

Capítulo 4

Competencias ciudadanas para la sociedad del conocimiento: Comunidades de práctica docente orientadas al uso de Recursos Educativos Abiertos¹

Juan Manuel Fernández-Cárdenas

Escuela de Graduados en Educación, j.m.fernandez@itesm.mx

Dory Cristina MacDonal-Vera

Universidad Autónoma de Nuevo León, dmacdonal@conarte.org.mx

Dolores Martínez-Guzmán

Instituto Politécnico Nacional, dmarting58@hotmail.com

Marcela Lucía Silveyra-De la Garza

Vía Educación, marcelasilveyra@viaeducacion.org

*“Obra sólo de forma que puedas desear
que la máxima de tu acción
se convierta en una ley universal”.*
-Emmanuel Kant-

Resumen

Educar en valores nunca ha sido una tarea fácil. Más aún, educar en valores en un contexto donde alumnos y docentes tienen acceso cotidiano a ambientes más enriquecidos tecnológicamente que lo que tradicionalmente se vive en el aula es un reto más complejo. Los docentes necesitan crear recursos electrónicos multimodales para diseñar una clase interactiva y atractiva digitalmente para los alumnos, con el fin de construir conocimiento juntos en un dominio disciplinar. Para lograr acercarse a este ideal de interacción en ambientes tecnológicamente enriquecidos en la mayor cantidad de situaciones escolares posible, es necesario poder trabajar en grupo para distribuir tareas y compartir recursos. En este capítulo se presentan los resultados de un estudio en el que, bajo un paradigma sociocultural de investigación-acción, se acompañó a un grupo de docentes de dos escuelas primarias públicas en Nuevo León, quienes identificaron juntos un conjunto de Recursos Educativos Abiertos (REA) para la enseñanza en las áreas de cultura de paz, derechos humanos y ciudadanía, desarrollo humano sustentable y multiculturalidad. Estos REA formaron parte de un índice catalográfico virtual que fue integrado por docentes de la región como parte de una iniciativa financiada por CUDI y CONACYT en lo que se denominó Knowledge Hub (K12).

Palabras clave: comunidad de práctica, educación cívica, multimodalidad, Recursos Educativos Abiertos.

¹ Este capítulo incluye algunas secciones de la ponencia “La participación docente en comunidades de práctica: Educando en valores mediante el uso de Recursos Educativos Abiertos”, presentada por los autores en el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa.

Introducción

Actualmente la sociedad se encuentra en una época que algunos han llamado la 'era de la información' o la 'sociedad del conocimiento' (Castells, 2001, 2002), la cual está caracterizada por un acelerado ritmo en el flujo de la información que afecta la manera en la que se relacionan las personas, adquieren bienes, viajan y, sobre todo, aprenden. En este sentido, es necesario contar con nuevas reglas de socialización, de consumo responsable, de participación política, y, por supuesto, de nuevos marcos pedagógicos acordes a las características de estas nuevas circunstancias.

A pesar de las promesas globales de mejoramiento de la vida cotidiana debido al surgimiento de una economía basada en el conocimiento y el uso de sistemas de información, en muchos contextos locales y nacionales esta nueva era no necesariamente ha traído consigo mayor armonía. Por el contrario, actualmente coexisten un cúmulo de retos en torno a la seguridad y el bienestar de los ciudadanos de áreas urbanas y rurales que buscan adaptar sus formas de vida al surgimiento de nuevos procesos de identidad que no estaban presentes anteriormente (Fernández-Cárdenas, 2009). Como ejemplos se señala en particular el surgimiento de figuras públicas que han cobrado fama a través de internet, como en el caso de la cantante británica Susan Boyle, las revueltas políticas mediadas por Twitter en países como Irán, y el seguimiento ciudadano a través de Facebook y YouTube de escaramuzas en la frontera de México y Estados Unidos entre grupos rivales de narcotraficantes. De esta manera, cantantes de 'reality shows', líderes estudiantiles y políticos, así como narcotraficantes forman parte del nuevo repertorio de identidades que están disponibles en este momento como modelos para ser apropiados y materializados por los ciudadanos a través de la imitación del poder, la fama y la riqueza que parecen ostentar. Por supuesto, en este juego de opciones, resalta el hecho que no todas éstas resultan estar apegadas a una práctica ética de lo que actualmente se conoce como la cultura de la legalidad.

