería de ser mejorado, pues su uso podría estar causando dificultades a los usuarios.

También algunas metas planteadas no se habían logrado alcanzar como lo mencionó la misma maestra Cristina:

“Nosotros dijimos que en este periodo nosotros deberíamos tener, cuando menos [...] las escuelas ahorita de Nuevo León, que las escuelas tuvieran cuando menos un documento en cada categoría, eso nos lo habíamos planteado para el semestre pasado”

“Yo creo que ahorita se puede cambiar [...] se me hace que la utilización ha sido tan poca [...] como es tan de vez en cuando no creo que notarían”

Podríamos decir que existía preocupación por que el sitio no estaba siendo utilizado en la medida en que se esperaba. Aunque no eran uno sino varios los factores en los que se pensaba como posibles causas de esa situación. Y una de esas posibilidades la mencionó la maestra Cristina:

“Los profesores o están como yo [muy novatos] o están menos equipados que yo”

Otras posibles causas mencionadas por el Dr. J. M. Fernández fueron:

“No me parece que sea una práctica difundida entre los docentes [...] el estar en comunicación con otros docentes de otros planteles”

“Sería injusto achacar el poco dinamismo de la interacción de los docentes en este portal al diseño de este portal, sino también hay que tomar en cuenta que no forma parte de sus prácticas cotidianas”

“A través de su participación en la red [...] como que no hay un incentivo de en que les va a beneficiar eso a ellos”

Así, siendo de diversa índole las posibles causas de la poca frecuencia de uso del Sitio Web de la Red PEA (SWRP), se presentó la oportunidad de explorar y *verificar* una de esas posibilidades.

Al integrarme en enero de 2006 al proyecto de investigación que el Dr. J. M. Fernández dirigía, y del cuál es producto esta publicación, se me encomendó hacer un estudio que pudiera arrojar luz sobre la experiencia que estaba resultando ser para los profesores el uso del SWRP.

Entonces nos dimos a la tarea de diseñar un método que nos permitiera obtener información empírica para respondernos la cuestión de si realmente el sitio Web estaba facilitando realizar las tareas para las cuales fue construido. Pero antes había que reconocer el panorama.

4. Abordando el problema

Un concepto que nos guió durante el abordaje de nuestro proyecto, y sugerido por el Dr. J. M. Fernández, fue el de la usabilidad. Las palabras usabilidad y usable no aparecen aún en el diccionario de la Real Academia, pero son ya de uso común entre profesionales del diseño de sitios Web. La definición más sencilla de usabilidad podría ser “la usabilidad se define como <<facilidad de uso>>” (Goto & Cloter, 2005). Sólo agregaremos al respecto que el término usabilidad tiene sus primeros orígenes en el campo de la psicología, y que los profesionales que se involucran hoy día en su estudio provienen de diversas disciplinas o áreas del conocimiento humano y tecnológico.

Como parte también del abordamiento a nuestra labor encomendada, fue necesario familiarizarnos con las intenciones, la estructura y la historia tanto del SWRP como de la comunidad de la Red PEA. Pues para entonces acabábamos de ser presentados, por así decirlo.

Nuestra participación en el proyecto de investigación ya comentado, nos pondría en contacto con los profesores y directores de por lo menos una escuela. Y más tarde las actividades propias de nuestra actividad hasta con cuatro escuelas, en los niveles de preescolar a secundaria.

Las conversaciones que sostuvimos y presenciamos durante las *reuniones de seguimiento* de la investigación, nos fueron ampliando el entendimiento que se requería, tanto de la comunidad de la Red PEA como del SWRP, sobre todo durante los primeros meses de nuestra incursión.

Además el llevar a cabo una *exploración* detenida y concienzuda del sitio Web, y elaborar un *esquema de la estructura del sitio* y un *análisis de la página de inicio* del mismo, fueron de gran utilidad para lograr la familiaridad y el entendimiento requeridos.

También, y como ya se consideró, llevamos a cabo un par de *entrevistas*, la primera con la Mtra. C. Moreno y la segunda con el Dr. J. M. Fernández; esto nos puso al tanto de los puntos que aún nos faltaba comprender mejor, para así poder pisar con más confianza sobre el terreno de nuestro próximo estudio.

Una vez reconocido nuestro terreno de trabajo estábamos listos para tomar decisiones sobre cómo trabajaríamos en él para obtener lo que pretendíamos.

5. El camino a seguir

Sabíamos que a donde queríamos llegar era a un mejor entendimiento de lo que ocurría cuando los profesores intentaban usar el Sitio Web de la Red PEA, y que el concepto de usabilidad podría ayudarnos y guiarnos para llegar ahí.

Por supuesto habríamos de aprovechar el conocimiento de los profesionales del desarrollo de sitios Web, los cuales habían enfrentado ya diversidad de problemas así como, obtenidos éxitos y fracasos, y así tratar de garantizar que la nuestra fuera una experiencia exitosa.

Jakob Nielsen al prologar el libro de Rosenfeld y Morville,(2000) *Arquitectura de la información para el WWW*, presenta a estos autores precisamente como expertos y recomienda al lector: “escuche sus historias de guerra para que no salga mal herido”.

Es también en dicha obra donde encontramos la siguiente anotación:

“Una forma mucho más apropiada de estudiar la facilidad de uso de un prototipo, o de un sitio que ya se publicó, es aplicar pruebas a usuarios individuales. Este método implica traer a algunos usuarios reales, darles algunas tareas propias de las pruebas y pedirles que piensen en voz alta mientras las realizan.” (Rosenfeld & Morville, 2000) p. 172

Otro interesante apunte al respecto lo encontramos en el libro *Rediseño y desarrollo de sitios Web* de Goto y Cotler (2005) que dice:

“A diferencia de las encuestas o los enfoques de grupos, las pruebas de usabilidad son un proceso uno-a-uno que incorpora una estrategia de observación directa. Un moderador observa a un usuario. Los resultados son inmediatos y están fuera de posibles discusiones. Si el usuario hace clic en el vínculo equivocado no es él el que se equivoca... es la interfaz. Las pruebas de usabilidad muestran cómo usan en realidad el sitio los usuarios.

Las pruebas de usabilidad ayudan a identificar áreas problemáticas en un sitio Web. Sería estupendo poder probar todo el sitio, pero generalmente eso no es posible.” p. 247

El camino elegido para llegar a donde esperábamos, y que puede resultar ya obvio mencionar, fue el de *realizar pruebas individuales del uso del SWRP con usuarios reales*.

Sabíamos desde entonces que hacer pruebas con usuarios nos permitiría recabar evidencia real, empírica, sobre lo que ocurría cuando un profesor se enfrentaba al uso del SWRP; además se

esperaba que para los profesores resultara también en una experiencia didáctica o de aprendizaje, aunque sin ser ese el objetivo, ya que los que buscábamos tener un aprendizaje éramos nosotros ⁷. Esto es, buscábamos un aprendizaje sobre lo que para los usuarios estaba representando una dificultad al usar nuestra herramienta.

6. Los usuarios participantes

Como parte de la investigación dirigida por el Dr. J. M. Fernández se habían recolectado ya datos sobre las características de la población que fueron el objeto de su estudio, compuesta también de profesores y directivos de las escuelas asociadas a la Red PEA quienes eran usuarios actuales o potenciales (aquellos que quizás habían tenido un acercamiento al SWRP pero tal vez no una interacción personal e individual con éste)⁸

Valiéndonos de un subconjunto de esos datos, y previendo que los usuarios que participarían en nuestras pruebas serían del mismo grupo de sujetos, realizamos una división de los usuarios en dos grupos. Con el fin de amparar los dos extremos de experiencias de uso con el SWRP.

La siguiente tabla muestra las características de los sujetos que consideraríamos como pertenecientes a uno u otro grupo.

⁷ El pensar en las pruebas con usuarios como una experiencia de capacitación para el usuario, aunque sea como parte inherente de la experiencia misma, puede llevar al moderador de la prueba a perder de vista, aunque sea por momentos, el objetivo de la prueba. Así que puede resultar arriesgado y llevar a la prueba a no ser del todo efectiva. El hecho de que se mencione que en nuestro particular caso se realizara así, no significa que se sugiera la realización de pruebas con esa dualidad de objetivos.

⁸ Un mes antes de integrarnos al grupo de trabajo del CRNU, estuvimos presentes en una reunión de miembros de la Red PEA que se llevó a cabo en las instalaciones del Comité Regional Norte UNESCO. En una parte del transcurso de esa reunión, se agrupó a los profesores asistentes en grupos de dos para que pudieran experimentar con el sitio, intentando llevar a cabo algunas tareas utilizando el SWRP, y no sabíamos con certeza si después de aquella ocasión habían vuelto a intentar utilizarlo.

Menos preparados	Más preparados
Utilizar la computadora entre 0 y 11 horas a la semana.	Utilizar la computadora por lo menos 12 horas a la semana.
Utilizar Internet por los menos de manera ocasional.	Utilizar Internet 5 o más horas por semana.
Haber utilizado Internet para consultar cualquier tipo de información o uso de servicio.	Haber utilizado por lo menos uno de los siguientes servicios de Internet: correo electrónico, chat, reservar boletos, pagos y juegos (o juegos didácticos).
Tener experiencia usando algún software de oficina como: procesador de palabras, hoja de cálculo electrónica o manejador de presentaciones.	Tener experiencia usando algún software de oficina como: Procesador de palabras, Hoja de cálculo electrónica o Manejador de presentaciones
Tener experiencia utilizando cualquier sistema operativo con ambiente gráfico (aquel donde se requiere de un dispositivo apuntador como el mouse para llevar a cabo algunas tareas).	Tener experiencia en el uso de algún Navegador Web gráfico

Tabla VI. 1. Perfiles de los usuarios del SWRP

La etiqueta para los grupos hace referencia a que las características tomadas en cuenta para separarlos unos de otros, tenían que ver principalmente con su bagaje en el uso de algunas herramientas tecnológicas concretas. Lo que esperábamos poder investigar usando esta segmentación era conocer: si las situaciones que se presentaran durante las pruebas con los usuarios ocurrían de forma generalizada o si se ubicaban mayormente en el grupo que se etiquetara como los de menor experiencia en el uso de herramientas tecnológicas.

Es decir si los resultados para ambos grupos eran similares o distaban de forma que sugirieran que cada uno de estos grupos efectivamente necesitaría una consideración especial o diferente;

identificar cómo sería posible eficientar los esfuerzos al tratar de ayudarles a convertirse en usuarios constantes y exitosos del SWRP.

7. Las tareas a probar

De acuerdo con una cita hecha anteriormente en este capítulo, no siempre es posible probar un sitio en su totalidad. Las causas de ello pueden ser, por ejemplo, que el sitio contenga una cantidad de funciones demasiado extensa para ser probada en el tiempo que se recomienda que dure una prueba típica, que es de una hora como máximo; otro factor puede ser que la disponibilidad de tiempo de los usuarios a los que está dirigido un sitio Web sea muy difícil de conseguir, como puede suceder con los ejecutivos de mayor rango de una empresa.

En nuestro caso hicimos una selección del conjunto de tareas que habrían de probarse durante la sesión con el usuario. La selección la llevamos a cabo en conjunto con la Mtra. M. A. Jiménez, quien al ser la coordinadora de la Red PEA de la zona en la que se llevaría a cabo el estudio, podía comprender mejor las tareas implicadas al ser miembro de esta comunidad (Shneiderman & Plaisant, 2006). P. 50.

En este momento es oportuno mencionar algunos detalles de la estructura del SWRP. Podemos visualizar el sitio compuesto de dos grandes partes principales: el administrador de contenido y la parte que se despliega ante los visitantes.

La parte de la administración es la que permite a los usuarios agregar, modificar o eliminar contenido de varias secciones, esto siempre y cuando cuenten con un nombre de usuario y una contraseña, pues es necesario proporcionar esos datos antes de poder utilizar las funciones de esta parte del sitio.

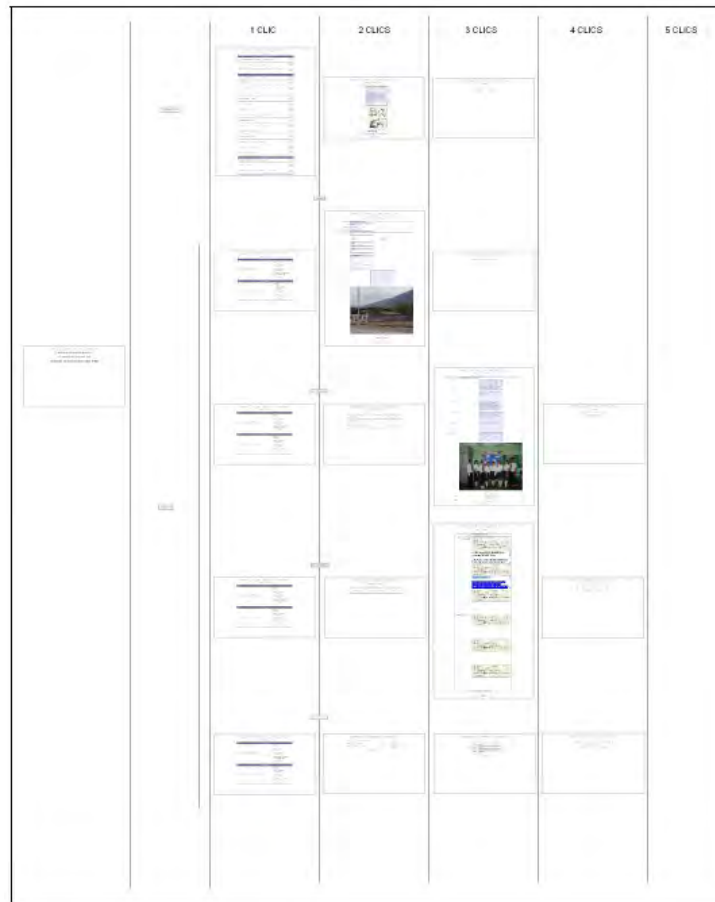


Figura VI. 1. Mapa de la administración del sitio

La parte del despliegue es la parte del sitio a la que cualquier visitante es dirigido tras introducir la dirección del SWRP⁹ en su navegador Web, en esta parte del sitio existen tareas que es posible llevar a cabo sin que se requiera de un nombre de usuario y contraseña, y otras tareas que sí lo requieren.

El conjunto de tareas que fueron seleccionadas para llevar a cabo las pruebas incluyó tareas de ambas partes en que hemos dividido el sitio. Con el fin de no repetir información de manera innecesaria, en lugar de numerar aquí las tareas seleccionadas, quisimos mostrarlas junto con los resultados obtenidos para cada una de ellas, más adelante.

⁹ La dirección para acceder a la parte del despliegue o parte pública del sitio es <http://www.comitenorte.org.mx/pea/> y para la parte de administración del contenido es <http://www.comitenorte.org.mx/pea/admin/>

Una vez que se contaba ya con el listado de tareas y un guión para la aplicación de las pruebas, se realizaron un par de pruebas piloto en las que participaron compañeros del CRNU, esto nos dio la posibilidad de refinar algunos detalles de nuestro guión así como prever algunos inconvenientes que podrían surgir durante las pruebas.

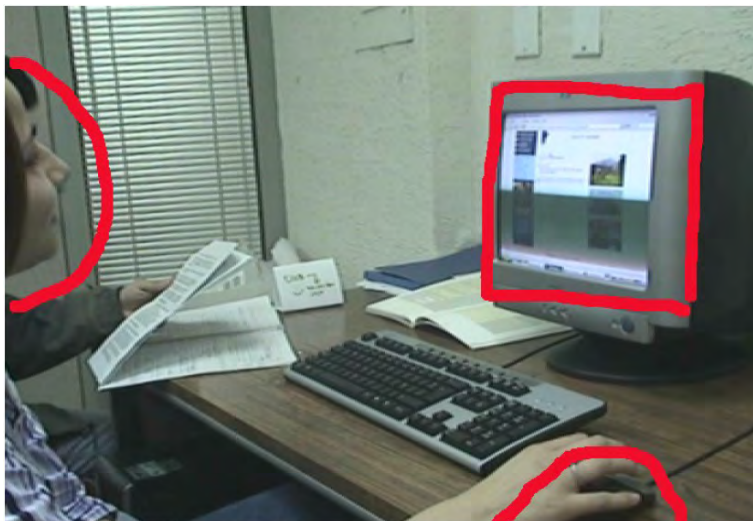


Figura VI. 2. Situación de prueba de usabilidad

Lo que restaba por hacer era conseguir a profesores dispuestos a participar en las pruebas y que contaran con los perfiles definidos previamente. Se procuró que la cantidad de participantes de cada uno de esos perfiles fuera la misma, en total serían ocho, o sea cuatro de cada perfil.

Tras identificar, usando los datos con que contábamos, a los profesores que serían idóneos para participar en las pruebas, nos pusimos en contacto con ellos por correo electrónico o por teléfono y solicitamos de ellos su cooperación. Como resultado de estas gestiones se concertaron citas para llevar a cabo las pruebas con el siguiente orden¹⁰.

¹⁰ Se han cambiado los nombres verdaderos debido a que así se acordó cuando se obtuvo el consentimiento informado de los participantes para poder video grabar las sesiones de prueba.

Prueba	Fecha	Usuario	Perfil	Escuela
1	14-feb-2007	Sonia	Menos preparados	HERO
2	14-feb-2007	Genoveva	Menos preparados	OBZ
3	15-feb-2007	Irma	Menos preparados	HERO
4	22-feb-2007	Mariana	Menos preparados	IMA
5	26-feb-2007	Elsa	Más preparados	IMA
6	27-feb-2007	Ema	Más preparados	AIM
7	07-mar-2007	Montserrat	Más preparados	AIM
8	09-feb-2007	Eulogio	Más preparados	OBZ

Tabla VI. 2. Agenda de las pruebas con usuarios

Aunque, como suele ocurrir, se presentaron imprevistos que modificaron nuestros planes en algunas ocasiones, logramos concretar nuestro objetivo de recolectar los datos empíricos que esperábamos obtener.

8. Los resultados

A continuación se presenta en forma general, en un par de tablas, el resumen de lo ocurrido en las ocho pruebas con usuarios que llevamos a cabo.

Tarea / Prueba	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1. Localizar la página de presentación de su propia escuela.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Consultar información de la línea temática sobre la cual trata su proyecto escolar de la UNESCO.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Contestar a uno de los mensajes puestos en el foro “Foro de práctica”.	x	x	✓	✓	x	x	x	✓
4. Escribir un nuevo mensaje en el foro “Foro de práctica”, para comenzar una nueva discusión o conversación.	✓	x	x	✓	✓	✓	x	✓
5. Encontrar el teléfono de una escuela de otro estado.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Descargar el archivo del Libro del Quijote.	x	x	x	✓	x	x	x	✓
7. Localizar información específica, teniendo como dato para su búsqueda una fecha relacionada con esa información.	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8. Enviar un comentario al encargado del Sitio Web, por medio del mismo sitio.	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓

Tabla VI. 3. Lista de tareas de la parte del despliegue del SWRP

En cuanto este primer grupo de tareas, las que se efectuaron a partir de la página principal del despliegue, se encontró que:

- *Todos los participantes* realizaron las tareas 1, 2 y 5.
- *Más de la mitad de los participantes* realizaron las tareas 4, 7 y 8.
- *Menos de la mitad de los participantes* realizaron las tareas 3 y 6.

