

LA REDES PEDAGÓGICAS, UNA POSIBILIDAD DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

Gloria J. Castro Bohorquez
Universidad del Cauca
Popayán - Colombia

Una de las necesidades prioritarias a atender en el Sistema Educativo del país es el que hace referencia al proceso de formación permanente de docentes. Aunque este requerimiento se satisface de alguna manera a través de diplomados, cursos para créditos, programas de postgrado en educación, entre otros, pareciera que las prácticas de aulas siguen sin transformación. ¿Es evidente el impacto de los diferentes niveles de formación de los maestros en sus clases? Pareciera que no. Los estudiantes siguen recibiendo clases aburridas, descontextualizadas, alejadas de sus sentires y sobre todo la escuela, cada día se aleja más de las necesidades de su comunidad encapsulándose en unos saberes y unas prácticas cada día más cuestionadas.

Entendemos que estos procesos de formación permanente no tienen la suficiente fuerza de transformación porque en su mayoría son entendidos como instancias puntuales de capacitación y no logran romper con los supuestos del modelo pedagógico tradicional en los que los maestros fueron formados anteriormente. De este modo, los maestros sienten que tienen que “capacitarse”, el estado considera que a los maestros les falta “capacitación” y así continua un círculo cerrado en el que se evidencia la reproducción de modelos pedagógicos que consideran a los saberes como simples productos acabados, que ubican al educador como un simple transmisor de saberes, cuando tendría que producirlo y recrearlo.

No es de extrañar entonces, que el profesor desarrolle una actitud de “dependencia” con respecto al currículo y a las publicaciones que ofrecen las editoriales, así como también a la intencionalidad de las mismas. Esta dependencia se ve reforzada por la gran mayoría de acciones y estrategias que las instituciones educativas suelen emprender. Entre estas exigencias podemos mencionar la renuencia de los padres a aceptar que cambios en las formas de educar a sus hijos, de los estudiantes al considerar que esos cambios que rompen la rutina son inoficiosos, también es necesario mencionar las resistencias que un buen número de colegas suelen tener ante el temor inconsciente de las implicaciones de intervenciones pedagógicas que transformen los ambientes de aprendizaje.

Romper con esta tradición implica asumir el proceso formativo como una actividad social de un grupo determinado, lo que implica una nueva concepción sobre el rol de los maestros y su práctica. En las “capacitaciones” el sentir del maestro está ausente, son el estado, o la institución educativa las que determinan aquello que al maestro le falta para mejorar su práctica. Allí radica el principal problema de transformación, el maestro no se siente protagonista. Ubicar al maestro en un rol central implica propiciar ambientes de discusión y trabajo en equipo alrededor de intereses comunes, configurando nuevas prácticas. Estos procesos de cualificación brindan la oportunidad de compartir las diferentes áreas de formación, el diseño de clase y la ejecución con otros colegas enriquece el proceso y permite la reflexión compartida como ejercicio formativo. Así se propician discusiones de tipo académico, metodológico y/o didáctico entre los docentes dispuestos a analizar en profundidad lo que están haciendo, detectando fortalezas o debilidades en la propuesta.

Esto le posibilita reconocerse en un papel protagónico, considerando su práctica enmarcada en un conjunto de saberes en constante evolución, su labor subordinada a atender las necesidades de los sujetos involucrados en el proceso formativo y tiene la capacidad de organizar y dirigir autónomamente sus investigaciones educativas con el fin de incidir en la transformación del contexto en el que se desarrolla. Es decir transformar la cultura académica predominante de la comunidad de referencia (Unda B.; Orozco C.; Rodríguez C., 2001).

Esto implica que los estudiantes y sus maestros se asuman en su nuevo rol, es decir que se comprometan con el papel que su profesión juega en la construcción de un proyecto cultural que sea la expresión de los intereses de amplios sectores de la sociedad. No basta con reproducir teorías y métodos que orienten su práctica, sino que debe proponer alternativas que incidan en la definición de políticas institucionales y de marcos filosóficos y estratégicos favorables para el educar.

Así, los procesos de cualificación se asumen desde una concepción compleja de la "práctica". La relación entre la teoría y la práctica suele ser destacada, en cualquier propuesta, como principio básico de la formación de maestros en ejercicio, sin embargo son escasas las experiencias formativas que consiguen articular ambos aspectos de forma satisfactoria. Generalmente estas experiencias olvidan que la práctica tiene diversas dimensiones, y tienden a identificar la idea de "práctica" con la de "actuación profesional", sin tener en cuenta que un aspecto es el saber declarativo (las creencias y principios consistentes del profesorado), otro el saber hacer procedimental (las rutinas y los guiones de acción) y otro muy distinto la conducta real. De igual manera, se tiende a ignorar que estas tres dimensiones (y muy especialmente la conductual) reciben diversas influencias de un conjunto de significados, de los que no hay mucha conciencia y que se corresponden con los estereotipos sociales dominantes acerca de la formación académica (se aprende memorizando, se enseña explicando con claridad, las disciplinas son el conocimiento verdadero, etc.) (Porlán A., 1998).

