



**GLORIA
RINCÓN
BONILLA**

Maestra, doctora en Educación. Actualmente es la coordinadora nacional de la RED Colombiana de Transformación docente en Lenguaje. Ha escrito varios libros producto de las investigaciones que ha coordinado y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

La **formación docente** desde las **redes de maestros**



“...estamos asistiendo, en este inicio del siglo XXI, a un regreso de los profesores al centro de las preocupaciones educativas. Los años 70 estuvieron marcados por la racionalización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos, la planificación. Los años 80 por las reformas educativas y por la atención a las cuestiones del currículo. Los años 90 por la organización, administración y gestión de los establecimientos de enseñanza. Ahora parece que hemos vuelto a los tiempos de los profesores” (Nóvoa, 2009).

Como si viviera en Colombia y hubiese revisado los recientes periódicos de circulación nacional y local (cfr. declaraciones de la ministra de Educación, las referencias a los resultados de la investigación de la Fundación “Compartir”, entre otras), el profesor Portugués, Antonio Nóvoa, en una rápida mirada histórica nos muestra una tendencia que no solo es colombiana —ni tan imprevista como pudiera parecernos—, sino que está haciendo presencia en las políticas educativas internacionales actuales y que podemos vincular, entre otras, con las siguientes

preguntas: ¿Quiénes son los maestros que hoy orientan la labor educativa? ¿Cómo llegan a ser maestros? ¿Cómo se van adaptando y respondiendo a los cambios sociales, conceptuales y culturales?

El objeto de este artículo, la formación en ejercicio de los maestros de educación básica, está vinculado con esta última pregunta. Y acepté la invitación a escribirlo porque creo que ahora que el rol del maestro vuelve a ser objeto de debate, y que esto se conjuga con planteamientos de “cambio” en su formación,

Disponible
en PDF



 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/12>

la voz de nosotros los maestros, de nuestras comunidades académicas y de práctica —tal como las REDES de maestros comprometidos con la investigación y la innovación— debemos dejar oír nuestras reflexiones y los aprendizajes que hemos logrado en estos espacios.

Las reflexiones que encontrarán aquí van justamente en esa dirección. Mi intención es traer al debate, retomar, los *ejes clave* que hemos venido discutiendo —e intentando practicar— en las diversas experiencias de formación de docentes en ejercicio que hemos coordinado varios de los miembros de la RED Colombiana de Transformación docente en Lenguaje. Estos ejes fueron formulados desde la creación de las REDES Nacionales de Transformación de la formación docente, en marzo de 1996, bajo la coordinación de Josette Jolibert, una de las principales gestoras de estas en América Latina y quien los resume así (2000):

- Crear las condiciones para que los que están formándose sean sujetos protagónicos de su propia formación.
- Considerar la práctica como motor de la formación docente y de su transformación.
- Reconsiderar el espacio y el rol atribuidos a la investigación en la formación docente.
- Construir un conjunto de relaciones horizontales interpersonales e interinstitucionales.
- Transformar la concepción de la didáctica de la lengua materna: empezar por practicar su propia lengua en “todos sus estados” en vez de limitarse a su análisis.

Para lograr este propósito, voy a hacer una referencia general a la comprensión que hoy tenemos sobre la formación de maestros, así como a las decisiones que en el marco de estos ejes, hemos tomado en las propuestas formativas para incidir en la *formación de lectores*

y *escritores o productores de textos* ¹ —dada tanto mi área de formación e interés Como la de la RED de lenguaje—. Estas propuestas buscan cualificar las prácticas pedagógicas en la medida en que se logra transformar los modos de leer y de escribir dominantes en la vida escolar, revisar los usos escolares, promover la diversidad textual y, por esta vía, incidir en las valoraciones sobre estas prácticas sociales, y en el avance en los procesos de comprensión y producción de textos.

