

Comunidades de Aprendizaje Profesional como agentes de cambio y de transformación social en América Latina. Estudio del caso peruano

Willy Marcos Julca-Vásquez*

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo analizar el papel y la evolución de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en América Latina y el Perú, considerando su relevancia para el ámbito educativo y social. Para lograr tal fin, el artículo considera los siguientes aspectos: 1. La relevancia social de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, haciendo énfasis en sus orígenes, sus beneficios implícitos y las posibles desventajas que enfrentan. 2. Las experiencias prácticas suscitadas en América Latina, entre las que pueden señalarse la Red Latinoamericana de Desarrollo Profesional Docente en México y el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina en Chile. 3. El estudio del caso peruano, donde destaca la instauración de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productiva de Lima Metropolitana en Perú, la implementación de programas piloto, con apoyo del Instituto Natura, en Lima, Cusco y Piura, lo que condujo a un paulatino crecimiento de estas comunidades en la nación. 3. Las posibilidades futuras para la transformación socioeducativa, que incluyen la vinculación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional con los problemas tangibles de la sociedad. Entre los principales hallazgos, se revela que dichas comunidades funcionan como agentes de cambio, mejoran la identidad profesional docente, fortalecen las habilidades pedagógicas y fomentan el diálogo crítico. El método empleado es el de exploración documental, que comprende una revisión bibliográfica detallada y una evaluación ceñida a los lineamientos del paradigma cualitativo de la investigación. Finalmente, se considera necesario seguir fortaleciendo las Comunidades de Aprendizaje Profesional, planteando estrategias conjuntas para fomentar el desarrollo regional.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje Profesional, formación docente, Práctica pedagógica, Desarrollo profesional, Transformación social.

* Licenciado en Educación, con Maestría en ciencias de la educación con mención en investigación y docencia. doctorando en educación por la Universidad Privada Antenor Orrego. Correo: wjulcav1@upao.edu.pe. Orcid: 0009-0005-2651-1647

Professional Learning Communities as Agents of Change and Social Transformation in Latin America. Peruvian Case Study

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the role and evolution of Professional Learning Communities in Latin America and Peru, considering their relevance for the educational and social spheres. The social relevance of Professional Learning Communities, with emphasis on their origins, their implicit benefits and the possible disadvantages they face. 2. The practical experiences in Latin America, among which the Latin American Network for the Professional Development of Teachers in Mexico and the Regional Program for the Development of the Teaching Profession in Latin America in Chile can be mentioned. 3. The Peruvian case study, which highlights the establishment of Professional Learning Communities in Basic and Technical Productive Education Educational Institutions in Metropolitan Lima in Peru, the implementation of pilot programs, with support from the Natura Institute, in Lima, Cusco and Piura, which led to a gradual growth of these communities in the nation. Future possibilities for socio-educational transformation, which include linking Professional Learning Communities to tangible problems in society. Among the main findings, it is revealed that these communities act as agents of change, improve teachers' professional identity, strengthen pedagogical skills and foster critical dialogue. The method employed is that of documentary exploration, which includes a detailed bibliographic review and an evaluation following the guidelines of the qualitative research paradigm. Finally, it is considered necessary to continue strengthening the Professional Learning Communities, proposing joint strategies to promote regional development.

Keywords: Professional Learning Communities, Teacher Training, Pedagogical Practice, Professional Development, Social Transformation.

Introducción

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional surgen con la intención de mejorar escuelas en contextos locales. Lograr este objetivo requiere la formación y preparación continua del cuerpo docente, de la discusión de experiencias pedagógicas y de encuentros con la comunidad. Con el transcurrir de las décadas, esta definición inicial fue profundizándose y ampliándose de acuerdo a las necesidades del entorno, pero manteniendo características específicas, como el esfuerzo de reformar la educación y transformar la sociedad. En ello se evidencian intereses comunes, esfuerzos mancomunados, iniciativas de liderazgo, que persiguen la renovación del pensamiento. No obstante, existen desafíos e impedimentos por solventar.

Al situar esta realidad en el contexto latinoamericano y peruano, las Comunidades de Aprendizaje Profesional se perfilan como herramientas que impulsan prácticas pedagógicas alternativas, en tanto democratizan el acceso al conocimiento e integran dentro de sí a docentes, profesionales, directivos, estudiantes, comunidad y demás colaboradores que tienen en miras el intercambio de experiencias, el desarrollo de la educación y los cambios sociales, que no inician a nivel macro, sino desde estructuras puntuales, desde escenarios precisos de las instituciones de educación en todos los niveles.

El artículo presenta un análisis crítico sobre el papel y evolución de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en la región, destacando sus beneficios, oportunidades y limitaciones. Además, se consideran las prácticas realizadas en locaciones puntuales, contribuyendo a la comprensión de los intereses y funcionamiento de estas comunidades.

1. Metodología

La investigación ofrece una reflexión crítica sobre las Comunidades de Aprendizaje Profesional, sus beneficios, trascendencia histórica, posibles limitaciones y experiencias prácticas en América Latina. Se centra en los lineamientos del paradigma cualitativo de la investigación, que es considerado por Corona (2018), como aquel que “sustenta su visión epistemológica y metodológica en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos, cuya práctica se orienta hacia la sociedad construida por el hombre, donde interactúan las versiones y opiniones del ser pensante, respecto a los hechos y fenómenos de estudio, para construir la realidad de manera cooperativa y dinámica” (p. 75).

