

“MADIBA”: UNA EXPERIENCIA SOBRE LA CONFORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Autores¹: Mario Rodríguez-Mena García; Carmen María Lago Palacio

Eje temático: Metodologías y dispositivos para la transformación e innovación social.

Resumen:

El trabajo expone el proceso de conformación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje MADIBA, como un ejemplo notable de los resultados alcanzados por el Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS, en sus más de 10 años investigando el proceso de transformación de comunidades de práctica en comunidades de aprendizaje. Presenta los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio realizado y los principales impactos logrados en la comunidad de aprendizaje MADIBA, donde se aplicó, a través de la investigación - acción participativa, el Programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.

Introducción

El Programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos que fundamentamos y valoramos en esta ponencia, es el resultado de la articulación de saberes relativos a la comprensión de los procesos de aprendizaje en comunidades de práctica, la concepción de metodologías para potenciarlos, y la utilización de herramientas e instrumentos para conducirlos a través del diálogo, la colaboración y la reflexión permanente de las prácticas de las personas que aprenden.

En esta experiencia en particular (Rodríguez-Mena *et al*, 2014) , el Grupo Aprendizaje para el Cambio (GAC) del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), ha contado con la valiosa colaboración del Centro Félix Varela (CFV), institución iniciadora en Cuba de la formación de cientos de profesionales y actores comunitarios en métodos alternativos para el manejo de conflictos. La participación del CFV ha sido vital, pues los miembros de la comunidad de aprendizaje MADIBA son parte de su proyecto “Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental” y además pertenecen a la Red

¹ Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

Cultura de Paz, que el CFV coordina desde hace 5 años y de la cual nuestro grupo de trabajo es también un miembro muy activo.

La Comunidad de Aprendizaje MADIBA, cuya historia de constitución, desarrollo y perspectivas de continuidad queremos mostrar en estas páginas, se engendró en diciembre de 2013, con la comunidad de práctica reunida para participar en los talleres de formación de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos, que nuestro grupo convocó de conjunto con el CFV.

La lectura de este trabajo permitirá, a toda persona interesada, conocer cómo transcurrió el proceso de transición desde una comunidad de práctica -integrada por diferentes personas de diversos municipios del país que se dedican a realizar trabajo comunitario- a la constitución de la comunidad de aprendizaje MADIBA, con la que sus miembros lograron identificarse.

Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje

Todo programa de formación requiere establecer sus fundamentos de partida, las bases teóricas y metodológicas que lo sustentan. En nuestro caso, hemos adoptado como pilar fundamental el enfoque histórico-social sobre el desarrollo humano, elaborado por Lev Semionovich Vygotski (1982, 1987) y sus seguidores. Al respecto, las ideas más importantes de Vygostki, refieren el carácter social del aprendizaje y la necesidad de estar en interacción con otros para aprender. Esta concepción general la hemos articulado con los aportes más recientes de otros teóricos como: Etienne Wenger (2001), que ha desarrollado la Teoría Social del Aprendizaje y lo conceptualiza como un proceso de participación siempre situado en un contexto específico; Paulo Freire (1995; 1997), quien ha aportado ideas muy valiosas sobre la pedagogía liberadora, la concientización y el papel del diálogo en el aprendizaje; y Malcolm Knowles (2001) y sus colaboradores, quienes han investigado a profundidad las particularidades del aprendizaje adulto desde la ciencia de la Andragogía.

Siguiendo las ideas de Vygotski, nuestro grupo reconoce al aprendizaje como uno de los principales procesos de humanización. Los aprendizajes aparecen siempre situados en los múltiples contextos de nuestras prácticas sociales y se despliegan en tiempos y formas diversas, como algo que se incorpora a la vida y que conduce a la fundación y el desarrollo de la persona, histórica y socialmente determinada. De hecho, aprender se identifica con la propia condición humana: es un modo de ser y de estar en el mundo (Rodríguez-Mena, 2013).

El aprendizaje conduce al desarrollo de las personas y las comunidades, lo antecede, lo "hala". Pero esto puede ocurrir si los sujetos del

aprendizaje (personas y comunidades) poseen las herramientas necesarias para emplearlo en esta importante función potenciadora del desarrollo. Estas herramientas también son aprendidas y se adquieren en la relación con los otros. De este modo, el aprendizaje es el mediador por excelencia en el camino que sigue la ley genética del desarrollo, propuesta por Vygotski. Esta ley explica que todo dominio psicológico (manifestación intrapersonal) se engendró desde fuera, en la relación con otros (manifestación interpersonal).

Desde esta visión, el aprendizaje se aborda no solo como resultado, sino, y muy especialmente, como proceso. Se destaca el papel mediacional de la interacción del individuo con otras personas en la actividad y no se limita a verlo como un proceso adaptativo. El aprendizaje es un proceso transformador y de crecimiento personal durante el cual el aprendiz despliega sus recursos para alcanzar sus propósitos en la solución de problemas que tienen un significado para él; para ello deberá establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo nuevo a aprender, entre la nueva información y su mundo afectivo-motivacional, entre el conocimiento y la vida. Es así como el aprendizaje cobra valor para la persona y aumenta la probabilidad de que sea duradero, generalizador (Rodríguez-Mena, 2008).

