

¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave

Josette Jolibert*

“Mejorar la calidad y equidad de la educación” fue el lema de los noventa en América Latina. En este marco, el fortalecimiento de la formación docente se ha transformado en un tema clave de las reformas educativas, de tal modo que al terminarse esta década se puede decir que en todos los países latinoamericanos la formación docente (inicial y continua) está en proceso de reforma. Quizás sea éste el momento oportuno para preguntarse: ¿Qué tipo de cambio efectivo se está vivenciando en los institutos pedagógicos superiores y las facultades de educación?

Una década muy atareada

A nivel de la Región, la necesidad imperativa de este cambio, a la vez estructural y didáctico, se puso de relieve hacia principios de la década, en la reunión de 1991 de los ministros de educación de América Latina y el Caribe -ALC- (MINEDLAC IV¹, Quito, 1991), en particular a favor del desarrollo de la alfabetización. En las Recomendaciones de MINEDLAC V (Santiago, 1993) se expresó la prioridad atribuida por los ministros de educación de la Región ALC a la eficiencia de los aprendizajes, en particular en lectura y escritura, visualizando como una urgencia implementar un “perfeccionamiento” o una “capacitación” para los maestros en servicio. Más tarde, se destacó de igual manera la necesidad de transformar la formación inicial docente hasta que las Recomendaciones de MINEDLAC VII (Kingston, 1996) inscribieron la transformación de la formación docente, inicial y continua, dentro de las primeras prioridades.

A nivel de los distintos países, según las opciones propias de las políticas educativas y los recursos disponibles, la puesta en marcha del proceso de reforma de la formación docente necesitó casi una década para iniciarse y desarrollarse. Pero sí se fueron definiendo nuevas políticas, invirtiendo y distribuyendo fondos entre las instituciones formadoras, armando proyectos educativos en todos los niveles, plasmando nuevos currículos, desarrollando nuevos y ambiciosos programas de perfeccionamiento, entre otras acciones. Se realizaron seminarios, coloquios nacionales e internacionales, se suscitaron experiencias, experimentaciones e indagaciones, se crearon redes, etc.

Desde el punto de vista institucional, con estrategias muy diferentes de un país a otro, a iniciativa de los ministerios de educación, todos los países que tenían escuelas normales de nivel terciario se preocuparon por transformarlas en institutos pedagógicos superiores, proponiendo a los formadores no solamente una actualización académica, con la consecuente elevación de su cualificación profesional, sino la búsqueda de nuevas estrategias de formación acordes con dicha actualización.

* Profesora-investigadora en Didáctica de la Lengua Materna y Formación Docente. Consultora de la UNESCO-OREALC. Miembro fundador de la Coordinación Latinoamericana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de la Lengua Materna.

¹ MINEDLAC: Reuniones de los ministros de educación de Latinoamérica y el Caribe, convocadas con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de la Unesco (Orealc).

Al mismo tiempo se trató de involucrar a las universidades en este proceso de transformación. Más lento al inicio, más localizado en algunos equipos de avanzada, el proceso de transformación de la formación docente se vio reforzado en las facultades de educación cuando los ministerios les propusieron amplios programas nacionales apuntando al "perfeccionamiento" o "capacitación" de casi todos los docentes de las escuelas públicas o subvencionadas de la educación básica de su país. Los convenios concursables propuestos a las universidades jugaron su papel para acelerar el proceso de actualización de contenidos y, a veces –excepcionalmente–, de renovación de las estrategias de formación.

Desde el punto de vista didáctico, se puede observar que en materia de concepción del aprendizaje se ha generalizado el discurso constructivista y en materia de representación de la lengua materna, se ha casi oficializado el discurso a favor de una concepción comunicativa, discursiva y textual de la lengua.

De tal modo parece que, hoy en día, ya no se trata más de incitar al cambio sino de participar en una reflexión sobre la naturaleza y la efectividad del cambio ya iniciado. En el presente artículo mi intención es proponer dicha reflexión crítica desde un punto de vista esencialmente **didáctico y pragmático**, enfatizando sin embargo que una reconceptualización didáctica implica necesariamente una transformación del funcionamiento institucional de las entidades de formación docente.