De acuerdo a esta visión paradigmática, se selecciona el método empleado de exploración documental que, según el autor antes citado, consiste en la revisión profunda del material bibliográfico, que ha sido meticulosamente seleccionado y discriminado para su evaluación. A tal efecto, se han utilizado repositorios institucionales de reconocido prestigio académico, como Scopus, Latindex, Google Académico, Scielo, entre otros. El cumplimiento de dichas etapas de la investigación, brinda una visión amplia del tema, que lleva a su contrastación con los posicionamientos personales de los investigadores y con la de expertos en el área de conocimiento. De igual manera, se plantea un enfoque interdisciplinar y holístico sobre el fenómeno observado, sobre el impacto y potencialidades de las Comunidades de Aprendizaje, destacando su labor como catalizadoras del cambio socioeducativo.

2. Las Comunidades de Aprendizaje Profesional y su relevancia social

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional se definen como “un grupo de profesionales docentes que se congregan en torno a una problemática, interés o meta compartida, con el propósito de colaborar y aprender de manera conjunta” (Miyagui, 2023, p. 3). Para Villegas (2024), se centran en la búsqueda de mejoras continuas dentro de la gestión educativa, procurando logros significativos en los aprendizajes, haciendo énfasis en la necesaria formación y profesionalización docente, como elemento clave para mejorar las prácticas educativas, el rendimiento estudiantil y la interacción con los problemas sociales.

Para Barrientos (2019), las Comunidades de Aprendizaje contemplan procesos dinámicos, lo que las hace susceptibles a expandirse dentro de la sociedad, con una visión de profundización y difusión del saber, con una propuesta de empoderamiento docente, en la medida que se establecen acciones específicas, empíricas y abiertas para el mejoramiento de las escuelas, la educación y de la sociedad. Requiere del trabajo de todos sus integrantes,

teniendo como fin la formación en valores, promover el diálogo crítico, ampliar la reflexión, con un enfoque centrado en el aprendizaje, en entornos educativos específicos, por lo que plantea el intercambio de conocimientos y experiencia para mejorar la realidad circundante.

Encuentran sus antecedentes históricos en el siglo XIX, con el surgimiento de las escuelas normales, cuyo objetivo era mejorar la formación docente, mediante el intercambio de ideas entre educadores. Esto coincidía con las demandas sociales de educación y la necesidad de maestros preparados, para ser integrados a un sistema educativo moderno que exigía docentes preparados para las actividades pedagógicas, bajo dirección y supervisión del Estado.

Las Comunidades de Aprendizaje profesional han evolucionado con el tiempo, partiendo de las premisas originales de la Escuela Normal, hasta constituirse en propuestas de transformación de los entornos educativos. Para Elrín (2018), esta renovación de las actividades docentes se ha designado con diversos nombres, tales como grupos de amigos críticos, comunidades de práctica profesional o Comunidades de Aprendizaje Profesional, entre otros. Es una estrategia educativa que tiene en miras la formación integral de los docentes, lo que posibilita repensar su rol social. Por tanto, una comunidad de aprendizaje genera prácticas pedagógicas para compartir entre diversos actores.

En consonancia con lo anterior, las Comunidades de Aprendizaje Profesional centran su interés en las necesidades específicas de los docentes, así como en la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades, donde se privilegian aquellas vinculadas a la práctica docente y la cooperación para la resolución de necesidades profesionales. Por tanto, tienen como objetivo solventar las necesidades tangibles, apoyar el crecimiento profesional, mejorar la práctica pedagógica, generando impactos sociales beneficiosos en lo social.

Asimismo, destacan Krichesky & Murillo (2011), la función esencial de las Comunidades de Aprendizaje Profesional radica en la transformación de la escuela en su conjunto, por lo que se concibe como una estrategia de mejora continuada, de reforma en el liderazgo educativo, con impacto dentro de las prácticas docentes y en el alumnado.

Cabezas et al. (2021), mencionan que existen diferentes dimensiones en las Comunidades de Aprendizaje, entre las que se destacan los condicionamientos sociales y estructurales, las necesidades específicas, las peculiaridades para el desarrollo y para la formación continua de docentes. En estas se mantienen elementos comunes como la colaboración, metas compartidas, centralidad en el aprendizaje, cultura escolar, diálogo crítico y prácticas no privatizadas, lo que podría resumirse en colaboración y en el establecimiento de estructuras educativas claras, metas a alcanzar y retroalimentación permanente. Estas comunidades establecen objetivos comunes, donde convergen las necesidades de estudiantes y docentes, haciendo de la práctica docente una propuesta pública, de información y de relación con los estudiantes y la comunidad, lo que corresponde a un diálogo crítico permanente y presente dentro de la educación.