Dos aclaraciones antes de entrar en materia: en algunos apartes utilizaré el plural, dado que son planteamientos que comparto con mis pares, educadores e investigadores, de esta comunidad de discusión y práctica; y, básicamente voy a hacer referencia a la denominada *formación en ejercicio*, es decir, aquella que acompaña la vida profesional de los educadores. Espero, de todos modos, que estas notas conciten el interés y la discusión de aquellos colegas que llevan a cabo su labor educativa en programas de formación inicial.

Formación de maestros en ejercicio: ¿Situada? ¿Centrada en la práctica? ¿Por qué? ¿Cómo?

“¿Contentarse solo con *mejorar*, en lo que sea, la formación docente (...), o movilizar otras hipótesis de trabajo, otras estrategias de formación, otras energías, para lograr una coherencia a la vez conceptual y pragmática que se traduzca en una transformación ‘de veras’ de la formación docente?” Jolibert (2000)

De responder esta pregunta se ocupa Jolibert en un artículo publicado en el año 2000, tomando como base los ejes antes enunciados. Sin embargo, la dinámica del trabajo en RED precisa ahondar en las tensiones contenidas en esos ejes claves, de tal modo que no solo se asuman como consignas válidas e incuestionables. Así, ponerlos a prueba en las propuestas que hemos tenido la oportunidad de

Mi intención es traer al debate, retomar, los ejes clave que hemos venido discutiendo —e intentando practicar— en las diversas experiencias de formación de docentes en ejercicio que hemos coordinado varios de los miembros de la RED Colombiana de Transformación docente en Lenguaje.

¹ En el sentido de aquellas personas que pueden hacer uso de la escritura para manifestar sus puntos de vista, sus reflexiones, u otros usos funcionales que la vida en comunidades letradas exige, o como dice Lerner (2001) “todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes”.



...nos parece que es importante la reconceptualización de la formación docente como aprendizaje situado, es decir, aquel que se logra gracias a las experiencias vividas en contextos concretos.

coordinar, y tenerlos como punto de mira en las sistematizaciones que hacemos de la realización de estas acciones, ha sido la posibilidad de ir encontrando otras alternativas en el logro de la coherencia conceptual y pragmática a la que se refiere la pregunta de Jolibert.

Entre los aportes complementarios a estos ejes, nos parece que es importante la reconceptualización de la formación docente como aprendizaje *situado*, es decir, aquel que se logra gracias a las experiencias vividas en contextos concretos. En este sentido, concebido como *resolución de problemáticas sentidas* para quienes participan de ella, como proyectos formativos definidos y diseñados para juntos avanzar, por ejemplo, en la apropiación de una perspectiva socioconstructiva de la lectura y la escritura. De este modo, por tener la cualidad de no ser técnicas a prueba de maestros y contextos, no puede entenderse como mera “actualización” disciplinar, y menos aún *capacitación*: ante este proceso los maestros no son incapaces o no capacitados; por el contrario, solo contando con sus saberes y experiencias es posible construir un diálogo que les permita comprender esas otras perspectivas y propuestas que desde un lugar conceptual, didáctico y pragmático distinto, queremos que sean el marco orientador de la vida escolar.

Creemos, y en parte lo hemos comprobado, que si la formación no es homogénea ni generalista, es más posible que incida en la transformación de las prácticas pedagógicas. Además, considerarla como *aprendizaje si-*

tuado, exige que a los docentes participantes se los asuma como dice el primero de los ejes antes enumerados: *sujetos protagónicos de su propia formación*.

Ante la poca incidencia en las prácticas pedagógicas que se hace evidente de las innumerables propuestas en las que participan hoy los educadores —además de la casi nula articulación y coherencia que hay entre ellas—, nos preguntamos: ¿Cuáles son los efectos de que en los procesos de formación de docentes en ejercicio, los maestros asuman el papel de alumnos heterónomos y como tales, prefieran colocarse en el punto de vista del que en esos momentos actúa como maestro formador, así piensen de modo muy diferente? ¿No es esta la clave para que, en vez de ser espacios de reflexión y base para la acción transformadora, estos contribuyan a perpetuar un círculo de repetición e incompreensión?