Aspectos críticos más significativos del proceso de "mejoramiento" de la formación docente

En esta perspectiva, en lo que se refiere a las estrategias y prácticas de formación en las facultades de educación y en los institutos pedagógicos superiores, creo útil identificar aquí algunas **situaciones de formación problemáticas** observables que me parecen características del estado de transición actual, ya que lo que aparece con mayor frecuencia en este momento es que, a pesar de las buenas intenciones individuales e institucionales, de los novedosos textos de orientación, de los nuevos e importantes recursos financieros, en la realidad vivenciada cotidianamente, la formación de docentes, inicial y continua, sigue mayoritariamente atrapada en paradigmas de un pasado que precisamente se pretende superar:

◆ *Conductismo*

Ejemplo 1: Se actualizan los contenidos, en particular en teorías del aprendizaje y en lingüística, **pero** cambian poco las estrategias: se quedan en cursos magistrales, incorporando a veces modalidades de trabajo grupal, sin buscar no obstante la integración de los estudiantes o maestros en tanto sujetos de su propia formación.

Ejemplo 2: Se hacen menos formales, más cordiales, las relaciones entre los formadores, por una parte, y los futuros maestros –formándose– o los docentes en servicio –reformándose–, por otra, **pero** los formadores son los que siguen decidiendo el programa, los contenidos, las actividades, la organización del tiempo y del espacio, los criterios de evaluación, etc.

Ejemplo 3: Se prescriben prácticas pedagógicas activas y participativas para las aulas escolares, **pero** se evidencia poca congruencia con las propias prácticas pedagógicas de los formadores en las universidades o institutos superiores.

En resumen, en estos casos, se puede decir que se enseña el constructivismo, pero que se practica de manera conductista.

◆ *Aplicacionismo*

Ejemplo 1: Los estudiantes de pedagogía van con mayor frecuencia y más temprano a “observar clases” y a actuar de “ayudantes” de maestros, y a los docentes en servicio se les propone más frecuentemente “probar” en sus clases lo que es el objeto de su “capacitación” o “perfeccionamiento”, **pero** se sigue enseñando primero la teoría sin proporcionar al personal que está formándose la posibilidad de construir más solidamente sus aprendizajes a partir de la práctica.

Ejemplo 2: Se impulsan más trabajos de investigación, principalmente hacia el final de la formación, **pero** la investigación que se lleva a cabo sigue siendo más cuantitativa y diagnóstica que cualitativa e interrelacionada con la acción, más asignatura enseñada por especialistas académicos que estrategia dinámica de formación practicada por todas las personas involucradas en la formación.

En resumen, en estos casos, no se logra articular de una manera coherente y eficiente la teoría y la práctica.

◆ *Aislamiento personal e institucional*

Ejemplo 1: Se van multiplicando las reuniones institucionales entre los formadores **pero** éstos siguen trabajando aisladamente cada uno con “su” curso y “sus” horas. Por otra parte, los especialistas de asignaturas quieren distanciarse de los “metodólogos” o los “supervisores de práctica” –y viceversa–, y no hay concertación verdadera ni trabajo cooperativo.

Ejemplo 2: Entre las entidades formadoras de docentes y las escuelas, se realizan algunas reuniones de concertación, **pero** la relación sigue siendo ocasional y jerárquica, sin que se impulsen proyectos comunes de acción e investigación.

En resumen, en estos casos, el funcionamiento institucional corriente sigue siendo compartimentado: tardan en tejerse las interacciones necesarias y las imprescindibles solidaridades de la responsabilidad educativa compartida.

◆ *Formalismo y descontextualización del lenguaje*

Ejemplo 1: En el área más específica de lenguaje y comunicación, se van desarrollando espacios de comunicación oral, **pero** se descuida el poder pragmático, argumentativo, del lenguaje en las situaciones reales de vida y no se trabajan en forma sistemática, de manera metacognitiva, las variables que interactúan en el proceso comunicativo, los roles que se asumen en los distintos contextos comunicacionales, etc.

Ejemplo 2: Se implementan actividades de producción escrita más “implicantes”, como talleres de escritura, por ejemplo, **pero** son actividades más bien ocasionales, como “de regalo”, o se limitan a actividades de creatividad ficcional, sin incluir sistemáticamente la mayoría de los tipos de textos ni los contextos requeridos por la vida personal y profesional de los estudiantes o maestros en proceso de formación.