La Teoría Social del Aprendizaje de Etienne Wenger, enfatiza la noción del aprendizaje como participación social. Aprender implica participar de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales, así como construir identidades en relación con estas comunidades, pues participar en una práctica no sólo da forma a lo que hacemos sino también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. El significado es en última instancia lo que debe producir el aprendizaje: algo que no existe previamente ni en nosotros ni en el mundo, sino que se construye en la relación dinámica de vivir en el mundo con los demás. El significado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único.

En nuestro caso optamos por el enfoque de Comunidad de Práctica propuesto por Jean Lave y Etienne Wenger (1999), a quienes se les reconoce la introducción del término y la consideran como una forma novedosa de organización y actuación colectivas durante la gestión del aprendizaje. El rasgo distintivo, respecto a otros enfoques, es que sitúan a la práctica como la categoría central en el análisis: el recurso de aprendizaje más valioso. La práctica, como propiedad de la comunidad, implica: compromiso mutuo, meta conjunta y repertorio compartido.

La noción de "aprendizaje situado" indica precisamente el carácter contextualizado del aprendizaje y se refiere a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, o sea, en un contexto cultural social de relaciones de donde obtiene los saberes necesarios para

transformar dicha práctica y transformarse a sí mismo. Una idea central en esta concepción es que en toda comunidad de práctica se aprende y esta es la forma natural (social) del aprendizaje humano.

De este modo, la categoría Comunidad de Aprendizaje emana de la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes humanos que están "situados" en comunidades de práctica, social y culturalmente construidas. Es decir, las comunidades de aprendizaje se desarrollan a partir de comunidades de práctica ya establecidas y que han tomado conciencia de sus procesos de aprendizaje. Son comunidades de práctica que reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje y trabajan de modo intencional para guiar dichos procesos en beneficio de las personas, la comunidad y la práctica que allí realizan. Sus miembros se identifican plenamente con ella. Tienen múltiples y productivas interacciones. El aprendizaje se convierte para ellos en una meta permanente de desarrollo: se aprende desde la práctica y con el propósito de mejorarla (Rodríguez-Mena, 1999).

La formación de una verdadera Comunidad de Aprendizaje requiere que la comunidad de práctica realice acciones conscientes dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el que individualmente puedan lograr sus miembros participantes, de ahí la justificación de crear un programa de formación para estos fines (Rodríguez-Mena *et al*, 2004).

Para comprender el proceso de desarrollo de la comunidad de aprendizaje hemos retomado los criterios de evaluación que describen a las comunidades de práctica, elaborados por Etienne Wenger, y los hemos operacionalizados en forma de indicadores observables, tanto para los participantes como para los facilitadores. Estos criterios constituyen elementos interconectados que se definen mutuamente.

Los criterios e indicadores de identificación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje son:

Primer criterio: Participación

Con este criterio se describe al miembro legítimo de una comunidad de aprendizaje en constante interacción, en tanto es una persona que se implica y se compromete de manera significativa en la práctica aceptada por la comunidad.

Indicadores

- Motivación por la situaciones de aprendizaje
- Contribución individual de cada miembro
- Interacción grupal
- Funcionamiento de las estructuras de poder

Segundo criterio: Práctica

Criterio referido al sistema de acciones y procedimientos generados por las situaciones de aprendizaje que permite vincular entre sí a los miembros y definir la propia comunidad.

Indicadores

- Gestión colectiva de la práctica de aprendizaje
- Logros específicos de las situaciones de aprendizaje (con énfasis en el desarrollo de las competencias en formación)

Tercer criterio: Identidad

Referido al cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y la creación de historias personales y colectivas de devenir desde los contextos de nuestras comunidades.

Indicadores

- Satisfacción con el desempeño de la comunidad
- Producción de claves y signos de identidad definitorios de la comunidad

La observación participante, la evaluación en todas sus variantes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), productos individuales y colectivos de la actividad, registro de parlamentos; fueron, entre otros, los instrumentos empleados para valorar el comportamiento de tales indicadores en cada una de las 21 situaciones de aprendizaje del Programa de formación.

El programa de formación de competencias en comunidad de aprendizaje

El proceso de tránsito de la comunidad de práctica a la Comunidad de Aprendizaje no es espontáneo. Es un proceso intencionado, que requiere de herramientas y procedimientos metodológicos para lograrlo. En nuestra experiencia formativa nos hemos servido de un sistema de situaciones de aprendizaje (SA), cuya ejecutoria se fundamenta en el enfoque de formación por competencias y se sustenta en el empleo de la investigación-acción participativa como metodología.

Actualmente existen diferentes maneras de encarar los procesos de formación en los espacios educativos (incluye instituciones escolares, laborales, religiosas etc.). Uno de ellos es el enfoque de la formación por competencias. Dicho enfoque tiene defensores y detractores. Los

mayores inconvenientes que se le señalan tienen que ver con: su carácter instrumentalista y tecnocrático, en el sentido de establecer listas de competencias que las personas deben dominar y que se traduce, con demasiada frecuencia, en la realización de acciones mecánicas y repetitivas; su manifiesta orientación individualista; y el apego a una ideología neoliberal que apela a la competitividad y a la ganancia económica a toda costa.