Cultura de la legalidad

La cultura de la legalidad es "la aceptación voluntaria por parte de los actores jurídicos y de la ciudadanía de un conjunto de normas jurídicas generales, públicas y no retroactivas, que se consideran correctas para una adecuada convivencia social" (Vázquez, 2008, p. 63). Sin embargo, la cultura de la legalidad no se refiere únicamente a la aceptación de normas jurídicas, sino también a la admisión de los principios éticos que subyacen tanto al orden jurídico como a la regulación de la vida cotidiana. Esto es, se plantea que hay acciones que aunque no necesariamente son ilegales, sí pueden ser moralmente incorrectas y viceversa (Miller, 2004). Por otro lado, la cultura de la legalidad está también compuesta por el respeto a las normas de convivencia ciudadana que tienen que ver con la diversidad social, racial y de género, así como con el desarrollo de un cuidado ético y responsable del otro (Benhabib, 1985).

¿Cómo educar en la cultura de la legalidad? Se ha planteado que en la educación ética, así como en otras asignaturas, es fundamental hacer a un lado las aproximaciones memorísticas que privilegian únicamente la repetición de contenidos sin elaborar más sobre los mismos. Estas aproximaciones basadas en la repetición dejan muchas dudas sobre la comprensión que los alumnos desarrollan acerca del tema, prefiriéndose el aprendizaje por descubrimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2003).

Se ha planteado que la educación ética dirigida únicamente a la enseñanza de valores es fundamentalmente incompleta, pues además de que suele ser repetitiva y doctrinante, se queda sin aterrizar muchas consideraciones y reflexiones que tienen que ver con la aplicación del propio 'valor' en juicios de carácter moral en situaciones cotidianas (Salmerón, 2000). Esto es, valores como el de la 'honestidad' o la 'solidaridad' no tienen un sustrato de aplicación educativa si no están contextualizados en las circunstancias específicas en las que se aplican o invocan para su uso.

De esta manera, las aproximaciones pedagógicas mejor aceptadas en el ámbito de la educación moral tienen que ver con la enseñanza de la ética como disciplina histórica (Salmerón, 2000), así como con la enseñanza de la ética como un ejercicio de solución de dilemas morales en casos específicos, sean estos prediseñados con algunos elementos de la vida cotidiana o bien casos de controversias morales en eventos emblemáticos que han ocurrido en instituciones sociales, familiares y/o corporativas (Lind, 2006, 2007).

Finalmente, de la misma manera que con otros saberes, se plantea que la socialización de contenidos disciplinares se da de manera más eficiente cuando se desarrolla con una perspectiva de comunidades de práctica (Fernández y Carrión, 2008; Wenger, 2001).

¿Qué puede aportar el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) a la educación en cultura de la legalidad? En este capítulo se analiza la manera en la que, desde una perspectiva de comunidad de práctica, el uso de REA coadyuva a la socialización de contenidos sobre cultura de la legalidad, y en particular, sobre la ética del cuidado responsable del otro.

Comunidades de práctica

En la época actual es necesario aprender a trabajar y participar dentro de comunidades de práctica (Wenger, 2001). Dichas comunidades ayudan a:

- Tener un sentido de pertenencia.
- Compartir recursos.
- Buscar alcanzar metas conjuntas.

El trabajo docente no está exento de estas condiciones. Como cualquier otro trabajo, los docentes buscan apropiarse y dominar un conjunto de prácticas que son valoradas socialmente por su contribución a la formación de estudiantes (Fernández y Carrión, 2008). De manera más específica, los docentes de educación básica buscan socializar a los alumnos en los contenidos curriculares y en las habilidades socioculturales que les permitirán convertirse en los nuevos ciudadanos de este país.

Sin embargo, para desempeñarse como profesionales, los docentes necesitan atender múltiples demandas a la vez en su labor. Por ejemplo:

- Aprender a desempeñarse como miembros de un plantel escolar donde se distribuyen comisiones para lograr desarrollar un Proyecto Escolar (PE).
- Preparar su clase de acuerdo a los retos que implica el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como los Pizarrones Electrónicos Interactivos (PEI) y la Enciclomedia.
- Desarrollar buenas relaciones con sus colegas, directores, supervisores, administrativos y padres de familia en una comunidad escolar.