Para favorecer este proceso de cambio en los procesos de cualificación, se deben construir espacios de comunicación mediado por la investigación educativa, diferenciándolo de la investigación clásica. La definición y aplicación de un modelo de investigación en – desde y para la educación implica “transformar el conocimiento científico (tanto el relacionado con los contenidos escolares como el de las ciencias de la educación) en conocimiento práctico – profesional, es decir, en conocimiento riguroso y útil para la acción. Implica construir un modelo curricular que, como sistema de mediaciones, sirva de cobertura teórica y de referente evaluador para nuestra intervención profesional, modelo que actuará como una teoría práctica, a medio camino entre las teorías formalizadas de las disciplinas y los principios y rutinas que articulan la acción profesional cotidiana” (Porlán, 1999).

Este espacio alternativo deberá, entonces, promover la comunicación entre los distintos actores sociales que lo integran mediada por las posibilidades que brinda un ambiente computacional, con el fin de favorecer una práctica profesional basada en el modelo del "profesor-investigador". Es decir, que los doctorandos asumidos en su rol de profesionales de la enseñanza se permitan la construcción de un modelo didáctico¹ de referencia, que facilite el análisis de la realidad educativa y que oriente la intervención transformadora en dicha realidad. En este sentido, la investigación se considera como "teoría-práctica" con un estatuto epistemológico que no coincide ni con el de las teorías científicas (que aportan informaciones relevantes para la educación) ni con las concepciones habituales que tienen los profesores al respecto; tampoco es una filosofía educativa ni una "ideología"; y sin embargo, integra esas distintas perspectivas epistemológicas. Es una teoría "de" la práctica y "para" la práctica académica, que intenta superar la rígida separación epistemológica entre ciencia, ideología y cotidianidad.

Podemos asumir que una de las dificultades manifiestas de esta transformación de las acciones de capacitación docente en procesos de cualificación en ejercicio radica en las consecuencias del modelo pedagógico en el que fuimos formados. Por lo tanto, resulta prioritario generar una nueva cultura académica asumiendo que cuando se piensa en las posibilidades que nos brinda la comunicación en el campo educativo, generalmente se hace una reducción del problema. Se omite que en la cultura contemporánea, la falta de intersección entre los procesos formativos y los procesos comunicacionales son el punto generador de muchas problemáticas. El abordaje de dicha intersección, podría ser la clave tanto para su desciframiento como para la elaboración de propuestas curriculares alternativas en la perspectiva de la construcción de una comunidad académica.

Entonces, las redes pedagógicas se ubican precisamente es esa intersección y de este modo, permiten brindar un espacio de intercambio de prácticas y saberes entre pares, posibilitando

relaciones no jerárquicas para avanzar en la producción del saber. Es decir, la red pedagógica se constituye en el entramado visible de las mediaciones realizadas entre los diferentes actores y saberes de la comunidad académica; se entreteje con cada experiencia y en cada instancia de transformación de las prácticas pedagógicas para mediar procesos de construcción del conocimiento surgidos en las interrelaciones entre las experiencias, los saberes y el conocimiento sistemático.

En el seno de esa red pedagógica habita el estudiante, que junto con sus profesores deben ser considerados sujetos de saber, poniendo en juego múltiples conexiones en su práctica pedagógica: con el conocimiento, la estética, el lenguaje, la ética. Esto potencia la multiplicidad de lugares de encuentro y lleva al establecimiento de formas de organización pedagógica tales como grupos de estudio, colectivos y otras propuestas. De esta manera, se configura una verdadera comunidad académica, en la cual se desarrollan procesos de sistematización, investigación, construcción colectiva de proyectos, creación y recreación de experiencias que contribuyen a la construcción de un saber transformador.

Se requieren esfuerzos, cambios de concepciones, discusiones y nuevos aprendizajes, para la formación de este maestro, sensible con su realidad y con capacidad de generar modificaciones a su práctica. Esto implica un arduo trabajo, pues las fuentes para la construcción de nuevos marcos de referencia pedagógica en la formación de maestros, no se formulan de manera espontánea, ni tampoco por buena voluntad o por el peso de los años de servicio en el aula exclusivamente. Esto implica un proceso de construcción conjunta, donde la red pedagógica es el escenario en el cual las actividades e investigaciones puestas en práctica permitan poner en evidencia las creencias y obstáculos que los profesores encuentran a diario y es el punto de partida hacia el cambio de las mismas y la formulación de propuestas de mejora.