Ejemplo 3: Se hace un análisis lingüístico más riguroso y discursivo de textos contemporáneos, **pero** se siguen trabajando los principales conceptos lingüísticos en situaciones apartadas del contexto de comprensión o producción de textos auténticos, en una concepción formal de la lengua centrada más en su funcionamiento sintáctico y lexical que pragmático, y que hace poco caso de las operaciones metacognitivas.

Ejemplo 4: Se pone más énfasis en el uso del lenguaje y se atiende a sus variaciones, **pero** no se lo focaliza en forma integrada. Se siguen enfocando separadamente la práctica de la oralidad y la práctica de la escritura, la actividad de lectura y la de producción de textos, el lenguaje como especialidad y el funcionamiento del lenguaje en todas las demás áreas, etc.

En resumen, en estos casos, todo pasa como si la inclusión y la operatividad de los conceptos de la lingüística del texto y del discurso hubiesen creado la ilusión de que los formadores cumplen con su tarea sólo con pasar de la gramática oracional a la gramática textual y a la sociolingüística, y al agregar algunos talleres. Como si se hubiese ocultado la necesidad paralela de profundas transformaciones de la reflexión metacognitiva y, consecuentemente, de las actividades metalingüísticas. Como si, por otra parte, se tuviese temor a los cambios institucionales necesarios para permitir a todos ejercer el poder de practicar su lengua “en todos sus estados”.

Al terminar este inventario de aspectos críticos en forma de “ismos”, quiero enfatizar que no pretendo aquí, de ninguna manera, presentar una evaluación, general o estadística, de la formación docente en América Latina. Mi propósito es más bien participar en una reflexión de reajuste de la reconceptualización hecha o por hacer de las estrategias de formación docente.

En definitiva, la pregunta es: ¿son las situaciones de formación problemáticas anteriormente presentadas la expresión normal de aspectos ineludibles de un proceso de cambio a largo plazo o fluyen de una representación del cambio que se queda a la mitad del río?

He tratado de identificar estas situaciones problemáticas para poder plantear la alternativa siguiente: ¿contentarse sólo con **mejorar**, en lo que sea, la formación docente, como en los casos arriba mencionados 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? Son opciones distintas.

Entre las personas que se han aferrado a la tarea exigente de tratar de **transformar** “de veras” la formación docente están los equipos que crearon las **redes** cuyas opciones y trabajos voy a presentar a continuación. Lo han hecho con el propósito explícito de inventar y sistematizar estrategias y prácticas de

formación distintas, congruentes con el marco teórico de referencia escogido: enfoques constructivistas, psicología cognitiva, lingüística textual, análisis del discurso, etno y sociolingüística, entre otros enfoques y disciplinas.

Opciones y acciones que visualizan una transformación “de veras” de la formación docente

Estas opciones y acciones corresponden a la orientación elegida y practicada por los participantes en las **Redes Latinoamericanas para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de la Lengua Materna**², desde la creación de la primera de ellas, la red chilena, en 1994³. Los ejes de investigación y de acción, es decir de investigación-acción, propuestos por estas Redes pueden resumirse así:

- ▲ 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.

Son pocos ejes pero son ejes clave porque apuntan a transformaciones fundamentales. La hipótesis de trabajo de las Redes es que si estos ejes clave funcionan de manera convergente son susceptibles de fortalecer de modo significativo la formación docente, inicial y permanente, al provocar un cambio global sistémico, de tal modo que el cambio pueda ser mucho más rápido (al proceder por saltos cualitativos) y más eficiente de lo que, por lo general, se espera.

² A partir de 1994, el nacimiento de las distintas “**Redes para la Transformación de la formación Docente en Didáctica de Lengua Materna**” fue suscitado y auspiciado por la Unesco-Orealc. Son redes nacionales, reunidas en una Coordinación Latinoamericana de las Redes desde 1999. El Primer Seminario Regional Inter-Redes tuvo lugar en Santiago en enero de 1996 y permitió la producción del primer libro colectivo de las Redes: “**Transformar la Formación Docente Inicial. Propuesta en Didáctica de Lengua Materna**”, coordinado por J. Jolibert, I. Cabrera, G. Inostroza y X. Riveros.

³ A la fecha, se han constituido seis “**Redes Nacionales para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de Lengua Materna**”. Por orden cronológico: Red de Chile, de Paraguay, de Perú, de Colombia, de Venezuela, de Argentina. Otras están en curso de construcción. La Coordinadora General actual de las Redes es la profesora Blanca Bojacá, de la Universidad Distrital de Bogotá, Colombia, e-mail: bbojaca@multiphone.net.co.