En esta investigación se buscó entender el rol que juega la organización de un conjunto de REA para un grupo de docentes que colaboran en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO (Red PEA). La Red PEA busca desarrollar en cada comunidad escolar algunos de estos ejes:

- Cultura de paz.
- Derechos humanos y ciudadanía.
- Desarrollo humano sustentable.
- Diversidad cultural.

Fundamentación teórica

Las nociones de lo que es el aprendizaje son múltiples y cada una representa un punto de partida desde donde se puede interpretar la acción humana y el cambio de la misma. En esta investigación se adoptó una perspectiva sociocultural del aprendizaje (Fernández, 2008, 2009; Rogoff, 1990; Säljö, 1997; Vygotsky, 1978, 1987; Wegerif, 1998), la cual implica que aprender es esencialmente un proceso de apropiación y dominio de herramientas culturales que son valoradas por una comunidad de práctica orientada a metas y donde cada miembro desempeña un rol de acuerdo a ciertas reglas dentro de dicha comunidad. Así, el aprendizaje es el resultado de las trayectorias de tránsito entre un lugar en la periferia de la comunidad y una participación plena en el centro de la misma. Es una trayectoria de cambio de identidad de novatos a expertos en un dominio específico. A este proceso Lave y Wenger (1991) le han llamado 'participación legítima periférica' (PLP).

Un espacio donde se da el fenómeno de ‘participación legítima periférica’ es el que tiene que ver con las redes sociales, de las cuales las redes escolares son un caso fundamental para los propósitos de este trabajo. Las redes escolares son una forma de organización inter-escolar que suelen incorporar el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus actividades. Más aún, algunas redes surgen a partir del uso de estas tecnologías como una nueva modalidad de aprendizaje virtual, tanto para docentes como para alumnos, que funcionan como programas permanentes y a largo plazo (Fundación Evolución, 2005; Harasim, Hiltz, Turoff, y Teles, 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.

Al igual que en las organizaciones, la formación de comunidades de práctica en estas redes se vuelve crucial para su funcionamiento. En esta investigación se coincide 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”, y en donde “las comunidades son inherentes en la idea de una red” (UNESCO, 2004a, p.16).

Por otra parte, la formación de comunidades de docentes y alumnos, que se interconectan por medio de las TIC, es considerada por Harasim et al. (1995) y Levin y Thurston (1996) como una ventaja educativa de las redes, porque en ellas se da el aprendizaje activo, participativo y colaborativo entre colegas de diferentes ubicaciones 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 con base en el diálogo (Cousin y 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 conjunto 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, 2001).

Planteamiento del problema

La tarea de organizar y compartir un conjunto de REA para la educación básica plantea una serie de retos para los docentes de la Red PEA:

- Sentir que la tarea es significativa para el desarrollo de un sentido de identidad y pertenencia como miembros de la Red PEA.
- Desear crear un conjunto de REA a manera de capital intelectual para todos.
- Lograr acuerdos sobre cómo hacer esta tarea definiendo procedimientos y metas deseables desde su perspectiva.

En concordancia con lo anterior, en este estudio se buscó responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera se desarrolla un sentido de pertenencia e identidad entre el grupo de docentes que desarrolla un repertorio de REA? ¿Cómo hacen los participantes para lograr cambios con relación a la definición de procedimientos y retos del trabajo en grupo?

- ¿Cuáles son los criterios de los participantes para organizar un conjunto de REA en cultura de paz, derechos humanos, ciudadanía, desarrollo humano sustentable y diversidad cultural?
- ¿Qué puede aportar el uso de REA a la educación en cultura de la legalidad? ¿De qué manera se negocia de manera situada el significado de la práctica de la cultura de la legalidad, en particular del sentido hacia un cuidado responsable del otro?

Metodología

Sujetos

Los participantes de este proyecto son docentes de dos escuelas primarias públicas del área metropolitana de la ciudad de Monterrey. En total, participaron 12 profesores que comparten la característica de fungir como responsables de un grupo que va desde primero hasta sexto grado de primaria en dos escuelas que pertenecen a la misma zona escolar. Los docentes se ubican en un amplio rango con relación a los años de experiencia con los que cuenta cada uno de ellos, que van desde los 3 años hasta los 43 años de servicio docente.