Nuestra propuesta intenta superar tales inconvenientes. Para ello hemos reconceptualizado la categoría competencias desde el enfoque histórico-social (Rodríguez-Mena y Corral, 2013), con una visión dialéctica, relacional y compleja (transdisciplinar). Algunas ideas esenciales de esta reconceptualización son:

- Las competencias son aprendizajes: Nadie nace competente en ningún sentido. Aún cuando las competencias se asienten en aptitudes y disposiciones de carácter biológico, en última instancia su desarrollo se refiere a construcciones culturales.
- Las competencias se forman y desarrollan durante toda la vida: Para formarlas necesitamos involucrarnos en actividades que las requieran, pues son una construcción social de aprendizajes útiles y significativos para participar activamente.
- Las competencias emergen justamente en el momento de la interacción: Las cualidades de las personas que realizan una actividad tienen que acoplarse con las demandas o exigencias propias de esa actividad. La competencia no es una cualidad personal ni una exigencia de efectividad, es la conjunción emergente de ambos requisitos.
- Las competencias responden al contexto: No existen competencias en abstracto, siempre están situadas en una praxis bien definida. Solo se realizan en la praxis, por eso es imposible un guión general para todas sus manifestaciones.
- Las competencias son a la vez potencialidad y realización: Se expresan constantemente entre estos dos polos. Algunas veces identificamos la posibilidad de emplear los recursos que virtualmente poseemos; otras veces, la ejecución de determinadas acciones nos permite perfeccionar las competencias que ya dominamos o crear nuevas potencialidades para seguir aprendiendo (nuevas ZDP).
- Las competencias integran múltiples recursos: Ellas movilizan los recursos que las personas necesitan y aumentan el valor de los recursos movilizados. Los recursos (hábitos, habilidades, capacidades, motivaciones, exigencias de la praxis) pueden ser del dominio de la persona o requieren ser elaborados, en este último caso es fundamental el vínculo con los otros.
- Las competencias orientan la actividad que realizamos: Nos orientan acerca de que es lo importante y estratégico en nuestro accionar.

Igualmente son indicadores de nuestro desarrollo personal en las actividades que realizamos. Sirven para monitorear y evaluar nuestro aprendizaje.

- Las competencias suponen una implicación personal: No es la mera acción que se ejecuta por órdenes de otros, imperativos contextuales de fuerza mayor o respuestas automáticas, sino el significado que la persona atribuye a su desempeño de acuerdo con sus motivaciones.
- Las competencias articulan recursos personales y colectivos: La posibilidad de articular recursos depende de la fecundidad de las relaciones con otras personas. Los recursos están distribuidos frecuentemente entre las personas que comparten la actividad, por eso trabajar en colectivo es fundamental.

Por ello, el desarrollo de competencias para aprender mejor y para desplegar destrezas que posibiliten por ejemplo, coordinar grupos, comunicarse con efectividad, manejar conflictos, tomar decisiones concertadas y resolver problemas, depende en gran medida del modo en que se produce la inserción de la persona en las diferentes redes de interacción social de las que forma parte y de las herramientas disponibles en esas redes (incluyendo las propias). El tipo y la calidad de la interacción, así como sus contenidos, determinarán la creación o no de ZDP que marcarán la tendencia del desarrollo futuro de las personas (Corral, 2001). Las relaciones que estimulan la interacción mutua, la comunicación plena, la cooperación, y la colaboración para la co-construcción de sentidos, son las que viabilizan el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo.

Nuestras experiencias en el desarrollo de comunidades de aprendizaje nos han llevado a centrar la atención hacia tres grandes núcleos de competencias cuya articulación debe conducir a la autorregulación del aprendizaje. Hemos denominado estas agrupaciones de competencias como "núcleos" por su naturaleza heurística, aún en proceso de búsqueda y sustentación. Para su elaboración nos hemos basado en la necesaria activación de tres procesos básicos para aprender: la construcción de significados y sentidos, su transferencia, y su gestión. Alrededor de estos procesos clave es que se han nucleado las competencias imprescindibles para autorregular el aprendizaje. De todos modos esto sigue siendo una hipótesis abierta que requiere una continuidad de estudios (Rodríguez-Mena *et al*, 2004).

Los núcleos de competencias se orientan hacia la actualización de los recursos del aprendiz en situaciones de aprendizaje que exigen un desempeño exitoso en la actividad, por eso siempre son competencias con una intención (competencias para...). En nuestra propuesta de

formación los tres núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje son:

- Competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje
- Competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje
- Competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje

El Programa de formación estuvo dirigido fundamentalmente a personas que participan en la coordinación de procesos comunitarios en los municipios Habana del Este, Cumanayagua y Holguín, miembros de La Red Cultura de Paz, vinculados al proyecto "Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental" del CFV. A continuación se presenta en una tabla una descripción general del Programa:

Momentos del Programa	Objetivos	Situaciones de aprendizaje
Fundacional	<ul style="list-style-type: none"> - Crear la comunidad de aprendizaje - Iniciar la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje - Identificar las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos 	De la 1 a la 6
Generativo	<ul style="list-style-type: none"> - Formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos - Continuar desarrollando la comunidad de aprendizaje y la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje 	De la 7 a la 18 (incluye situaciones extra para la preparación de los coordinadores de sesiones)
Extensivo	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectar las formas de aplicación y multiplicación de los aprendizajes logrados - Apreciar el proceso de conformación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje 	De la 19 a la 21 (más los talleres posteriores para el análisis del informe y valoración de aplicaciones)

El proceso de constitución y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA

La creación y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje fue el primer propósito intencionado del programa de formación. Las seis primeras situaciones de aprendizaje se dedicaron a conformar las bases de la misma, a partir del compromiso voluntario de los miembros de la comunidad de práctica inicialmente reunida (Momento Fundacional). Los siguientes momentos del proceso formativo (Momentos Generativo y

Extensivo) sirvieron para profundizar y desarrollar la Comunidad de Aprendizaje creada.

A continuación solo analizaremos el proceso de constitución y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA. Guiaremos el análisis sobre la base de los tres criterios establecidos para comprender las comunidades de aprendizaje y lo haremos en el siguiente orden: Identidad, Participación y Práctica.

Identidad: Los miembros de la comunidad de práctica deciden denominarse MADIBA

Una aclaración necesaria antes de iniciar nuestro análisis. Siguiendo los fundamentos teóricos que guían la explicación del proceso de constitución de una comunidad de aprendizaje a partir de una comunidad de práctica ya establecida, es importante definir aquí el carácter de comunidad de práctica del grupo recién conformado. Todas las personas participantes comparten una práctica: coordinan procesos comunitarios; tienen un propósito común: mejorar esa práctica (expresado en su respuesta a la convocatoria del taller) y ostentan un repertorio similar de saberes, discursos y formas de hacer para conducir la práctica que realizan.

Todo ello pudiera ser la premisa para entender por qué se logró la rápida identificación de los miembros de esta comunidad de práctica desde el inicio mismo de la experiencia, aun cuando resultó sorprendente tanto para ellos como para los facilitadores. Destacamos el carácter extraordinario de este suceso ya que, si bien once de ellos se conocían entre sí -por participar en los encuentros de la Red Cultura de Paz y en diferentes cursos y talleres realizados por el CFV y otras instituciones afines-, era la primera vez que confluían en un grupo con el que tendrían que compartir un tiempo de aprendizaje considerable; por otra parte, los otros ocho integrantes eran desconocidos para la mayoría y algunos de ellos participaban por primera vez en este tipo de experiencia. Además de esto, hay que señalar que la composición de la comunidad de práctica era muy heterogénea, en cuanto a sus lugares de procedencia, niveles educacionales, profesiones, edades, entre otros rasgos que mostraban la diversidad.

Las primeras vivencias fueron una mezcla de motivación, interés y optimismo con cierto temor, cohibición y desconfianza ante lo nuevo. Algunos miembros declararon impresionarse por la rápida integración de la comunidad, a pesar de la variedad. Las más jóvenes destacaron que desde el primer encuentro se sintieron cómodas e integradas.

Los participantes se conectaron muy bien con las problemáticas de las comunidades donde residen y trabajan los demás miembros, que las expresaron abiertamente al resto de la Comunidad de Aprendizaje (CA). Por ejemplo, en la SA 4, cuando se relataban estas situaciones y se intercambiaban ideas y experiencias sobre los modos de tratarlas, un miembro dijo espontáneamente: *"¡Caballeros, esto no puede ser un taller, esto es la familia!"*

Reconocieron que las dinámicas grupales facilitaron esa integración. Al respecto, destacaron los ejercicios de identificar cualidades positivas en los otros y los de confianza como facilitadores de ese proceso. Solo un miembro no se sintió cómoda en el ejercicio de confianza.

La identidad con la comunidad siempre fue un indicador percibido como de alto desempeño por la mayoría, con una tendencia evidente a mejorar durante las sesiones. Nunca fue percibido como bajo y en pocas ocasiones medio (solo en las tres primeras sesiones y la sexta).

Los procesos más significativos que contribuyeron a la conformación de una identidad como Comunidad de Aprendizaje fueron:

- Compartir las expectativas
- Identificar lo que aportarían a la CA
- Elaborar metas colectivas de aprendizaje
- Definir el propósito de la CA
- Establecer normas colectivas de funcionamiento a manera de compromisos
- Reconocer las diferencias en los estilos de aprendizaje y apreciar las posibilidades de complementarse al trabajar en equipos
- Nombrar la CA y elaborar su logo identitario

Todos estos procesos se desarrollaron combinando la reflexión individual con el trabajo en equipos y la discusión en CA para la búsqueda de consenso.

Compartir las expectativas permitió conocer lo que cada uno esperaba de esta experiencia formativa, a modo de demandas, perspectivas y posibilidades para cubrir ciertos intereses de aprendizaje. Este proceso mostró un alto nivel de coincidencia; y reveló el nivel de implicación, compromiso y colaboración de los participantes, al colocar expectativas que los convocaban a todos a compartir experiencias, aliarse y articularse mejor.