Tarea / Prueba	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1. Registrar a una nueva escuela. Llenar los datos requeridos (obligatorios) y darle un nombre, dirección, teléfono y dirección de correo electrónico.	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓
2. Actualizar o agregar el número telefónico de su escuela y su dirección de correo.	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓
3. Actualizar una fotografía de la presentación de la escuela antes creada.	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓
4. Crear un nuevo portafolio para la escuela y llenar la sección “Presentación”.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Llenar la sección “Contexto escolar”, del portafolios, y agregar una <i>imagen</i> que ilustra o apoya el texto que se escribió.	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
6. Llenar la sección “Productos y resultados”, del portafolios, y agregar la dirección <i>a un sitio Web</i> que ilustra o apoya el texto que se escribió.	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓
7. Llenar la sección “Logros y dificultades”, del portafolios, y agregar una <i>liga o enlace a un archivo</i> para que éste pueda ser descargado por un visitante del sitio.	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
8. Creación de un proyecto nuevo para la escuela, recién registrada y llenado de los datos requeridos (proporcionados en la tarjeta).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. Llenar el campo Participantes del proyecto recién creado y agregar una imagen que ilustra o apoya el texto que se escribió.	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓
10. Agregar una noticia	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✓

Tabla VI. 4. Lista de tareas de la parte de administración del SWRP.

En cuanto al segundo grupo de tareas, las que se efectuaron a partir de la página principal del despliegue, se encontró que:

- *Todos los participantes* realizaron las tareas 4 y 8.
- *Más de la mitad de los participantes* realizaron las tareas 1, 2, 3 y 9.
- *La mitad de los participantes* realizaron las tareas 6 y 10.
- *Ninguno de los participantes* realizó las tareas 5 y 7.

Como lo mencionamos, estas tablas dan un panorama general del resultado de las pruebas, pero es necesario dar cuenta más a fondo, o a detalle, para entender lo que realmente ocurrió

8.1. La experiencia de los usuarios

Destacaremos a continuación las situaciones que encontramos y que son más relevantes, y describiremos más ampliamente algunas de ellas.

Tarea 3 de la parte del despliegue (menos de la mitad de los participantes)

Veamos algunos ejemplos de lo que ocurrió cuando los participantes intentaron realizar la tarea 3, sobre todo de las dificultades encontradas; para eso desglosaremos la tarea en acciones más simples e incluiremos algunos fragmentos de diálogos entre el moderador y alguno de los participantes.

- *Localizar en la página principal el enlace que abre la ventana de los foros.* Esto no presento más que una leve dificultad y sólo al participante de la prueba 7, quien tardó un poco en localizarlo.
- *Identificarse por medio de introducir un nombre de usuario y contraseña.* Fue causa de incertidumbre para el participante de la prueba 4, “¿Qué hay que hacer aquí?” -dijo- y cuando falló el intento al introducir incorrectamente los datos preguntó “¿Y es mayúscula, o está equivocado por eso?”
- *Seleccionar el foro.* Esto no presentó dificultad alguna.
- *Seleccionar mensaje.* El participante 6 al tratar de seleccionar el mensaje que deseaba responder, hizo clic sobre el nombre de la persona que aparece a la derecha del título del mensaje; el participante 8 hizo lo mismo en este punto de la tarea.

Al seguir intentando el participante 6 hizo clic sobre el cuadrado blanco que aparece a la izquierda del título del mensaje, así lo intentó dos veces, y eso fue lo mismo que hicieron los participantes 3 y 4 como su primer intento. El participante 4, después de haber hecho clic y no percibir una respuesta dijo:

Participante 4: “¿Qué hace?”

Moderador: “Tendría que abrir...vaya...”

Participante 4: “¿Pero es aquí no... o no es allí?”

- *Localizar el enlace que lleva a la pantalla para responder.* Los participantes 2, 6 y 7 hicieron clic en el nombre de quien había escrito el mensaje. Otro lugar donde los participantes 3 y 6 intentaron hacer clic, fue en el cuadrado blanco que aparece a la izquierda del título del mensaje; “¿Aquí le abro?” -preguntó el participante 6-

El participante 4 tuvo notables dificultades para localizar el enlace para responder:

Moderador: “Ahí está el mensaje, es de [Sonia]”

Participante 4: “No sabía yo, pues decía <<no leído>>”

Moderador: “Vamos a tratar de responder algún mensaje y vamos a buscar cómo, ahí en la pantalla...en dónde está la opción que nos permite responder a ese mensaje”

Participante 4: (ruiditos guturales) “No, en este recuadro, yo no veo...” (leyendo) “<<Asuntos, fecha...>> no”

Algo similar se observó con el participante 2:

Moderador: “Bueno, usted trate de encontrar cómo responderle a ese saludo”

Participante 2: (leyendo) “Fecha: miércoles; asunto: saludo... <<Un saludo a toda la Red PEA>> Asunto, saludo... Ay, cómo, cómo, cómo era, cómo era, cómo era... Ya se me olvidó...Que no debería de haber archivo aquí o algo... A ver, si le voy a contestar, pues entonces tiene que ser en su correo de ella”. Y efectivamente hizo clic en la dirección de correo de quien había escrito el mensaje.

- *Llenar los datos del formulario.* Esta acción, para quienes llegaron hasta la pantalla que mostraba el formulario, no presentó dificultades que reportar. Sin embargo el participante 7 no llenó el campo <<E-mail>>.

- *Escribir el mensaje o respuesta.* Destacan las dudas que se presentaron al participante 4 cuando intentaba escribir su mensaje de respuesta.

Moderador: “Bueno, ya rellenamos todos los datos de quien responde, que es usted maestra, ahora vamos a escribir la respuesta”

Participante 4: ¿Y dónde?, porque esto ya está aquí

Moderador: “¡Ajá! Eso es como que la cita de lo que usted va a responder, es lo que la maestra [Sonia] ya había escrito” (después de explorar la pantalla) “No está”

Enviar el mensaje o respuesta. El participante 7 que ya había realizado todas las acciones previas, recibió como respuesta un mensaje de error por no haber llenado el campo de E-mail.

Tarea 6 de la parte del despliegue (menos de la mitad de los participantes)

Ahora revisaremos de forma similar lo ocurrido al intentar llevar a cabo la tarea 6. Esta tarea se desglosa, en solamente dos acciones o pasos, como sigue:

- *Localizar la página desde donde se puede descargar el libro del Quijote.* Cinco de los ocho participantes eligieron la sección de <<Eventos y talleres>> como la primera opción donde buscar los archivos del libro del Quijote; la sección Biblioteca fue la primera opción de otros dos participantes y teclear la palabra “ocurrencias” en el cuadro de búsqueda de la página principal fue la primera opción para otro más de los participantes.

Solamente el participante 5 logró, al segundo intento, localizar la página de descarga del libro. Los demás no lo lograron o lo consiguieron hasta en intentos posteriores.

- *Descargar alguno de los archivos del libro.* Para quienes localizaron la página no se presentó mayor dificultad, solamente durante la prueba 2 no se logró finalizar este paso satisfactoriamente, ocurrió lo siguiente:

Participante 2: “¿Descargar...?”

Moderador: “Sí, como si usted quisiera guardarlo en su computadora”

Participante 2: “¿Guardar le pongo...? ¿Tengo que guardar toda esta página?”

Moderador: “Pues no, la página no, solamente los archivos.”

Participante 2: “Estos, o sea este, este, este y todo este...” (Dio clic sin querer) “¡ay, ya le abrí, ay perdón!, ahí no... Bueno, si lo voy a guardar como guardo yo mis cosas, me imagino que es aquí

[...] en <<mis documentos>>”. Hizo clic en el menú Archivo y después en la opción Guardar como...de la barra de menús del navegador.

9. Discusión.

Después de haber revisado dos tareas del despliegue, las que presentaron dificultad a la mayoría de los participantes, ¿A qué conclusiones llegamos?

Con respecto a la *tarea 3* observamos que, de manera reiterada, se hizo clic en el nombre de la persona que había escrito el mensaje en el foro para intentar responderle, y es por tanto recomendable que se haga la modificación para que ese dato sirviera como enlace que conduzca a los participantes en la dirección de completar la tarea, en lugar de desviarlos de ella.

También, el enlace que lleva a la pantalla con el formulario de responder no es fácilmente localizable, sería mejor que se colocara inmediatamente debajo del mensaje que se pretendería responder.

Tras lo observado en la *tarea 6*, notamos que la primera opción que fue mayormente seleccionada es una que *no* tiene comportamiento de menú, es decir que al posar el puntero sobre ella no despliega más opciones. Así, es recomendable agrupar el material “descargable” en una sola sección que tenga un acceso directo desde la primer página, esto ya es común en una gran variedad de sitios, y también fue sugerido por el participante 1 quien dijo: “Aquí yo pienso que faltaría un icono que dijera <<descargas>>, porque yo lo estoy buscando ese... y no lo encuentro”.

Además, las descargas que se traten de documentos electrónicos, como lo es el caso del libro del Quijote, deberían incluirse también en la sección de Biblioteca ya que ésta fue la segunda opción más seleccionada durante las pruebas.

Y claro, si el documento fue producto de un evento o un taller, como lo fue el documento que se pidió localizar durante las pruebas, es recomendable poner accesos directos a la descarga de esos documentos en la página que presente información sobre tal evento, puesto que se registró que la sección “Eventos y talleres” fue el primer lugar donde la mayoría de los participantes esperaba encontrar tal información.

Esta sería la manera como se analizarían las demás tareas que presentaron dificultades para su realización y se efectuarían las recomendaciones que se consideraran pertinentes.

10. Comparación de los resultados por grupo.

Finalmente retomamos los resultados de las pruebas con usuarios, y los reconfiguramos para mostrar cómo les fue a cada uno de los grupos que habían sido identificados antes de las pruebas, y con base en los cuales se seleccionó a los participantes para este estudio.

A continuación se presenta las tablas de resultados elaboradas para esta consideración final:

Tarea	Menos preparados	Más preparados
1	0	0
2	0	0
3	2	3
4	2	1
5	0	0
6	3	3
7	1	0
8	2	0
Total	10	7

Tabla VI. 5. Tareas *no realizadas* por cada grupo para la parte del despliegue del sitio.

Tarea	Menos preparados	Más preparados
1	1	1
2	1	2
3	0	2
4	0	0
5	4	4
6	4	0
7	4	4
8	0	0

9	3	0
10	3	1
Total	20	14

Tabla VI. 6. Tareas *no realizadas* por cada grupo para la parte de la administración del sitio.

Ambas tablas muestran la cantidad de participantes de cada grupo que no pudieron llevar a cabo una tarea. Es notable en ambas tablas que el grupo que en conjunto no pudo concluir una mayor cantidad de tareas, fue efectivamente el que se había considerado como el grupo de participantes menos preparados o capacitados (en base al criterio definido para esa clasificación).

Esto resulta útil y puede ser usado como criterio para administrar de mejor manera los esfuerzos que se invirtieran en posibles sesiones de capacitación¹¹ sobre el uso del SWRP, esperando que estos esfuerzos fueran realizados de una manera más eficiente, es decir, dando una atención más pertinente a los diversos usuarios del sitio.

Similarmente, resaltaremos el que dos de las actividades propuestas no fueran realizadas por ninguno de los participantes. A estas es normal que se les de atención prioritaria.

Pero más interesante resulta el relacionar esta situación con el hecho de que, como lo menciona un apartado en este mismo libro, se visualice a la comunidad de participantes en la Red PEA como una comunidad de práctica, donde el aprendizaje de sus integrantes con respecto a una actividad se da entre los mismos participantes al compartir su experiencia. Esto presenta una situación más rica o compleja sobre la cual se puede reflexionar mejor al considerar las diferentes partes que componen este libro y que dan luz sobre el mismo tema central: “La práctica educativa mediada en la Sociedad del Conocimiento”.

11. Conclusiones

Debido a que las pruebas con usuarios que realizamos buscaban localizar áreas de oportunidad en el SWRP, puede parecer que los resultados aquí mostrados indicaran sólo aspectos negativos del sitio o de la institución que lo respalda.

¹¹ La capacitación en el uso de un sistema informático forma parte del proceso común del desarrollo e implementación del mismo, pero uno de los beneficios que se busca al construir un sistema fácil de usar es reducir la inversión de recursos en capacitación.

Sin embargo la situación resulta, en general, todo lo contrario, puesto que queda claro que la dificultad de la tarea es resultado de la interacción entre el diseño de la interfase y el grado de habilidad o conocimiento tecnológico de los usuarios. Así, este hallazgo implica un verdadero interés para con los usuarios del SWRP, una búsqueda de oportunidades de mejorar para satisfacer las necesidades específicas de este grupo de personas en particular, en ambos sentidos: la creación de interfases más sencillas y amigables y la capacitación de usuarios. Y estamos seguros que tales intenciones se materializarán y reflejarán en el SWRP.

Así pues, es encomiable el que se inviertan recursos en la realización de estudios de este tipo, así como en la difusión de los mismos, pues según menciona la cita que está al principio de este capítulo, es y resulta de gran importancia el dar atención a los aspectos como la usabilidad de las herramientas tecnológicas, sobre todo a medida que aumenta el número y diversidad de usuarios de éstas.

Desafortunadamente no es aún en nuestra región una practica común el dar la atención debida a la usabilidad durante el desarrollo de sitios Web u otros sistemas informáticos; de esto somos testigos quienes vivimos de cerca, en nuestro trabajo cotidiano, el desarrollo de herramientas similares (en el aspecto tecnológico) al SWRP. Y quizás también comprendemos, por el ritmo con que se desarrollan las acciones en esta área laboral, el que resulte difícil dar cabida a las actividades “extra” que implica el ocuparse de la usabilidad de estos productos o herramientas.

Esperamos pues, que nuestro esfuerzo resulte en una contribución, aunque sea pequeña, a la mejora continua de la aplicación de la tecnología en pro de los usuarios del SWRP. Así como de manera más general a difundir la adopción de estos conceptos en nuestra región, que reflejan una preocupación por quienes usan la tecnología, las personas.

VII. El modelo de inclusión en un Jardín de Niños asociado a la UNESCO.

Mtra. Cecilia Catalina Gorena Treviño

“Existe un peligro en esta cuestión de aceptar las limitaciones de los demás, algunas veces tendemos a considerar como limitaciones las cualidades que son, en realidad, la fortaleza de la otra persona. Podemos rechazarlas porque no son las cualidades que desearíamos que tuviera esa otra persona. El peligro reside en la posibilidad de que no aceptemos a la persona tal cual es sino que intentemos cambiarla conforme a nuestras propias ideas”

Eleanor Roosevelt

You learn by living

1. Introducción

Actualmente las personas con discapacidades continúan siendo excluidas de manera generalizada de la vida social, económica y política de la comunidad, ya sea debido a la estigmatización directa o por falta de consideración de sus necesidades en el diseño de políticas, programas y servicios. Aunque hay mayor conciencia en la sociedad sobre esta problemática y se han iniciado ya acciones públicas para atenderla, la mayor parte de los discapacitados carecen de las facilidades para desarrollar sus actividades, utilizar sus conocimientos y ganarse la vida con su trabajo.

El concepto de inclusión, surgió en el entorno educativo, cuando los educadores se fueron percatando de las necesidades distintas que presentaban sus alumnos de acuerdo a sus diversas capacidades y limitaciones, ahora también se aplica a otros ambientes y a la inclusión en la comunidad en general.

La educación inclusiva busca satisfacer las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos, incluyendo quienes se encuentran marginados, vulnerables y en exclusión.

Para que la inclusión alcance su mayor potencial, las discusiones sobre prácticas educativas inclusivas deben tener lugar en todas las escuelas y comunidades. La planeación, implementación

y evaluación de estas prácticas educativas también deben convertirse en inclusivas, involucrando así a todos los participantes.

2. Antecedentes

Los niños con discapacidades tienen el mismo derecho de pertenencia a todos los grupos que pertenecen los demás. Una educación segregada anula este derecho y limita las oportunidades de su auto-realización y en general, tanto para estos niños como para los que presentan un desarrollo normal.

La formación de nuevas perspectivas y actitudes ante la diversidad permite a los docentes y a la comunidad en general construir una escuela incluyente, que brinde una educación de calidad a todo el alumnado; como lo determina Stainback, (1999) "...la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros..."

El principio de la *Educación Inclusiva* fue adoptado en 1994 en la *Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*, en Salamanca, España. Posteriormente, este principio fue restablecido en el año 2000 en el *Foro Mundial de Educación*, celebrado por los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas en Dakar, Senegal. A partir de entonces, la idea de inclusión es apoyada por las *Reglas Estandarizadas en Igualdad de Oportunidades para Personas Discapacitadas de las Naciones Unidas*, la cual apoya la participación e igualdad para todos.

En México, hasta la administración anterior, la política educativa ha tenido el compromiso social de ofrecer una atención educativa de calidad a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; así lo proclaman los principios rectores expresados en el Plan Nacional de Educación 2001-2006:

- Educación para Todos.
- Educación de Calidad.
- Educación de Vanguardia.

En Nuevo León, se ha desarrollado gran interés en la internacionalización y el fomentar los valores UNESCO, siendo prioritario para el actual Gobierno que ha instalado el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRNU). A través de este Comité, el estado y la región

participan activamente en las acciones de la UNESCO a través de los mecanismos que esta misma organización ha establecido para la realización de los programas estratégicos.

El Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, tiene como misión contribuir a la paz y el desarrollo humano mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, teniendo como característica distintiva ser una entidad dedicada, principalmente, al desarrollo de la educación con apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC).

El CRNU coordina el esfuerzo de maestros, alumnos e investigadores a través del diseño y construcción de diferentes foros de discusión, canales de información, y espacios para la publicación de documentos, presentaciones, así como testimonios que algunas escuelas van compartiendo con los integrantes de esta comunidad de aprendizaje, conformando así la Red PEA de nuestro estado.

Uno de los centros educativos asociado a la Red PEA del estado de Nuevo León es el Jardín de Niños I.M.A., ubicado en el municipio de Monterrey, Nuevo León, centro que tiene cerca de 25 años al servicio de la comunidad de Fomerrey 23 y otras colonias aledañas.

El proyecto que el Jardín pretende seguir desarrollando está enfocado en el concepto de diversidad, aceptación y estimulación de niños con capacidades diferentes, para que logren salir adelante, mediante el diseño, la aplicación y la evaluación de estrategias y actividades que redunden en beneficio del desarrollo integral de todas sus competencias.