La descripción inicial de los docentes indicó como común denominador el poco uso de recursos educativos digitales o electrónicos en la enseñanza que no fueran parte del programa Enciclomedia. Además, compartían una baja competencia en habilidad tecnológica y en el manejo de la información digital al describirse como “principiantes” en el uso de la computadora e internet, exteriorizando el casi nulo conocimiento sobre software, búsquedas electrónicas, recursos multimedia, ligas, o programas de mensajería instantánea, por mencionar algunos. Por ello, se podría decir de forma generalizada que su conocimiento sobre las características y funciones de las computadoras era limitado.

Etapas de investigación

La investigación siguió una estructura en etapas que se diseñaron para ir dando apoyo a los docentes en las diferentes actividades en las que se involucraron. Dichas etapas son:

- Planeación del proyecto e integración de escuelas participantes.
- Selección de fuentes.
- Documentación de REA.
- Auditoria, planeación e implementación de la adopción de REA.
- Evaluación para plantear mejoras.
- Presentación de resultados de investigación.

Los docentes colaboraron en la selección, documentación, implementación y evaluación de los REA en las áreas de la agenda UNESCO. Para poder realizar esto, ellos:

- Recibieron una capacitación especializada llamada “Curso taller de integración de recursos abiertos en ambientes de aprendizaje” con duración de 40 horas en un lapso de 3 meses. En este curso-taller se cubrieron en 4 módulos los siguientes temas: a) Contexto del proyecto y selección de sitios fuentes, b) Documentación de recursos, c) Auditoria de recursos, planeación e implementación, y d) Evaluación para la mejora y cierre del proyecto. Por cada módulo los docentes entregaron productos que iban siendo evaluados por miembros de esta investigación.
- Utilizaron el portal de la Red PEA (www.comitenorte.org.mx/red_pea), en particular los foros y blogs para desarrollar su tarea de la documentación de sitios y REA.
- Presentaron ante sus colegas un ejemplo de carta descriptiva utilizando un REA y lo implementaron en su salón de clases.

Antes de impartir el curso-taller a los docentes participantes, los investigadores también fueron capacitados sobre la documentación y evaluación de los REA por parte de miembros del Tecnológico de Monterrey con el propósito de ser expertos en el tema y poder ofrecer retroalimentación competente.

Recolección de datos

A lo largo de la investigación, la participación de los docentes iba siendo registrada y monitoreada por medio de distintas fuentes e instrumentos que los investigadores utilizaban para ir recopilando los datos y experiencias, tales como:

1. Reuniones de trabajo en el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRN-UNESCO) con los docentes participantes, en las que se les daba seguimiento a cada uno de los módulos de capacitación que fueron marcando las etapas en el proyecto. El objetivo principal de estas reuniones era evidenciar las comunidades de práctica que se iban formando entre los docentes de las dos escuelas.
2. Aplicación del cuestionario de condiciones sociodemográficas del CRN-UNESCO.
3. Aplicación de encuestas después de cada etapa del proyecto para ir evaluando el progreso docente.
4. Realización de un conjunto de entrevistas a profundidad para documentar su perspectiva como participantes dentro del proyecto, indagando sobre: a) Su sentido de pertenencia a la Red PEA, b) Desarrollo de criterios para seleccionar y organizar recursos, y c) La manera de trabajar colaborativamente poniéndose de acuerdo con sus colegas.
5. Visitas en sus planteles educativos para conocer sus condiciones de producción de práctica educativa.
6. Videograbación de una reunión de docentes donde presentaron una carta descriptiva haciendo uso de un REA como ejemplo de implementación.
7. Videograbación de una clase utilizando REA.

Resultados

Los resultados, analizados de acuerdo a una metodología de construcción de casos en una perspectiva comparada, arrojan los siguientes hallazgos preliminares de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas en este estudio:

1. ¿De qué manera se desarrolla un sentido de pertenencia e identidad entre el grupo de docentes que desarrolla un repertorio de REA? ¿Cómo hacen los participantes para lograr cambios con relación a la definición de procedimientos y retos del trabajo en grupo?