Además, en el marco del análisis de prácticas pedagógicas concretas tiene más sentido para los maestros un diálogo con los desarrollos teóricos —de los campos conceptuales implicados, incluyendo los de la Pedagogía y la Didáctica específica—, en una relación crítica y creativa: “crítica porque, en ocasiones, supone poner en duda nuestras creencias y la ideología dominante a la luz del análisis de la práctica; creativa porque, al situarnos frente a problemas y dilemas, nos obliga a desarrollar nuevos modos de entender la relación entre ideas y realidad, nos obliga a lanzar hipótesis, experimentar y elaborar nuevo conocimiento” (Díaz y otra, 2000).

Incluso, hoy defendemos la construcción de propuestas tomando como eje el análisis de prácticas pedagógicas destacadas y concretas. Creemos que un análisis detenido de las situaciones socioculturales en que ellas se hacen posibles, de lo que promueven, de las concepciones desde las que se orientan, de, por ejemplo, los usos de la lectura y la escritura que en ellas están presentes y, en definitiva, de todos los aprendizajes que podrían estar permitiendo, son válidas para ayudar a los maestros a comprender esas otras perspectivas.

Y este es un modo, además, de hacer concreto ese eje de *la práctica como motor de formación*, que tanto se repite y poco se practica en las propuestas de formación docente. Este eje solo se entiende si, como dice Nóvoa (2009:209), se trata de abandonar la idea de la profesión docente que se define, primordialmente, por la capacidad de transmitir un determinado saber. Y esto no significa, en ninguna medida que los profesores no tengan la necesidad de “profesar” un campo de saber específico. Al contrario, implica, como afirma Shulman (1986 citado por Nóvoa, 2008), que para ser profesor no basta con dominar un determinado conocimiento sino que es necesario comprenderlo en todas sus dimensiones: histórica, política, moral, etc.

En efecto, centrar la formación docente en la reflexión sobre la práctica, en lo que sucede en las aulas, permite superar la falsa dicotomía entre teoría y práctica en la labor de los maestros: las prácticas pedagógicas se configuran desde una determinada concepción teórica y metodológica; desentrañar esas concepciones desde el análisis de las prácticas —sentido en el que Schön (1992) habla de los profesionales reflexivos— permite la construcción del conocimiento profesional docente (saberes pedagógicos y didácticos) y debe ser la base de las propuestas de transformación pedagógica y didáctica —carácter proyectivo de los mismos—.

Para hacer más concreto este eje, hemos tomado dos decisiones para configurar nuestras propuestas de formación:

1. centrar la formación en los aportes de las didácticas específicas —en nuestro caso del

lenguaje, que incluye la lectura, la escritura y la oralidad—, y desde estos, orientar un diálogo con los desarrollos de otros campos conceptuales vinculados a la formación de subjetividades, a la construcción de significaciones, para abordar estas prácticas por lo menos desde tres ámbitos distintos: el académico, el social amplio y el estético, como también a los procesos de comprensión y producción de textos en los procesos de aprendizaje.

2. Incluir en nuestras propuestas un espacio para trabajar con los maestros participantes la sistematización de sus experiencias pedagógicas, comprendiéndola desde un enfoque interpretativo, es decir, más allá de la mera descripción: No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”; es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...” (Pérez et al., 2012 y 2014).

Así, en este proceso de sistematización guiado, acompañado, los maestros van reflexionando —de modo oral y escrito—, permanente y sistemáticamente sobre sus prácticas de enseñanza, sobre las interacciones que se generan en ellas, sobre las prácticas de lectura y escritura que hacen posibles, y de este modo, en sus relatos analíticos van comprendiendo lo que pasa en sus aulas, por qué, y cómo construir otras prácticas para intentar otras soluciones a las problemáticas identificadas. Es por esto que consideramos que estas sistematizaciones, así concebidas y realizadas, constituyen la forma más concreta de ser coherente con la consigna de pensar a los maestros como investigadores.