El reconocimiento de las necesidades educativas especiales y la definición de las estrategias para su atención son especialmente relevantes en el nivel de preescolar. Esto fomenta que el Jardín de Niños I.M.A. asuma el compromiso de ofrecer una educación de calidad para todos los niños, reconozca el derecho a la igualdad de oportunidades y conciba la diversidad como una característica de la sociedad humana que esta constantemente presente en el aula.

2.1. Planteamiento del problema

El término inclusión involucra radicalmente un cambio en el interior de cada persona, desafiando nuestras creencias y paradigmas preestablecidos sobre la humanidad. La integración educativa es un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades especiales.

Por tanto, considero que es sumamente significativo rescatar y registrar la metodología que han desarrollado e implementado en este centro educativo preescolar asociado a la Red PEA, de

manera práctica, en donde en más de 20 años de labor educativa se ha brindado una educación rica en valores, autoestima y creatividad a numerosas generaciones de alumnos, propiciando en ellos la concepción de una sociedad incluyente y colaborativa.

2.2. Preguntas de investigación

¿Cuál es la metodología que han desarrollado empíricamente los maestros de este centro educativo asociado a la UNESCO para diagnosticar e incluir a niños con capacidades diferentes en el aula de preescolar?

¿Cuáles son las categorías de maestros y padres de familia con relación a la construcción social de la discapacidad y las estrategias de inclusión implementadas?

2.3. Objetivo general

Documentar parte de la labor de los docentes de este centro educativo preescolar como pauta a seguir, mediante la observación, recopilación y sistematización de las distintas categorías que este centro nos presenta al desarrollar una metodología de inclusión de forma empírica a través de años de trabajo y experiencias enriquecedoras.

2.4. Objetivos particulares

- Analizar los métodos y estrategias elaborados por las maestras, así como los paradigmas de los cuales parten en su labor docente en relación con los niños que presentan alguna discapacidad.
- Registrar datos de su metodología y el proceso que han desarrollado a través de los años y experiencias para establecer una metodología práctica y eficiente.
- Priorizar y sintetizar sus categorías educativas para conformar un registro formal de lo que resulta prioritario para que su metodología de inclusión funcione.

2.5. Importancia del estudio

Los niños con discapacidades y sus familias deben tener la oportunidad de recibir educación de calidad, desde el preescolar hasta la educación superior, así como en todos los programas académicos, al igual que los niños con un desarrollo típico.

Los alumnos preescolares con y sin discapacidades tienen el derecho de conocerse mutuamente y convivir, pues es importante que los niños aprendan a vivir en una sociedad plural y aprendan a aceptar las diferencias individuales a edad temprana.

2.6. Limitaciones del proyecto de Inclusión

Este proyecto de inclusión tiene distintas limitantes dentro de su desarrollo, algunas de ellas se resumen a continuación:

- Las diferencias filosóficas que existen entre la educación regular y educación especial, ya que tienen diferentes orígenes y enfoques educativos.
- Los maestros de educación regular pueden sentir que carecen de la experiencia necesaria o herramientas adecuadas para enseñar a un niño con discapacidades, o pueden llegar a sentirse intimidados al ser observados y por el hecho de que se registren sus métodos de trabajo y actividades.
- Por otro lado, las actitudes negativas de los padres hacia el proceso de inclusión.

3. Marco teórico

En este capítulo se analizan diferentes conceptos como las capacidades diferentes, para profundizar en el tema de inclusión educativa y situar al lector en el contexto de los alumnos que asisten a este centro educativo.

3.1. Concepto de discapacidad

La Organización Mundial de la Salud ha desarrollado un sistema de clasificación que intenta unificar la definición de términos como "deficiencia", "discapacidad" y "minusvalía" y su relación entre uno y otro. Distingue así entre la "deficiencia" orgánica o corporal específica (visual, auditiva, cognitiva, física, etc.); el impacto de la deficiencia sobre la capacidad de la persona para actuar específicamente con relación a otros individuos de su edad, medio físico y cultura ("discapacidad"); y la "desventaja" o "limitación" establecida por la deficiencia o discapacidad sobre la acción para el desarrollo y evolución social-personal del sujeto ("minusvalía").

3.2. Educación inclusiva

Como alternativa a las prácticas tradicionales, surge la *Educación Inclusiva*, inicialmente considerada como una innovación de la educación especial, paulatinamente se ha ido extendiendo en todo el contexto educativo, siendo ante todo una posición a favor de los derechos humanos.

El objetivo de la Educación Inclusiva es cambiar las escuelas ordinarias y su currículo para responder a las necesidades de todos los niños. Trata de desarrollar un sentido de comunidad y de apoyo mutuo, modificando sus planteamientos para que todos tengan una sensación de pertenencia, sean y se sientan aceptados e iguales.

3.3. Persona con discapacidad

El concepto actual de persona con discapacidad está relacionado con el entorno, las propuestas de ayuda, y las nuevas tecnologías; estas últimas con la capacidad de reducir el impacto de la discapacidad y mejorar el derecho de la calidad de vida.

En este nuevo concepto destacan los siguientes aspectos:

- Capacidades: conjunto de competencias intelectuales y adaptativas.
- Contextos: entornos en los que la persona se desarrolla.
- Funcionamiento: es el resultado de la discapacidad en un contexto determinado, cuyo diagnóstico tiene como objetivo la determinación de los apoyos necesarios para que mejore.
- Apoyos: recursos y estrategias que promueven los intereses y causas de individuos, con o sin discapacidades, que les capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo y de vida integrados, incrementando su interdependencia-independencia, productividad, integración en la comunidad y autoestima.

Este concepto repercute también en los objetivos de prestación de servicios de los centros de atención, que pasan de centrarse únicamente en la rehabilitación, a la provisión de apoyos en el ámbito de vida de las personas con discapacidad, elevando así su calidad de vida.

3.4. Historia de la atención a personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Los elementos comunes en el conjunto de perspectivas con respecto a la discapacidad, que se ubican en el paradigma tradicional, son la marginación, discriminación, dependencia y menosprecio.

En los siglos XVII y XVIII, los deficientes mentales eran reclusos en orfanatos, manicomios, prisiones y otras instituciones estatales, junto a todo tipo de personas, hacinados indiscriminadamente.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se inicia el periodo de institucionalización especializada de personas con discapacidad, y es entonces cuando surge la *Educación Especial*. Es en este momento cuando la sociedad comienza a tomar conciencia de la importancia de atender a estas personas, inicialmente con una perspectiva mayormente asistencialista.

La llamada *Educación Especial* se ha transformado en el tiempo en relación con su conceptualización y desarrollo.

A partir de los años 60 y especialmente en la década de los 70, se produce un movimiento de enorme fuerza, basados en consideraciones que provienen de diferentes campos, que impulsa un profundo cambio en la concepción de la deficiencia y de la Educación Especial, que consideran lo siguiente: (Marchesi, Coll, & Palacios, 1999)

- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.
- Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso.
- El desarrollo de métodos de evaluación más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia.
- Todos estos factores, impulsores del cambio pero expresión al mismo tiempo del proceso de transformación, han ido constituyendo una nueva forma de entender la deficiencia desde la perspectiva educativa.

Surge así, el llamado a la “integración”, seguida de controversias y nuevas prácticas en búsqueda de una educación más equitativa para quienes no tenían acceso a ella, debido a sus características

o Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esto obedece no sólo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales y económicas específicas.

3.5. Normativa internacional

En el marco de iniciativas internacionales, la integración, respeto, tolerancia y aceptación en relación a las personas con discapacidad se encuentra plasmada desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), donde se observa un creciente interés por abordar la situación de las personas discapacitadas desde una perspectiva distinta, específicamente como sujetos de derecho.

En 1990, los organismos internacionales empezaron a promover iniciativas para enfrentar el problema de los marginados, ocupación que desembocó en “La Conferencia Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990. En esta conferencia se propuso un cambio significativo en el enfoque de la educación como proceso social, como acto político y como derecho de todos los individuos. La Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” fue el primer indicador de una renovada conciencia y un compromiso internacional por impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación (Ezpeleta, 1992).

En este momento enormemente significativo para la Educación Especial, a nivel internacional, se formuló el concepto de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y de la caracterización de las estrategias con fin a satisfacerlas.

3.6. Normativa nacional y estatal

La política educativa en nuestro país generó importantes cambios, entre ellos el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), el cual tiene como propósito principal mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación de servicios educativos y de esta forma asegurar que todos los niños tengan oportunidad de acceder a la escuela y tengan la posibilidad de alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica.

En este sentido la Educación Especial rediseñó y organizó de nuevo sus servicios bajo el marco internacional de integración, que posteriormente fue apoyada con la promulgación de la Ley General de Educación, en donde además de regular el papel educativo que se realiza en el estado, se señala también en el artículo 41 que “La Educación Especial está destinada a individuos con

discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.(Poder Ejecutivo Federal, 1993)

Hasta la administración anterior, las políticas educativas en México han sido dictadas de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006), el cual impulsa tres postulados fundamentales: humanismo, equidad y cambio. Estos postulados incorporan como criterio central para el desarrollo educativo la inclusión, ésta con la finalidad de acrecentar la equidad, promover la igualdad de oportunidades e impulsar la promoción y fortalecimiento del desarrollo de las personas con discapacidad.

La integración como política educativa ha sido importante en la atención de alumnos que por sus características eran y aún son segregados; para fortalecer este proceso es necesario contar con la participación activa de todas las autoridades educativas; así como de los supervisores y directores de las escuelas, maestros de grupo, personal de apoyo de las mismas, padres de familia y personal de educación especial, de modo que todos los involucrados participen y logren alcanzar los propósitos educativos establecidos.

4. Metodología

En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, en un diseño de estudio de caso con una aproximación etnográfica en donde se utilizaron las siguientes técnicas: observación participante, entrevistas estructuradas, y entrevistas semi-estructuradas.

4.1. Participantes del estudio

El Jardín de Niños en donde se llevó a cabo este estudio de caso, tiene cerca de 25 años al servicio de la comunidad dentro del área metropolitana de Monterrey. Es de carácter público y la mayoría de los miembros de este equipo de trabajo han estado trabajando juntos desde hace 18 años, en donde conjuntamente y de manera mayormente empírica han ido creando y desarrollando un proyecto de inclusión educativa exitoso y cuyo enfoque está validado por dos de los principales valores UNESCO: Desarrollo humano sustentable y paz.

Es este enfoque el que originó una aproximación entre este centro educativo y la Red PEA, dado que las maestras siempre en búsqueda de innovaciones y mejoras dentro sus prácticas educativas, encontraron en esta Red una oportunidad de relacionarse con otros centros educativos con los cuales poder compartir e intercambiar información respecto a temas relevantes en el ámbito educativo.

Las maestras a las que se les realizaron las entrevistas de carácter estructurado y semi-estructurado son: (1) Directora del plantel, (2) Maestra con más de 24 años de experiencia docente dentro del plantel y (3) Maestra de nuevo ingreso.

4.2. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en este estudio de caso, fueron los siguientes:

- Entrevista estructurada
- Entrevista semi-estructurada
- Diario de campo

En donde los aspectos a observar fueron los siguientes:

Procedimiento

Durante un lapso de 10 meses se realizaron 17 visitas al Jardín de Niños I.M.A., en donde se brindó apoyo técnico e informativo a las maestras en torno a la elaboración de un portafolio de su centro educativo para que formase parte del portal de la Red PEA, así como las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas de su proyecto inclusivo.

A la vez, en cada una de estas visitas se elaboraron notas etnográficas describiendo a detalle lo sucedido durante las mismas, conformando posteriormente con ellas un diario de campo.

Para validar y complementar esta investigación también se realizó una recopilación de información en documentos, videos y fotografías que la directora del plantel facilitó, de lo más relevante relacionado a su proyecto de inclusión. Ya reunidos todos los datos, éstos se interpretaron de acuerdo a metodología etnográfica.

5. Resultados

Atender a los niños en forma personalizada, respetando su singularidad, no es una ilusión teórica, sino una práctica indispensable. Realizar proyectos tan particulares como en el caso de este Jardín de Niños, requiere no sólo de recursos y medios que muchas veces no es fácil procurarse en estas instituciones; sino de un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad.

Estas son cinco categorías que destacan las cualidades y características que sobresalen y dan forma y contenido al proceso educativo y proyecto de integración educativa que se ha desarrollado en este plantel educativo a lo largo de más de 25 años de trabajo docente.

5.1. Categoría 1

“Aquí las puertas están abiertas para todos”. Aceptación incondicional hacia todos los niños.

Una de las cualidades que destacan sobremanera entre las maestras y la directora del Jardín de Niños I.M.A., es su aceptación y acogida hacia todos los niños que llegan a su centro educativo. En este centro las puertas están permanentemente abiertas tanto para los pequeños que presentan alguna discapacidad como para los que se encuentran en desarrollo normal.

Deno, Foegen, Robinson y Espin (1996) describen el ambiente escolar ideal como “lugares en donde se acoge y cuida a todos los niños y jóvenes con un sentido profundo de comunidad y pertenencia, donde la diversidad se aprecia y donde las necesidades de todos los estudiantes son atendidas”. Cualidades que destacan y se perciben en este centro educativo en todo momento.

Todos participan aquí en todas las actividades y se trabaja en el sentido de crecer en conciencia de que todos somos diferentes, con intereses diferentes y con ritmos también diferentes. Se promueve la socialización de formas prácticas de ayudar: todos necesitamos ayuda, todos podemos ayudar, pedir y brindar ayuda. En concordancia a estos principios, la Maestra 2 expresó durante una entrevista:

-“Es darles la oportunidad a todos los niños por igual en la educación y pues en todo”.

Lo principal para que una persona se sienta integrada en un grupo, es el que este lo involucre en sus actividades, lo acoja, lo acepte, le permita participar y le dé un lugar, esto aplica para todas las personas por igual sin importar su edad o capacidades físicas y en este centro educativo es algo de carácter primordial y continuo. Así lo reiteró la Maestra 1:

-“Darle la entrada a niños con capacidades diferentes en el plantel, verlos como seres humanos que son, que como cualquier otra persona tienen las mismas posibilidades y derechos, es que sí Katy, si vieras con las cosas que nos topamos, algunas mamás no quieren que los niños especiales estén con sus niños.”

Las maestras de este centro educativo se ocupan personal y detenidamente de cada uno de sus alumnos y de sus necesidades educativas, adecuando y facilitando en ellos que se de un aprendizaje del currículo, pero sobretodo social y personal.

-“Poco a poco, con mucho diálogo y paciencia, con trabajo y sobre todo mucho amor, logramos la aceptación de estos niños y el que ellos se sientan parte del grupo, es así como avanzan más”

Comentó en una ocasión la Maestra 2 en relación al proceso de integración de los niños con capacidades diferentes en el salón.

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.(S. Stainback, Stainback, & Jackson, 1999)

Estas maestras ven a estos niños como personas antes que nada y no los etiquetan ni clasifican, los aceptan tal y como son, los apoyan y acompañan en sus procesos personales de aprendizaje y sobretodo les brindan cariño, fortaleciendo así, día con día su autoestima.

Así validó la aceptación hacia todos los niños la directora del Jardín:

“Nada más tenemos alumnos especiales en la mañana, pero cada vez hay más, yo creo que el año que entra si vamos a tener que pasarlos al turno de la tarde, es que no sabemos quienes y cuantos van a llegar.”

Esta característica básica en su proceso educativo y su proyecto inclusivo es el inicio en el que estos niños emprenden su integración y se valoran a sí mismos y trabajan arduamente por potencializar al máximo sus capacidades individuales. La Maestra 2 compartió durante una entrevista el siguiente argumento:

“Pues yo creo que es más que nada lograr en el niño una verdadera integración en todo sentido. Eso creo yo, verdad, llevo poquito en el Jardín”.

5.2. Categoría 2

“Siempre dispuestas a aprender, para ayudar a aprender a nuestros alumnos”.

Disponibilidad y buena voluntad de maestras.

Las maestras son pieza clave para que este proyecto inclusivo haya funcionado y siga funcionando desde hace tantos años ya que gracias a su constante y sincero entusiasmo, su arduo empeño y su auténtica disposición para aprender sobre los casos de cada uno de sus niños especiales, han logrado hacer una fuerte conexión con ellos, basada en el cariño y la empatía. Una tarde la directora comentó:

“En nuestro proyecto, el principal factor es la disposición de las maestras y el componente fundamental pues el que la gente crea en nosotras, porque por eso nos los traen. Y pues un factor muy importante también es el apoyo que tenemos

de los rotarios, el DIF, la casa azul, las familias, pues porque de alguna manera u otra siempre hemos encontrado grandes apoyos”.

Lang & Berberich, (1995) señalan que los salones de clase incluyentes deben de caracterizarse por entornos donde las necesidades básicas sean cubiertas. Es así, como con base en la aceptación y la colaboración las maestras desarrollan un plan de trabajo y una relación de confianza construida individualmente con cada uno de sus alumnos.

Para llevar al máximo el aprendizaje los maestros necesitan entender a cada persona en el salón de clase tanto como sea posible, además de reconocer y responder a las necesidades educativas de cada uno, los maestros deben de ser respetuosos de los valores culturales, comunitarios y familiares que puedan impactar la experiencia educativa de un estudiante. Como compartió la directora:

“Es importante el que las maestras los acepten, pues hay primarias en donde las maestras no les ponen atención, y los papás los sacan en el transcurso del año, lo sabemos por nuestros mismos niños, así pasa las mamás llegan a contarnos, y este aquí lo principal es que las maestras los quieren.”

Los maestros deben de tener una actitud positiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales que se encuentran en su salón de clase, si ellos no apoyan su inclusión, los otros estudiantes detectarán su actitud y será menos probable que acepten a estos estudiantes. Ellos también deben de preparar a los estudiantes para interactuar con otros cuyas características físicas, conductas o necesidades relativas a la enseñanza requieran consideraciones especiales (Schulz & Carpenter, 1995) como mencionó la directora:

“Yo no los pongo al azar a los chiquitines, no, no, no, que las maestras que los tengan realmente quieran hacer algo por ellos, que sea por una auténtica convicción de ayuda a estos niños y no por los puntos, pues hay muchos que los aceptan por los puntos solamente; ya sabes nosotros empezamos con esto mucho antes de estar con lo de la UNESCO, así es, llevamos mucho, y seguimos trabajando”.

Un maestro comprensivo cumple de manera más efectiva las necesidades de enseñanza y curriculares de los estudiantes, y la aceptación social entre los compañeros de clase así como también contribuye a la auto percepción de valor entre los niños.

La Maestra 2 externó la evolución en la auto-percepción de uno de sus alumnos al decir:

“Las experiencias de Eduardo, su integración al grupo, la confianza, me lo fui ganando poco a poco Katy, el que se empezó a comunicar con señas, y que siempre tuviera tantas ganas para participar en todas las actividades, mi amor, no sabes cuanto lo quiero a ese niño.”