Para los autores precitados, una comunidad de aprendizaje pasa por diversas fases, que representan su evolución desde su inicio hasta la consolidación de prácticas efectivas en el aula, tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Fases de las Comunidades de Aprendizaje Profesional

Fase	Características esenciales
Iniciación	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de visión compartida. • Desorden en prioridades. • Poca cooperación. • Toma de decisiones centralizadas. • Uso insuficiente o impreciso de evidencia.
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Visión clara y compartida del trabajo. • Incentivación para la colaboración. • Transición hacia liderazgo democrático. Uso o • Uso ocasional de evidencia para la toma de decisiones. • Evaluación del impacto de las intervenciones en el progreso de los estudiantes.
Integración	<ul style="list-style-type: none"> • Visión compartida que se refleja en el trabajo cotidiano. • Prácticas pedagógicas alineadas con la visión. • Colaboración basada en las habilidades desarrolladas • Liderazgo democrático consolidado, lo que conduce al empoderamiento de docentes.

Fuente: elaborado a partir de Cabezas (2021).

Para Cosme et al. (2023), se busca impulsar el cambio en el sistema educativo, proyectando mejoras contundentes sobre las competencias académicas, implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional a lo largo de Latinoamérica, atendiendo a necesidades individuales y colectivas, constituyéndose en experiencias prácticas, que evidencian la interacción docente con la comunidad educativa, en la comunicación, el diálogo, como resultado del encuentro entre diferencias, lo que no significa algo negativo, sino el proceso de mejora continuada, la igualdad de oportunidades y la posibilidad de desarrollar cada uno sus experiencias desde posicionamientos propios. Esto conlleva a una redefinición del aprendizaje, donde se concibe que cada uno de los miembros tiene algo que aportar. No se trata sólo de la visión docente, sino del trabajo conjunto de estos, de las opiniones estudiantiles, de los padres, representantes y comunidad en general, que se conectan para contribuir con el desarrollo del conocimiento y de una sociedad caracterizada por valores positivos.

Para Elboj (2006), ejemplos prácticos de las Comunidades de Aprendizaje, se encuentran en la Escuela de Personas Adultas En primer lugar, expondremos el proyecto de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Marti de Barcelona, un lugar relevante, puesto que en este comienzan las experiencias de las comunidades, con una práctica educativa basada en un modelo de escuela, que procuraba la enseñanza de acuerdo a lo solicitado por los estudiantes; asimismo, instaura un modelo democrático en la toma de decisiones, que se llevaban a cabo mediante asambleas, donde estudiantes y docentes tenían participación activa.

Este proyecto inicia a finales de la década de los años setenta del siglo XX, en el año 1978, cuando vecinos del barrio de La Verneda en Barcelona, llevaron a cabo la construcción de esta escuela, basada en un modelo de educación sustentada en la pluralidad, la participación activa e integrada, que perseguía la igualdad, el respeto, la tolerancia y la heterogeneidad epistémica. Atendiendo a lo anterior, dicha escuela se sustenta en la pedagogía crítica de Paulo Freire, en su propuesta dialógica, que ha servido de inspiración para la educación de adultos, que insta a los educandos a la construcción de su propia educación, conjugando los elementos teóricos con la praxis educativa, haciendo énfasis en lo social. Por ende, la educación de adultos no se limita a la formación básica, sino a la participación activa en actividades culturales, sociales, políticas; es decir en actividades que mejoran la participación social, generando beneficios comunitarios y de acceso al saber y al diálogo entre actores sociales (Elboj et al., 2006).

Este modelo de escuela, según Krichesky & Murillo (2011), se fue desarrollando hasta consolidarse en la década de los años noventa. Esta década fue considerada una nueva época o segunda fase dentro de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, donde hubo un marcado interés en la gestión para el cambio, en el intercambio de investigadores, en el planteamiento de estrategias pragmáticas, lo que entraba en concordancia con la incorporación de nuevas políticas educativas a nivel global, centradas en la autonomía institucional y en la formación docente. Entre los ejemplos prácticos de este tipo de escuelas y correspondientes a esta época, se encuentran:

El Halton Project (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el Accelerated Schools Project, las iniciativas enmarcadas en la línea de Reestructuración escolar en Estados Unidos, el famoso proyecto Improving the Quality of Education For All (IQEA); así como el denominado Schools Make a Difference; y el proyecto Success for All (p. 68).

Las estrategias implementadas por las Comunidades de Aprendizaje Profesional fueron extensibles a Europa, como puede notarse en el proyecto INCLUD-ED, *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), proyecto que destaca por sus alcances y recursos y por la participación activa de más de catorce países. Entre los objetivos propuestos está analizar los sistemas educativos, las políticas y prácticas que derivan en los beneficios y fracasos escolares, en la inclusión y exclusión dentro de la enseñanza. El interés primordial radica en el establecimiento de políticas públicas en materia de educa-

ción, ciencia y tecnología, conducentes a la excelencia académica, incorporando no sólo a estudiantes y docentes, sino a la comunidad en general, como requisito indispensable para el cambio interno y externo de las escuelas (Aguilera et al., 2010).

Estas experiencias llevaron a concluir que si los profesores no alcanzaban mejoras significativas, la evolución, transformación y progreso de la escuela era imposible, por lo que se deben plantear oportunidades de desarrollo profesoral, más que de forma individual, en un hacer conjunto, en un aprendizaje colectivo, entrando en contacto con el concepto popularizado de los noventa: Organizaciones que aprenden de Peter Senge, lo que permitió concebir a la escuela como un organismo que puede ser gestionado y que fomenta los aprendizajes, teniendo como fin impactar positivamente la sociedad.