Redes Pedagógicas: algunas experiencias conocidas...

El trabajo en red ha sido desarrollado desde diferentes perspectivas a lo largo de la historia reciente. También ha recibido diferentes nombres en función de los actores sociales intervinientes. Tal vez, por la situación que se atraviesa en América Latina, las redes sociales sean las que tienen mayor alcance en la opinión pública. Así recordamos, por ejemplo la Red de Solidaridad Social en Colombia, desde la cual la opinión pública comenzó a pensar en términos de red. Este pensamiento está orientado por la idea de reconstrucción de un tejido social dañado, a crear lazos de solidaridad que permitan elaborar el miedo y colaborar en la superación de otros, a comunicarnos con los otros a partir de la confianza.

Entendemos que el trabajo en las redes pedagógicas se fortalece en el dinamismo que brinda el intercambio de saberes pedagógicos, de experiencias y de interlocución entre pares. La experiencia del trabajo en red nos ha demostrado que los procesos formativos de mayor impacto son aquellos en donde se propicia el encuentro de maestros para compartir experiencias y los saberes que surgen de ellas. También implica la búsqueda de nuevos saberes, por medio de los trabajos en equipo, las publicaciones, los encuentros que surgen en su seno. El trabajo en red implica hacer posible el acto de estar “comunicados y comunicándonos” (Unda B.; Martínez B., 1998). Lo cual significa trabajar, producir, actuar a través del dar y el recibir basados en una matriz de comunicación, en la que se permite el encuentro de muchas posibilidades, situaciones y momentos.

En síntesis, podemos afirmar que trabajar en redes pedagógicas implica la articulación a diversos procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas de clase, mediados por la investigación educativa, con el propósito de superar la insularidad y el aislamiento, que interfieren en el desarrollo del trabajo docente diario.

Existen experiencias y modelos que se han utilizado en otras comunidades educativas, como una alternativa dinámica y participativa en la construcción del saber pedagógico. Se consideran

como antecedentes las experiencias internacionales que han tomado este modelo para transferirlas a la realidad de este contexto regional. Así por ejemplo, proyectos afines a esta propuesta han sido desarrollados por el Grupo de Investigación y Renovación Escolar (IRES) en España, por la Red Nacional para la Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) en México, por Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (Red CEE) de Colombia y por la Red de Docentes que Realizan Investigación en el Aula (Red DRIA) en Argentina. Con estos antecedentes se conformó y se ha venido consolidando la red de investigación educativa –ieRed- desde la Universidad del Cauca

El origen de la actual Red IRES puede buscarse en el Grupo Investigación en la Escuela, organizado en la Universidad de Sevilla (España). Comienzan con el desarrollo de "Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela", en las que se dan cita una gran parte de los colectivos renovadores que venían trabajando en España desde los años 70. Tienen un carácter masivo y de acuerdo con el espíritu del momento se conforman en un ambiente de camaradería y optimismo que busca la transformación de la realidad escolar española, jugando el componente político e ideológico un importante papel junto a los planteamientos pedagógicos, psicológicos y epistemológicos.

En 1990, la coyuntura renovadora de la Reforma Educativa hizo que el grupo organizador optara por una alternativa más centrada en el trabajo de un "proyecto curricular". Así maduró la idea del Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). De este modo, en 1987 se empieza a editar la revista "Investigación en la Escuela", que se mantiene hasta la actualidad e integra a profesores universitarios como de enseñanza media y primaria.

De esta experiencia en 1993 surge el programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) sustentado por la Universidad Nacional Autónoma de México que busca transformar la práctica docente de los profesores de Educación Básica en servicio y, al mismo tiempo, favorecer su desarrollo profesional. Se parte de la insatisfacción sentida respecto a la forma en que se ha venido desarrollando la práctica docente en las escuelas; de la indiferencia, apatía y vicios pedagógicos existentes en el ámbito escolar.

En Colombia, diversas redes de docentes que ya venían funcionando desde años atrás se nuclean en el Programa "Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio" (RED CEE) coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional desde 1994. Se propone este programa de cualificación como opción a la tradicional capacitación que en la práctica no logra cambiar la realidad del aula. Las líneas de investigación prioritarias son las políticas de formación docente y de innovación pedagógica, pero el espíritu sigue siendo la transformación de la educación a través de la propia investigación.

Todas estas redes tienden a colocar al maestro en un lugar protagónico, distinto al de simple consumidor de elaboraciones producidas por otros investigadores. Esta idea fundamental, es retomada por la Red de Docentes que Realizan Investigación en el Aula (RED DRIA) en el marco de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín (Buenos Aires, Argentina) Este programa está destinado principalmente a formadores de formadores (de nivel primario, secundario, universitario).