Las maestras buscan informarse y entender mejor a cada uno de sus alumnos y cuando se trata de sus niños especiales, estas maestras realizan una labor aún más ardua, ya que para poder trabajar mejor con ellos y adecuar el currículo y las actividades extra, hay que conocer a fondo en que consisten sus discapacidades y en cuales de sus habilidades y destrezas se puede trabajar para seguir las desarrollando.

La Maestra 1 tiene 24 años de experiencia docente y al igual que la directora del Jardín, se sigue actualizando, asistiendo a cursos y seminarios permanentemente y con gran esfuerzo; mostrando una verdadera vocación y devoción a su trabajo.

Por tanto, las maestras de este Jardín de Niños se apoyan en cursos especializados (si los hay y están dentro de sus posibilidades) según el caso, como lo son: braille, lenguaje de señas, educación especial, etc., y también bibliografía especializada y los consejos y recomendaciones que comparten con la psicóloga que las visita por parte de la SEP.

Sin embargo, más allá del aspecto formal, estas maestras coinciden en su comprometido interés por contribuir en que estos pequeños salgan adelante y a través de años de experiencia han encontrado que para alcanzar este fin; quererlos y apuntalar su auto percepción es básico. Así lo reiteró la Maestra 2:

“Pues más que nada, lo que hace que este proyecto de integración educativa funcione es: la motivación de todo el personal, el apoyo, la estimulación continua, eso es, ¡ah y claro!, lo más importante: el Amor”.

5.3. Categoría 3

“El Amor como motor”. Amor antes que adecuaciones curriculares.

El amor es el pilar de este proyecto de inclusión educativa, es clave de todas sus respuestas, es esencia que se percibe en sus aulas, es tangible, evidente en todas sus actividades, algo que se comparte a diario, sin limitantes, entre el personal, los alumnos y los padres de familia.

La garantía de la relevancia de los contenidos curriculares constituye un problema al que se enfrentan continuamente las escuelas, puesto que esta determinado en parte, por las

características siempre cambiantes del ambiente y de la cultura, así como por las necesidades y opiniones de la población.

Muchas de las discusiones sobre la inclusión le pierden la pista a una consideración importante: que necesitan aprender los estudiantes, si las necesidades curriculares individuales de un estudiante no se cubren, la ubicación educativa debe replantearse nuevamente (Smith & Hilton, 1994). La Maestra 2 compartió en una visita su punto de vista a este respecto, al referir que muchas veces los contenidos que deben de cubrirse en el ciclo escolar, no siempre pueden ser adaptados a los alumnos con necesidades educativas especiales, debido en su mayoría a las limitaciones físicas que estos presentan, por lo que las maestras encuentran la manera de que estos alumnos tengan una noción del tema a tratar, mediante actividades creadas especialmente para ellos y sus habilidades motrices.

Los buenos maestros adaptan su currículo para cubrir las necesidades de los estudiantes (Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000) mientras que algunos estudiantes con discapacidad incluidos en los salones de clase regulares son capaces de trabajar efectivamente con el currículo, muchos otros necesitan modificaciones sustanciales (Van Laarhoven, Coutinho, Van Laarhoven-Myers, & Repp, 1999). Afortunadamente las necesidades curriculares pueden atenderse dentro del contexto del salón de clase regular.

Las preocupaciones curriculares incluyen dos puntos: (1) contenido que sea significativo para los estudiantes en un sentido actual y a futuro y (2) enfoques y materiales que funcionen mejor para ellos. El primer punto asegura que lo que los estudiantes necesitan aprender les sea proporcionado dentro del ambiente incluyente. El segundo punto tiene que ver con la elección de cómo enseñar el contenido relevante. (Scruggs & Mastropieri, 1994). Las maestras dijeron haber encontrado que el proporcionar currículo apropiado para que los alumnos con capacidades diferentes puedan trabajar al unísono con el resto de los alumnos, esta asociado significativamente con el éxito en la clase y la evolución en el proceso individual de cada estudiante con NEE.

Así lo han hecho las maestras de este Jardín, de manera muchas veces empírica y de acuerdo a sus propias experiencias, en donde crean sus propias dinámicas y prácticas educativas; como lo platicó la Maestra 1:

“Les dije a todos los niños que ese día todos seríamos como María (alumna con parálisis en ambas piernas) y que todos nos moveríamos en el piso como ella lo hace cuando no tiene su silla de ruedas”.

Es sabido que conviene elaborar un marco curricular de referencia común, a partir del cual establecer las prioridades educativas, pero en la mayoría de los casos, no se ha tenido en cuenta, a todos los alumnos al establecer los objetivos y organizar la secuencia curricular que seguirán los alumnos de curso en curso. Por lo general, las maestras de este Jardín aceptan esta situación y elaboran sus propias secuencias utilizando otro marco de referencia más bien práctico con base en las relaciones afectivas, como principal factor.

Las maestras de este centro educativo coincidieron en que todos los estudiantes se benefician por estar en un salón de clase incluyente. Los estudiantes aprenden la tolerancia y la habilidad de tolerar las diferencias de cada uno, al mismo tiempo que tienen oportunidades para crecer a través del aprendizaje cooperativo y otras estrategias alternativas de enseñanza basadas en los valores y el amor al prójimo.

Engrane fundamental en la maquinaria que hace posible estos procesos, el amor forma parte de todo y en él y gracias a él se hace realidad el sueño compartido de niños, maestros y padres, de desarrollar habilidades y capacidades lo más posible, de que los pequeños estudiantes participen, aprendan, socialicen y sobre todo que tengan muy presente que antes que nada son personas y que como todos, tienen los mismos derechos que el resto de sus compañeros.

La inclusión de todos los alumnos nos enseña a cada uno y a sus compañeros que todas las personas son miembros igualmente valiosos de esta sociedad y que merece la pena incluir a todos. Si queremos de verdad que alguien forme parte de nuestra vida, haremos lo que sea preciso para dar la bienvenida a esa persona y acomodarnos a sus necesidades. Así es como estas maestras entregadas gustosamente a su profesión docente no sólo abren las puertas a estos pequeños, también les abren su corazón.

5.4. Categoría 4

“Ponernos en el lugar del otro”. Información y sensibilización continua a niños y padres de familia.

Ante la falta de empatía y de información que en ocasiones fomenta acciones o comentarios carentes de misericordia o falta de tacto por parte de los padres hacia los niños que presentan

algún tipo de discapacidad, y a la vez es observado e imitado por sus hijos; las maestras de este Jardín concentran esfuerzos y crean e imparten talleres y pláticas informativas de temas variados y de sensibilización dirigidos a ellos.

La directora me comentó también que ellas tenían muchos años con distintos proyectos en su Jardín, tanto el de inclusión, como seminarios para padres y promoción de valores:

-“tenemos muchas cosas Caty, lo de papás en alerta y varias otras cosas, hay luego se las enseñamos con calma a ti y a Andrea, para ver que ponemos en el portafolio, pero pues si, ya nosotras manejamos muchos proyectos desde antes de entrar a lo de la UNESCO, verdad”

Dijo con satisfacción, evocando la labor de tantos años durante una de mis visitas.

El camino hacia la inclusión puede pavimentarse con programas para suscitar la toma de conciencia, discusiones de clases, simulaciones, oradores invitados e interacciones sociales (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2001). Los talleres y pláticas impartidos en este centro, tienen como objetivo principal crear conciencia, fomentarla y acrecentarla.

De esta manera los padres de los niños con capacidades diferentes se sienten más acogidos y aprenden más sobre sus hijos, cómo entenderlos y apoyarlos. Por otro lado, los padres de los niños en desarrollo normal se sensibilizan ante las condiciones de vida de los compañeritos especiales de sus hijos y así pueden ir inculcando en ellos valores relacionados con la aceptación y no discriminación hacia las personas distintas a ellos.

Por otro lado, algunos alumnos en desarrollo normal no han convivido antes con estudiantes con necesidades especiales, por lo que en ocasiones no están preparados para tratar con personas distintas a ellos, y aunque generalmente apoyan la inclusión, necesitan prepararse para los cambios que acompañan este modelo educativo, por lo cual las maestras mantienen una campaña permanente de sensibilización e información con todos ellos, aún y cuando la mayoría de los niños, protegen y cuidan de sus compañeritos con capacidades diferentes de manera espontánea y natural.

La ignorancia en muchas ocasiones puede hacernos insensibles y reaccionar de forma indiferente ante las dificultades y el sufrimiento de las personas que están a nuestro alrededor. Con el fin de evitar esto la directora y su personal docente comparten como meta principal el aceptar a estos niños, integrarlos a su comunidad escolar, y con ello demostrarles a los compañeros y a la comunidad que todos pueden salir adelante.

5.5. Categoría 5

“Palabras acompañadas de resultados”. Testimonios como resultado.

La integración escolar es un derecho en la medida en que garantice la evolución del alumno con NEE hacia formas de interacción con el entorno, cada vez más inclusivas. Es también una estrategia porque las experiencias indican que se convierte en una opción útil para potenciar y enriquecer su desarrollo cognitivo.

Esta institución va dando nuevos pasos, más comprometidos con cada realidad, más atenta a las demandas de cada niño/a y más cerca de las necesidades que van planteando las maestras, en muchos casos, las necesidades que muestran las familias.

En el equipo docente se advierten también nuevos aspectos y un crecimiento hacia respuestas más efectivas, más acordes, más profesionales y siempre acompañadas de un gran entusiasmo, como lo manifestó la Maestra 1 al compartir:

-“Es una gran alegría el que la gente sepa que hay un lugar donde se acepta a sus niños, y la satisfacción de ver los resultados, a corto, mediano y largo plazo”.

La integración no es un logro, por más leyes que pueda haber, la integración exige una responsabilidad personal frente a la deficiencia propia y de las escuelas que las contiene. Permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio “normal”. El compromiso es el respeto por la diferencia, el riesgo, la hipocresía (Dubrovsky, 2005)

La Directora y la Maestra 1 compartieron conmigo esta anécdota:

-“El otro día fuimos a lo del Teletón a pedir ayuda, y llevamos a María, que era la encargada de meter el dinero al bote, y pues de repente nos encontramos a una mamá que tuvo aquí a su niña hace como 18 años; ellas se fueron a Santa Catarina, andaba aquí de visita, entonces pues que nos saludamos y me dice: - ¿maestra cómo esta? No sabe mi Laurita, esta re bien, ya terminó la carrera secretarial ¡y ahorita anda trabajando en una fábrica!

-Laurita tenía hidrocefalia Caty, y pues no le daban mucho de vida, no sabes el gusto, entonces ahí andaba la mamá de María y que le digo: señora mire, venga, ustedes dos se pueden identificar muy bien.

-La mamá de María había escuchado nuestra plática y dijo: ¡mi hija también va a poder hacer todo eso! Y las dos se quedaron platicando. Estas cosas les

motivan y a nosotras también, conocer a otras personas, ver los resultados...

¡nombre bien padre Katy!”

Sostener un proyecto de integración escolar es uno de los objetivos primordiales de este Jardín de Niños porque implica el compromiso con la diversidad, preparando así el camino para la construcción de una sociedad más democrática y justa.

Así se expresó la directora, al referirse a sus ex alumnos especiales:

-“El verlos grandes, ¡no sabes! El saber que algunos han alcanzado a realizar una carrera, el verlos sanos y alegres porque nos los encontramos Katy, y están alegres, y pues de repente el que no hablaba te hable y el que no caminaba, camine, pues nos ha pasado y pues la satisfacción más grande es que la gente sabe que aquí se aceptan a estos niños y que la gente nos busque verdad, este, dentro de eso pues que nuestro trabajo sea también reconocido por distintos organismos, instituciones, que nos brindan su apoyo directamente, tales como el DIF, los rotarios, familias que nos apoyan, ah y pues también la UNESCO”.

Así es como ellas continúan su labor educativa y de servicio para con la comunidad, para con todos los niños, sin importar sus habilidades motoras o intelectuales, su nivel económico o social.

6. Conclusiones

6.1. Investigaciones referentes a la inclusión educativa

La garantía de la relevancia de los contenidos curriculares constituye un problema al que se enfrentan continuamente las escuelas, puesto que está determinado, en parte, por las características siempre cambiantes del ambiente y de la cultura, así como por las necesidades y opiniones de las personas, el clima, la cultura, la tecnología y la economía que varían de un sitio a otro, sin embargo, ciertos objetivos generales de la educación inclusiva siguen siendo relevantes en todos los momentos y ambientes.

Posteriormente a revisar diversos estudios, (Scruggs & Mastropieri, 1996) mencionaron que la mayoría de los maestros apoyan la inclusión, están dispuestos a enseñar a los estudiantes en sus salones y creen que la inclusión da como resultado beneficios positivos para los estudiantes con capacidades diferentes, estudiantes regulares y al proceso de enseñanza en general.

El proyecto inclusivo de este Jardín de Niños estimula a las maestras, ya que la energía inherente a estas interacciones colaborativas y benéficas entre maestros y alumnos es el combustible que junto con el amor ponen en marcha el motor de este centro educativo inclusivo.

6.2. Condiciones

Las aulas inclusivas deben de constituir ambientes estimulantes de aprendizaje para los alumnos, en los que se insista en el aprendizaje activo, en donde los alumnos trabajen en grupos cooperativos y la resolución de problemas se traduzca en una serie de soluciones nuevas y no en una única respuesta correcta y predeterminada.

Los factores que promueven día a día estas educadoras son los siguientes principalmente:

- Garantizar la relevancia curricular para cada uno de los alumnos.
- Ajustar las prácticas docentes a los contenidos curriculares.
- Establecer perspectivas de liderazgo y de organización congruentes con el currículo y la enseñanza inclusiva.
- Difundir su mensaje de integración y aceptación hacia las personas con capacidades diferentes.

Aunque estos factores parecieran problemas u obstáculos, dan la oportunidad de reinventarse y mejorar su labor a las maestras, que los ven como metas por alcanzar y un reto constante de brindar una educación de calidad con valores.

6.3. El modelo de inclusión en la práctica

Para que los niños construyan una imagen positiva de sí mismos, es preciso diseñar las experiencias de aprendizaje de manera que combinen problemas y éxitos. Para que los alumnos valoren, acepten y comprendan la diversidad y la interdependencia humanas, deben de aprender al lado de sus compañeros con características diferentes a las propias, de manera que puedan confiar en las habilidades de los demás.

Para que los alumnos colaboren y resuelvan problemas, los educadores deben diseñar experiencias de aprendizaje cooperativo y enseñar destrezas de resolución de problemas para afrontar los que resulten personal y socialmente durante su vida.

6.4. Consideraciones éticas

El concepto de inclusión tiene una orientación de valores, “basado en la premisa de que todos los individuos con discapacidad tienen el derecho a ser incluidos en entornos que ocurran naturalmente y en actividades con sus compañeros del vecindario, parientes y amigos” (Erwin, 1993). La inclusión por lo tanto, significa más que simplemente poner a los estudiantes con discapacidad en salones de educación regular, significa darles a los estudiantes la oportunidad de participar en todas las actividades escolares y reafirmar sus derechos a tales oportunidades.

Todos los estudiantes pueden crecer en una atmósfera en la cual se reconozca la diversidad, se den oportunidades para comprender mejor sus distintas formas y se valoren las diferencias. Un salón de clase que dé la bienvenida a las diferencias proporciona un ambiente acogedor para los estudiantes con necesidades de aprendizaje, físicas, emocionales y sociales diferentes a las de sus compañeros de clase.

De esta manera se llevan a cabo grandes cambios en conciencia, perspectivas y nuevos paradigmas, se vislumbran milagros y sobre todo se alimenta la esperanza, motivación y fortaleza en estos niños y sus familias; todo esto basado en el amor, la aceptación y la perseverancia.

VIII. La integración de redes digitales escolares en un contexto internacional: logros y alcances¹²

Dra. María Dolores Martínez Guzmán

1. Introducción

El presente capítulo describe el proceso de construcción de la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO, en específico lo relativo al uso de un portal interactivo hecho *ex profeso* para la comunicación e intercambio de dicha red, así como también la estrategia de moderación y los resultados del trabajo colaborativo de los centros escolares adscritos a cada uno de los grupos de escuelas en red. Cada red fue denominada de acuerdo con el contenido de sus colaboraciones, relacionado con algunos de los principios y valores que promueve la UNESCO: paz, derechos humanos o desarrollo sustentable.

El proyecto tuvo su origen en el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRNU) y se inscribieron a él los siguientes países, además de México: Brasil, Chile, España, Paraguay y Portugal. Se formaron ocho redes virtuales, con un total de 67 centros escolares públicos y privados participantes, de prácticamente todos los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, educación superior e instituciones formadoras de docentes.

El capítulo también describe la metodología de trabajo que se promovió en las redes para el desarrollo de proyectos colaborativos. La intención de los procedimientos empleados fue lograr la conformación de comunidades de práctica, entendidas éstas como un espacio en el que no sólo se intercambian experiencias educativas exitosas, sino también, se propicia la identificación de problemas comunes y el intercambio de soluciones. El proyecto colaborativo tuvo su expresión en un producto de aprendizaje, logrado mediante estrategias metodológicas, procedimientos y materiales didácticos innovadores.

De acuerdo con las preferencias de las escuelas participantes, se organizaron tres ejes temáticos: Cultura de paz-vivir sin violencia, Escuelas Sustentables y Ciudadanía Juvenil-Inclusión Social, definidos en los siguientes términos:

¹² Agradecemos la contribución de la Mtra. Carmen López a este capítulo. (N. de los EE.)

Cultura de paz. En términos generales, la noción de cultura de paz incluye, además del ejercicio de la no violencia en las relaciones humanas, el tratamiento de todos aquellos elementos que pudieran perjudicar un estado de intercambio pacífico entre las personas, como es el hecho de la discriminación por religión, sexo, raza; las diferencias abismales entre individuos y grupos que tienen a su alcance todos los satisfactores de la vida social y los individuos y grupos que tienen lo elemental para subsistir; la represión por la libre manifestación de ideas; la impunidad criminal.

Escuelas sustentables. Este concepto incluye a todas las acciones que hace una escuela para inducir en los estudiantes una conciencia de la conservación del medio ambiente y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales de su entorno. En principio, la escuela sustentable empieza con la preservación del espacio de actividad educativa en las mejores condiciones posibles de calidad de vida, limpieza, reciclaje de desechos, ahorro de energía, aprovechamiento de desperdicios, entre otras cosas.

Ciudadanía juvenil e inclusión social. El concepto de ciudadanía juvenil incluye la apropiación por parte de la escuela y de los estudiantes de un conjunto de valores que sustentan la convivencia pacífica entre personas y entre naciones, que están relacionados con el ejercicio de los derechos y obligaciones ciudadanas que conducen a espacios de bienestar propio y de su comunidad. Tal es el caso del conocimiento y respeto de los derechos humanos fundamentales, los derechos y obligaciones políticas, el respeto de la ley; la cultura de la denuncia y de la protesta ante injusticias. La inclusión social está relacionada con todas aquellas acciones que realiza una escuela para incorporar a la vida activa y de pleno uso de sus derechos y facultades a personas con capacidades diferentes.