Para Cosme et al. (2023), esto contribuyó a la redefinición de Comunidades de Aprendizaje Profesional, al concebirse como “gestión de los procesos pedagógicos cuyo objetivo es concretar y garantizar un aprendizaje de calidad en el estudiante, que proponga mejoras de manera permanente e integre a la comunidad educativa. Por esta razón, “las Comunidades de Aprendizaje son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (p. 145).

Tal ha sido su impacto que, en el contexto actual, se han integrado a este tipo de comunidades, además de los docentes, padres de familia, miembros de la sociedad, directivos, comprendiendo que la transformación de la escuela redundará en el beneficio social e incide sobre las generaciones futuras. Por ello, más que beneficiar al docente, se busca mejorar el capital intelectual de la sociedad, forjar generaciones de relevo e intercambiar experiencias que conduzcan a las mejoras educativas latinoamericanas y globales.

A pesar de que estas mejoras privilegian el campo educativo, las Comunidades de Aprendizaje Profesional, en la perspectiva de Méndez (2023), procura la integración con lo social, crear un mundo mejor, dotar de herramientas necesarias para que los educandos puedan defender sus derechos, transformar las comunidades y crear sociedades equitativas y justas. En atención a lo anterior, este tipo de herramientas educativas fomenta la revisión del derecho social e insta a los individuos a defender la igualdad, la inclusión, el respeto y demás valores positivos necesarios en el contexto presente. Esto significa una revitalización de los procesos democráticos desde sus cimientos, desde la escuela, pasando por la familia y la comunidad, replanteando el rol político de la educación.

Este tipo de participación, enfatiza Méndez (2023), se centra en todos los agentes educativos, en igualdad de condiciones, que asume la educación como un derecho social, independiente de los condicionamientos económicos de las personas. Por tanto, implica responsabilidad y resguardo del derecho humano a educarse, sin distinción de raza o sexualidad, por medio de enfoques dialógicos e incluyentes, haciendo de los aprendizajes más significativos, profundos y colaborativos. Lo anterior supone el desarrollo del pensamiento

crítico, la resolución de problemas tangibles, que afectan de manera individual y colectiva, observándose así el potencial real de las Comunidades de Aprendizaje Profesional para impulsar el cambio social.

En el contexto universitario, los beneficios de las Comunidades de Aprendizaje Profesional se amplían, puesto que estas presentan a las comunidades y a las escuelas los resultados de las investigaciones internacionales, contemplan la aplicación de prácticas educativas beneficiosas, orientadas a prevenir el fracaso escolar, a promover el diálogo crítico, la igualdad y la interacción entre actores sociales. La universidad, en consecuencia, es responsable de la creación de relaciones dialógicas entre escuelas, donde se da un proceso interactivo, beneficioso para todos los entes involucrados, donde se aporta conocimiento y se dan espacios de encuentro entre el saber científico y el saber alternativo que rodea a las comunidades. En otros términos, se da un diálogo franco entre la ciencia y el mundo de la vida, de la realidad social, desmontando el ideal de universidad inalcanzable, orientándola hacia prácticas y experiencias de transformación social (Aguilera et al., 2010).

Los beneficios de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son muchas y buscan los mismos fines: el cambio social y la transformación educativa. En atención a lo antes expuesto, la tabla 2 resume estos beneficios contemplados.

Tabla 2: Beneficios de las Comunidades de Aprendizaje Profesional

Cualidad destacada	Fuentes
Mejora de la identidad profesional. Favorece la formación integral de los docentes, Permite el intercambio de conocimientos y experiencias Posibilita el desarrollo de nuevas habilidades, y estrategias de enseñanza Mejora la práctica pedagógica, Produce un impacto social beneficioso	Miyagui (2023) & Elrín (2018)
Conduce a la transformación de la escuela Establece mejoras continuas y la y reforma de la Escuela	Krichesky & Murillo (2011)
Perfecciona las habilidades docentes Establece metas compartidas Se centra en los aprendizajes Beneficia la cultura escolar y el diálogo crítico. Garantiza la permanencia de la gratuidad de la educación y de prácticas no privatizadas Fomenta el liderazgo democrático Conduce al empoderamiento docente	Cabezas et al. (2021)

Cualidad destacada	Fuentes
Permite la inclusión social y la equidad Brinda participación activa a la comunidad, Genera valores positivos Promueve el pensamiento crítico Conduce a la resolución de problemas sociales Aspira al cambio social Establece relaciones dialógicas Previene el fracaso y la deserción escolar Establece el diálogo entre la ciencia, la academia y la sociedad	Cosme et al. (2023) & Méndez (2023)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Además de los evidentes beneficios que proporcionan las Comunidades de Aprendizaje Profesional, no puede pasarse por alto los riesgos que implica su conformación. En otras palabras, los contextos asimétricos en América Latina pueden conducir a la limitación de participación de algunos actores y sectores del cuerpo docente, estudiantil y social, lo que supondría que dichas comunidades, más que solventar una problemática concreta, derivarían en la ampliación de las brechas sociales y el acrecentamiento de las desigualdades dentro de las estructuras educativas.