▲ Crear las condiciones para que los “formándose”⁴ sean sujetos protagónicos de su propia formación.

Se trata, como primera prioridad que determina la eficiencia de todas las demás estrategias, de transformar el estatus de los estudiantes de pedagogía y de los docentes en servicio adscritos a programas de “capacitación”, según estrategias de formación congruentes con los referentes teóricos escogidos, en particular con los enfoques constructivistas y cognitivistas.

Esta opción apunta a terminar con las prácticas de formación conductistas que, en lo esencial, piden a los “formados” ejecutar inteligentemente y con motivación las actividades elaboradas y evaluadas por los formadores, privándolos de la capacidad de tomar iniciativas y decisiones y de responsabilizarse por su vida en general y su formación en particular. No se trata en este caso de poner en duda la conciencia profesional de los formadores sino su **representación** de la acción de formación. La orientación propuesta por los formadores de las Redes tiene una dimensión a la vez humanista (¿quién tiene derecho en decidir sobre la vida de los “formándose”?) y pedagógica (¿cuáles son las condiciones para que sus aprendizajes sean efectivos?). Se espera y se constata efectivamente que los estudiantes y los docentes en formación invierten todas sus competencias ya construidas y buscan construir otras para llegar a logros de los cuales se sienten responsables porque forman parte de un proyecto que han “coelaborado” con sus pares y/o sus formadores y/o los niños.

Esto implica mucho más que la sola implementación de una técnica de trabajo grupal o de un “método” de proyectos⁵. Se busca la transformación radical del estatus respectivo de los formadores y de los “formándose”. Es un asunto de poder. El desafío consiste precisamente en que formadores y “formándose” compartan –con roles distintos– el poder de iniciativa, el **poder** de decisión y la responsabilidad de las consecuencias efectivas de las acciones de formación emprendidas.

Concretamente, esta opción ha implicado que en las entidades de formación que participan en la vasta investigación-acción de las Redes, los estudiantes y docentes en servicio hayan podido, desde su llegada a una instancia de formación, “co-elaborar”, “co-realizar” y “coevaluar” con sus formadores y sus pares:

⁴ Este neologismo apunta a enfatizar la dimensión activa de auto-socio-formación de los estudiantes en pedagogía y de los docentes en servicio. A nueva realidad nuevo nombre.

⁵ Para los miembros de las Redes es determinante no considerar la elaboración de proyectos como una simple técnica o un “método”, ya que reduce considerablemente su alcance. Para ellos, la Pedagogía por Proyectos (es decir a través de proyectos) es una estrategia de formación fundamental que está vigente a lo largo de todo el proceso de formación. Ver el capítulo sobre este concepto y los informes sobre las experiencias realizadas, en la bibliografía mencionada en las notas (2), (6), (7) y en el 2º libro colectivo regional en preparación (título y editor por precisar antes de la publicación del presente artículo).

Para los proyectos en aulas de educación básica, ver los libros de las notas 6, 7, 8, 10, 11 e **Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula**, producido por docentes de Valparaíso y su región, coordinado por Josette Jolibert y Jeannette Jacob.

- su plan de formación (del año, del semestre, del trimestre);
- los proyectos en los cuales se van a involucrar tanto en el centro de formación como en la práctica en las escuelas;
- las estrategias de formación, las modalidades activo-participativas de trabajo (pedagogía por proyectos, talleres, seminarios, coloquios, registros de experiencias, reubicación de la funcionalidad de cursos magistrales, producción de informes de investigación, etc.);
- el reparto de las tareas y de las responsabilidades;
- los objetivos, los criterios y las modalidades de evaluación.

▲ *Considerar la práctica como motor de la formación docente y de su transformación⁶.*

Se trata, como segunda prioridad que modifica profundamente las estrategias de formación, de operar una reconceptualización del rol y del lugar de la práctica en la formación y de su articulación con la teoría. Se enfoca la práctica como punto de partida y punto de llegada de la formación, siempre que sea en vaivén conceptual permanente con la teoría ya existente o la teorización de lo vivenciado.