2. Antecedentes del proyecto

Una de las funciones principales del CRNU es el desarrollo de la cultura digital para beneficio del sistema escolar de Nuevo León y del Noreste de México, con el objeto de aportar elementos para la disminución de la brecha digital entre diversos segmentos de la población escolar nuevoleonesa. El CRNU se crea en el contexto de un programa de gobierno que tiene como uno de sus propósitos principales el desarrollo de Monterrey, capital del estado, como una ciudad internacional del conocimiento; el CRNU contribuye a este propósito, con espacios de internacionalización de la educación local, siguiendo la dirección de la estrategia de la UNESCO

referida a la creación de condiciones de autonomía en materia de construcción y divulgación de conocimiento y el uso cotidiano de las Tecnologías de Información y Comunicaciones.

En este tenor, el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO tiene como prioridad la creación y consolidación del Programa Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO (PEA) en la región norte de la República Mexicana, toda vez que el proyecto había tenido una difusión escasa en dicha región. A este respecto, hasta la fecha México ha incorporado 295 escuelas al PEA distribuidas en todo el país. Dichas escuelas han debido desarrollar proyectos educativos encaminados a fortalecer y difundir los valores UNESCO, que pudieran considerarse exitosos pero no han tenido la oportunidad de difundirse y, mucho menos, de constituirse como modelos didácticos de enseñanza de los valores promovidos por la UNESCO.

Estas fueron las razones por las que se consideró indispensable desarrollar un proyecto de constitución de redes virtuales de intercambio y de comunidad de práctica educativa mediante la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como también promover estrategias didácticas innovadoras dirigidas a incorporar en la práctica educativa los principios UNESCO, acercar las distancias entre escuelas de las diferentes regiones del país y después con otros países del mundo.

Es así como el CRNU se da a la tarea de crear una infraestructura tecnológica, a través del desarrollo de portales interactivos, con herramientas que hicieran posible la colaboración entre diversos centros educativos y para proporcionar a docentes y alumnos un espacio virtual que permitiera la divulgación de experiencias educativas, dirigidas a promover comunidades de práctica en ámbitos locales y globales.

De la experiencia local y nacional, surge la idea de crear una red más extensa que permitiera lo ya dicho: la internacionalización de las experiencias educativas de Nuevo León y la ampliación del horizonte de proyectos al contexto Iberoamericano.

3. El portal de la Red Iberoamericana de escuelas asociadas a la UNESCO

El portal desarrollado como espacio de comunicación entre las escuelas asociadas de Iberoamérica, se distingue porque presenta información estructurada por categorías y contenidos. Los recursos informáticos se dividen y organizan para controlar y dar seguimiento a la trayectoria de las actividades, dar acceso a bases de datos, localizar a otros usuarios y permitir la

interactividad entre éstos. Un aspecto fundamental que subyace a esta definición está relacionado de forma directa con la personalización, es decir, con el hecho de que el usuario encuentre en este medio una forma fácil, amigable e interesante de obtener información relevante para poder relacionarla con sus actividades profesionales y cotidianas.

Para el diseño del portal, se tomó como base la tipología de portales temáticos (Brown, 2002; Litwin, 2005), en cuya arquitectura prevalecen elementos de acceso a la información, de servicios de gestión y de comunicación. Esto pone a disposición del usuario un espacio virtual que le permite una comunicación en red, acortar distancias geográficas o romper barreras lingüísticas. Estas ideas se aplicaron al portal de la Red Iberoamericana para propiciar un ambiente de aprendizaje y un espacio de desarrollo de proyectos educativos colaborativos.

3.1. Propósitos del portal

En concreto, los propósitos del portal fueron los siguientes:

- Crear y poner a disposición de las escuelas iberoamericanas asociadas a la UNESCO un medio de comunicación interactivo, de intercambio de experiencias y una plataforma tecnológica para la creación de redes, de comunidades de práctica educativa y de aprendizaje colaborativo.
- Propiciar la creación de redes en ambientes virtuales que promoviera el trabajo colaborativo y las relaciones sociales en ámbitos locales y globales.
- Generar una base común de conocimiento y experiencias en las líneas temáticas correspondientes.
- Impulsar a través de la educación, la difusión y promoción de los valores promovidos por la UNESCO: cultura de paz, diversidad cultural, desarrollo sustentable, derechos humanos y democracia, entre diversas entidades educativas de México e Iberoamérica.
- Aplicar las tecnologías de la información y comunicación para la creación de redes de comunidades de aprendizaje. A este fin, se entendió que una comunidad de aprendizaje se define por la relación o encuentro de diversas personas, interconectadas a través de medios informáticos, con el objeto de circular e intercambiar textos, saberes y experiencias con un compromiso de relación solidaria y de compañerismo.
- Propiciar la autonomía de las comunidades locales y regionales en la creación de conocimientos y la difusión de su propia cultura.

- Desarrollar estrategias metodológicas y material didáctico que sirvieran de base para la comunicación entre las comunidades de aprendizaje y que reflejen a través de las prácticas educativas los valores UNESCO.

3.2. Herramientas del portal e instrumentos

El portal interactivo <http://redes.comitenorte.org.mx/> proveyó de herramientas e interfases que permitieron a los participantes comunicarse entre ellos, intercambiar experiencias relacionadas a la enseñanza de valores y principios UNESCO, así como desarrollar proyectos de carácter colaborativo. El Gráfico 1 muestra la página frontal del portal donde se ubicaron las herramientas que a continuación se especifican.



Figura VIII. 1. Página frontal del portal de la Red Iberoamericana de escuelas asociadas a la UNESCO.

Las herramientas fueron: a) foros, b) chats, y c) una interfase administradora de contenidos.

a) Los foros fueron la herramienta principal de este proyecto; a través de los foros, los participantes se comunicaron entre ellos de manera asíncrona, con el objeto de discutir y compartir información relevante a la temática que tenían asignada. Las contribuciones estuvieron guiadas y estimuladas por dos moderadores quienes tenían como función introducir el tema y dar instrucciones sobre el uso del portal. La ventaja de haber utilizado los foros fue que todas las contribuciones de los participantes quedaron registradas en el portal, creándose una base de datos con dos intenciones: 1) para que pudieran ver sus aportaciones o incluir algo nuevo en cualquier momento sin importar la ubicación o la hora de consultarlo y 2) para el registro anecdótico de las contribuciones, que sirvió de base de información para evaluar el proceso de participación de los usuarios.

b) El chat. Ésta fue la herramienta a través de la cual los participantes lograron comunicarse en tiempo real. Esto les permitió entablar conversaciones cortas con sus compañeros para acordar, discutir o aclarar puntos que requirieran consenso en un preciso momento.

c) El administrador de contenido. Éste sirvió como una plataforma donde los participantes apuntaron las características de sus escuelas respectivas, integraron información de sus proyectos, y expresaban las experiencias que iban teniendo con el trabajo en red. Con el administrador de contenidos se organizó un registro estadístico y cualitativo de las características de las escuelas participantes y también fue base para la evaluación del mismo proyecto.

A cada participante se le asignó un nombre de usuario y contraseña para poder acceder a las herramientas de comunicación del portal; así los proyectos fueron desarrollándose con el soporte de las herramientas del portal pero también con la moderación de un grupo de profesores que tuvieron su base de operaciones en las oficinas del CRNU.

Todo el proyecto se llevó a cabo durante el ciclo escolar mexicano del 2006-2007.

4. Metodología

Para la creación y desarrollo de la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO, se tomó como base el enfoque metodológico que fundamenta la investigación acción y colaborativa, (Argyris & Schon, 1987; Kemmis & Mc.Taggart, 1994) desde una perspectiva sociocultural (Gibson, 1989; Vigostky, 1979; Wenger, 1998b; Wertsch, 1998). Esta perspectiva vincula la teoría con la práctica; tiene como estrategia fundamental la participación de los creadores y constructores de la red y se espera que ellos expresen su propia experiencia, sus reflexiones y

tengan voluntad de exponer a otros sus propias acciones y sus resultados. La idea es que se logre concebir la red o las redes creadas no como producto terminado sino como un producto en constante cambio y crecimiento y tenga como raíz el contexto social y cultural de los participantes, así como también el contexto creado de manera virtual por efecto de su voluntad de participación a través de las TIC. Este tipo de metodología propicia la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos generados por los propios participantes y permite el análisis casi simultáneo de las participaciones, de manera que se pueden detectar problemas, plantear recomendaciones y propuestas de mejoramiento casi inmediatas.

En concreto, el proyecto de la Red Iberoamericana trató de crear las condiciones virtuales para la creación de comunidades de aprendizaje y el medio para lograrlo fue la propuesta de realización de proyectos educativos que tuvieran un carácter colaborativo. A este fin se diseñaron una serie de etapas para echar a andar la Red y se organizó un proceso de moderación y monitoreo de las participaciones con un conjunto de profesores coordinados por el CRNU. Los siguientes párrafos describen a los participantes, las etapas de creación de la red y el proceso de acompañamiento de las escuelas.

Participantes:

Los países y las escuelas participantes en la Red Iberoamericana son los siguientes:

- Brasil con 10 escuelas de los niveles de educación: Preescolar, secundaria, bachillerato y profesional (escuelas formadoras de docentes).
- Chile con 3 escuelas de los niveles: primaria, secundaria y profesional (Universidad de Chile).
- España con 10 escuelas de los niveles: primaria, secundaria, bachillerato y profesional (Instituto de Estudios Superiores).
- México con 26 escuelas de los niveles: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y profesional, escuelas formadoras de docentes.
- Paraguay con 2 escuelas, una de nivel Bachillerato y otra de nivel profesional (Universidad Iberoamericana de Paraguay).
- Portugal con 16 escuelas de los niveles de primaria, secundaria, bachillerato y profesional representada (escuelas formadores de docentes y estudios superiores de educación).

Así, se tuvo un total de 67 escuelas participantes de los seis países mencionados. En el caso de México, los estados de la República que participaron fueron: Aguascalientes, Coahuila, Chiapas, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Yucatán y Zacatecas.

En el Cuadro 1, que se presenta a continuación, se puede observar la integración de las 67 escuelas en 9 redes organizadas a partir de tres temas ejes, ya mencionados párrafos arriba, los cuales fueron definidos por la comisión responsable designada para tal efecto, formada por las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO de México y España, los Comités Regionales Sur y Norte de México. Esta comisión realizó sus trabajos en la sesión de inicio del proyecto en octubre de 2006. Los temas ejes fueron seleccionados y desarrollados por las escuelas participantes tomando como base el interés y experiencia en el tema.

Temas	Proyecto	Producto
Cultura de Paz		
RED 1	Una estrategia didáctica para la cultura de paz y la no violencia	<u>Estrategias Didácticas</u>
RED 2	Diversidad cultural, tolerancia y cultura de paz a través del texto breve	<u>Revista Digital</u>
RED 3	La paz es asunto de todos, busquemos vivir sin violencia	Video-Memorias
Escuelas Sustentables		
RED 4	Crear conciencia con respecto a la reutilización, reciclaje y manejo adecuado de los desechos.	<u>Texto Descriptivo</u>
RED 5	¿Qué hacer con la basura en la escuela y en el hogar?	<u>Texto Descriptivo</u>
RED 6	Optimizar recursos para cuidar el medio ambiente	<u>Comic</u>
Ciudadanía Juvenil		
RED 7	Valorar la diversidad conociendo otras formas de vida	Video Descriptivo
RED 8	Construyendo un mundo mejor a través de procesos de inclusión escolar y social	<u>Documento-Actividades</u>

Tabla VIII. 1. Temas seleccionados para cada Red.

En el anexo se puede encontrar la descripción más detallada de los resultados de las participaciones de las escuelas en cada una de las redes que se crearon.

4.1. Etapas del proyecto

Para el seguimiento y concreción del proyecto se llevaron a cabo cuatro etapas que a continuación se mencionan:

Etapas 1: Presentación con sus compañeros de red

Los objetivos de esta fase fueron que cada miembro de cada red se conociera, como paso previo a la integración de comunidades de aprendizaje; así como también que cada participante definiera los diferentes contextos y ambientes que le rodean y así considerar factores que pudiesen modificar el desarrollo del proyecto colaborativo.

El procedimiento empleado consistió de la petición, a través de los moderadores del CRNU, que transmitieran la información solicitada a través del foro correspondiente; en principio, para hacer una presentación de ellos mismos y para que describieran características principales de la escuela donde laboraban.

Etapas 2: Planeación del proyecto

Esta etapa tuvo como propósito que todas las escuelas definieran el proyecto y las actividades que cada participante iba a realizar como integrantes de la red.

De esta manera, se especificaron los procedimientos que se iban a aplicar para realizar los proyectos específicos y las actividades en las escuelas; concretaron la forma de documentación de los avances del proyecto y la evaluación de los resultados de sus actividades. Asimismo, especificaron fechas para cada etapa de su proyecto y decidieron el producto final para publicar como resultado del proyecto.

Etapas 3: Ejecución e intercambio de experiencias

La etapa tres es, propiamente, la ejecución de los proyectos en cada una de las escuelas, así como la documentación de las actividades a través de reportes, fotografías y videos.

La documentación era necesaria para intercambiar la información entre las escuelas y para integrar una sola propuesta como resultado del trabajo colaborativo por Red.

En general, esta etapa duró entre dos y tres meses, dependiendo de los avances de cada una de las redes.

La colaboración entre las escuelas consistió: primero de la comunicación de sus proyectos y segundo en la integración de un solo proyecto que representara el trabajo conjunto de la red correspondiente.

Etapa 4: Presentación de resultados del proyecto

En ésta fase los integrantes de cada red hicieron la entrega del producto final que desarrollaron de manera colaborativa. A tal efecto, cada red de escuelas desarrolló un documento en el que describió su proyecto atendiendo a la siguiente estructura: planeación, desarrollo, evaluación, integración, publicación, difusión y extensión de resultados.

Los documentos de final de proyecto incluyeron elementos como: la descripción de la red, cómo estaba formada, antecedentes históricos, programa inicial, correcciones al programa, resultados obtenidos, producto final, dificultades que superaron, experiencias exitosas, además de sugerencias ó recomendaciones para la aplicación de las estrategias metodológicas que ellos utilizaron.

Asimismo, como apoyo y complemento al trabajo virtual, se organizaron seminarios y reuniones presenciales con la participación de los representantes de las comunidades de aprendizaje promotoras de cada tema. La intención de estas reuniones fue presentar los resultados obtenidos e intercambiar experiencias exitosas de la Red de escuelas asociadas a la UNESCO en México. Estas reuniones fueron las siguientes:

1. Inducción e integración de redes, celebrada en octubre de 2006; y
2. Evaluación de resultados en octubre de 2007, en el marco del Forum Universal de las Culturas Monterrey 2007.

4.2. Moderación, acompañamiento y monitoreo

Para dar inicio al proyecto, se asignaron dos moderadores a las ocho redes organizadas por las escuelas participantes, que tendrían como función, en principio, hacer un registro de la información que las escuelas incorporaran así como de sus contribuciones en foros y chats.

Para lograr estar en contacto y conseguir avances en los proyectos de cada uno de los miembros de cada red, se enviaba a través de correo electrónico instrucciones a cada participante de lo que tenía que realizar, especificando una fecha para la entrega de la información solicitada.

De cada red había que generar una bitácora de participación para dar seguimiento y detectar a aquellas instituciones que estaban rezagadas en el proceso de integración. Si bien esas tareas

fueron importantes para hacer el informe del proyecto, lo que fue cobrando más relevancia durante el proceso fue el papel de integrador, animador y sobre todo las acciones de acompañamiento y soporte.

Cabe señalar que, como parte de las estrategias de coordinación del proyecto, cada país o estado (en el caso de México) nombró un coordinador para que orientara e integrara los productos y resultados de las comunidades de aprendizaje en los centros escolares.

Cada coordinador gestionó los mecanismos de ayuda y apoyos específicos para asegurar la participación de centros educativos que no disponían de tecnologías de la información y comunicación en su centro educativo.

En principio, la comunicación que debían establecer los moderadores era sólo con los coordinadores, pero como se verá en los párrafos siguientes, las necesidades de interlocución desbordó esta primera intención.

4.3. El proceso de acompañamiento

Con objeto de proporcionar a los moderadores las herramientas para acompañar el trabajo de las redes y monitorear los avances de cada una, se estableció un sistema de soporte; a este fin, se contó con un encargado del área de sistemas que generó una base de datos a partir de la reunión inicial del proyecto. Teniendo actualizada la información, trabajó en el aspecto técnico de asignación de los nombres de usuario y las contraseñas para las escuelas participantes y proporcionar privilegios de administrador a los moderadores; además subió a la plataforma todos los documentos de soporte informativo y brindó atención en línea a los usuarios.

Con la base de datos proporcionada, se generaron listas de correo por red. Con el soporte tecnológico se pudo concretar una de las primeras tareas necesarias para la moderación, que fue la de familiarizarse con las instituciones que integraban cada una de las redes; conocer lo más posible su situación particular y los intereses de sus proyectos. Teniendo una categorización del perfil institucional, se estuvo en condiciones de establecer el primer acercamiento mediante correos electrónicos. Los correos sirvieron para presentarse con las escuelas e informarles sobre las etapas de trabajo a realizar y lo que se esperaba lograr en el proceso colaborativo.

Este primer acercamiento resultó muy importante, ya que al hacer el envío colectivo de los e-mails a cada lista de correos se detectaron errores en las direcciones y debió realizarse una indagación para lograr establecer contacto con los encargados de las escuelas. En todo momento

los moderadores estuvieron insistiendo para lograr contacto no sólo con los directivos, sino con los encargados de desarrollar el proyecto. Se siguió esta estrategia porque se observó que de nada servía tener comunicación con el coordinador estatal o nacional si el encargado del proyecto no participaba asumiendo el compromiso de la colaboración; quien debería subir la información era el que tenía pleno conocimiento del proceso que seguía su escuela. Aquí se generó un problema de autoridad como se señala más adelante en el apartado correspondiente a problemas.

Una vez establecido el contacto inicial, los moderadores asumieron un papel de animadores e integradores de las redes; se comunicaban mediante los foros y vía e-mail para dar la bienvenida a los participantes, para felicitarlos por sus contribuciones, para motivarlos a comunicarse con sus compañeros de red, etc.

Además, se desarrolló una tarea de señalización de tiempos para pasar de una etapa de trabajo a la siguiente; se asumieron tareas de soporte técnico (apoyados por el personal de sistemas) ayudando a subir archivos, aclarando dudas, editando fotos o videos para que pudieran ser vinculadas a los espacios de administración de contenidos, organizando información en presentaciones de Power Point, dando instrucción sobre el manejo del portal o sobre la manera de encontrar información en los documentos. Se intentó que la moderación no fuera percibida como una supervisión, ni como una dirección-instrucción sino como un apoyo al servicio de las instituciones.