En virtud de lo anterior, las Comunidades de Aprendizaje Profesional parten de la premisa de la gratuidad de la educación; empero, la formación pedagógica requiere de una inversión personal y estatal importante, lo que podría incidir en el establecimiento de una cultura credencialista, que desvirtúe la esencia de las comunidades, así como al acceso igualitario a las oportunidades de formación y desarrollo docente. En otro orden de ideas, las Comunidades de Aprendizaje Profesional, en el contexto presente, se integran a la sociedad del conocimiento y al uso de las TIC, siendo un elemento esencial a considerar, sin pasar por alto las posibles resistencias al cambio, a la negación a la adecuación tecnológica, lo que resultaría en una limitación a considerar.

Con ello, se corre el riesgo de mantenerse anclados a experiencias pedagógicas pasadas, a puntos de vista caducos, viciados, a teorías y posicionamientos epistémicos superados por el tiempo, que requieren de renovación. Asimismo, otra dificultad a considerar es el mantener el compromiso docente a largo plazo, debido a que, como bien es sabido, en la región latinoamericana el rol docente es asumido como un apostolado y no como una profesión remunerada adecuadamente. Por tanto, los liderazgos directivos, el trabajo docente y el acompañamiento del Estado, es proclive a fallar, pudiendo disolverse en el tiempo.

3. Experiencias prácticas en América Latina

En América Latina las Comunidades de Aprendizaje Profesional han tenido un notorio impacto en el intercambio docente, en la formación de líderes educativos, en la ampliación

de los conocimientos, entre otros aspectos. Pueden citarse ejemplos, entre los que destacan la conformación de la Red Latinoamericana de Desarrollo Profesional Docente (DPD), nacida en México, en el año 2019, conformada por diversas organizaciones, cuyo fin es la formación continua de los docentes, el desarrollo de habilidades pedagógicas, sociales, emocionales, entre otros. Entre los logros más destacados de esta iniciativa se encuentran la realización de seminarios y talleres orientados a las mejoras en la práctica docente, en las habilidades socioemocionales, el género, el desarrollo de competencias, entre otros.

En el caso de Chile, se ha dado impulso al Programa Regional para el Desarrollo de la profesión Docente en América Latina (PREDALC), que tiene como finalidad contribuir en las mejoras de la formación docente, a través de la socialización de iniciativas, adaptables a las necesidades regionales. Como tal, ha instado a la transformación educativa, pero no de forma improvisada, sino mediante el estudio arduo, la selección y difusión de investigaciones críticas, orientadas a la transformación social. Otro caso emblemático desarrollado en esta nación ha sido la iniciativa de formación de profesores de física y matemática, auspiciada por la Universidad de Chile, cuyo fin es la construcción de redes interdisciplinarias para mejorar el acompañamiento docente (Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe, 2019).

Asimismo, este organismo internacional destaca que estas experiencias han sido extensibles hacia otras latitudes de América Latina, como el caso ecuatoriano, con el programa de Acompañamiento pedagógico iniciado por el Ministerio de Educación y en Colombia con Todos a aprender: hacia la excelencia docente, donde se desarrollan propuestas de transformación de la docencia, centrándose en el aula, buscando el trabajo colaborativo y continuo entre docentes y estudiantes. Por su parte, Argentina ha llevado a cabo el Programa de liderazgo e innovación educativa, de la mano de la Fundación Varkey, que se ha considerado un proyecto de liderazgo para directivos escolares, convirtiéndose en un foro de discusión permanente sobre intercambios pedagógicos.

En la etapa de confinamiento sanitario y de la pandemia COVID-19, el Laboratorio de Investigación e Innovación en investigación para América Latina y el Caribe (2021), realizó un estudio para explorar el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional y su interacción con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) durante este período. En esta exploración se destacan las virtudes de las comunidades, pero también se registran los problemas sociales asociados a la región, como la pobreza, la inequidad y las brechas tecnológicas, lo que, de acuerdo a este organismo, marca las diferencias en los aprendizajes de las comunidades en distintos lugares de la región.

A esto se asocia la ampliación de brechas sociales, contextos asimétricos, desplazamiento urbano y migratorio, que han sido impedimentos para estimular el desarrollo profesional y la interconexión permanente con el mundo digital. En virtud de lo anterior, este organismo insta al desarrollo de políticas educativas, con estrategias variadas, que conduzcan a la sensibilización de la realidad social y a fortalecer el avance de las Comunidades de

Aprendizaje Profesional, donde resulten beneficiados los docentes, estudiantes, redundando en el beneficio colectivo y en la reducción de los efectos negativos de las circunstancias latinoamericanas.

En Venezuela, pueden nombrarse las experiencias suscitadas a través de la comunidad Gestión y Socialización del Conocimiento, llevada a cabo en el Municipio Libertador del Estado Mérida. Entre los hallazgos más relevantes se destaca que dichas comunidades funcionan como modelos educativos alternativos, donde se dan intercambios de conocimientos y experiencias, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que favorece la labor docente y su continua preparación académica. Pero, así como en otros lugares de América Latina, la experiencia no concluye en la formación docente y el acompañamiento estudiantil, dicha labor ha de permitir la socialización del conocimiento y la trascendencia comunitaria, dando un avance significativo hacia la transformación socioeducativa (Pérez et al., 2018).