Los docentes participantes en el estudio no solían colaborar en iniciativas de trabajo colegiado orientado a la docencia. Es decir, aún cuando los profesores de un mismo plantel escolar suelen coordinar sus acciones en el marco del fortalecimiento de un PE, lo hacen principalmente en términos de actividades de gestión en comisiones que se reparten entre los docentes frente a grupo en los diferentes ciclos que integran el plan curricular de la educación primaria. Sin embargo, en cuestión de diseño de materiales y asesoría pedagógica de actividades en el aula, cada docente solía trabajar de manera individual y aislada, incluso con sentimientos de competencia entre colegas quienes no compartían recursos didácticos o consejos sobre la manera en la que puede resultar más productiva una clase. A lo largo de este proyecto, los docentes no sólo aprendieron a orientarse hacia sus colegas en términos de colaboración, sino que lograron discutir y consensar las mejores prácticas para cada materia y grado escolar. En particular, los docentes fueron animados a utilizar una serie de reglas base de participación en el diálogo como “todos tienen derecho a decir su punto de vista”, o “es necesario alcanzar un consenso basado en la detección de necesidades del otro”. Con este marco de participación, los docentes lograron construir situaciones de genuina colaboración en comunidades de práctica.

2. ¿Cuáles son los criterios de los participantes para organizar un conjunto de REA en cultura de paz, derechos humanos, ciudadanía, desarrollo humano sustentable y diversidad cultural?

Los criterios que se les dieron a los docentes para identificar, seleccionar y catalogar los REA fueron planeados desde el proyecto global utilizando una perspectiva de metadatos correspondientes a una práctica disciplinar similar a lo que realiza un bibliotecario. Sin embargo, estos criterios dieron pie a la emergencia de situaciones en las que los docentes podían juzgar ética y moralmente la validez de la información que estaban catalogando y definir su valor pedagógico situacional para los fines de la educación en los valores privilegiados por la agenda de la UNESCO. Cabe mencionar que los

docentes reflexionaban continuamente acerca de la pertinencia y relevancia de los criterios catalográficos para sugerir y lograr la aceptación de un REA específico. Esto es, en muchas circunstancias, el valor pedagógico de un objeto digital era mayor que el valor catalográfico del mismo, lo que los hacía decidir su uso en clase, más allá de ser compartido o indizado en el Temoa.

3. ¿Qué puede aportar el uso de REA a la educación en cultura de la legalidad? ¿De qué manera se negocia de manera situada el significado de la práctica de la cultura de la legalidad, en particular del sentido hacia un cuidado responsable del otro?

Para responder a esta pregunta, a continuación se presenta el análisis de una lección sobre el tema de la discriminación, que atañe al ámbito de la cultura de la legalidad sobre reglas de convivencia ciudadana y ética del cuidado responsable del otro. En el siguiente extracto se presenta la transcripción de un segmento de la clase utilizando un REA de una foto digital sobre un patito amarillo que está tratando de subir a una plataforma de concreto donde hay un conjunto de patitos color negro que se alejan de él.



Figura 1. Imagen utilizada por la maestra en clase.

La lección se llevó a cabo con un grupo de segundo grado, aunque en este evento se encuentran en un aula de quinto grado con la infraestructura de Enciclomedia instalada (computadora, proyector, Pizarrón Electrónico Interactivo [PEI], cortinas oscuras, ventanas con herrería y aire acondicionado). En el salón hay un PEI en una pared y en la pared opuesta hay un pintarrón escolar. En medio del aula hay un pasillo conformado por dos grupos de sillas, uno enfrente del otro, los niños separados de las niñas. La transcripción del evento se encuentra en la Tabla 1.



Figura 2. Imagen de la clase sobre la discriminación.

Tabla 1.