Se procuró en todo momento respetar el trabajo de las instituciones, intentar no ser una carga más para ellas; nunca se les dijo cómo debían realizar su proyecto ni se les sugirieron actividades o estrategias para trabajar al interior de sus escuelas; la actitud crucial de los moderadores fue apoyar lo que ellos querían hacer y se trató de estar siempre disponibles para resolverles sus dudas o dificultades.

Así, los moderadores no sólo introdujeron el trabajo de cada una de las etapas y fungieron como catalizadores, sino también regularon la acción colaborativa en varios aspectos, como es el hecho de tratar de equilibrar los compromisos de todos y el número y tipo de colaboraciones. Detectaron las molestias o dificultades en relación al trabajo y buscaron alternativas para resolver los problemas; con su casi “presencia permanente en línea” con las instituciones, se generó la sensación de acompañamiento, que se definió como la percepción de que lo que se subía al portal no era para el portal como algo abstracto sino para “alguien” que lo leía y retroalimentaba la participación.

Cada moderador (hacia el interior del equipo de moderación-coordinación) evaluaba continuamente los niveles cuantitativos y cualitativos de las interacciones; generaba acciones remediales y sugería espacios de intercambio buscando que la comunicación permaneciera abierta entre las escuelas que conformaban cada red.

La animación se orientaba no sólo a la generación y administración de contenidos, sino también al consumo de lo que generaban sus compañeros de la misma red y de las demás. Se les invitaba a explorar lo que subían las otras escuelas para que les hicieran comentarios o sugerencias y para que retomaran ideas que les permitieran hacer adaptaciones al trabajo que realizaban en sus propias instituciones.

Algunas escuelas consideraron, por momentos, que con ingresar al portal los contenidos que generaban, habían cumplido con su compromiso en la red. De manera que fue importante y laborioso insistir en que vieran lo que los demás habían escrito o que abrieran los archivos que se ingresaban. De cualquier forma, al momento de elaborar los informes finales, muchas escuelas se llevaron gratas sorpresas al revisar todo lo que habían hecho sus compañeros de red.

Al llegar a las últimas etapas del trabajo, el moderador debió servir de pivote entre los proyectos particulares de las escuelas y el proyecto colaborativo; cada red debía integrar un informe conjunto y presentar el producto de su trabajo. La tarea del moderador consistió en buscar un punto medio en el que todos los miembros de la red aportaran elementos para conformar esos informes y productos sin sentir que se dejaba fuera el trabajo que en lo particular habían realizado hacia el interior de sus escuelas.

Esta fue la parte más delicada de todo el proceso, pues quienes se mantuvieron en constante comunicación fueron asumiendo el trabajo como propio y las redes dejaron fuera a quienes, por una u otra razón, no estuvieron en condiciones de mantener los mismos índices de participación evidente. Como no dejaban evidencia de su participación en el proyecto colaborativo se veía como una intrusión que pretendieran ser incluidos en el informe. Sin embargo, Algunas escuelas asumieron el trabajo a desarrollar desde la reunión presencial de octubre y se comunicaron vía telefónica o incluso viajaron de una escuela a otra para trabajar el proyecto, pero eso no lo informaban en el portal ni al resto de las escuelas o incluso al moderador, sino hasta que llegó la fase de integración del producto final. De manera que, al generar el informe final, hubo que dejar espacios para que cada red informara en lo particular, lo que realizó cada escuela y en lo colaborativo, lo que realizaron conjuntamente o los puntos de coincidencia en el trabajo. Los

informes fueron generándose con mediación de los moderadores quienes los pasaban una y otra vez a las escuelas para que agregaran los que consideraran conveniente.

La generación del producto final fue también con mediación de los moderadores que apoyaron en la integración de los elementos que cada red proporcionaba a través de las escuelas.

La última de las actividades realizadas por los moderadores fue la de organizar a las redes para que elaboraran una presentación en Power Point, con objeto de que mostraran el trabajo realizado en su red en la reunión de octubre del 2007.

4.4. Problemas que se presentaron en el proceso de acompañamiento

En relación a los problemas que se fueron presentando tenemos los siguientes:

- La dificultad de localizar a los responsables de los proyectos en las escuelas. Se contaba con los datos de contacto del director o de los coordinadores pero no de los encargados de desarrollar el proyecto. Muchas direcciones de correo no estaban bien registradas o los responsables no tenían correo electrónico.
- Un fallo importante fue que tanto las escuelas como los moderadores no consideraron el papel de apoyo que pudieran desempeñar los coordinadores PEA estatales o nacionales; no enviaban copia de cada comunicado a éstos coordinadores.
- Algunas escuelas estaban en las redes porque sus coordinadores las inscribieron pero no les dieron capacitación ni seguimiento para verificar si asumían el compromiso.
- Las redes fueron creciendo desde la reunión de octubre de 2006; de manera que las que no asistieron a esa reunión no tenían idea de los requerimientos del proyecto, no entendían el manual del administrador y demandaron mucha atención de parte de los moderadores. Algunas escuelas definitivamente tuvieron que ser eliminadas al final del período ya que nunca se reportaron, ni se les localizó por ningún medio.
- El haber establecido el plan de trabajo desde la reunión de octubre generó una balcanización en algunas redes, quienes estuvieron en la reunión vs. quienes no estuvieron desde el inicio. Fue muy difícil ponerlas al día y en algunas redes no se logró la integración.
- El acompañamiento era un trabajo de 24 horas de todos los días; las escuelas demandaron atención inmediata a sus dudas y cuando hubo tardanzas se desesperaban. Varias abandonaron por este motivo.

- La cuestión política de autoridad. En cierta medida fue una tarea delicada comunicarse directamente con las escuelas sin usar la intermediación de los coordinadores PEA; y viceversa, que las escuelas se comunicaran directamente con los moderadores o con sus compañeros de red sin informar a la autoridad. El tema tuvo que tratarse con toda oportunidad para que las autoridades superiores de las escuelas, no lo percibieran como una falta de respeto y se negaran a validar esas participaciones.
- Los fallos en la plataforma que causaron angustia y frustración (el chat, por ejemplo) o la tardanza en corregir problemas técnicos.
- La saturación de los buzones de los moderadores dado lo pesado de los archivos que se recibían pues muchos de los miembros de las redes no poseían el dominio de la herramienta tecnológica y no podían subir por sí mismos los contenidos que generaban.

5. Presentación de evaluación de resultados

Con la intención de conocer los logros y alcances que se obtuvieron al poner en marcha la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO, el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, consideró importante llevar a cabo una evaluación de resultados.

El propósito de la evaluación fue obtener información confiable y útil que permitiera mejorar la planeación, operación y resultados del proyecto. Esto permitiría redefinir las estrategias del portal, las herramientas y los procesos de acompañamiento, monitoreo y moderación de parte del CRNU.

Se diseñaron y aplicaron en línea y presencial, cuestionarios y entrevistas a los profesores para la recopilación de información que permitiera conocer las características sociodemográficas de las escuelas participantes, diagnóstico de infraestructura tecnológica con la que contaba cada centro, problemas detectados en el uso del portal y satisfacción en el proceso de participación del proyecto.

Para la recopilación cualitativa se elaboró un video en el que se recopiló el registro anecdótico de todo el proceso del proyecto, desde el inicio hasta la presentación de los proyectos colaborativos, en éste se integran los resultados que cada una de las redes obtuvieron. Los foros, los chats y administrador de contenido sirvieron también como instrumentos que permitieron recopilar información cualitativa para evaluar de manera sistemática la interacción y las contribuciones de los participantes.

La evaluación también arrojaría datos para fortalecer los aspectos formativos sobre los temas centrales de la UNESCO: paz, derechos humanos, desarrollo sustentable y diversidad cultural.

Por lo anterior se consideró importante valorar la distancia que hubo entre lo planeado y lo que ocurrió en la realidad; la forma como cada centro escolar experimentó la organización e integración en la red que le tocó colaborar; la usabilidad del portal y su propia participación en los proyectos colaborativos entre centros escolares del mismo país y con otros países.

Para tal efecto, se tomó en cuenta la evaluación de resultados en dos niveles: a) uso y aplicación de las TIC en la elaboración de proyectos colaborativos que aborden los valores promovidos por la UNESCO, a través de redes interactivas en centros escolares de un país y con otros países y b) valorar si la realización del proyecto tuvo efectos en la práctica educativa, así como en la organización y gestión de los centros escolares que participaron en dicho proyecto.

Los resultados obtenidos, permitirían revertir las situaciones no deseadas, garantizar la continuidad y consolidación de aquellas situaciones de formación de valores que se consideren adecuadas, y sobre todo, permitiría priorizar las circunstancias difíciles que en la práctica educativa demandan mayor atención, a partir del uso de las TIC.

Para la evaluación de resultados del proyecto Red Iberoamericana, se diseñaron instrumentos que permitieron obtener información cuantitativa y cualitativa en tres momentos del proyecto: planeación, desarrollo y resultados. Esta información está siendo analizada actualmente.

A continuación se describen las acciones y productos obtenidos en el primer año de funcionamiento de la Red Iberoamericana de Escuelas asociadas a la UNESCO, Octubre 2006 a Octubre 2007.

5.1. Acciones y productos obtenidos

- Se logró conformar por primera vez una red interactiva de comunicación entre las escuelas asociadas a la UNESCO entre países iberoamericanos, que coinciden en desarrollar proyectos educativos similares, relacionados con los valores universales promovidos por la UNESCO.
- Se promovió el intercambio de iniciativas y experiencias que impulsan la difusión de los valores promovidos por la UNESCO.
- Como producto de los proyectos colaborativos, se elaboraron publicaciones que sirven de base para la comunicación entre las comunidades de aprendizaje y que reflejan a través de las prácticas educativas los valores promovidos por la UNESCO.

- Se elaboró material didáctico, como videos y CD-ROM, que recogen los resultados obtenidos en cada una de las redes por eje temático trabajado, como una experiencia de comunidad de aprendizaje.
- Se elaboró una memoria de la Red Iberoamericana en el que se publica el testimonio de las experiencias exitosas adquiridas entre todas las escuelas de los países participantes, así como la evaluación de los resultados obtenidos y un plan de mejoramiento.
- Se mejoró en las escuelas participantes la aplicación de las TIC en la práctica educativa, a través del uso del portal interactivo de la Red Iberoamericana como una herramienta que permitió:
 - a) Promover un proceso interactivo de aprendizaje grupal, dialogado y de comunicación.
 - b) Generar nuevos ambientes de aprendizaje que permitieron a profesores y alumnos intercambiar, compartir y publicar experiencias educativas, independientemente de la distancia geográfica, tiempo e idioma.
 - c) Incorporar en el currículo, como estrategia didáctica, las experiencias y contenidos trabajados en los ejes temáticos.
- Se definieron estrategias para la edición de publicaciones que sirvan de base para la comunicación entre las comunidades de aprendizaje y que reflejen a través de las prácticas educativas los valores UNESCO.
- Se integró la memoria del proyecto en la que se publica el testimonio de las experiencias exitosas adquiridas entre todas las escuelas participantes.
- Como cierre de esta experiencia cada una de las redes presentaron los resultados en la Conferencia Internacional de Tecnología e Innovación Educativa, en el marco del Forum Monterrey 2007.

La creación de la Red Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la UNESCO permitió a través del uso de las herramientas del portal interactivo, obtener los siguientes resultados:

- A través de talleres, se capacitó a los profesores que lo requerían, en la utilización de las herramientas e interfases que iban a utilizar en el portal para establecer comunicación con sus compañeros de cada red y para publicar la información de su centro escolar en el espacio que les correspondía.

- Se propició el trabajo colaborativo en ambientes virtuales, utilizando las herramientas que ofrece el portal REDES.
- Se generó una base común de conocimiento y experiencia en las líneas temáticas que les correspondía.
- Tuvo un efecto positivo en la creación de estrategias novedosas de enseñanza. Con el trabajo del proyecto los maestros tuvieron oportunidad de ensayar estrategias de enseñanza que involucraban los valores seleccionados para el trabajo de la red.
- Facilitó la comunicación y acercamiento de diversos centros educativos en diferentes países.
- En el proceso del proyecto cada uno de los miembros de las escuelas compartieron los problemas e inquietudes que se vive en sus instituciones educativas con respecto a temáticas referentes a la paz, derechos humanos, diversidad cultural y el medio ambiente.
- Se analizaron contenidos, se llegaron a acuerdos y compromisos, se formaron equipos de trabajo para la elaboración de un proyecto colaborativo con los participantes que tenían un tema en común.
- Se fortaleció la participación e involucramiento de los Coordinadores de las Escuelas Asociadas de los países participantes con el Comité Regional Norte y la Comisión Mexicana (CONALMEX), cuya función es coordinar, dar seguimiento y evaluar al proyecto educativo.
- Se planteó la necesidad de ampliar y fortalecer el nivel de extensión del proyecto, a más países de Iberoamérica y del mundo, estableciendo contacto con especialistas de universidades, organismos públicos y ONG's, que puedan brindarles asesoría experta con relación a los temas eje trabajados, y de esta manera promover comunidades de aprendizaje con la intención de establecer un efecto multiplicador, para difundir las experiencias educativas a diversos centros escolares.

6. Conclusiones

Con la creación de la Red Digital para la colaboración de las escuelas asociadas a la UNESCO en México, se pretende acercar a instituciones de diferentes latitudes en México y en el mundo, que coinciden en desarrollar proyectos similares, de manera que se tiene una cobertura mayor en número de participantes y en vertientes de proyectos educativos, relacionados con los valores universales promovidos por la UNESCO.

Otros propósitos son: mejorar la calidad educativa a través del uso de portales como herramienta tecnológica; atender a la alfabetización en una cultura digital, con un modelo educativo que favorezca el aprendizaje centrado en la persona, a través de un proceso interactivo de aprendizaje grupal, dialogado y de comunicación; aplicar las tecnologías de la información y la comunicación para la creación de redes de conexión, que propicien las relaciones sociales en ámbitos locales y globales; generar nuevos ambientes de aprendizaje que permitan al sujeto intercambiar y compartir información.

Con la Red Iberoamericana, el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO cumple con una de las funciones que le dieron origen, que es la promoción de una cultura digital que favorezca el desarrollo de capacidades en el estudiante y en los profesores para la construcción de conocimiento, a través de la búsqueda y procesamiento crítico de la información, su aplicación en la solución de problemas a los que cotidianamente se enfrentan, tomando como base el trabajo colaborativo.

La Red Iberoamericana para escuelas asociadas tiene el propósito de contribuir en un acervo de recursos educativos abiertos y libremente distribuidos a través de la red mundial de comunicaciones. Los proyectos dirigidos a este objetivo están auspiciados por la UNESCO y se inscriben en la intención de la organización de fomentar la autonomía de las comunidades locales frente a la distribución y uso de conocimiento, la libre circulación de ideas y el acceso universal a la información, la expresión del pluralismo y la diversidad cultural a través de los medios de comunicación y las redes sociales de información y el acceso de todos a las tecnologías de información y comunicaciones.

Como se puede apreciar, la Red Iberoamericana ha sido una herramienta que ha servido como objeto de estudio y laboratorio generador de ideas, en donde los hallazgos han permitido plantear estrategias de intervención en el uso de las TIC como medio que facilita la creación de redes virtuales, con la intención de que sus integrantes compartan y contribuyan con sus aportaciones y experiencias a mejorar su práctica educativa, y sobretodo, hacer del espacio virtual un espacio en el que se puede documentar y dar sentido de apropiación a temas axiológicos que son de interés común no sólo en el ámbito educativo, sino también en el familiar y social.

Una última reflexión, nos lleva a valorar que los esfuerzos que implica el poner en marcha proyectos con las características de la Red Iberoamericana, obliga a atender a una serie de situaciones imprevistas, que si no se manejan adecuadamente, pueden ocasionar que el ánimo

decaiga y la participación de los profesores se pueda ver alterado por la falta de apoyo y seguimiento al proceso de participación.

En este caso nos referimos específicamente, a la importante labor que desarrolla el moderador. Entre las actividades más importantes que realiza el moderador, destaca la relación que establece con los participantes a través del seguimiento y apoyo que brinda en la realización de las tareas encomendadas, el control de la información en relación a las contribuciones que cada participante publica en el espacio del portal, utilizando como herramienta el administrador de contenidos, la evaluación sistemática que permite atender contingencias no sólo en el uso de la plataforma, sino también en las necesidades que los participantes manifiestan a lo largo de todo el proceso de interacción con otros participantes y en la elaboración del proyecto colaborativo.

La experiencia obtenida en la labor que desempeñó el moderador como pieza clave en el proceso de interacción en la Red Iberoamericana, nos hizo constatar que el rol del moderador es crucial en el éxito de comunidades de práctica mediadas por las TIC, como menciona Ryan (2000) y Salomón (2000) en el proceso se involucran aspectos que van desde lo organizativo, intelectual y social. De ahí que varios autores coinciden en clasificar el rol y responsabilidad del moderador en cuatro categorías: pedagógica, administrativa, social y técnica. Las funciones del moderador como mediador del proceso de interacción, facilitaron las relaciones que se establecieron entre participante y moderador, y entre los propios participantes. Estos han sido los elementos fundamentales que han permitido mantener activa la comunicación e intercambio de experiencias entre los profesores de los diferentes países que participaron en la Red Iberoamericana.

Por lo anterior y tomando como base los hallazgos obtenidos, se considera importante, desarrollar un plan de mejoramiento que permita, de manera continua, resolver en el momento y de manera más puntual, los desafíos, problemáticas y aciertos que cada escuela de los países participantes demande, tomando como base el contexto y características específicas de cada centro escolar.

6.1. Para el mejoramiento continuo

Sobre la infraestructura tecnológica:

- Asegurar que los centros educativos cuenten con la infraestructura tecnológica necesaria para interactuar, a través del portal interactivo, con otros centros escolares, de manera síncrona y asíncrona.

- Dar apoyo en la formación de profesores y alumnos sistemáticamente para el adecuado manejo de las herramientas que integran el portal interactivo.
- Evaluar de manera continua y sistemática la usabilidad de la herramienta para lograr que sea un medio de comunicación e interacción entre los participantes, de fácil acceso y amigable.
- Fortalecer las contribuciones de experiencias exitosas para la creación del centro de documentación de material digital producido y alimentado por las escuelas de los países participantes.
- Evaluar de manera continua la función que realiza el moderador como el elemento clave en el seguimiento y apoyo que da a las contribuciones que los profesores realizan en su espacio electrónico, así como en los foros y chats.

6.2. Difusión y participación

- Hacer una difusión del proyecto por diferentes medios: video, publicaciones y presentaciones en reuniones del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO.
- Promover la integración en cada país y con otros países para que participen otras escuelas asociadas a la UNESCO.
- Integrar en los encuentros presenciales la participación de alumnos y alumnas.
- Difundir en cada uno de los países participantes las memorias que integran los resultados obtenidos en cada una de las etapas que integra el proyecto (sensibilización, planeación, desarrollo y evaluación de resultados)
- Actividades académicas que fortalezcan la investigación y definición de metodologías para trabajar en diferentes niveles educativos y sectores sociales.