Algo similar sucedió al identificar lo que cada uno aportaría al desarrollo de la comunidad de aprendizaje que se iniciaba, donde la confluencia en las ideas y propuestas fue bastante ostensible, debido a las experiencias de aprendizaje anteriores y por compartir prácticas similares en los espacios comunitarios donde laboran.

Otro momento revelador del espíritu de integración que primó desde el inicio en el proceso de constitución de esta comunidad de aprendizaje, lo fue la elaboración de las normas de funcionamiento de la CA, que a los efectos fueron consideradas como compromisos de trabajo, a modo de pacto colegiado, que les permitió aprender en un ambiente de confianza y armonía. Estos compromisos sirvieron, en varias ocasiones, como recurso para hacer llamadas de atención ante situaciones de incomunicación, debates improductivos e incumplimientos de lo pactado, algo que funcionó de manera autorregulada, con muy poca intervención de los facilitadores.

El proceso de construir el propósito de la comunidad de aprendizaje recién conformada, así como sus metas de aprendizaje, fluyó de un modo muy productivo.

Establecer un propósito colectivo permitió definir con claridad para todos los miembros de la CA, su razón de ser y estar en el espacio de participación que encarnaba la experiencia formativa. Este constituyó un producto identitario muy valioso para avanzar en los procesos que siguieron.

A continuación, los participantes tuvieron oportunidad de elaborar sus objetivos de aprendizaje personales, compartirlos con otros y construir de conjunto los de la CA. Para lograrlo recurrieron al análisis de las expectativas previamente compartidas, las contrastaron con las propuestas iniciales del programa formativo y discutieron la importancia de establecer metas de aprendizaje comunes para el adecuado desempeño de la CA. Este proceso fue otra muestra de cómo combinar intereses personales y colectivos durante la búsqueda de consenso.

Otra ocasión significativa para comprender la importancia de reconocer y respetar las diferencias individuales en procesos de trabajo colectivo, fue descubrir la variedad de estilos de aprendizaje (Kolb, 1984) que existía entre los miembros de la CA. Los esquemas representativos de los diferentes estilos personales fueron expuestos en una pared del salón para visualizar mejor la diversidad existente. Se reflexionó sobre las ventajas y desventajas de cada uno, y sobre todo, se enfocó la posibilidad de trabajar, a partir de distintas estrategias, en el reforzamiento de las fortalezas y compensación de los déficits. Todo esto tuvo como colofón un ejercicio de trabajo en equipo que permitió apreciar vivencialmente las posibilidades que emergen en un proceso de solución de problemas con la colaboración de varias personas que se integran desde sus diferencias.

Lo más complejo fue la definición de un nombre para la CA. En la primera ocasión no hubo consenso. Cada equipo defendía su propuesta y ninguna de las combinaciones sugeridas era aceptada porque resaltaba alguna posición en particular. Hubo que posponer la tarea.

Aun cuando el propósito no fue logrado en este intento, la sensación que dejó fue positiva: *"hay mucha amistad en esta comunidad"; "nos quedamos sin nombrar la comunidad, pero eso no nos detuvo porque es una comunidad humana, abierta, espontánea, creativa"*.

Para sorpresa de los facilitadores, que ya estábamos planeando acciones para lograr el consenso de la CA en torno a su nombre identitario, en la primera sesión del siguiente encuentro (SA 4), emergió una propuesta contundente. Algunos miembros habían reflexionado sobre el asunto y traían un nombre para la CA que fue aceptado por todos: *"Proponemos para nuestra comunidad el nombre de "MADIBA", recordando la figura de Nelson Mandela como máximo exponente de la Cultura de Paz que practicamos. Trajimos un logo que es una manito y a partir de ahí construimos un lema usando las sílabas MA, DI y BA de Madiba y que proponemos sea: Más Diversos y Batalladores."*

Posteriormente, en la SA 5, y ante el ejercicio de visualizar el futuro de la CA MADIBA, se agregan otras cualidades a la propuesta original, usando las letras del nombre. En la SA 7 se presenta un diseño inicial de logo para la CA MADIBA. Este es analizado por todos y se atienden las sugerencias para aprobar el logo final en sus dos versiones (SA 10). El logo construido mantiene la idea original: toma las letras del papelógrafo donde se expuso por primera vez, y modifica el carácter de la mano que representa los valores de la cultura de paz que enarbola la CA. La imagen de la espiral, sugerida por un objeto de bisutería de una de las participantes, marca muy bien el sentido de CA que evoluciona y se proyecta al futuro.

Los miembros de la CA se mostraron satisfechos con el desempeño de la misma, con tendencia a la evaluación más alta. Solo en las situaciones de aprendizaje que incluían contenidos más abstractos (elaboración de conceptos, identificación de acciones) o en las que hubo discrepancias de criterios, algunos miembros no se sintieron bien con el desempeño. Solo en una ocasión, y por parte de un solo miembro, se señaló el desempeño de la CA como bajo.

Durante toda la experiencia, las muestras de sentido de pertenencia, cohesión y confianza entre los miembros fueron emergiendo de manera espontánea a través de diversos recursos expresivos como chistes, fotos, presentaciones audiovisuales, que representaban la alegría de compartir y el cada vez mejor conocimiento mutuo de los participantes. Otra de las acciones informales fue la celebración de los cumpleaños de algunos miembros, que constituyeron también oportunidades para el intercambio más auténtico.