El propósito es, en efecto, terminar con el formalismo y el aplicacionismo, al desarrollar la formación de los docentes como un proceso de construcción, por parte de los propios estudiantes o docentes en servicio, de aprendizajes que se vayan elaborando para dar respuestas a problemas encontrados en la práctica (y no a la inversa). Aquí la hipótesis de trabajo es que **se aprende a actuar actuando y reflexionando sobre este actuar** (evaluación formadora y metacognición).

El propósito de la formación en este caso no es de acumular “conocimientos para aplicar más tarde” sino de construir en forma continua “competencias para actuar” de manera pertinente en cada situación presente contextualizada. Este desafío sólo se puede enfrentar gracias al apoyo de la interacción de los “formándose” con sus pares y con los formadores: por eso los colegas de las Redes hablan de un aprendizaje que sea, para cada uno, una auto-socio-construcción de sus competencias y conocimientos.

Concretamente, esta opción ha implicado que:

- En la **formación inicial**, la formación se apoye desde su inicio en la experimentación y el análisis de una práctica efectiva en el aula con:
 - la realización de proyectos⁷ elaborados por los estudiantes con los profesores de aula y los niños;

⁶ Ver **La práctica como motor de la formación docente**, libro producido por Gloria Inostroza y un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (Chile).

⁷ Ver nota 5.

- la implementación de una actividad metacognitiva sistemática;
- la conceptualización y teorización regular de lo vivenciado y el recurso de una bibliografía teórica actualizada.

Obviamente esta concepción del rol de la práctica se opone a pseudo evidencias del tipo: "¿Cómo pueden estudiantes recién llegados empezar de inmediato a interactuar con niños sin haber escuchado hablar lo suficiente de psicología, lingüística, constructivismo, etc.?". También se contrapone a la concepción según la cual se necesita empezar primero por una "observación" de las clases y, a lo mejor, una "ayudantía" de los maestros en servicio para luego, en segundo o tercer año, llegar a una aplicación y prueba de lo aprendido previamente. Con las Redes estamos en otra concepción de la práctica: la práctica como trampolín de cuestionamiento de la acción educativa y búsqueda de soluciones a problemas presentes reales, y como verificación –o no– de hipótesis de trabajo claramente identificadas.

- En la **formación continua** esta opción ha implicado⁸ elaborar con los docentes en servicio una formación basada en la alternancia dialéctica entre:

- la realización de proyectos de práctica en el aula;
- y sesiones de análisis crítico y reajuste de conceptos y de acciones educativas. Eso también, como en la formación inicial, gracias a la implementación de una actividad metacognitiva sistemática, a la conceptualización y teorización regular de lo vivenciado y al recurso de una bibliografía teórica actualizada.

De hecho, ya estamos aquí en **la lógica de una investigación reflexiva sobre la práctica pedagógica.**

▲ *Reconsiderar el espacio y el rol atribuidos a la investigación en la formación docente.*

Se trata de implementar desde el inicio del proceso de formación una investigación-acción cualitativa, en tanto estrategia de formación fundamental, promotora de cambios. Se trata de apoyar la construcción de los aprendizajes de los "formándose" en un espíritu permanente y una metodología pertinente de investigación.

Concretamente, esta opción ha implicado que equipos de formadores y "formándose" se defiendan:

- de la concepción positivista de la investigación en tanto observación externa de la realidad sin intervención del investigador sobre esta realidad.

⁸ Ver, por ejemplo, las publicaciones generadas en distintas universidades de Colombia, en el marco de los vastos "Programas de Formación de Docentes en el área de Lenguaje" (1998-1999) realizados gracias a convenios entre el Ministerio de Educación Nacional y dichas universidades. En particular, la Serie "Maestros escribiendo" y la obra "Maestros y Estudiantes generadores de textos" coeditados por el MEN y la Universidad del Valle de Cali.

En las prácticas de las Redes, se trata más bien de identificar problemas educativos y necesidades reales, formular hipótesis de trabajo, armar un dispositivo de intervención, realizar la práctica pedagógica planificada, evaluar y conceptualizar sus resultados. Y así sucesivamente...

- de la concepción academicista y elitista de la investigación en tanto actividad intelectual reservada a especialistas o tesis y concebida, en la formación docente regular, como simple asignatura, entregada a modo de información a los estudiantes y profesores de aula en formación.

En la actividad de las Redes, se trata de una práctica efectiva, ligada a la solución de problemas reales, en un terreno auténtico, con la participación cooperativa de equipos que involucran a las distintas categorías de interesados (los docentes de aula, los formadores, los estudiantes de pedagogía, los padres, los niños, los miembros de la comunidad, etc.), de acuerdo con sus perspectivas propias.