7. ANEXO

Descripción de las redes.

RED 1. Una estrategia didáctica para la cultura de paz y la no violencia.

Participantes:

Chile: Escuela Básica “Helen Lang Ovalle” (Región IV)

España: Colegio Publico “ANEJAS” (León)

México: Escuela Primaria Manuel M. Ponce (Zacatecas)

Escuela Primaria “Prof. Lamberto Hernández” (Sonora)

Jardín de Niños “Primeros Pasos” (Sonora)

CAME No. 03 “Dr. Marco Aurelio Larios Ramos” (Sonora)

Nivel Preescolar del Colegio Americano de Tabasco (Tabasco)

Objetivo general:

Generar una experiencia pedagógica a través del diseño y aplicación de estrategias didácticas encaminadas al desarrollo de la cultura de paz y no violencia.

Producto:

- Memoria documental de las estrategias didácticas diseñadas.

Estrategias:

- La red en general trabajó a partir del diseño elaborado, se trabajó una primera fase de sensibilización e inducción para maestros y alumnos, se organizó el trabajo en grupos por grados o niveles y en reuniones colegiadas se diseñaron las estrategias didácticas y se programaron los tiempos para la aplicación en cada grupo de alumnos.
- Las escuelas expusieron el trabajo realizado en diversos tipos de eventos; buscaron la participación y proyección de la comunidad educativa, involucraron a las familias de los alumnos y a las autoridades escolares y comunitarias.
- Compartieron sus experiencias a través de memorias, presentaciones de Power Point, fotos, etc.
- En cada escuela iniciaron un proceso de evaluación colegiada, de evaluación de las estrategias y de autoevaluación de su participación en el proyecto.

RED 2. Diversidad cultural, tolerancia y cultura de paz a través del texto breve.

Participantes:

España: Colegio Internacional Torrequebrada (Málaga)

México: Primaria del Centro Escolar Balam (Quintana Roo)

“Prof. Pablo Livas” (Nuevo León)

Escuela Pequeño Sol (Chiapas)

Primaria del Colegio Americano de Tabasco (Tabasco)

Normal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda” (Tamaulipas)

Objetivo general:

- Fomentar la educación en valores como complemento del desarrollo integral de los educandos construyendo conceptos de cultura de la paz a través de la lectura y análisis de textos.

Producto:

- Revista digital con los textos trabajados y la experiencia realizada.

Estrategias:

- En un inicio se plantearon dos proyectos, uno que se refería únicamente al trabajo con los textos y otro que se orientaba a la promoción de valores, conforme se fue trabajando se fueron fusionando y las escuelas implementaron el trabajo con textos en ambos proyectos orientados a educar en valores como un medio para lograr la paz.
- Se seleccionaron textos adecuados, se analizaron y se organizaron para su presentación; los textos se presentaron y analizaron apoyándose en materiales didácticos diversos, se trabajaron escenificaciones, sesiones de cuentacuentos, productos escritos, dibujos que representaran las ideas del texto, etc.
- Cada institución se integró de acuerdo a las condiciones de su contexto ya que en esta red están presentes escuelas desde preescolar, primaria y hasta educación superior e instituciones formadoras de docentes; en todas se mantuvo la orientación del proyecto: promover la cultura de paz fomentando los valores apoyándose en textos escritos.

RED 3. La paz es asunto de todos, busquemos vivir sin violencia

Participantes:

España CEIP Andrés Oliván (Zaragoza)

México: Colegio Madrid de Guadalajara (Jalisco)

Primaria Vicente Guerrero (Nuevo León)

Portugal: Escola Básica Integrada de Miraflora (Oeiras)

Escola Secundária de José Estêvão (Aveiro)

Escola Básica 2º e 3º Ciclos João Afonso de Aveiro (Aveiro)

Objetivo general:

- Proporcionar al alumno elementos formativos que lo conduzcan a una integración familiar y social a través del uso cotidiano de los valores y de la comprensión y visualización del mundo que lo rodea.

Producto:

- Memoria del trabajo realizado y video (o presentación multimedia) que muestra la experiencia realizada.

Estrategias:

- La red inició su trabajo con la visualización del proyecto y las escuelas mexicanas decidieron acciones conjuntas que iniciaron con la decisión de trabajar en la reafirmación de valores en la búsqueda de un mundo sin violencia, manejaron diferentes valores, uno por mes y se apoyaron en los padres de familia para reafirmarlos con exposiciones y representaciones que presentaron en las aulas de sus hijos.
- Las escuelas de España y Portugal se integraron plenamente al trabajo conjunto y asumieron compromisos, integraron sus proyectos y además trabajaron conferencias y talleres sobre la no violencia coordinándose con instituciones civiles y gubernamentales.
- Hicieron festivales y eventos como reforzamiento de lo trabajado en pro de la no violencia y repartieron a los padres de familia y alumnos lecturas de temas que apoyaran esta preocupación por el logro de la paz.
- Se promovió la interacción pacífica y el intercambio cultural a través de intercambio de productos típicos, tarjetas postales, cartas, mails, presentaciones que ilustraran las características de sus lugares de origen y de sus escuelas.

- Durante todo el proceso se fue evaluando la realización del proyecto mediante encuestas y entrevistas a padres de familia, alumnos y maestros.

RED 4. Crear conciencia con respecto a la reutilización, reciclaje y manejo adecuado de los desechos.

Participantes:

España: Instituto Veritas

México: Instituto Balam de Quintana Roo.

Escuela Secundaria Alfonso Reyes

Instituto Americano de Monterrey

Portugal: Escola Básica 2 3 Ciclos Castro Matoso, de Portugal

Objetivos generales:

- Concienciar a los alumnos del manejo correcto de desechos y de evitar la contaminación del agua.
- Concienciar a los alumnos al reciclaje de componentes electrónicos y la administración de sus residuos.
- Concienciar a la comunidad escolar de separar los desechos para su reciclaje y no consumir materiales en exceso.

Producto:

- Video descriptivo.

Estrategias:

- Se realizó una investigación exhaustiva sobre los diferentes materiales que se pueden reutilizar, reciclar o reducir su consumo.
- Se desarrollaron materiales gráficos y se compartieron con la comunidad escolar para apoyar su concientización.
- Se realizaron investigaciones sobre el manejo de desechos.
- Se diseñaron estrategias para tratar los desechos mediante trípticos, carteles, CD, videos, comerciales mostraron la manera correcta de tratar los desperdicios.

- Se investigaron patrones de vida y consumo a través del análisis de diversos grupos de Residuos Sólidos Urbanos (RSU).

RED 5. ¿Qué hacer con la basura en la escuela y en el hogar?

Participantes:

España: I. E. S. Severo Ochoa, Granada, España

México: Centro Escolar “José María Morelos y Pavón

Instituto Americano de Monterrey

Portugal: Secundaria Sa Da Bandeira de Portugal

Objetivos generales:

- Comprender la importancia del reciclaje en el desarrollo sostenible.
- Crear hábitos que contribuyan a la reducción de los desechos y asignar dentro de la escuela responsabilidades al alumnado.

Producto:

- Video descriptivo.

Estrategias:

- Estimularon a alumnos y docentes a evaluar cómo sus hábitos diarios influyen y repercuten en el cambio climático, fomentaron la adquisición de un mayor conocimiento de dicho cambio y de los principales grupos implicados.
- Describieron la terminología del desarrollo sostenible, y del reciclaje, con el fin de mejorar la comprensión del problema.
- Se valoró cómo nuestros hábitos diarios influyen y repercuten en el cambio climático, el efecto invernadero, los agujeros de la capa de ozono, gases contaminantes, animales en peligro de extinción y calentamiento global.
- Se promovió el desarrollo sustentable a través de la conciencia política de las tres Rs Reducir, Reutilizar y Reciclar.

RED 6. Optimizar recursos para cuidar el medio ambiente.

Participantes:

España: Instituto IES Salvador Victoria en España

México: Escuela Presidente Benito Juárez

Instituto Americano de Monterrey.

Portugal: Escola Secundaria Vale de Cambra

Objetivos generales:

- Generar en la comunidad escolar una cultura universal y conciencia de respeto por el medio ambiente.
- Fomentar una conciencia sobre la conservación y el rescate ecológico, basado en el desarrollo sustentable.
- Promover el cambio de mentalidad en el cuidado del medio ambiente a través del reciclaje y dando alternativas energéticas.

Producto:

- Video descriptivo.

Estrategias:

- Una propuesta donde se buscaba generar una cultura en el cuidado del medio ambiente en la comunidad estudiantil, a través de la valoración de la importancia de reciclar y rehusar.
- Promover cambio de actitudes, valores y conocimientos.
- Impulsar en los alumnos la capacidad de observación sobre los usos que el hombre da a los recursos naturales no renovables
- Desarrollar en los alumnos habilidades que les permitan seleccionar, organizar, confrontar e interpretar información en los procesos de aprendizaje.

RED 7. Valorar la diversidad conociendo otras formas de vida.

Participantes:

Brasil: Colegio Mackenzie (Tamboré)

Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago)

España: I. E. S. Salvador Victoria (Teruel)

México: CBT María Luisa Marina de Suárez, (Estado de México).

Bachillerato Tecnológico “Miguel Hidalgo” (Tabasco)

Portugal: Escola Profissional de Tondela (Tondela)

Objetivo general:

- Propiciar en los jóvenes un intercambio cultural para el desarrollo de empatía hacia todos los grupos poblacionales.

Producto:

- Memoria documental del trabajo realizado en relación al aprendizaje intercultural.

Estrategias:

- En general toda la red buscaba trabajar una primera fase de exploración y/o sensibilización hacia otras comunidades; algunas con visitas físicas a comunidades indígenas, otras con procesos de indagación o exploración en Internet o bibliográficos, con el objeto de plantear la importancia de un intercambio cultural con otras comunidades.
- Se trabajó un rescate de información de la geografía de la comunidad o comunidades a explorar y conocer; identificando, entre otras cosas: actividad productiva, su lengua, gastronomía, tradiciones, sus creencias religiosas y costumbres, festividades, artesanías, etc. Intercambio de fotografías y de la información rescatada a través de foros y exposiciones.
- Planeación y organización de visitas –intercambio entre el alumnado de las escuelas de la red y las otras comunidades. Realización de convivencias entre grupos.
- Se elaboró un documental videográfico de las actividades realizadas en el intercambio cultural. Intercambio documental y de fotografías entre todas las escuelas de la red mediante su exhibición en el portal de la Red Iberoamericana, dentro de las páginas de cada escuela, en el foro y en otros vínculos de acceso.
- Se hizo una evaluación e integración para finalmente elaborar un texto ilustrativo que evidencie los trabajos de las escuelas.

RED 8. Construyendo un mundo mejor a través de procesos de inclusión escolar y social.

Participantes:

Brasil: Colegio Guilherme Dumont Villares (São Pablo)

Colégio Magno/Mágico de Oz (Sao Pablo)

Colégio Friburgo (Sao Pablo)

Colégio Mackenzie (Higienópolis)

España: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación-(Granada)

México: Centro Escolar Comunitario del Sur “Lic. Manuel Bartlett Díaz” (Puebla).

Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano” (Nuevo León)

Universidad Regiomontana. Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Nuevo León)

Objetivo general:

- Promover procesos de inclusión escolar y social desde las instituciones educativas.

Producto:

- Documento sobre experiencias inclusivas exitosas.

Estrategias:

- Se inició con la determinación del proyecto y se compartió con la comunidad escolar, se fueron analizando y recibiendo sugerencias a los proyectos.
- Un equipo trabajó en la elaboración de un marco conceptual sobre inclusión y se fueron determinando acciones a realizar derivadas de los análisis realizados.
- Las experiencias se fueron realizando y se integraron en el marco del proyecto.
- Se integraron las experiencias de todas las instituciones de la Red para conformar un texto final a publicar para difundirlo.

IX. Conclusión: El fortalecimiento de las comunidades de práctica

Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas

En las comunidades de práctica, los procesos de participación legítima periférica y de construcción de identidad implican un proceso de empoderamiento o fortalecimiento. Sin embargo, estos últimos dos conceptos usualmente no son abordados en la literatura de corte sociocultural en psicología y antropología. Esto, debido a que las dimensiones política e ideológica, en la construcción de comunidades, frecuentemente son omitidas en el análisis comunitario. No obstante, sugeriría que estas dimensiones son ineludibles si queremos realmente lograr cambios en el desarrollo de comunidades de práctica como la que constituyen los docentes de las Escuelas Asociadas a la UNESCO, por dos razones: a) la necesidad de un enfoque basado en la solución de problemas, y b) la relevancia de la posibilidad de acceder a identidades situadas con valor para los participantes. A continuación detallo cada una de éstas.

1. Un enfoque basado en la solución de problemas

Para promover el desarrollo de las comunidades escolares en las cuales se llevan a cabo acciones de la agenda UNESCO es necesario hablar de los problemas de dichas comunidades, mismos que tendrían que ser abordados en los proyectos escolares que son desarrollados en cada centro escolar para alcanzar la certificación como “Escuela Asociada a la UNESCO”. En muchas ocasiones, las Escuelas Asociadas a la UNESCO presentan sus proyectos en el contexto de las metas que se desean alcanzar para el centro escolar. Sin embargo, muchas de estas metas no se encuentran definidas para superar alguna dificultad o limitación de la comunidad escolar; o sea, no se toma como punto de partida para el proyecto a los problemas que pueden estar vinculados con la participación de los alumnos, docentes, padres de familia, y/o autoridades en las actividades de un centro escolar. De esta forma, los proyectos resultantes suelen ser presentados como un conjunto de buenos propósitos que serían deseables de alcanzar, pero que en esencia, el no alcanzarlos no tiene ninguna consecuencia negativa para la comunidad escolar.

Así, sugeriría que esta manera de trabajar con la agenda UNESCO no es casual, pues, desde mi punto de vista, responde a estrategias que son políticamente manejables dentro de la comunidad escolar al no tener que asumir inicialmente que la comunidad escolar “tienen un problema que

atender”. Aunque de entrada admitir que se tiene un problema supone reconocer aspectos vulnerables, en realidad no hay otra forma de proceder para poder establecer mecanismos de fortalecimiento de dichos aspectos que se asumen como debilidades en algún sentido. Por otro lado, plantear que un centro escolar no tiene problemas de ningún tipo y por ende pretender que no hay ningún tipo de vulnerabilidad, representa una postura utópica y descontextualizada de las condiciones de producción de la práctica educativa, que a su vez limita la apropiación y dominio de los valores de la agenda UNESCO. Por ejemplo, para lograr que una escuela promueva y viva la paz, se necesita partir del reconocimiento e identificación de aquellos aspectos conflictivos y generadores de violencia que son parte de la convivencia cotidiana entre los miembros de la comunidad escolar. De otra manera, es difícil encontrar otro punto de apoyo sobre el cual aplicar las herramientas que la UNESCO puede proporcionar, precisamente, para promover el desarrollo de una cultura de paz dadas unas condiciones en donde no existe del todo, y para las cuales se han desarrollado una serie de estrategias que buscan diseminar este valor. Similarmente, en el caso de los asuntos de derechos humanos, ciudadanía, multiculturalidad, y desarrollo humano sustentable, es necesario identificar, como primera instancia, cuáles son las condiciones de producción de la práctica educativa, así como las características de la comunidad escolar con relación a una problemática particular que se vive en un centro escolar específico.

2. La construcción de identidades situadas y valoradas

El otro aspecto al cual es importante prestar atención dentro de la dimensión política es el que concierne al desarrollo de identidades capaces de tener acciones de cambio en el contexto de la apropiación y dominio de los valores de la agenda UNESCO. Ya en el capítulo 1 de este volumen planteé que parte de la problemática de falta de participación de los docentes estaba ligada a la falta de definición de identidades claras y valoradas que fueran accesibles a los participantes. En ese capítulo describí con detalle la manera en la que se propone la identidad de ‘Docente Asociado a la UNESCO’ como un ideal al que los profesores participantes pueden aspirar en el contexto de su participación en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO. Por supuesto, acceder a otras identidades tiene también implicaciones políticas que problematizan las nociones de acceso y participación. Esto es, preguntas como “¿Cuáles son los mecanismos que garantizarán el acceso de un profesor que decida optar por la consolidación de su identidad como ‘Docente Asociado a la UNESCO?’” y “¿Qué garantías en el ámbito institucional y laboral

pueden ser ofrecidas a los docentes que deciden participar en las acciones de la UNESCO?, necesitan ser abordadas para poder fortalecer (o “empoderar”) a los docentes en el desempeño de sus funciones como Docentes Asociados a la UNESCO.

3. Empoderamiento y fortalecimiento

En las secciones previas de este capítulo he mencionado dos conceptos, ‘empoderamiento’ y ‘fortalecimiento’, los cuales aluden a un mismo fenómeno: el cambio incremental en la capacidad de una persona o comunidad para actuar en el mundo resolviendo sus problemas y alcanzando sus metas. ‘Empoderamiento’ y ‘fortalecimiento’ tienen su origen en literatura de la Psicología Comunitaria. El término ‘empoderamiento’ tiene su origen en el vocablo inglés *empowerment*, el cual fue propuesto por Rappaport (1981; 1987) en el contexto del desarrollo de la investigación comunitaria en Estados Unidos. Su origen invoca el aspecto de recuperación de la vivencia de las garantías individuales que ofrece el sistema político (estadounidense, en este caso); esto es, ‘empoderamiento’ implica la puesta en práctica de estrategias que ayudan a un sujeto a luchar por el respeto de sus derechos en un contexto societal y comunitario.

El uso de los términos ‘empoderamiento’ o ‘empowerment’ en el contexto latinoamericano ha sido criticado por los psicólogos comunitarios de esta región (Montero, 2003; Sánchez, 2002; Vázquez, 2004), quienes ven este uso como una importación conceptual desvinculada de las condiciones contextuales de nuestra gente, así como de los problemas particulares que ciertamente difieren de lo que sucede en el ámbito anglosajón. En este sentido, la psicología comunitaria latinoamericana prefiere el uso del término ‘fortalecimiento’, que a su vez invoca el trabajo desde las necesidades y debilidades de una persona o comunidad que entonces son superadas y fortalecidas en el trabajo cotidiano como miembros de una comunidad. Se podría decir que el término ‘fortalecimiento’ sigue la prédica popular de “hacer de la necesidad, virtud” (Montero, 2004). Así, fortalecer implica hacerse fuerte en comunidad, de manera colectiva, haciendo frentes comunes para afrontar la adversidad, compartiendo recursos y generando soluciones que son viables gracias a la acción conjunta.