Participación: La contribución al desarrollo de MADIBA

De manera general la satisfacción con el desempeño personal de los miembros de la CA tuvo una percepción positiva (entre mucho y bien). Solo al inicio las personas no se sintieron muy satisfechas con su desempeño, lo cual se explica a partir del enfrentamiento a lo nuevo (sobre todo dominar los criterios e indicadores de autoevaluación), las emociones contrapuestas (interés-temor), las exigencias de las tareas, la poca práctica para autoevaluarse. Este tipo de percepción también se mostró en SA más avanzadas como la 8, la 10 y la 11, pero como consecuencia de la complejidad de las tareas propuestas en las situaciones de aprendizaje. En algunos casos puntuales los estados de ánimo desfavorables influyeron en la percepción de desempeños personales más bajos que lo habitual para esas personas.

Algo que influyó favorablemente en el desempeño alto o adecuado de los participantes estuvo en la motivación elevada que mantuvieron de principio a fin.

La interacción entre los miembros de la CA fue otro indicador de rápido progreso. Solo al inicio se señalan desempeños adecuados o medios, pero muy rápidamente comienzan a percibir que el desempeño en cuanto a interacción es alto.

Un momento importante en la SA 4 fue la devolución a la CA, mediante un gráfico (diagrama de interacción grupal), la representación del comportamiento de las interacciones entre los miembros durante las situaciones de intercambio grupal. Este diagrama permitió a los miembros de la CA reflexionar sobre algunos comportamientos que denotaban escasa interacción grupal, al ilustrar los patrones de interacción en la red de intercambio entre los miembros de la CA correspondientes a las primeras SA. Los rasgos característicos fueron: el tipo de red creada es estrellada con centro en el facilitador, los participantes se vinculan mayormente al facilitador, las intervenciones se concentran en un número reducido de participantes, hay miembros que no intervinieron voluntariamente en la discusión (solo respondieron a preguntas del facilitador) y existe escasa interacción entre los participantes.

Para algunos fue obvio y a la vez sorprendente darse cuenta de la existencia de personas aisladas y el poco intercambio entre ellos, porque antes no lo habían notado. Esta reflexión colectiva, según la expresión de varios miembros, fue positiva, en el sentido de que les hizo recapacitar sobre cómo estaban intercambiando con el resto de los miembros.

En la SA 5 fue muy discutido el tema sobre la estructura y funcionamiento de la CA. Se llegó al consenso de que era una estructura horizontal con liderazgo compartido. Este fue también un interesante proceso, primeramente hubo espacio para la reflexión individual; luego, a través de la técnica de "World Café" empezaron a dialogar para generar ideas, que partían de sus respuestas en torno a las tres preguntas realizadas: ¿cómo ves (estructural y funcionalmente) a tu comunidad de aprendizaje?, ¿cómo sientes (emocionalmente) a tu comunidad de aprendizaje?, ¿cómo crees que será tu comunidad de aprendizaje en un futuro cercano?

El uso de esta técnica resultó muy útil como modelo de diálogo generativo (Fried y Rodríguez-Mena, 2011). En un primer momento los miembros de cada equipo (un equipo por pregunta) tienen la oportunidad de intercambiar y construir colectivamente sus respuestas; pero luego se inicia un interesante proceso de expansión de los significados construidos que deviene en un verdadero acto de creatividad: se exploran ideas antes no concebidas, se muestran otros puntos de vista, se identifican procedimientos de trabajo y recursos novedosos a partir de comparar las distintas maneras en las que trabajaron los diferentes grupos.

Por otra parte, la técnica ofrece la posibilidad de intercambiar, dialogar e interactuar con casi todos los miembros de la CA, lo que favorece el acople de las acciones, el mejor conocimiento mutuo, la creación de nuevas ZDP y la coevaluación de lo logrado.

Ya en las últimas SA, el trabajo en equipo permitió que aflorara el aprendizaje de tipo cooperativo. La CA trabajó en un ambiente de cooperación muy favorable, hubo identificación total con las tareas de la comunidad, excelente acople en el cumplimiento de las mismas y el empleo del "nosotros" "MADIBA" en el discurso de referencia. Ya para las SA finales, aparecen los nuevos patrones de interacción: la red es muy densa, con muchas intervenciones e intercambios entre los participantes, no hay núcleos definidos y el facilitador pasa a la periferia.

Los recursos que los participantes señalaron como facilitadores del progreso en la interacción de la CA, fueron:

- Conocer los estilos de aprendizaje,
- Valorar las diferencias,
- Identificar cualidades positivas en los otros,
- Construir de manera colectiva el conocimiento,
- Buscar consenso en las decisiones,
- Establecer un ambiente de confianza,
- Manejar las discrepancias,
- Asumir diferentes roles.

Muy notoria fue, por lo reiterado y sistemático, la actitud espontánea de un buen número de miembros de MADIBA, de resaltar y estimular el progreso en el desempeño de varios participantes que al inicio del taller no intervenían con mucha frecuencia.