En cuanto al eje “construir un conjunto de relaciones horizontales interpersonales e interinstitucionales”, entre los espacios de formación docente incluimos a las REDES de maestros o comunidades académicas y de práctica, porque creemos, como dice Mirta Castedo (1995) que “maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comu-

En efecto, centrar la formación docente en la reflexión sobre la práctica, en lo que sucede en las aulas, permite superar la falsa dicotomía entre teoría y práctica en la labor de los maestros.

...entre los espacios de formación docente incluimos a las REDES de maestros o comunidades académicas y de práctica, porque creemos, como dice Mirta Castedo (1995) que “maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas”.

nes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas”.

En las redes, como espacios potentes de auto y co-formación, los maestros, por medio de la reflexión conjunta, y de la oportunidad de encontrar otros pares como interlocutores interesados que los leen, escuchan y discuten con ellos sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre las configuraciones didácticas posibles y más pertinentes según los propósitos educativos que se quieran lograr, pueden incluso, elaborar conjuntamente nuevas perspectivas para orientar los procesos y prácticas concretas de cambio, que como sabemos no es posible lograr por profesionales que en solitario intentan hacer transformaciones en su aula o institución.

Por último, la pertenencia y participación en una RED es formativa también porque propicia en los maestros la necesidad de practicar la lectura y la escritura —y no solo predicar que sus estudiantes lo hagan—, de llevar a cabo algunos de los quehaceres propios de los lectores y escritores auténticos —tal como se propone en la didáctica para aproximar las prácticas escolares de lectura y escritura a las prácticas sociales—, por ejemplo: leer textos para escribir; producir escrituras para publicar que en el proceso de discusión se van adecuando; leer la producción de otros docentes y comentarlas ayudando a cualificarla. Hay pues, en el trabajo en red, una incorporación de estas prácticas al estilo de vida de los mismos docentes y una resignificación de lo que estas aportan a su vida profesional, lo cual, además de formarlos los empodera y les permite llegar a ser líderes de estos procesos formativos en su región.

Si bien cualificar la formación docente es fundamental, no es condición suficiente para la transformación de la prácticas, en un contexto como el colombiano, pues las condiciones estructurales de la escuela deben igualmente cambiar; por ejemplo, es necesario preguntarnos por el número de estudiantes por aula, el acceso a materiales, los tiempos efectivos de la enseñanza y aprendizaje, etc.

BIBLIOGRAFÍA

CASTEDO, Mirta Luisa (1995). *Construcción de lectores y escritores*. En re-*vista Lectura y vida*, año 16, No. 3. Buenos Aires. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf (Consultado el 15 de junio de 2014).

DÍAZ, Olga Cecilia (s/f). *Políticas educativas y formación de maestros*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Universidad Pedagógica. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10_09arti.pdf (Consultado el 20 de junio de 2014).

JOLIBERT, Josette (2000). *¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave*. En *Revista Lectura y vida* Año 21, No. 3.

LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

NÓVOA, A. *Para una formación de profesores construida dentro de La profesión*. En *Revista de Educación*, 350. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-211.

PÉREZ, M., y otros (2012). *La sistematización como investigación. Un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*. Bogotá: Universidad Javeriana. Disponible en <http://www.google.com.co/webhp?tab=mw#q=La+sistematizaci3n+como+investigaci3n.+Un+camino+posible+para+la+transformaci3n+de+las+pr3cticas+y+la+generaci3n+de+conocimiento> (consultado el 17 de febrero de 2014).

PÉREZ, M.L. Villegas & C. Roa (2014). *Escribir la propia práctica: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Universidad Javeriana.



Diseño de Freepik.com en www.flaticon.com