Concretamente, esta opción ha implicado, también desde el inicio de la formación, la participación de los "formándose" en diversas formas de investigación, y por lo menos:

- una **investigación protagónica**⁹ de cada uno sobre sus propios comportamientos en situaciones reales, tanto en el centro de formación como en aulas con niños o en la comunidad con los padres, la municipalidad, los responsables comunitarios, etc.;
- una **investigación etnográfica**¹⁰ más dedicada a la observación minuciosa y a la interpretación fina de los comportamientos ajenos de otros colegas;
- distintos proyectos de **investigación-acción** dedicados a la búsqueda de acciones educativas eficientes para dar respuesta a problemas reales, junto con profesores de aula, supervisores de práctica y formadores.

Se puede comprobar que esta opción exigente se apoya, por parte de los formadores, en un trabajo pluridisciplinario y multicategorial¹¹ continuo, y por parte de los "formándose", en el acostumbramiento al trabajo grupal y colectivo, una dedicación seria y un compromiso social auténtico.

▲ Construir un conjunto de relaciones horizontales interpersonales e interinstitucionales.

⁹ Ver **Talleres Pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula** del Equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (Chile), coordinado por Gloria Inostroza (1997).

¹⁰ Ver nota anterior.

¹¹ Los equipos **pluridisciplinarios** son constituidos esencialmente por especialistas de distintas disciplinas o áreas. Los equipos **multicategoriales** reúnen, en el marco de proyectos consensuados, a todas la **categorías** de educadores involucrados en la intervención en un mismo terreno: docentes de aula, académicos o profesores formadores de los institutos superiores de pedagogía, supervisores de distintos tipos, psicólogos y... estudiantes "formándose". Según las circunstancias, también participan padres.

Se trata de transformar "de veras" las relaciones verticales en relaciones horizontales de cooperación, y eso no solamente en las declaraciones de principios sino en la realidad cotidiana de las instituciones de formación y de las escuelas.

Es obvio que el sistema de opciones presentado anteriormente no se puede desarrollar en estructuras institucionales que funcionan no sólo jerárquica y autoritariamente sino que generan el aislamiento y la competición de las personas y de las entidades. Los colegas de las Redes han buscado la transformación de las relaciones en **todos los niveles**.

- entre formadores y "formándose";
- entre directores de institutos o decanos de facultades y profesores formadores;
- entre profesores formadores y docentes de las aulas que reciben a los estudiantes de pedagogía;
- entre docentes y padres;
- entre las instituciones de formación y las escuelas de práctica;
- entre las entidades de formación y la comunidad;
- etcétera.

También han buscado que se instauren y multipliquen relaciones **entre pares**:

- entre formadores de distintas áreas o distintos departamentos;
- entre estudiantes de pedagogía y/o entre docentes involucrados en jornadas de formación;
- entre equipos de escuelas;
- entre equipos de académicos de distintas universidades y/ o equipos de formadores de institutos superiores.

Concretamente, esta opción ha implicado:

- la elaboración, realización, evaluación de distintos tipos de proyectos de acción, categoriales y multicategoriales, en todos los niveles;
- la firma de convenios interinstitucionales, en particular la articulación institucionalizada de cada instituto de formación o cada facultad de educación con una red de escuelas de referencia, a través de proyectos comunes de investigación-acción sobre la formación;

- la construcción de “comunidades de aprendizaje”¹² multicategoriales que involucren conjuntamente a los distintos tipos de formadores y a los “formándose”, en el marco de proyectos de investigación-acción consensuados, apuntando a cambios educativos significativos, y en los cuales todos tienen que aprender;
- la búsqueda consciente de la construcción de toda una nueva cultura social de explicitaciones, negociaciones, actividades metacognitivas regulares, evaluaciones, reajustes, etc.

Para que pueda funcionar todo este tejido de relaciones se necesita tiempo y disponibilidad; en este sentido, uno de los elementos facilitadores más determinante sería el reconocimiento, por parte de los ministerios, de que las reuniones de trabajo son tan legítimas y de tanto o más efectividad para los formadores y los docentes que los cursos propiamente dichos. Queda pendiente entonces la reconceptualización de la naturaleza, la organización y el horario de las acciones de formación.