Transcripción sobre la discriminación en un aula de escuela primaria

| TURNO | I-R-F | PARTICIPANTE | TRANSCRIPCIÓN |
|-------|-------|--------------|---|
| 1 | F | MAESTRA | Muy bien |
| 2 | R | ALUMNO | Porque no se puede subir a la banquetta |
| 3 | I | MAESTRA | A ver Eric |
| 4 | R | ERIC | Porque no son de su color |
| 5 | F/I | MAESTRA | Porque no son de su color // alguien más? // bueno miren / a ver Salvador? |
| 6 | R | ALUMNO | Porque los patos pueden ser malos |
| 7 | F/ | MAESTRA | Porque los patos pueden ser malos / a ver? |
| 8 | R | ALUMNO | Porque no son amigos |
| 9 | F/ | MAESTRA | Porque no son amigos / muy bien // el hecho / de que hayan dejado a este patito solo / como dicen ustedes porque no son del mismo color // los patitos negros / están haciendo / a un lado / al patito de color amarillo / y a esa acción que están haciendo / los patitos negros con el patito amarillo / se le llama / discriminación / lo no lo quieren porque no son / o no es / del mismo color que ellos // a ustedes les ha pasado algo parecido? / como lo que está sucediendo con el patito? |
| 10 | R | ALUMNOS | No |
| 11 | I | MAESTRA | No les ha pasado nada? |
| 12 | R | ALUMNOS | [no:o |
| 13 | I | MAESTRA | [nada por ahí? |
| 14 | R | ALUMNO | A mí sí! |
| 15 | I | MAESTRA | A ver qué te pasó Salvador? |
| 16 | R | SALVADOR | Yo cuando un día andaba dormido / yo / mi / le tenía seguro a cómo se llama? / a un (...) |
| 17 | F/ | MAESTRA | Ah pero eso fue porque un descuido te quedaste dormido // pero alguien que diga / no:o tú no |
| 18 | R | ALUMNA | A mí mi hermana // grande no me quiere invitar a (...) |
| 19 | I | MAESTRA | Por qué crees tú que te pega? |
| 20 | R | ALUMNA | Por (...) |
| 21 | I | MAESTRA | Por qué crees? // a ver Maria Conchita por qué crees que tu hermana / no te quiere llevar con ella? // o por qué te pega? |
| 22 | R | ALUMNOS | (...) |
| 23 | I | MAESTRA | Alguien sabe por qué la hermana de Maria Conchita / a ver? |
| 24 | R | ALUMNO | Porque la trata mal |
| 25 | I | MAESTRA | Pero por qué crees tú que la trate mal? // por qué? // mande? |
| 26 | R | ALUMNO | Porque le da coraje |
| 27 | F/ | MAESTRA | Porque le da coraje y por qué crees que le da coraje? |

Como se puede observar, la maestra enfatiza el hecho de que los patitos (o pollitos) son de dos tipos de colores y que la forma en la que están ubicados puede hacer sentir mal al patito amarillo. Les dice a los niños que esto se trata de un caso de “discriminación” (sic). Luego sitúa la pregunta en un plano personal “¿alguno de ustedes ha sido alguna vez discriminado?”. Un niño responde que una vez que se quedó dormido, al despertar su familia se había ido a hacer el mandado sin él. La maestra le dice que eso no es discriminación, pues se trata de una situación en la que él se quedó dormido. Repite la pregunta de si alguien se ha sentido discriminado y una niña platica que su hermana mayor le pega y no quiere juntarse con ella. La maestra pregunta a la clase “¿alguien sabe por qué Conchita (seudónimo) está siendo discriminada por su hermana?”. Los niños responden con frases como “porque la maltrata”, “porque es mala”. Las respuestas ofrecidas por los niños no son elaboradas por la maestra y Conchita no atina a confirmar o desacreditar las razones por las cuales es “discriminada” por su hermana.

Aunque es pertinente situar la discusión ética en términos personales, la maestra podría haber evitado exponer así a una de sus alumnas, pues da la impresión de no saber cómo despejar la duda acerca de la supuesta maldad de la hermana y la victimización de Conchita. Así, la maestra parece carecer de los métodos de contención psicológica acerca de lo que se puede llegar a compartir en

clase. Por ejemplo, la maestra podría haber planteado como hipótesis la posibilidad de que Conchita es discriminada por su hermana, no por maldad, sino por el hecho de que la primera es más chica o con menos edad; esto sólo como una posibilidad, ya que solamente lo podría terminar de confirmar directamente Conchita y su hermana en el ámbito familiar. Más aún, de acuerdo a la transcripción, el espacio de discusión se plantea como propicio entonces para explicitar la importancia de no discriminar o hacer a un lado a alguien por su color o por otro rasgo físico como el tamaño o edad, así como por otras categorías sociales y de género como la clase social y el hecho de ser hombre o mujer. Sin embargo, se observó que esta oportunidad es desaprovechada.