Práctica: El proceso social del aprendizaje compartido

Desde el principio de la experiencia, la CA comenzó a vivenciar un modelo de práctica peculiar a través de las situaciones de aprendizaje propuestas. Este modelo de práctica se fue construyendo paulatinamente, en la medida que los miembros de MADIBA dominaban las claves para el intercambio y la cooperación en la realización de sus tareas de aprendizaje. El proceso de conocerse mutuamente y de generar confianza colectiva contribuyó a que el modelo fluyera cada vez con más autonomía y armonía.

Algunas de las acciones y elaboraciones más significativas de la CA, vinculadas a la dimensión "práctica", fueron:

- Reflexión sobre la conceptualización del aprendizaje y los núcleos de competencias para su autorregulación,
- Determinación de las acciones de coordinación,
- Identificación de los conocimientos, habilidades y valores del coordinador,
- Discusión y aprobación de los núcleos de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos,
- Ajuste de la guía para autoevaluar los núcleos de competencias para autorregular el aprendizaje y gestionar la comunicación,
- Identificación de los indicadores para evaluar las competencias relativas al manejo de situaciones emergentes en la comunicación interpersonal,
- Conformación de equipos de coordinadores de sesiones para el diseño de situaciones de aprendizaje y su facilitación en la comunidad de aprendizaje,
- Definición de conceptos clave y sus relaciones, a partir de las experiencias de los miembros de la comunidad de aprendizaje: conflicto, mediación (Picard, 2007), concertación (Thévoz), participación,
- Desempeño del rol de mediador en ejercicios de simulación,
- Intercambio de experiencias desde su práctica comunitaria para comprender los conceptos y procedimientos metodológicos,
- Prácticas de herramientas de comunicación, mediación, diálogo generativo y concertación.

Desde un inicio fue interesante el proceso de construcción colectiva del concepto "aprendizaje" (SA 3). Para ello se utilizó la técnica de los "Círculos concéntricos", donde los participantes distribuidos en dos círculos, uno interior al otro, conversan en torno a preguntas relacionadas con sus vivencias durante experiencias de aprendizaje exitosas. Aquí cada participante tiene la oportunidad de conversar con la persona del grupo que quedará sentada frente a él, en cada rotación.

Como resultado de estos diálogos apreciativos-generativos, los participantes percibieron una notable correspondencia entre lo que dijeron y la propuesta teórica del Programa, sobre la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes.

También los participantes fungieron como expertos en la distinción de las competencias que debe tener la persona que coordine procesos comunitarios participativos. En este sentido, lograron identificar cuáles son las acciones de coordinación, así como los conocimientos, habilidades y valores que debe poseer el coordinador o coordinadora.

Las acciones de coordinación a las que llegaron por consenso fueron:

- Gestionar estrategias de comunicación
- Realizar diagnósticos participativos
- Facilitar reuniones con actores implicados
- Conformar grupos gestores de transformación, comisiones de trabajo
- Gestionar la formación de los actores implicados
- Organizar y planificar las acciones de transformación
- Gestionar procesos de transformación
- Acompañar actores y procesos transformativos
- Monitorear y evaluar procesos y resultados
- Socializar experiencias
- Registrar memoria documental
- Sistematizar experiencias
- Manejar conflictos
- Concertar procesos multiactores
- Establecer alianzas estratégicas

En general, estas construcciones colectivas se lograron mediante prácticas dialógicas y de trabajo en equipo muy peculiares. Primeramente se organizaron tres equipos para debatir las preguntas que guiaron el análisis de las acciones de coordinación en sus espacios comunitarios: ¿Cuáles son los conocimientos necesarios que debe tener un coordinador o coordinadora?, ¿cuáles son las habilidades que se necesitan para coordinar procesos comunitarios participativos? y ¿Qué actitudes debe asumir un coordinador o coordinadora de procesos comunitarios participativos?

Luego, a través de la técnica "Matriz de consulta", comenzó el proceso de indagación y dialogo entre todos los miembros de MADIBA para construir consenso. El uso de esta técnica permitió mostrar un modelo de participación, muy empleado en la concertación para solicitar puntos de vistas, argumentos y propuestas ante una decisión en curso.

Este fue uno de los pocos momentos en el transcurso de la experiencia donde emergieron contradicciones entre los participantes que mostraban posiciones contrapuestas. La facilitación tuvo que apelar entonces a los recursos de la mediación de conflictos para encauzar nuevamente el diálogo productivo.

En la SA 6, donde se produce este acontecimiento, los indicadores referidos a la identidad con la CA, la satisfacción con el desempeño personal y el de la CA, la motivación y la interacción grupal, se mueven hacia calificaciones por debajo de la media alcanzada hasta ese momento.

Este proceso derivó en la elaboración de una lista exhaustiva de los conocimientos, habilidades y actitudes que, desde el punto de vista de los participantes y anclado en su práctica cotidiana, deben poseer las personas que coordinan procesos comunitarios.