▲ Transformar la concepción de la didáctica de la lengua materna.

En **primer lugar**, propiciar la práctica de la propia lengua en “todos sus estados” y suscitar una reflexión metacognitiva sobre su funcionamiento, en vez de limitarse a su análisis formal. Se trata de formar docentes que sean ellos mismos practicantes regulares y flexibles de la comunicación oral, de la lectura y producción de textos, de todo tipo de textos, en situaciones reales de uso, en contextos diversificados, tanto en su vida personal como en su desempeño profesional o ciudadano¹³. Parafraseando al poeta André Breton, podríamos decir: “Démonos por lo menos la pena de **practicar** nuestra propia lengua, en todos sus estados” (Breton lo decía de la poesía).

Concretamente, esta opción ha significado tanto para los formadores como para los “formándose”:

- preocuparse de darle importancia y relieve a las situaciones de comunicación oral más diversificadas: desde los momentos argumentativos presentes a lo largo de los proyectos hasta la organización de veladas poéticas; desde las encuestas o entrevistas hasta los informes y las mesas redondas que presentan sus resultados; desde las elaboraciones de a dos, las discusiones grupales hasta las síntesis colectivas y las charlas y conferencias;
- utilizar o crear todos los soportes necesarios de producciones escritas, que van desde diarios murales hasta periódicos, boletines o revistas de los centros de formación; desde recopilaciones de cuentos, poemas, novelas cortas, hasta informes de investigación digitados, intercambios por cartas o por correo electrónico, páginas *web*, etc.;

¹² Ver nota 9.

¹³ Ver los libros colectivos del Programa Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia “La Educación en los Territorios de Frontera”, coordinados por Fabio Jurado et al., 1998-1999.

- promover la práctica regular de la lectura tanto de la prensa cotidiana y semanal como de novelas, cuentos literarios, poemas y literatura infantil; tanto de artículos de revistas especializadas como de libros referidos a cuestiones teóricas (no contentarse con fotocopias de extractos preseleccionados);
- impulsar una reflexión sistemática sobre la transposición didáctica al aula de estas experiencias que los “formándose” vivencian en tanto adultos¹⁴.

En **segundo lugar**, actualizar el marco teórico lingüístico y literario de referencia, pero no de cualquier manera: articulando la construcción de los conceptos lingüísticos y pragmáticos sobre las prácticas reales y diversificadas mencionadas anteriormente, a través de una actividad de reflexión metalingüística sistemática. Además, se busca terminar con el enciclopedismo de conocimientos parcelarios, al seleccionar los conceptos más abarcativos y más susceptibles de contribuir a la construcción de problemáticas didácticas renovadas, estructuradas y creativas.

Concretamente, esta opción ha significado:

- el fin de los cursos tradicionales formales, descontextualizados, sobre elementos gramaticales, lexicales, ortográficos aislados;
- una práctica metacognitiva regular *in situ* sobre textos completos relativa al contexto, a los parámetros de la situación de comunicación, a la enunciación, a la coherencia y cohesión, a los campos semánticos, a las superestructuras, a las macro y microestructuras, etc.

Por último, considerar que, en la realidad, la lengua vive y se crea en tanto eje transversal a todos los campos de la actividad humana, los cuales corresponden tanto a las ciencias sociales o ciencias de la naturaleza como a las artes o a las ciencias humanas.

Concretamente, esta opción ha significado armar, entre formadores y “formándose”, en forma necesariamente multidisciplinaria y multicategorial,

- nuevos currículos, de contenidos integrados y de estrategias de formación coherentes,
- proyectos de investigación y de acción,
- seminarios de reflexión y profundización,
- publicaciones comunes de distintas índoles.

La investigación-acción desarrollada durante varios años a partir de estos ejes clave y la búsqueda tenaz de su funcionamiento en un sistema convergente, ha producido cambios profundos en las estrategias y prácticas de formación de las entidades de formación –institutos superiores de pedagogía o facultades de

¹⁴ Ver Inostroza, G. y J. Jolibert, 1996.

universidades – cuyos equipos han creado las Redes. Queda por hacer una evaluación sistemática a la vez de las competencias así construidas por los docentes que han participado en los distintos proyectos y programas implicados y de sus efectos en los establecimientos de educación primaria y secundaria.