Más adelante en la lección, la maestra lee un fragmento del cuento de Hans Christian Andersen “El patito feo”, en donde al patito feo lo excluyen por ser más oscuro, justo al revés que en la situación de discriminación presentada por la maestra en la foto de la clase. El fragmento leído no incluye la elaboración acerca de las diferencias físicas del patito feo debido al hecho que es de otra especie, y que como adulto se convertiría en un bello cisne y no en un pato. La falta de discusión limita la posibilidad de reflexionar acerca de que muchas veces la primera percepción acerca de alguien en términos devaluatorios puede ser transformada más adelante en términos más positivos dadas las virtudes no evidentes o las transformaciones que una persona puede tener a lo largo de su vida.

A continuación la maestra les da a los niños una hoja de trabajo donde ellos tienen que responder a preguntas como “¿de qué manera crees que se siente el patito feo?, ¿tú conoces a alguien que se sienta así?”. La hoja de trabajo pide a los niños que, una vez respondidas las preguntas, intercambien su trabajo con su compañero de al lado y discutan juntos. La maestra dice “pues eso es todo”, y cierra la lección. En este sentido, tal vez hubiera sido más productivo que la maestra hiciera el ejercicio de que los niños compartieran sus respuestas en una sesión plenaria donde se discutieran las causas y efectos de la discriminación en las personas y en los grupos a los que pertenecen. Similarmente, el espacio era propicio para explicitar la necesidad de construir siempre una relación ética y de cuidado responsable del otro.

¿A qué elemento de la lección se puede atribuir la aparente falta de discusión y elaboración sobre el principio de solidaridad con el otro y el rechazo a la discriminación? Más allá de la decisión de utilizar un REA aparentemente sencillo, existen carencias importantes en la manera en la que los contenidos de ética y cultura de la legalidad son socializados por la maestra y los alumnos, siguiendo el análisis anterior. Probablemente, estas formas de socialización podrían ser mejoradas al participar de manera más intensa y reflexiva en la comunidad de práctica de docentes asociados a la Red PEA, donde se podrían discutir, entre otras cosas, la pertinencia de los recursos seleccionados, la forma en la que se diseñó y se llevó a cabo la lección. En este último sentido, sería posible que de manera colegiada los docentes revisaran videograbaciones de sus propias clases comentando entre ellos los aspectos señalados anteriormente, así como en este caso el posible acuerdo (o no) con el análisis aquí presentado. Una comunidad de práctica de este tipo puede producir a mediano y largo plazo una práctica docente mucho más efectiva y reflexiva. Se enfatiza que la trayectoria de participación de estos docentes apenas ha iniciado en torno al uso de REA para la enseñanza de temas de cultura de la legalidad.

Discusión

En este proyecto se ha explorado la manera en la que los docentes de educación primaria pueden ser inducidos hacia la apropiación y dominio de herramientas tecnológicas, y, en particular, de REA. Para lograr este objetivo, se ha planteado el reto al que se enfrentan los involucrados en términos de trayectorias de participación en comunidades de práctica. Esta perspectiva fue útil para reconceptualizar el cambio educativo, no sólo en términos de competencias cognitivas y tecnológicas, sino de manera fundamental como el surgimiento y establecimiento de una práctica docente en un contexto comunitario docente dentro de los centros escolares. De esta manera los REA cobran un valor tecnológico, didáctico y moral, en tanto se sitúan como parte de una nueva práctica docente mediada por el uso de la tecnología y como parte de una nueva identidad profesional del docente. Para poder ver las lecciones donde se haga un uso sofisticado de la tecnología y con una discusión reflexiva acerca de los contenidos disciplinares tratados, es necesario darle oportunidad a la comunidad de práctica a la que pertenecen los docentes que madure en la apropiación y dominio de las herramientas tecnológicas y conceptuales que a todos interesan. Así mismo, será necesario apoyar esa maduración a través del mejoramiento de las condiciones de producción de la práctica que incluyen, entre otras cosas:

- Mejor acceso personal e institucional a equipos de cómputo con internet.
- Mayor apoyo para la posibilidad de colaboración institucional e interinstitucional para la elaboración y uso de REA.
- Mejor socialización profesional de los contenidos disciplinares que maneja el docente en clase a través de capacitación profesional continua.
- Mayor involucramiento de otros actores del plantel escolar dentro de la comunidad de práctica, como directivos y padres de familia.

A medida en que se avance en cada uno de estos ejes de acción, mejor será el uso de los REA de manera situada en cada clase, al grado que éstas sean más acordes con lo que se espera de un aula en la llamada 'sociedad del conocimiento'.

Referencias

- Benhabib, S. (1985). The Generalized and the Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controversy and Feminist Theory. *PRAXIS Internacional* (4), 402-424.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Cousin, G. y Deepwell, F. (2005). Designs for network learning: a communities of practice perspective. *Studies in Higher Education*, 30 (1), 57-66.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MacGraw Hill.
- Fernández, J. M. (2008). Conclusión: El fortalecimiento de las comunidades de práctica. En J. M. Fernández y C. Carrión (Eds.), *Escenarios virtuales y comunidades de práctica. La participación docente en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO* (pp. 193-202). Monterrey, México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Fernández, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey, México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fernández, J. M. y Carrión, C. (Eds.) (2008). *Escenarios virtuales y comunidades de práctica. La participación docente en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009). ¿Hacia dónde se dirigen los valores? Coloquios del siglo XXI / Bajo la dirección de Jérôme Bindé [Where are values going? 21st century talks, edited by Jérôme Bindé]. *Journal of Moral Education*, 38 (4) 568-573.
- Fundación Evolución (2005). *REDAL (Redes Escolares de América Latina): una investigación de las mejores prácticas*. Recuperado de <http://www.idrc.ca/uploads/user-S/11382166411102073-001.pdf>
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. y Teles L. (1995). *Learning Networks. A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, EUA: The MIT Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Levin, J. y Thurston, C. (1996). Educational electronic networks: A review of research and development. *Educational Leadership*, 54 (3), 46-50.
- Lind, G. (2006). *The Cross-Cultural Validity of the Moral Judgment Test: Findings from 29 Cross-Cultural Studies*. Reporte para la American Psychological Association. San Francisco: APA.
- Lind, G. (2007). *Ayudando a los ciudadanos a expresar sus puntos de vista y escuchar a otros mediante el uso del Método de Constanza de discusión de dilemas. Educación para la Ciudadanía Global: Democracia, derechos humanos y sustentabilidad*. Monterrey, México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Miller, S. (2004). *Corruption and Anti-Corruption: An Applied Philosophical Approach*. Saddle River, EUA: Prentice Hall.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York, EUA: Oxford University Press.
- Säljö, R. (1997). *Learning and discourse: A sociocultural perspective*. Leicester, Inglaterra: British Psychological Society.

- Salmerón, A. M. (2000). Pluralidad razonable y educación moral. Nuevas perspectivas sobre viejas paradojas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/>
- UNESCO (2004a). *Associated Schools Project Network (ASPnet)*. Recuperado de http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7366&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2004b). *Schoolnet Toolkit*. Bangkok, Tailandia: Asia and Pacific Regional Bureau for Education UNESCO.
- Vázquez, R. (2008). Cultura de la legalidad. Cuatro modelos teóricos y un apéndice sociológico. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 32, 63-76.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, eds.). Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech (S. Sochinenii, Trans.). En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, volume 1: Problems of General Psychology* (Vol. 1, pp. 39-285). Nueva York, EUA: Plenum.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2 (1), 34-49.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.

Reconocimientos

Este proyecto se llevó a cabo gracias al financiamiento de CUDI-CONACYT y al apoyo logístico del Tecnológico de Monterrey. En particular, agradecemos el apoyo de la Dra. María Soledad Ramírez y del Mtro. Vladimir Burgos para la realización de esta investigación de manera interinstitucional con colegas del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, la Universidad Regiomontana, la Universidad de Morelos, la Escuela Normal Miguel F. Martínez, y el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación.

[REGRESAR AL ÍNDICE DE CONTENIDOS](#)