En el caso de la investigación presentada en este volumen es interesante ver como ante la identificación de las condiciones de producción de la práctica educativa que incluyen falta de recursos materiales y temporales, así como la falta de mecanismos de acceso a la solución de

problemas conjuntos, puede ser útil retomar el trabajo desde el punto de vista del fortalecimiento comunitario.

4. Una propuesta alternativa de acción

En la sección 1 de este capítulo hablé de la necesidad de trabajar con los docentes de las Escuelas Asociadas a la UNESCO a través de la definición de problemas a resolver en el contexto de la apropiación y dominio de los valores de la agenda UNESCO. Desde esta perspectiva, y ligando los recursos de la psicología comunitaria enfocados hacia una praxis ligada al fortalecimiento, propongo que la acción de los docentes puede ser reconceptualizada a través de la implementación de mecanismos que posibiliten el incremento en la capacidad de la comunidad escolar para resolver sus problemas, fortaleciendo así lo que inicialmente pudiera haber representado una debilidad. Consecuentemente, como primer punto es necesario sugerir un curso de acción o metodología para que la comunidad escolar pueda identificar y definir sus propios problemas. Para ello, es necesario tomar en cuenta que, de acuerdo con teóricos e investigadores que han desarrollado trabajos seminales en el análisis sociocultural de las comunidades (e.g. Chaiklin & Lave, 1993; Engeström, 1987; Engeström, Miettinen, & Punamaki, 1999; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001a), trabajar en una comunidad implica:

1. Que es relevante pertenecer a dicha comunidad, que el motor de la participación reside en el esfuerzo por pertenecer a un grupo social de referencia en el que se desenvuelven los miembros.
2. Que como resultado de la participación, los miembros construyen identidades situadas que los posicionan en un punto dado del continuo que hay desde la participación periférica hasta la participación plena, y desde un nivel de novatos hacia otro de expertos en dicha comunidad.
3. Que dicha comunidad tiene metas específicas que alcanzar. Algunas de estas metas son definidas institucionalmente, mientras que otras pueden emerger desde la propia definición de la práctica de parte de sus miembros.
4. Que para alcanzar las metas planteadas, los participantes utilizan un conjunto de herramientas que son valoradas por su utilidad para la práctica cotidiana.

5. Que la participación de los miembros de una comunidad se lleva a cabo a través de la definición de roles que son desempeñados y reconocidos formalmente a través de la definición de una división del trabajo, y
6. Que los cambios en los niveles de participación, acceso y uso de herramientas, las identidades disponibles, la definición de metas, y la división del trabajo obedecen a reglas que posibilitan la observancia de un marco de principios y códigos para la acción conjunta de manera ordenada.

En consecuencia, identificar los problemas inherentes a una comunidad dada implica analizar el estado de cada una de las características descritas anteriormente, en términos de las fortalezas y debilidades que cada una representa para los miembros de una comunidad. En este marco propongo que la siguiente tabla puede ser un referente útil para dicho análisis:

	Elementos constitutivos de la comunidad	Fortalezas	Debilidades	Contradicciones	Acciones de fortalecimiento
Comunidad de referencia					
Metas definidas					
Conjunto de herramientas					
Identidades disponibles					
División del trabajo					
Reglas de participación					

Tabla IX. 1. Matriz de identificación de elementos constitutivos de la comunidad, fortalezas, debilidades, contradicciones, y acciones de fortalecimiento.

En la tabla, además de identificar las posibles debilidades y fortalezas en cada elemento constitutivo de la comunidad, es importante considerar las posibles contradicciones entre dichos elementos. Por ejemplo, el que la cantidad y calidad de las herramientas sea insuficiente para alcanzar las metas planteadas, o que las reglas de participación no permitan la movilidad de los miembros para asumir las identidades disponibles, etc. Consecuentemente, es posible proponer las acciones que pueden llevarse a cabo para mantener e incrementar las fortalezas, subsanar las debilidades, así como evidenciar y resolver las contradicciones del quehacer comunitario.

5. El diálogo como herramienta de construcción comunitaria

¿Cómo hacer realidad este análisis y propuesta de acción de fortalecimiento en cada comunidad? Sin duda, además de hacer un alto en el camino para reflexionar en cada caso el estado de la comunidad, es necesario llevar a cabo el ejercicio con una orientación dialógica que permita reconocer los diferentes puntos de vista planteados por los miembros de una comunidad. Esto es, para poder reconocer genuinamente las debilidades de un grupo social y sus circunstancias, así como “convertir éstas en virtud”, a través de un proceso de fortalecimiento, es necesario que los miembros de la comunidad puedan reflexionar sobre sus circunstancias con un espíritu de tolerancia, apertura, y respeto hacia el otro.

En trabajos previos (J. M. Fernández, 2006a, 2006b; M. Fernández et al., 2001; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández, & Wegerif, 2006) he señalado con más detalle el carácter ineludible de estas premisas de carácter dialógico, tanto en el ámbito escolar como ciudadano. De estos trabajos rescato aquí lo que considero puede ser un conjunto de reglas útiles para facilitar la emergencia de dicha atmósfera comunicativa orientada al otro.

5.1. Racionalidad comunicativa, habla exploratoria y reglas de interacción

La esencia de los postulados de Habermas (1990) con relación a su teoría de la racionalidad comunicativa invoca la manera de crear condiciones idóneas para la comunicación y la colaboración conjunta, eliminando cortapisas y haciendo esfuerzos para buscar el consenso. Siguiendo esta perspectiva, en estudios previos (Mercer, Fernández, Dawes, Wegerif, & Sams, 2003; Mercer, Wegerif, Dawes, Sams, & Fernández, 2007) hemos propuesto el uso de reglas de interacción para lograr estas condiciones. Las reglas de interacción que hemos presentado a grupos de trabajo en aulas y talleres han sido, en una de sus formulaciones más recurrentes:

1. Todos deben tener la oportunidad de hablar.
2. Deben ser tomadas en cuenta las ideas de todos.
3. Se debe preguntar a cada miembro del equipo:
 - a. -¿Qué piensas?
 - b. -¿Por qué piensas eso?
4. Mirar y escuchar a la persona que habla.
5. Después de la discusión, el grupo debe llegar a un acuerdo con respecto a una idea.

Estas reglas de interacción cuando son seguidas por los involucrados en una situación comunicativa, producen lo que Mercer (1995a) ha denominado como ‘habla exploratoria’. El habla exploratoria es un estilo de interacción que combina el razonamiento explícito a través del habla involucrando hipótesis identificables, retos y justificaciones con un marco cooperativo de reglas base enfatizando la naturaleza compartida de la actividad y la importancia de la participación activa de todos los involucrados. El habla exploratoria conforma así una categoría discursiva que materializa una forma social de pensar que involucra al otro y sus circunstancias desde una perspectiva dialógica.

En este sentido, sugiero que el uso de las reglas de interacción que promueven el habla exploratoria puede ser una estrategia general para realizar, por ejemplo, talleres, en los que miembros de una comunidad escolar puedan analizar el estado de su comunidad, así como proponer las acciones de fortalecimiento pertinentes. La atmósfera resultante deseablemente será propicia para que los participantes puedan hablar de sus necesidades, debilidades, y problemas sin sentirse amenazados al expresar su punto de vista. Así, las acciones de fortalecimiento resultantes serán aún más auténticas y congruentes con las condiciones reales de vivir y sentir el mundo entre los que integran una comunidad escolar.

Las bondades de una orientación dialógica, no sólo aplican en una dinámica particular de reflexión. También son útiles para recordar a los miembros de una comunidad el carácter eminentemente humano de su existencia y de la del otro en un contexto comunitario. Los aspectos que a lo largo de este capítulo y de este volumen son iluminados, y que incluyen al análisis de lo comunitario, lo tecnológico y lo valoral a través de sus manifestaciones sociales, son susceptibles de estudio gracias a la perspectiva sociocultural utilizada en este proyecto. La educación como fenómeno eminentemente social y comunitario necesita del desarrollo de este

tipo de enfoques y sus metodologías para tener un verdadero impacto en el cambio de los usuarios de la investigación aplicada, como la que aquí se presenta. No hay objetivo más legítimo para la educación que el mejoramiento de la calidad a través de la vivencia cotidiana que tienen todos sus actores.

X. Referencias

- ANMEB (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 19 mayo 1992, from http://www.secur.gob.mx/transparencia/norma_federal/anmeb.pdf
- Argyris, C., & Schon, D. (1987). *Organizational Learning II: Theory, method and practice, method and practice*: Addison Wesley.
- Barab, S. A. (2003). Designing System Dualities: Characterizing a Web-Supported Professional Development Community. In *The information Society* (pp. 19).
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Brown, D. (Ed.). (2002). *Going Digital and Staying. Qualitative: Some Alternative Strategies for Digitizing the Qualitative Research* (Vol. 2): Process.
- Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura* (Vol. III). México, D. F.: Siglo XXI.
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. Retrieved 21 Junio, 2005, from <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Cervantes, E. (2007). *Sociedad del Conocimiento*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Trillas.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CONALMEX (2001). *Palabras Clave....* México: Secretaría de Educación Pública.
- CONALMEX (2004). *Estrategia y plan de acción 2004-2009* México: Secretaría de Educación Pública.
- Coté, R., Plickert, R., Gabriele, & Wellman, B. (2008). It's Not Who You Know, IT's How You Know Them: Who Exchanges What With Whom? *Social Networks*, 30(1).
- Cousin, G., & Deepwell, F. (2005). Designs for network learning: a communities of practice perspective. *Studies in Higher Education.*, 30(1), 57-66.
- CRNU (2004). *Red de Escuelas Asociadas*. Monterrey, México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- CRNU (2005). *Informe de trabajo 2005*. Monterrey, Nuevo León: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- CRNU (2006). *Prácticas educativas asociadas al uso de las TICs y a la promoción de valores UNESCO: cultura de paz, derechos humanos, desarrollo humano sustentable y diversidad cultural*. Monterrey, México: Comité Regional Norte UNESCO.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deno, S., Foegen, A., Robinson, S., & C., E. (1996). Comentry: Facing the realities of inclusion for students with mild disabilities. *Journal of Special Education*, 30, 345-357.
- Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*: Noveduc.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Jyvaskylassa: Orienta-Konsultit.

- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R. (Eds.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erwin, E. (1993). The philosophy and status of inclusion. *The Lighthouse*, 1-4.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. In *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ezpeleta, J. (2004, Abril-junio). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Mexicana de investigación educativa*, 9.
- Fernández, J. M. (2004). *The Appropriation and Mastery of Cultural Tools in Computer Mediated Collaborative Literacy Practices*. Unpublished PhD, The Open University, Milton Keynes, UK.
- Fernández, J. M. (2006a). Dos jóvenes universitarios se encuentran en el Messenger: Prácticas comunicativas y aprendizaje situado en comunidades de práctica en línea. In J. M. Fernández (Ed.), *Senderos III: Comunidades de Práctica en el Noreste de México: Negociando Conocimiento e Identidad entre el Ciberespacio y la Vida Institucional*. Monterrey, NL: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Fernández, J. M. (2006b). La educación en ciudadanía en la sociedad del conocimiento. In C. Carrión (Ed.), *El Futuro de la Educación en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 55-94). Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Trillas.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. M. (2001). Re-conceptualising "scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Fundación Evolución (2005). REDAL (Redes Escolares de América Latina): una investigación de las mejores prácticas. 2006 from <http://www.idrc.ca/uploads/user-S/11382166411102073-001.pdf>
- Gibson (1989). *Neuromancer*: Minotauro.
- Giddens, A. (2002). *Política y sociología en Max Weber* (Tercera ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Goodwin, C. (1997). The blackness of black: Color categories as situated practice. In L. B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning* (pp. 111-140). Berlin: Springer-Verlag.
- Goto, K., & Cloter, E. (2005). *Rediseño y desarrollo de sitios web*: Anaya Multimedia.
- Habermas, J. (1990). Discourse ethics: notes on a program of philosophical justification. In *Moral Consciousness and Communicative Action* (pp. 43-115). Cambridge: Polity Press.
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M., & Teles (1995). *Learning Networks. A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2003). Boletín de Política Informática No. 1. Características de acceso y uso de la computadora y la internet en los hogares mexicanos. Retrieved 16/10, 2005, from <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/tecnologia/computadoras.pdf>
- Jiménez, M. (2006). Prácticas educativas sobre temas globales. In C. Carrión (Ed.), *Educación para una sociedad del conocimiento* (pp. 95-122). Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

- Kearns, P. (2004). Education Research in Knowledge Society. Key trends in Europe and North America. from <http://www.ncver.edu.au>
- Kemmis, S., & McTaggart, T. (1994). *Cómo planificar la investigación Acción*. Barcelona: Paidós.
- Lang, G., & Barbaric, C. (1995). *All Children are special: creating an inclusive classroom*. York ME: Stenhouse Publishers.
- Latapí, P. (2007). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5-9 noviembre 2007, from www.comie.org.mx
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (pp. 1-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levin, J., & Thurston, C. (1996). Educational electronic networks: A review of research and development. *Educational Leadership*, pp. 46-50,
- Litwin, E. (2005). *Las Tecnologías en el aula: las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Morata.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. III). Madrid: Alianza.
- Martínez, D. (2006). Las redes de información y sus implicaciones en la práctica educativa. In C. Carrión (Ed.), *Educación para una sociedad del conocimiento* (pp. 123-137). Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Mercer, N. (1995a). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1995b). *Socio-cultural perspectives and the study of classroom discourse*. Unpublished manuscript.
- Mercer, N., Fernández, M., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2003). Talk about texts at the computer: using ICT to develop children's oral and literate abilities. *Reading: literacy and language*, 37(2), 81-89.
- Mercer, N., Wegerif, R., Dawes, L., Sams, C., & Fernández, M. (2007). How computers can help children think together about texts. In C. K. Kinzer & L. Verhoeven (Eds.), *Interactive Literacy Education: Facilitating Literacy Environments Through Technology* (pp. 245-268). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MirandaNet (1995). MirandaNet Industry Partnerships: Toishiba. Retrieved 20 enero, 2008, from <http://www.mirandanet.ac.uk/partners/toshiba.htm>
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria: La Tensión entre Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, concepto y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nielsen, J. (2000). *Designing Web Usability*. New Riders.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Unpublished manuscript, New York.

- OREALC (2001a). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. *Red Innovemos*. Retrieved <http://innovemos.unesco.cl/esp/ie/>, 7/12/2007
- OREALC (2001b). Tercer Seminario Internacional de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO. Recuperado en 2007 de:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/easociadas_declaracion_doha.pdf
- Paredes, F. J. (2006). *Fomento del uso de conocimiento y de la innovación en Educación Básica*. Paper presented at the Presentación presentada en el 1er. Simposio Nacional de Investigación sobre la Innovación Educativa, Monterrey, México.
- Poder Ejecutivo Federal (1993). Ley General de Educación. 13 julio 1993, from [http://www.ordenjuridico.gob.mx/federal/PE/PR/leyes/13071993\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/federal/PE/PR/leyes/13071993(1).pdf)
- QSR International (2002). QSR NVivo (Version 2.0.161) [Windows platform]. Doncaster, Melbourne: QSR International Pty. Ltd.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1-25).
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-145.
- Rheingold, H. (1988). A Slice of life in my virtual community. Retrieved enero 9, 2008, from http://www.cs.indiana.edu/docproject/bdgtti/dbgtti_18.html acceso alternativo en /uh/72/hlr/virtual_communities88.
- Rheingold, H. (2002). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Rojas-Drummond, S. M., Mazón, N., Fernández, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.
- Rosenfeld, L., & Morville, P. (2000). *Arquitectura de la información para el WWW*: McGraw-Hill.
- Ryan, S., & Scott, B. (2000). *The Virtual University: the Internet and Resource-Based Learning*. London: Kogan Page.
- Säljö, R. (1997). *Learning and discourse: A sociocultural perspective*. Leicester: British Psychological Society.
- Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: A sociocultural perspective on the human-technology link. In K. Littleton & P. Light (Eds.), *Learning with Computers: Analysing Productive Interaction* (pp. 144-161). London: Routledge.
- Salomon, G. (2000). *E-moderating: the Key to Teaching and Learning on Line*. London: Kogan page.
- Sánchez, A. (2002). Dispositivos de empoderamiento para el desarrollo psicosocial. *Universitas Psychologica*, 1(2), 39-48.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1994). The construction of scientific knowledge by students with mild disabilities. *Journal of education for business*, 69(3), 172-178.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Schulz, J., & Carpenter, C. (1995). *Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

- Shneiderman, B., & Plaisant, C. (2006). *Diseño de interfaces de usuario. Estrategias para una interacción persona-computadora efectiva*: Pearson Educación.
- Smith, T., & Hilton, A. (1994). Program design for students with mental retardation and developmental disabilities. *29*, 3-8.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (3rd ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- SPSS Inc. (2004). SPSS (Version 13.0) [Windows Platform]. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. (1999). Hacia las aulas inclusivas. In *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Subsecretaría de Educación Básica (2008). Programa Escuelas de Calidad. Retrieved 20 enero, 2008, from <http://basica.sep.gob.mx/pec/>
- UNESCO (2004a). Associated Schools Project Network (ASPnet). Retrieved 30/03, 2004, from http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7366&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2004b). *Schoolnet Toolkit. Bangkok, Thailand: Asia and Pacific Regional Bureau for Education*: UNESCO.
- Van Laarhoven, T., Coutinho, M., Van Laarhoven-Myers, T., & Repp, A. (1999). Assessment of the student instructional setting, and curriculum to support successful integration. In M. J. Coutinho & A. C. Repp (Eds.), *Inclusion: The integration of students with disabilities*. Belmont, C.A.: Wadworth Publishing.
- Vázquez, C. (2004). Refortalecimiento: Un debate con el Empowerment. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, *38*(1), 41-51.
- Vigostky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech (S. Sochinenii, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, volume 1: Problems of General Psychology* (Vol. 1, pp. 39-285). New York: Plenum.
- Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams (2000). *Colaboración de la educación inclusiva: Desarrollo de programas exitosos*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Ward, L., & Parr, J. (2006). Building on foundations: creating an online community. *Journal of Technology and Teacher Education*, *14*(4), 775-793.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *2*(1), 34-49.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 49-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wellman, B. (2001). Computer networks as social networks. *Science*, *293*(5537), 2031-2034.

- Wellman, B., & Haythornthwaite, C. (Eds.). (2002). *The Internet in Everyday Life*. Oxford: Blackwell.
- Wenger, E. (1998a). Communities of Practice. Learning as a social system. The Systems Thinker. Recuperado en 2006 de: http://www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc
- Wenger, E. (1998b). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001a). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001b). Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies. Recuperado en 2006 de: <http://www.ewenger.com/tech>
- Wenger, E. (2006). Communities of practice, a brief introduction. Recuperado en 2006 de: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., White, N., Smith, J. D., & Rowe, K. (2005). Technology for communities. from http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf
- Wertsch, B. (1998). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. España: Aprendizaje Visor.