Posteriormente estos productos consensuados y las acciones de coordinación antes señaladas, sirvieron como insumos para integrarlos en una propuesta de posibles núcleos de competencias necesarias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. Estos núcleos de competencias identificados son:

1. Competencias para gestionar estratégicamente acciones de transformación
2. Competencias para facilitar el trabajo en grupo
3. Competencias para gestionarla comunicación interpersonal y grupal
4. Competencias para afrontar situaciones emergentes en las relaciones interpersonales

Definir los núcleos de competencias constituyó un significativo logro de la práctica que desarrollaban por sus consecuencias para la continuidad del Programa de formación. A partir de este momento se tuvo más claridad para diseñar las nuevas situaciones de aprendizaje correspondientes al Momento Generativo. MADIBA estaba preparada para enfrentar nuevos aprendizajes, desarrollando los propios recursos de sus miembros.

Reflexiones finales

Hay que decir que los propósitos iniciales se alcanzaron, pero lo importante de esta experiencia no era sólo lograr el cumplimiento de los objetivos, sino comprender y perfeccionar el proceso mismo. Algunas de las ideas que quedan como conclusión son las siguientes:

El modelo de comunidad de aprendizaje y el enfoque de formación por competencias evidenciaron que existe correspondencia entre el conocer y el aprender, entre la naturaleza de las competencias y los mecanismos sociales a través de los cuales ellas se forman, se socializan y se desarrollan.

El análisis de esta asunción teórica en la identificación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje, da cuenta del carácter sistémico del proceso y los vínculos evidentes entre todos los indicadores estudiados.

La identificación y descripción de los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios, a partir de las experiencias de los participantes, se complementó muy bien con la forma en que se modelaron en situaciones de aprendizaje, uniendo los conocimientos de los facilitadores con la práctica de los miembros de MADIBA. Se confirma así que las competencias no son asunto de cualidades de las personas o exigencias de una actividad: es la emergencia del encuentro entre ambos requisitos. En esta idea teórica será necesario profundizar y establecer su vigencia para otras actividades.

La otra idea confirmada es la aparición de ZDP por efecto de las relaciones entre los participantes, al implicarse de manera conjunta en una práctica. Lo interesante, ya de por sí significativo, no fue su aparición como posibilidad de crecimiento en los miembros de MADIBA, sino que además, los propios facilitadores aprendieron, creando también sus ZDP que les permitirá enfrentar nuevas experiencias mejor preparados. La conciencia de la transformación, vivida como emergencias, sentida como emociones, registrada o no en las evaluaciones, es uno de los resultados más legítimos de este estudio. Lo importante no es sólo el lugar adonde se llega, sino también la manera de hacerlo y los recursos que somos capaces de movilizar para emprender la tarea.

El Programa es viable no por sus definiciones acabadas, sus herramientas listas para ser usadas o sus objetivos bien perfilados; es viable porque permite la creatividad, la improvisación, el cambio de itinerario sin perder de vista la seguridad de la práctica, sin temor a la incertidumbre.

La valoración de la estructura y el contenido de la práctica que desarrollaron los miembros de MADIBA reafirman la idea de que lo que se comparte se aprende y se convierte a la vez en fuente de cohesión.

La participación legítima, la práctica como objetivo común y la identidad como efecto colectivo son categorías efectivas para la comprensión, descripción y evaluación de los procesos de aprendizaje. Los procesos formativos que tienen en su base la participación social constituyen mediadores eficaces para el aprendizaje genuino y generativo.

Referencias bibliográficas

Corral, R. (2001): "El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación". *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 18, No. 1, pp. 72-76.

Freire, P. (1995): *Pedagogía del oprimido*. Lima: Editorial Lima S. R. L.
----- **(1997):** *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Fried, D y M. Rodríguez-Mena. (2011): "Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario". En García, J.F; J. A. Betancourt y F. Martínez (Comp.) *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Villahermosa: Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.

Knowles, M. S; E. F. Holton II y R. A. Swanson. (2001): *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México, D.F: Oxford University Press.

Kolb, D.A. (1984): *Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

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

Picard, Ch. A (2007): *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. (Segunda edición, corregida y aumentada). La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.

Rodríguez-Mena, M. (1999): *PRYCREA: "Una Aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación"*. [Resultado de Investigación], La Habana: CIPS.

----- **(2008):** "La naturaleza social de los aprendizajes". En G. Fariñas y L. Coelho (orgs.). *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano. Volumen II*. São Paulo: Terceira Margem Editora Didática Ltda.

----- **(2013):** "Una visión socio-histórico del aprendizaje y la formación en las organizaciones". En Caudales 2013, La Habana: CIPS y en *Revista Cubana de Educación Superior*. No 2, mayo-agosto, 2013. RPNS: 0113 ISSN: 0257-4314

Rodríguez-Mena, M. y R. Corral. (2013): "Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social". En *Caudales 2013*, La Habana: CIPS y en *Cd Hominis 2013*, Editorial Félix Varela ISBN: 978-959-07-1923-3.

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

Rodríguez-Mena, M; C. L. López; R. Corral; K. Lorenzo; W. Pomares; C. M. Lago; A. M. Chávez e H. Regalado. (2014): *La comunidad de aprendizaje "MADIBA": Memorias de un viaje.* En prensa. Resultado de investigación. La Habana: CIPS.

Thévoz, L (2014): *Procesos de concertación para la gestión pública. Conceptos, dimensiones y herramientas.* (Tercera edición ampliada). La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.

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

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

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