No es el propósito de este artículo presentar más detalladamente los logros conseguidos¹⁵ pero podemos destacar algunos de los más manifiestos:

- la reconciliación gozosa de los estudiantes y de los docentes con su lengua,
- la construcción de competencias tanto comunicativas como lingüísticas diversificadas,
- la capacidad de evaluar una situación y de tomar decisiones pertinentes, de resolver problemas por la negociación más que por la agresión o el silencio,
- la voluntad de defender y usar su poder recién conquistado, etc.
- y, como consecuencia, la construcción de competencias didácticas y pedagógicas pertinentes y en perpetuo proceso de renovación.

A manera de apertura

Como se puede ver, lo que está en discusión en la presente confrontación entre dos concepciones de estrategias de cambio de la formación docente es la **representación**, por parte de los actores, del cambio y de su relación con el tiempo.

Los colegas que son los actores de las situaciones problemáticas destacadas en la primera parte dicen, como el sentido común, que “las cosas no se logran en un viaje”, que hay una resistencia normal al cambio y que enfrentarla es una larga hazaña, que hay que empezar por cambios modestos e ir avanzando prudente y paulatinamente. Al afirmar esto, dichos colegas defienden una visión lineal del tiempo y centran su atención más en las dificultades que encuentran los formadores y los docentes para cambiar sus mentes y actitudes que en la urgencia de cambios que vivencian sus alumnos, sean éstos estudiantes universitarios o niños de la escuela primaria.

Al revés, los colegas de las Redes dicen que sí, de verdad, la tarea es ardua, pero que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y maestros en formación, y por repercusión de los niños, hacen urgentes los cambios y que nada está de más para apurarlos y consolidarlos; que la rapidez de los cambios depende tanto del grado y tipo de motivación de los involucrados como de su compromiso social y cívico con los educandos; que estos cambios se pueden lograr y desarrollar gracias a la exigencia y coherencia intelectual del sistema de referencia teórico escogido, a la tenacidad cooperativa del actuar y al dinamismo

¹⁵ Los lectores que quieren saber más de estas experiencias teórico prácticas, o hacer más, pueden remitirse a los libros presentados en las notas anteriores y/o participar en los trabajos de los próximos seminarios abiertos organizados por la Red de su país.

que nace del éxito y de la convivencia.

Retomaré entonces aquí la pregunta, dirigida tanto a los formadores y docentes como a las instituciones y a los ministerios:

En definitiva, en términos de acción y de estrategia de cambio, ¿se va a elegir continuar con el desarrollo actual del proceso de **"mejoramiento"** de la formación docente o, al constatar sus límites y las posibilidades abiertas por un enfoque cooperativo, comunicativo, metacognitivo y textual, se va a enfatizar la necesidad de estimular saltos cualitativos más exigentes y más sistémicos para lograr una **transformación** profunda de la formación docente y de su eficiencia?

En realidad cada uno puede percibir que, más allá de la eficiencia de los aprendizajes construidos, lo que está en juego aquí es la construcción de micro y macro sociedades más justas y más democráticas, con personalidades fuertes y creativas, profesionales competentes y ciudadanos solidarios.

Referencias bibliográficas

- Inostroza, Gloria y Josette Jolibert (1996) **Aprender a formar niños lectores y productores de textos**. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1996.
- Inostroza, Gloria (1997) **Talleres Pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula**. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Inostroza, Gloria et al. (1997) **La práctica como motor de la formación docente**. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Jolibert, Josette et al. (coords.) (1996) **Transformar la Formación Docente Inicial. Propuesta en Didáctica de Lengua Materna**. Santiago de Chile, Unesco-Orealc - Santillana.
- Jolibert, Josette y Jeannette Jacob (coords.) (1998) **Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula**. Santiago de Chile.
- Jurado, Fabio et al. (1998) **Investigación, escritura y educación**. Libros colectivos del Programa Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia "La Educación en los Territorios de Frontera". Colombia, Plaza & Janés.
- Jurado, Fabio et al. (1998) **La escuela y la tradición oral**. Libros colectivos del Programa Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia "La Educación en los Territorios de Frontera". Colombia, Plaza & Janés.
- Jurado, Fabio et al. (1999) **Culturas y escolaridad**. Libros colectivos del Programa Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia "La Educación en los Territorios de Frontera". Colombia, Plaza & Janés.

*Este artículo fue aceptado para su publicación en **LECTURA Y VIDA** en junio de 2000.*