De acuerdo al Instituto de Planificación Aplicada (2021), se han instaurado cinco Comunidades de Aprendizaje Profesional en la Universidad Experimental Simón Rodríguez, como un proyecto de acompañamiento educativo, como espacio de intercambio de conocimientos y de reflexión para el desarrollo profesional, al cual se aspira que se incluyan más de quince universidades y misiones sociales. Por otro lado, destacan las Comunidades de Aprendizaje, Investigación e Innovación llevadas a cabo en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez" (UPTM KR), inspirada en la educación comunitaria y en los cimientos de la educación popular latinoamericana. Esta comunidad se concibe como espacio colaborativo, en la que los participantes aprenden y cooperan unos con otros, a la vez que desarrollan el conocimiento, atendiendo a que la educación es un escenario complejo, en la que encuentran cabida la ciencia, el arte, la cultura, los saberes populares y las relaciones constructivas, que deriven en el beneficio recíproco y social (Anzola, 2014).

4. Estudio de casos en el Perú

En el caso peruano, se han dado importantes avances en la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, específicamente en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productiva de Lima Metropolitana, con el fin de fortalecer la formación docente, de directivos, mejorando así los aprendizajes estudiantiles. En este sentido, se asume como desafío generar espacios para desarrollar la cultura del aprendizaje colaborativo, bajo una visión de liderazgo pedagógico efectivo, lo que deriva en la comprensión de estas comunidades como equipos pedagógicos profesionales, cuyo fin es el intercambio social, las mejoras continuadas dentro y fuera de la escuela y el trabajo mancomunado con los organismos del Estado (Ministerio de Educación de Perú, 2021).

Se pretenden mejoras por medio de la socialización del conocimiento, las reflexiones críticas, las prácticas pedagógicas diversas, donde directivos, docentes, estudiantes y comunidad, juegan un rol fundamental. En este proceso, las experiencias cotidianas son requeri-

das, puesto que de ellas se puede alcanzar un análisis crítico sobre la realidad, orientando el trabajo docente hacia aquellos puntos que puedan impactar lo social.

Los sustentos legales de las Comunidades de Aprendizaje Profesional se encuentran, de acuerdo al Ministerio de Educación (2021), en lo dispuesto en las leyes peruanas, particularmente las siguientes:

- Ley Núm. 28044, Ley General de Educación.
- Decreto Supremo Núm. 011-2012-ED (Reglamento de la Ley General de Educación).
- Resolución de Secretaría General Núm. 304-2014-MINEDU (Marco del Buen Desempeño Directivo).
- Resolución Ministerial Núm. 0547-2012-ED (Marco del Buen Desempeño Docente).
- Resolución Viceministerial Núm. 186-2021-MINEDU (Disposiciones para la Implementación del Ciclo de Formación Interna en instituciones educativas públicas del nivel secundaria de la Educación Básica Regular).
- Resolución Ministerial Núm. 189-2021 MINEDU (Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las IIEE Públicas de Educación Básica).
- Guía para la Gestión Escolar en [II.EE.](#) y programas educativos de Educación Básica, remitido con Oficio múltiple Núm. 00035-2021-MINEDU/VMGI-DIGC.

Lo dispuesto en las leyes plantea el marco regulatorio para que, de manera colectiva, las Comunidades de Aprendizaje Profesional, puedan desarrollarse exitosamente, fijando las pautas necesarias para que cada equipo brinde respuesta a su comunidad, planteando, además, estrategias adecuadas, que puedan ser replicados en otros espacios de Perú.

Estas propuestas iniciadas por el Estado peruano no quedaron en teoría, pueden reseñarse casos concretos, donde se destacan varias experiencias prácticas desarrolladas y referidas a la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional. Señala que, para el año 2013, el Instituto Natura, emprendió un proyecto de transformación educativa en la nación y en otras locaciones latinoamericanas, que tenía en miras crear condiciones propicias para el aprendizaje y para cerrar brechas en materia educativa, tratando de replicar las experiencias obtenidas en Barcelona, España (Barrientos, 2019).

En ese mismo año, se realiza el primer Foro peruano, cuyo objetivo era la presentación del proyecto, con la participación de la Dirección Regional de Lima Metropolitana, organizaciones no gubernamentales e instancias educativas, llegando al acuerdo de implementar las Comunidades de Aprendizaje profesional en siete escuelas pilotos, de las cuales tres se encontraban en Lima, dos en Cusco y 2 en Piura.

Esta iniciativa tuvo un crecimiento importante entre el año 2014 y 2018, tal y como se destaca en la tabla 3.

Tabla 3. Crecimiento de las Comunidades de Aprendizaje en Perú

Año	Número de Escuelas
2014	7
2015	27
2016	42
2017	52
2018	60

Fuente: elaborado a partir de Barrientos (2019).

De lo anterior surgieron respuestas positivas, provenientes de la participación activa de docentes y de la población estudiantil, que solicitaban la aceleración en la creación de las comunidades, movilización entre docentes, a la vez que se pedía fijar reuniones y revisiones temáticas en la materia. Sin embargo, no puede pasarse por alto las dificultades existentes, como la presencia de directivos no ganados a la implementación de las comunidades, la rotación docente, la negativa de participar en horarios fuera de los habituales, los casos de las escuelas rurales, con condiciones difíciles para adoptar e implementar las comunidades, entre otros aspectos.

En la perspectiva de Velásquez (2022), las Comunidades de Aprendizaje Profesional pueden contribuir significativamente a las mejoras en la convivencia, la socialización y experiencias pedagógicas para el estudiantado y la comunidad en general. Propone el funcionamiento de dichas comunidades dentro de las instituciones educativas, de modo que puedan desarrollarse, activamente, acciones que conduzcan a la transformación de las prácticas pedagógicas, a la atención estudiantil eficiente, a fomentar ambientes propicios y a velar por el desarrollo integral del ejercicio docente.

Asimismo, Soto (2023), hace énfasis en mejorar la práctica docente dentro de la educación pública, tomando como muestra para la implementación de dichas comunidades en la localidad de Chorrillos. Como punto de partida se da un proceso evaluativo para comprender por qué los aprendizajes no son logrados en los estudiantes, lo que devela el principal problema, la falta de universalización de las Comunidades de Aprendizaje Profesional dentro de las escuelas públicas. Por tal motivo, plantea la implementación y masificación de las mismas, provocando así mejoras en los alcances institucionales, aplicando estrategias pedagógicas colegiadas, educando para el desarrollo de competencias profesionales, con una visión de cambio socioeducativo significativa.

5. El futuro de las Comunidades de Aprendizaje Profesional

Las experiencias prácticas suscitadas a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en Perú y el resto de América Latina, llevan al cuestionamiento sobre sus posibilidades para el futuro y sobre cómo integrar los cambios tecnológicos a estas, sin promover o acrecentar las brechas sociales y digitales existentes en la región. Lo anterior implica la transformación educativa, de la práctica docente y de la sociedad, lo que incluye una

revisión continuada de lo tecnológico, del uso de las herramientas virtuales, con el fin de facilitar el intercambio de conocimientos, experiencias y el acompañamiento estudiantil.

Si bien con las tecnologías la experiencia educativa se nota impersonal, el uso de la Inteligencia Artificial (IA), de las TIC y de otros dispositivos tecnológicos, inciden de forma positiva en el diálogo de saberes, en los encuentros profesionales, en el intercambio de ideas, en la discusión sobre especificidades educativas, pero también ayuda a la personalización de los aprendizajes y a la difusión de las estrategias empleadas en determinados lugares. La tendencia se centra en el desarrollo de redes colaborativas, en el trabajo mancomunado, en la colaboración con pares académicos, en el establecimiento de alianzas institucionales que enriquezcan las experiencias de aprendizaje, llevando al desarrollo de competencias profesionales, la alfabetización digital, solucionando así la resistencia a adoptar la tecnológica.

Sin embargo, el futuro de estas comunidades no se vislumbra sólo en lo digital. Según Jiménez & Gómez (2023), las Comunidades de Aprendizaje Profesional se incorporan a las luchas sociales, a los objetivos de la universidad abierta, a la democratización del conocimiento, a los intereses comunes, a la solución de problemas tangibles que afectan a todos por igual. Se trata de conectar a los integrantes de la comunidad con las problemáticas sociales, de adquirir conocimientos relevantes para la resolución de problemas específicos, de entablar relaciones con las organizaciones profesionales, con redes de profesionales a nivel global, derivando en la revisión curricular y en la implementación de prácticas docentes enfocadas en las necesidades del entorno.

Para los autores, el modelo de Comunidad de Aprendizaje Profesional tiene como fin incorporar las necesidades sociales a los procesos formativos, conectarse con la participación ciudadana, haciendo de la educación un proceso de beneficio recíproco. A través de estas prácticas, el alumno se beneficia del saber de los docentes y aprende a gestionar problemas sociales; la ciudadanía, por su parte, plantea sus necesidades y, por último, las instituciones educativas, en todos los niveles, pueden contribuir en la transformación social, dando respuesta a problemas notorios, involucrando a todo tipo de actores sociales, buscando soluciones alternativas, participativas, dando la oportunidad de formar generación de relevo, pensante, crítica y comprometida con lo social.

Conclusiones

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional permanecen en el tiempo, siendo relevantes y vigentes para el ámbito educativo. Su importancia radica en las mejoras de la práctica docente, ofreciendo espacios para el intercambio de conocimientos y experiencias, para el trabajo colaborativo, para la reflexión pedagógica y para interactuar con profesionales de todo el mundo, de modo que se puedan vislumbrar nuevas estrategias, enfoques y tendencias novedosas en la educación, así como obtener retroalimentación y evaluación por parte de los pares, distintos a los del grupo académico local.

En esencia, esta propuesta es una renovación de los aprendizajes, de actualización pedagógica, de adaptación a los avances tecnológicos, de fortalecimiento del saber, con impactos beneficiosos sobre los estudiantes y la comunidad en general, ya que la preparación permite afrontar de mejor manera los desafíos del contexto. Ahora bien, las premisas centrales de las comunidades parten del supuesto entendimiento entre docentes, de la disposición al trabajo colaborativo, lo que no debe tomarse a la ligera, dado que la resistencia al cambio, las brechas digitales, sociales, así como otros condicionamientos externos, pueden limitar el alcance de esta propuesta.

En medio de las dificultades, se destacan las experiencias prácticas suscitadas en la región latinoamericana y en el Perú, así como el impulso de los estados por dar respuesta a las necesidades educativas, promoviendo la participación de los educadores y de la comunidad en general. En este sentido, se propone seguir fortaleciendo las Comunidades de Aprendizaje Profesional, planteando estrategias conjuntas para fortalecer el desarrollo regional, lo que precisa del compromiso de todos los actores educativos, procurando la sostenibilidad y permanencia en el tiempo de estas comunidades.

Entre las recomendaciones que se derivan de esta investigación, que pueden ser aplicadas en el Perú y el resto de América Latina, destacan la formación docente como herramienta necesaria para la transformación social y para el fortalecimiento democrático de la región, en tanto estas comunidades plantean una visión del docente como líder social, que conecta a la escuela y a los estudiantes con la sociedad. En este orden de ideas, se plantea una nueva relación social, una congruencia entre actores sociales y educativos, sustentados en una cultura de transformación educativa.

Se destaca, además, la urgencia de establecer encuentros y diálogos entre pares, que involucre la discusión nacional sobre la relevancia de los *pensa* de estudios, que busque su renovación, con miras a la transformación social y a la renovación de la acción pedagógica. Finalmente, se destaca la importancia de generación de conocimientos, de profundizar el saber, de presencia crítica del docente en la sociedad, como signo distintivo de los beneficios de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en América Latina.

Referencias

- Aguilera, A.; Mendoza, M.; Racionero, S. & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56.
- Anzola, M. (2014). Comunidades de Aprendizaje, Investigación e Innovación. *CLIC. Revista Electrónica Conocimiento Libre y Licenciamiento*. Núm. 6. 67-72. Recuperado el día 01 de abril de 2024, de https://convite.cenditel.gob.ve/files/2014/06/RevistaCLIC_Experiencia_Comunidades1.pdf
- Banco de Desarrollo para América Latina y el Caribe. (2019). *Mejores maestros, un mejor aprendizaje: experiencias innovadoras de formación docente en América Latina*. Publicación

- nes CAF. Recuperado el 27 de marzo de 2024, de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2019/05/mejores-maestros-un-mejor-aprendizaje-experiencias-innovadoras-de-formacion-docente-en-america-latina/>
- Barrientos, R. (2019). Implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Perú durante los años 2014 - 2018. *Revista EDUCA UMCH*, (13), 38–62. Recuperado el 23 de marzo de 2024, de <https://doi.org/10.35756/educaumch.201913.94>
- Cabezas, V.; Gómez, C.; Orrego, V.; Medeiros, M.P.; Palacios, P.; Nogueira, A.; Suckel, M. & Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo, *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. Recuperado el día 26 de marzo de 2024, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Cosme, R.; Portilla, I. & Tupiño, R. (2023). Comunidades de Aprendizaje en las instituciones educativas de nivel secundaria: una revisión bibliográfica. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 143-152. Recuperado el día 02 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.503>
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, Núm. 144, 69-76. Recuperado el día 23 de marzo de 2024 de <https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/525762351005.pdf>
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Editorial Graó, Barcelona, España. Recuperado el 01 de abril de 2024, de <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c-448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- Eirín, R. (2018). Las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos*. 44(1), 259-278. Recuperado el 23 de marzo de 2024, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Instituto de Planificación Aplicada (2021). *Instalan 5 Comunidades de Aprendizaje en la UNESR para la formación y acompañamiento de la clase trabajadora del país*. Nota de Prensa. Recuperado el 10 de abril de 2024, de <http://www.ivpa.gob.ve/?p=27603>
- Krichesky, G. & Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado el 07 de abril de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Laboratorio de Investigación e Innovación en investigación para América Latina y el Caribe (2021). *Experiencias de desarrollo profesional docente en América Latina en contextos COVID-19 y su vinculación con tecnologías digitales*. Serie Working Papers Núm. 20. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe-EXPERIENCIAS-DE-DESARROLLO-2.pdf>

- Miyagui, M. (2024). Prácticas de Gestión e Implicancias del Compromiso: Hacia la Comunidad de Aprendizaje. *Educación*, 30(1), 1-21. Recuperado el 07 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.33539/educacion.2024.v30n1.3154>
- Pérez, A.; Africano Gelves, B. & Febres, M. (2018). Comunidad de Aprendizaje: una alternativa de estudio. *Educere*, 22, (73). 511-519. Recuperado el 30 de marzo de 2024, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656676002/35656676002.pdf>
- Soto, L. (2023). Comunidades de Aprendizaje Profesional para mejorar la práctica docente en una institución educativa pública de Chorrillos. *Trabajo Académico para optar el Título de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico*. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Recuperado el 01 de abril de 2024, de <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ad2cc3c0-a877-4cd6-b225-0c59f0b5d0f8/content>
- Velásquez, M. (2022). Comunidades de Aprendizaje Profesional. Una alternativa para mejorar la convivencia escolar en una institución de Huancavelica. *Trabajo Académico para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico*. Recuperado el día 02 de abril de 2024, de Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/afbd1b45-04f9-4fd5-a8cd-e71e21afc435/content>
- Villegas, F. (2024). Estado del Arte sobre las Comunidades de Aprendizaje Profesional en las prácticas de gestión escolar: (2020-2023). *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 4(1), 1-12.