Se abre un espacio de deliberación acerca de las prácticas de enseñanza en los centros de formación docente, fortaleciendo su protagonismo en la educación superior. Además de desarrollar diferentes líneas de investigación, en convenio con la Universidad Nacional del Comahue (Río Negro, Argentina) este Programa participa activamente en un proyecto de investigación comparativa sobre las redes de docentes que se están desarrollando en América Latina.

Desde el trabajo adelantado por la Red de investigación Educativa, ieRed, y a partir de los antecedentes mencionados anteriormente puede concluirse que el Seminario de Maestros desarrollado en el marco del Proyecto se construyó como un espacio de autorreflexión, que posibilitó pensar conjuntamente tanto los obstáculos como las fortalezas del equipo.

El concepto de “trabajo en red”, tanto humana como telemática nos acerca a un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo, en el que existe un intercambio dinámico entre sus integrantes el cual posibilita y potencia al grupo. Cada integrante de la red se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros integrantes desarrolla. Los diversos aprendizajes que cada uno de los integrantes realiza se potencian cuando son socialmente compartidos en procura de solucionar un problema común o compartido.

Este espacio del Seminario de Maestros potenció el encuentro y llevó a la posibilidad de conformar grupos de estudio de los cuales surgieron las propuestas elaboradas. Esta situación permitió el reconocimiento e intercambio de experiencias y saberes que se pusieron en juego cada día en las instituciones educativas. Se configuraron comunidades de saber pedagógico en el contexto de las cuales se producen procesos de sistematización, investigación, construcción colectiva de proyectos, creación y recreación de experiencias (Unda B.; Martínez B.; Mejía J., 2002).

Para ello se propuso que los integrantes de las diferentes instituciones vinculadas desarrollen innovaciones, implementen investigación educativa a través del diseño de distintos instrumentos, relevamiento de datos y análisis de los mismos; y que esta tarea se materialice en una propuesta de mejora de su práctica profesional que consolide las comunidades colaborativas.

Así, el trabajo en red permitió la construcción de nuevas formas organizativas basadas en el acercamiento hacia el otro maestro entendido como par académico, superando miradas verticales, burocráticas o jerárquicas. El trabajo en red nos permitió construir otro modo de “ser conjuntos”, favoreciendo relaciones que fortalecen los procesos de individuación y de subjetivación, a partir del fortalecimiento de una autonomía dialógica que otorgue una perspectiva diferente de lo diverso y lo múltiple (Chaparro S., 1998). De esta manera, pensamos que el desarrollo del proyecto está favoreciendo la constitución de una comunidad académica colaborativa pensada a partir del sentir de cada maestro involucrado, que a partir de su experiencia comienza a andar el camino de la producción de conocimiento, la experimentación, el ensayo, la escritura y la conceptualización pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- Chaparro Susa, Clara Inés. La innovación, alternativa de formación y perspectiva de la comunidad de educadores en Nodos y Nudos, Vol 1, Nº4, junio de 1998
- Duhalde, Miguel (1999) La investigación en la Escuela: un desafío para la formación docente. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Elkana, Yehuda (1983) La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica. Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología, Vol. III, Nº 10-11.
- Granés, José. La formación universitaria como apropiación cultural. Un base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. En Itinerantes - RUDECOLOMBIA. Nº1, Año 2002
- Gutiérrez, Elio Fabio y Perafán E., Lucy, Currículo y Práctica Pedagógica. Editorial Universidad del Cauca, Popayán 2002.
- Porlán Ariza, R. (1999) Prólogo de “Los profesores nos decidimos por el cambio” II Encuentro Iberoamericano de Colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela. Red Nacional TEBES. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Porlán, Rafael; Rivero, Ana (1998) El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada
- Samaja, Juan (1994). Epistemología y Metodología. Buenos Aires: Eudeba. Edición ampliada
- Unda Bernal, M. del Pilar; Martínez Boom, Alberto. De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas en Nodos y Nudos, Vol. 1, Nº5, noviembre de 1998.
- Unda Bernal, M. del Pilar; Martínez Boom, Alberto. Redes Pedagógicas: espacios múltiples y abiertos en Nodos y Nudos, Vol. 1, Nº1, diciembre de 1995

- Unda Bernal, M. del Pilar; Martínez Boom, Alberto; Mejía J. Marcos Raúl. El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. Documento de trabajo de la Expedición Pedagógica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2002
- Unda Bernal, M. del Pilar; Orozco Cruz; Juan Carlos; Rodríguez Céspedes, Abel (2001) Una construcción colectiva de conocimiento pedagógico en Expedición Pedagógica Nacional. Huellas y Registros. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional