



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 14, Núm. 2, 2012

Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?

Teacher Professionalization: Is There a Possible Path of Convergence for Experts and Novices?

Mauricio Alejandro Núñez Rojas*
bpnr007@gmail.com

Ana Arévalo Vera*
anarevalov@gmail.com

Beatrice Ávalos Davidson*
bavalos@uchile.cl

* Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

Av. Ignacio Carrera Pinto 1025 C. P. 7800284
Ñuñoa, Región Metropolitana, Chile

(Recibido: 21 de enero de 2011; aceptado para su publicación: 30 de enero de 2012)

Resumen

Los caminos de la profesionalización docente han sido concebidos tradicionalmente como vías consecutivas y desarticuladas de formación (inicial y continua). Ello trae aparejada la pervivencia de la dicotomía entre teoría y práctica. Estrechamente vinculada a ella, la incomunicación y aún la desconfianza entre los actores implicados en los diversos itinerarios de formación: académicos y profesores del sistema. En este artículo se explora la idea de la profesionalización como un proceso en que se puede hacer converger los diversos itinerarios de formación a través de acciones reflexivas permanentes y situadas, en las que participen profesores del sistema y profesores en formación inicial, y que

conduzcan a la teorización de la práctica y la adquisición de niveles crecientes de conciencia profesional para ambas partes. Se mira la experiencia de las comunidades de práctica como marco para instalar el ejercicio escritural, el que es visto como mecanismo potenciador de dicho desarrollo profesional.

Palabras clave: Profesionalización, conciencia profesional, comunidades de práctica.

Abstract

Paths for the professionalization of teachers have traditionally been conceived of as successive processes that are disjointed from teacher training (initial and ongoing). This leads to the perpetuation of the dichotomy between theory and practice. Closely linked to this last is the lack of communication and even mistrust between the actors involved in different stages of training: academics and in-service teachers. This article explores the idea of professionalization as a process in which the diverse training pathways can converge through permanent situated reflective actions involving the participation of in-service and pre-service teachers, leading to the theorization of practice and the development of increasing levels of professional consciousness for both parties. The experience of communities of practice is regarded as a framework for introducing writing practice, which is seen as a mechanism of empowerment for such professional development.

Key words: Professional development, communities of practice, consciousness raising.

I. Introducción

En el mundo del profesorado, la profesionalización es un tema que ha concertado la atención de investigadores y formadores en las últimas décadas. Siendo concebida como un proceso de formación que dura toda la vida, y que deja atrás los modelos que dividen los tiempos y lugares para la adquisición de los saberes de aquellos en los que se aplican dichos saberes (Fischer, 2000; Ávalos, 2002), no deja sin embargo de ser abordada por vías paralelas que diferencian la formación inicial de la formación continua. Hecha una revisión de políticas y prácticas de formación en algunos países, es ésta la concepción que predomina.

En este artículo invitamos al lector a detenerse un momento en las nociones y prácticas que ha tenido la profesionalización docente en las últimas décadas. Proponemos para ello iniciar la lectura con una mirada crítica a las nociones de desarrollo profesional, profesionalidad y conciencia, considerando tangencialmente las tendencias que ha presentado la idea del desarrollo profesional para el mundo del profesorado. En un segundo momento, detendremos la mirada sobre una modalidad vinculada a la gestión del conocimiento y que toma la forma del trabajo con comunidades de práctica. En este mismo apartado veremos una particularidad de esta modalidad expresada en el ejercicio escritural como articulador de la teoría y la práctica en pos de la generación de conocimiento profesional. Entraremos para ello en la riqueza de la propuesta escritural y su impacto en el desarrollo profesional docente, para finalizar con algunas orientaciones pensadas en pos de la convergencia de la formación inicial y continua vistas ya como parte de un mismo y único proceso.

1.1 Formación inicial y formación continua: una dicotomía reinante

Cuando se habla de profesionalización docente, lo que evoca, principalmente, es la idea de perfeccionamiento, debiendo ser éste último más bien una consecuencia directa y no un objetivo de la profesionalización. El problema de esta noción (la profesionalización) es que, hasta hoy, no se ha presentado en su ejecución sino como un “paisaje plagado de enfoques fracasados” (Lieberman y Wood, 2006, p. 209) en los que ha primado “una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente: capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas” (Torres, 2002, pp. 15-16). Por otro lado, es cierto que son los mismos profesores, tanto en ejercicio como aquellos en formación inicial, los que se han encargado de socializar esta visión como resultado de sus demandas y expectativas primeras frente a la oferta de formación docente.

El desarrollo profesional docente (DPD) no deja de ser un tema candente en la medida que de él depende el éxito de las reformas educativas y, en forma directa, el éxito o bien el fracaso de la experiencia escolar de nuestros niños y jóvenes. El problema ha sido abordado, entre otros, por el Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo Profesional Docente (GTD) del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), el que en un Boletín especial (Nº 51-52, 2009) ofrece una panorámica del tema en los países miembros de la OECD. En dicho informe, el GTD usa como base los resultados preliminares de la encuesta TALIS (OECD, 2009), aplicada a un universo de 78.000 profesores en 23 países de regiones diferentes del planeta, en el cual se evidencian los impactos positivos de las acciones de desarrollo profesional docente, pero también las demandas insatisfechas de los profesores frente a las ofertas de DPD. Sin entrar ahora en el detalle de este informe, lo que se nos manifiesta es una política que persiste en la idea de “oferta de perfeccionamiento”, la que toma la figura de acciones, actividades. Cuando los profesores expresan sus propias demandas, lo hacen también en los mismos términos: Áreas en las que los docentes hubieran querido tener más actividades de desarrollo profesional (GTD-PREAL, 2009). El trabajo de este grupo de estudio, ciertamente nos ofrece pistas para entender lo que ocurre en el ámbito de la formación continua, no así en el de la formación inicial. Seguimos, por tanto, entrampados en el mismo problema del desencuentro entre ámbitos de formación (inicial y continua), ámbitos del saber (teoría y práctica, saberes fundamentales y saberes de experiencia) y unidades formadoras (universidad y escuela). ¿Será posible concebir y ejecutar una propuesta que congregue estos distintos ámbitos?

Si bien ha habido intentos y voluntades, expresadas incluso en políticas públicas, por articular la formación inicial y la formación continua de profesores, dichos intentos no han logrado del todo acabar con la dicotomía reinante. El mayor logro se ha manifestado en la instalación de las mentorías como modelo que permite el trabajo de acompañamiento de un docente experto a sus pares, así como a profesores en formación inicial (Ávalos, 2002; Centro de Políticas Públicas UC & Elige Educar, 2012). Diríamos que dicho acompañamiento potencia la articulación

del desarrollo de ambos sujetos. Aún así, hablamos aquí de un proceso que se superpone a otro. El mentor es un docente que ha experimentado desarrollo profesional, en virtud de lo cual está en condiciones de promover el desarrollo de un profesor en formación inicial.

El caso de los países miembros de la mancomunidad del Caribe (Miller, 2002) resulta interesante en este punto. La propuesta de elementos comunes en las mallas curriculares de la formación inicial con propuestas metodológicas para la formación continua, todo en el contexto de una nueva reforma del currículo nacional, permitiría tener un piso común desde el cual poder establecer un diálogo más fructífero entre los profesores en los diferentes niveles de desarrollo profesional. Al mismo tiempo, un equipo de especialistas tutores se instala como puente entre los institutos pedagógicos y las escuelas, trabajando en forma alternada en uno y otro espacio respectivamente. Sin embargo, y aún con estas medidas, el desarrollo profesional docente seguiría concibiéndose desde la dicotomía entre los procesos de formación inicial y continua, ya no como estancos separados, cierto, sino como un continuum.

Por consiguiente, la formación antes del servicio no se visualizará como un evento aislado sino, más bien, como el comienzo de un desarrollo profesional permanente (Miller, 2002, p. 30).

Al hablar en este artículo de profesionalización entenderemos por tal un proceso conducente a la construcción de una cierta profesionalidad. Abordando el tema de la profesionalidad docente, Desgagné (2005) nos enfrenta a la idea de su desarrollo bajo tres dimensiones: la identitaria, la ética y la reflexiva. La primera, hace alusión a la identidad docente, la que se construye en el tiempo y que sufre “shocks” biográficos que la transforman. La segunda, nos habla de la capacidad de los profesores de dar cuenta de sus actos y de dar respuestas éticas y pertinentes de los mismos. La tercera dimensión nos enfrenta al desafío de aprender de la experiencia, la que interpela nuestros conocimientos, creencias y valores. En estas tres dimensiones lo que aparece como desarrollo de la profesionalidad es, a nuestro entender, el desarrollo de conciencia profesional docente, por lo que de ahora en adelante debiéramos pensar la profesionalización como un proceso permanente de concientización, cercano al concepto freiriano, y por tanto de liberación y transformación. En este sentido, el ejercicio profesional docente, asumido como un ejercicio de profesionalización, pasaría de la expresión de acciones y rutinas, a convertirse en una praxis, intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes.

La noción de conciencia profesional docente ha sido desarrollada por Giddens (1987) bajo las figuras de “conciencia práctica” y “conciencia discursiva”. Siendo la conciencia práctica todo aquello que los profesores son capaces de hacer, sin dar cuenta de ello (equivalente de la noción de “reflection in action” de Shön) y la conciencia discursiva, todo aquello que los profesores son capaces de decir respecto a su actuar (“reflection on action”), proponemos aquí una tercera noción, la de “conciencia enunciativa” (Núñez, 2009). Ésta debe ser entendida como la

capacidad de dar cuenta de los propios enunciados, de hacer explícito el sentido de lo que decimos cuando hacemos referencia a sujetos o situaciones de aula, todo en el marco de un ejercicio de escritura recursiva. Los dos últimos niveles de conciencia (discursiva y enunciativa) se potencian en el ejercicio de la interacción profesional. De ahí que, para alcanzar dichos niveles, nos resulte altamente pertinente el poner a un grupo de profesores de experiencia en situación de interacción, escribiendo, discutiendo y reescribiendo historias de aula, para luego abrir el mismo espacio a la participación de profesores en formación inicial, espacio en el que escucharán, observarán y participarán junto a los docentes expertos (quienes son sus mentores o guías de práctica) de la experiencia convertida en historias. Si la identidad profesional está en desarrollo, si la mirada y la respuesta ética a los problemas enfrentados por los docentes también lo está y si aprender de la experiencia se instala como un principio de la profesionalidad, nada parece más apropiado que poner en un mismo espacio narrativo a los profesores que llevan 10, 20 o 30 años de práctica docente, junto a los que se inician en la profesión, reunidos en un mismo ejercicio de profesionalización. Es en este punto que proponemos referirnos desde ya a la convergencia de ambos procesos, con sus respectivas particularidades, en uno más cercano a la idea de *lifelong learning*.

Si volvemos al inicio de este escrito, veremos que el problema de la articulación teoría-práctica se encuentra en el corazón de cualquier vía de profesionalización. ¿Cuál es el tiempo, cuál el lugar para la construcción de una profesionalidad? Paulo Freire (2002) nos ofrece interesantes pistas al respecto:

Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica...” (p.13)

Pensar la práctica sería, entonces, la mejor manera de generar desarrollo profesional. No cabe duda que después de tal apreciación, la valoración de una capacitación bajo el formato de cursos de verano y/o de extensión, ofrecidos por las universidades, se presenta como una fórmula añeja que no responde de fondo a las necesidades de la comunidad docente (Freire, 2002; Lieberman y Wood, 2006). La pregunta que entonces surge es ¿cómo pensar la práctica para que a partir de ella se construya conocimiento? La práctica de la que tenemos conciencia exige y gesta a su propia ciencia (Freire, 2002, p.114).

Una práctica no es tal sino cuando media la conciencia. Sin conciencia, la práctica es un mero actuar sin generación de ningún tipo de conocimiento. Para Freire, la verdadera práctica (la consciente, la praxis) es generadora de conocimiento, generadora de saber, y en ella, la toma de conciencia es activada por un funcionamiento epistemológico de la mente, una curiosidad epistemológica, (Freire, 2002): saber por qué hacemos (conciencia discursiva), saber por qué decimos (conciencia enunciativa), entender lo que sabemos y cómo lo sabemos (conciencia epistémica y metacognitiva), todo ello es resultado de un saber decir, explorado y explicitado por enunciados. Aquí, el lenguaje construye conciencia

profesional. En último término, sólo la activación de una conciencia epistémica permitiría generar una base de conocimientos profesionales. Dicha conciencia, que se despliega por vía de la curiosidad y es potenciada por la explicitación verbal, oral y escrita, tendría un impacto real en los procesos de profesionalización.

II. Un nuevo paradigma para la formación profesional docente

2.1 Comunidades de práctica

El concepto “comunidad de práctica” tiene una historia reciente que, vinculada al trabajo de Etienne Wenger (1998) y al problema de la gestión del conocimiento, ha sido principalmente desarrollada en el mundo anglosajón. Sus orígenes teóricos se encuentran en el desarrollo del enfoque conocido como *situated learning* (Lave y Wenger, 1991), a partir del cual se entiende el aprendizaje como un acto social y situado.

El trabajo con las comunidades de práctica presenta al menos dos aristas que vale la pena considerar. La primera tiene que ver con un proyecto ya internacionalizado y colectivizado, que dice relación con la necesidad de contar con una base de conocimientos profesionales en educación (Hiebert *et al.*, 2002), un corpus a construir cuyo inicio se puede datar, al menos en la intencionalidad, desde comienzos de la década de los noventa. La segunda se relaciona con alcanzar la tan anhelada articulación teoría-práctica, procurando para ello la construcción de vínculos más estrechos de colaboración entre las universidades o centros de formación inicial docente y las escuelas como centros de práctica.

Tanto en Estados Unidos como en Inglaterra y Australia podemos observar iniciativas que apuntan en esta dirección. En ellas, la generación de una base de conocimientos profesionales está estrechamente vinculada a la valoración de la experiencia docente expresada en el seno de comunidades de aprendizaje profesional, arraigadas en sus propios lugares de trabajo. Otro cambio importante parece ser la orientación que toma la relación entre universidades y escuelas, para establecer una mayor articulación entre teoría y práctica y de este modo poder abordar los problemas recurrentes de calidad en la formación inicial, vinculada a los módulos de práctica de las mallas curriculares de los centros de formación docente.

En el 2007, el Parlamento Australiano hizo público un trabajo de investigación sobre la formación de profesores en el país -National Inquiry into Teacher Education. En este informe se identifica a la formación práctica como un problema clave persistente.

Los problemas con la práctica se han descrito en casi todos los informes que abordan la formación del profesorado en la última década. El hecho de que estos problemas hayan generado tanta atención en esta investigación indica la necesidad de una reforma importante en este ámbito, incluyendo la participación de todos los actores y todos los miembros del sistema. (Le Cornu y Ewing, 2008, p.1800).

Ciertamente, la formación práctica constituye también en nuestra realidad particular un problema no del todo resuelto. Le Cornu y Ewing (2008) nos proponen un marco conceptual que identifica tres modelos u orientaciones para entender el camino hecho por las universidades australianas en busca de una formación inicial de calidad. Estas tres orientaciones son la tradicional, la reflexiva y la de las comunidades de aprendizaje. Nuestra situación actual en el seno de los programas de formación inicial en Chile no supera la segunda de estas orientaciones.

En otras palabras, existen programas que han hecho un giro hacia una formación reflexiva, siguiendo básicamente las propuestas de Schön, sin embargo, en la mayoría de dichos programas no deja de haber un cierto sincretismo entre un enfoque tradicional (de implementación en la práctica de lo aprendido en los cursos universitarios y centrado en la enseñanza) y uno reflexivo, que se focaliza más en los procesos vividos por el propio profesor en formación y en su aprendizaje de la profesión.¹

El programa de formación inicial de profesores de la Universidad de Chile, alojado en el Departamento de Estudios Pedagógicos de esta Casa de Estudios, ha hecho un esfuerzo por mantenerse desde sus inicios en la línea de un enfoque reflexivo. En los últimos años, a una importante práctica etnográfica, se ha sumado una línea de trabajo narrativo que considera desde la autobiografía hasta la escritura de casos, todo con la intención de fortalecer la conciencia profesional.

En lo que concierne a la experiencia con comunidades de aprendizaje, comunidades profesionales o comunidades de indagación (Le Cornu y Ewing, 2008; Lieberman y Miller, 2006), ésta aún no forma parte sistematizada de nuestro patrimonio de prácticas en formación inicial ni continua. Sin embargo hemos podido prever su potencial como resultado de la implementación de ciertas líneas colaborativas de acción en talleres de práctica profesional, en los cuales se ha promovido la investigación de las propias prácticas en equipos de estudiantes que realizan sus pasantías en un mismo centro escolar.

Frente a esta realidad, compartimos con Le Cornu y Ewing el diagnóstico que reconoce la necesidad de fortalecer, si no crear, las relaciones recíprocas entre los estudiantes en formación inicial docente y los profesores experimentados insertos en el sistema escolar. Ahora, llevando este ejercicio de comunidades reflexivas a los propios colegios, el problema a resolver es cómo articular la formación práctica inicial y continua como expresión de un mismo proceso.

El proyecto del Centro para la Práctica Profesional con la escuela Brisbane Girls Grammar School, que comenzó este año, tiene también como objetivo la construcción de lazos duraderos entre una pequeña cohorte de profesores en formación inicial y la comunidad escolar, todo en aras de proporcionar una mejor experiencia de aprendizaje en terreno para los estudiantes, así como el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y el personal de base universitaria

¹ Cf. Le Cornu & Ewing, 2008, pp. 1801-1802

a fin de mejorar el ambiente de aprendizaje profesional para ambas partes del personal (...) Sin embargo, mantener estas iniciativas y llevarlas a una escala capaz de proporcionar mejores experiencias de aprendizaje en terreno para todos nuestros estudiantes es muy difícil. (Queensland University of Technology, 2005, p.12).

Claramente, el problema pasa por la falta de modelos eficaces de comunicación y colaboración con los centros de práctica. Hay que pensar el desarrollo de lazos de colaboración con los mismos y los respectivos profesores mentores, que fomenten la confiabilidad en las propuestas de desarrollo profesional vinculadas a la experiencia de las comunidades de práctica. Hay que imaginar acciones que se presenten como escenarios propicios para un encuentro honesto y franco entre los profesores del sistema y sus experiencias prácticas, por un lado, y los novatos y la formación teórica recibida en las universidades, por otro. Y no obstante, dicha confiabilidad está quebrantada en sus bases por una suerte de crisis en el diálogo entre investigadores en educación, profesores del sistema y los responsables políticos. Hay una falta de credibilidad, una falta de confianza (OECD, 2000), que constituye hoy el principal escollo a salvar.

Uno de los puntos importantes que concluye el informe del Parlamento Australiano citado por Le Cornu y Ewing, es coincidente con el diagnóstico aquí hecho: se hace imperativo indagar en formas alternativas de vínculos de colaboración para desarrollar con fuerza y autenticidad entre las escuelas y las universidades. Sólo de este modo podremos ofrecer a nuestros estudiantes condiciones y oportunidades relevantes y desafiantes en el proceso de construcción de su profesionalidad.

2.2 Comunidades de práctica generadoras de conocimiento

El desarrollo de la profesionalidad docente ha encontrado, por cierto, un nicho en la experiencia de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998), sean éstas descritas como comunidades de aprendizaje o de indagación.² Ciertamente, el valor del trabajo de Wenger en la teorización de una práctica social ya existente,³ tiene que ver con las nuevas formas de gestión del conocimiento en una sociedad que se define a sí misma como Sociedad del Conocimiento (OECD, 2000).

Una forma que ha llamado poderosamente nuestra atención para el desarrollo de la profesionalidad docente, entendiéndola como desarrollo de conciencia profesional al interior de comunidades de práctica, ha sido el trabajo de escritura. Nos explayaremos más adelante sobre este punto. Queremos ahora más bien volver la mirada sobre el potencial significativo del trabajo de las comunidades de práctica, tomando como punto de partida dos experiencias, una desarrollada en

² El énfasis que pongamos en una u otra variante dependerá de la dirección que tome el trabajo al interior de cada comunidad.

³ En los Estados Unidos, la experiencia del National Writing Project (NWP) tiene una historia que se remonta casi a los 30 años. Sin ser definido en sus inicios como un trabajo con comunidades de práctica, en los hechos lo ha sido (Cf. Lieberman y Miller, 2006).

los Estados Unidos, el National Writing Project (NWP) y la otra en Argentina, conocida como Documentación Pedagógica y Memoria Docente.⁴

El NWP tiene 25 años de existencia como red centrada prioritariamente en la escritura (...) Sensible a las vidas y el trabajo de los profesores, ha creado una forma de desarrollo profesional que está centrada en la práctica y arraigada en el respeto por el conocimiento de los educadores.(Lieberman y Wood, 2006, p. 222).

Ciertamente la idea del respeto por el conocimiento de los profesores se sustenta en el reconocimiento de un bagaje de experiencias susceptibles de ser sistematizadas y transferidas a otros profesores del sistema, entre ellos, sin lugar a dudas, a aquellos en formación inicial. Sin embargo, dichos conocimientos, presentados como un saber tácito, “necesitan ser explicitados y puestos en un formato que permita codificarlos y compartirlos” (OECD, 2000, p.45). El formato escrito resulta uno de los más adecuados. Ahora bien, la sola escritura no es suficiente si no es mediada por la confrontación con la mirada de pares. La escritura en soledad puede correr el riesgo de mantener las miradas parciales sobre la experiencia vivida. La escritura mediada por la interacción en una comunidad de pares, abre el espacio a la intersubjetividad y a la construcción de una mirada profesional colectiva sobre los problemas de la práctica docente. La mirada individual puede resultar en anécdota, la mirada colectiva potencia la construcción de conocimiento. He aquí la fortaleza de las comunidades de práctica como resorte del desarrollo profesional.

Una característica central de la experiencia del NWP, y que veremos repetirse en el programa implementado en Argentina, es la constitución de redes, es decir, círculos profesionales en los que se comparte visión y misión del desarrollo profesional y en los que se experimenta un sostén mutuo. La base de dichas redes son las propias comunidades, las que se han construido con un fuerte sentido identitario, permitiendo de suyo un reconocimiento mutuo que nace de los sentidos compartidos y de los saberes construidos colectivamente.

El NWP está llamado a tomar cuerpo a lo largo de la vida profesional en los distintos contextos de aula que se presenten. Una de las actividades que se propone es la constitución de grupos de escritura. Lo esencial de dichos grupos se encuentra en la producción recursiva de textos que vuelven sobre una experiencia profesional-personal y que son expuestos al juicio crítico de los pares. Los textos tienen, a fin de cuentas, una doble dimensión y en ellos cohabitan la subjetividad del autor y la intersubjetividad del colectivo. Los textos se reescriben tantas veces como sea necesario, hasta alcanzar la explicitación máxima de los sentidos privados que ellos habitualmente encierran; si habláramos de textos indagatorios diríamos, hasta alcanzar la saturación de lo observable, de lo indagable y de lo

⁴ En el mundo, y particularmente en el anglosajón, se viene desarrollando hace algunos años toda una corriente que releva el valor de la experiencia de los profesores en servicio. Por ejemplo, experiencias de trabajo con comunidades de aprendizaje en las que se sitúa y reconoce la experiencia profesional, han sido desarrolladas últimamente por dos universidades australianas, a saber The University of South Australia y The University of Sydney (Le Cornu y Ewing, 2008).

decible. Todo en función de hacer de saberes individuales, privados y parciales, conocimientos colectivos, públicos y transferibles. Este último punto (el de la transferibilidad) se ejecuta por la vía de la publicación. No se puede pensar en un trabajo de esta naturaleza sin tener como resultado tangible la publicación de los escritos producidos por los profesores. Con ello se pretende hacer disponibles las experiencias y nutrir la emergencia de una cultura profesional docente. En el mundo del profesorado no hay ocasiones para escribir ni menos para publicar y si las hay escapan de lo común. Las aquí descritas son ocasiones dadas para escribir ¿qué?, una experiencia, ¿para qué?, para compartirla, ¿para quién?, otros colegas que conforman un público lector empático y crítico, reunido con un propósito: construir una base de conocimientos profesionales. En este sentido, hay que saber distinguir que los conocimientos generados tomarán su forma final no en el texto sino en el lector.

En el proyecto Documentación Pedagógica y Memoria Docente, podemos reconocer ecos de los mismos principios que mueven las propuestas de escritura en comunidades de práctica. Estas últimas son generadoras y generadas por la propia dinámica de lectoescritura (producción de narraciones, lecturas públicas, comentarios a los textos producidos, todo en un vaivén que va de la escritura a la oralidad en una interacción de principio a fin), configurando lo que en el proyecto se conoce como “comunidades de atención mutua” (Suarez, 2007; Connelly y Clandinin, 2000).

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2007, p.1).

Interpretar los sentidos y significaciones y tornarlos públicamente disponible, llegan a ser objetivos centrales en cualquiera de estas propuestas. Ahora bien, en el trabajo sistemático de las comunidades de práctica podemos, en el marco del desarrollo profesional, evidenciar un valor agregado vinculado al mejoramiento de las propias prácticas. La escritura y la interacción se presentan como un proceso que, focalizado muchas veces en problemáticas aparentemente externas a los propios docentes, hace transitar de una mirada diagnóstica inicial a un tipo de discernimiento profesional. Para los profesores novatos o en práctica inicial, ser testigos de esta transformación de las miradas en profesores con años de ejercicio, resultaría una ocasión de aprendizaje de una riqueza aún insospechada.

III. Generando conocimiento

3.1 Del silencio a la palabra

Para el caso de los profesores, el potencial de la escritura como constructora de conocimiento, no logra asirse si no se parte de la postura epistemológica de la “recuperación de la voz del docente” (Elbaz, 1991). Ésta representa, desde hace unas décadas, una sentida demanda que encuentra su origen no sólo en cierta

reivindicación gremial del profesorado, sino también en un giro en la investigación asociada a erráticas políticas reformistas en educación que, al fracasar en su intento de instalarse en los sistemas educativos, han puesto su atención en un factor que comienza a considerarse clave para la realización de los cambios esperados : el docente, su pensamiento, su palabra, quien vendría a constituir para investigadores y/o decisores de las políticas educativas, una suerte de “caja negra” que habría que hurgar, explorar, desentrañar, si se pretende que la transformación educativa tenga lugar y destino en las instituciones escolares (Contreras, 1999).

Examinando más hondamente en la raíz de la desconsideración o sostenido silenciamiento del docente en tanto actor central de los procesos pedagógicos que tienen lugar en las instituciones escolares, Maxine Greene sostiene, de un modo enfático, que el problema de fondo es que “el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo” (Greene, 1995, p.85). Es, en efecto, la preponderancia de una concepción que infravalora la experiencia, la subjetividad y la singularidad, rasgos propios de la condición humana y, por lo demás, el modo en que se despliega la cotidianeidad del quehacer docente, lo que está en la base de dicha desconsideración. Más alarmante se torna esta situación si consideramos con Freire que lo propio de la condición humana es la facultad de nombrar el mundo, de dar cuenta de sí, de lo que somos y hacemos, a través de la palabra.

Pero ¿cuál es en un sentido primordial, la centralidad de nombrar lo vivido, lo que se hace y se es en tanto se es docente? Para responder acudimos a la propia voz de una docente. “Pasar del silencio a la palabra” constituye, para Cristina Mecenero, maestra que nos relata su historia de sostenido silencio sobre su quehacer, una forma de inaugurar un “nuevo comienzo” en su vida profesional con otros docentes, esto es, un nuevo “camino (...) para intentar nombrar libremente el saber que hemos construido a lo largo de tantos años de experiencia de contacto con la infancia” (Mecenero, 2003, p.106). En el relato de esta maestra comienza a ponerse de manifiesto una central transformación, un cambio en la relación de sí con lo vivido que contiene el signo de la apropiación, de la toma de conciencia, que conduce por esto a un camino de libertad y que ha sido posible al poner la propia palabra al servicio de la emergencia de un saber, del saber que entraña la propia experiencia.

Un docente que nombra su quehacer, que le atribuye significado y valor en función de su propia medida a instancia de una comunidad de pares, es un docente que toma posición y posesión libremente, esto es, conscientemente, de lo que hace, de lo que es, permitiéndose desde aquí la re-articulación del sujeto, de su quehacer, su pensar, que puede dialogar con otros sin coacción, sin trincheras internas ni externas. Es un docente que, en definitiva, puede proponer e imaginar

nuevas posibilidades de acción, de saber y de ser docente.

3.4 De la palabra a la escritura

El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida, nos dirá Ricoeur (1999). Esto es, a través del lenguaje, desde el modo coloquial hasta el más elaborado, el ser humano recurre a palabras e imágenes que representan el desarrollo temporal de su existencia. Captar, entonces, la vida en su temporalidad y subjetividad, sería la función más propia del relato y del acto narrativo en general. Pero la mera captación del devenir y fluctuación de la vivencia no basta si queremos llegar a su comprensión; hace falta para ello acceder a su entramado interno, a su lógica, su sentido. Para ello hará falta un acto de detención y de silencio; de detención de la vorágine de la acción y del silencio que precede y/o favorece la escucha y la reflexión. Se trata ahora, en un sentido inverso al expresado por la maestra del relato, de transitar de la palabra al silencio. Dicho de otro modo, se trata de la necesidad de reflexionar sobre la acción (Schön, 1992; Richert, 2006), sobre lo acontecido como una forma de pensar la experiencia para poder aprender de ella. Se trata, entonces, de algún modo, de transformar la experiencia, desde su forma más externa, como mera vivencia, en experiencia en su sentido más propio, es decir, más "interno". Y el modo por excelencia que permitiría esa transformación sería la escritura.

La escritura en relación a lo vivido nos permite volver sobre ello, re-viviendo su textura emotiva -"recordamos lo que nos produjo una fuerte emoción"- (Zamboni, 2002), descubriendo sus matices, ampliando sus significados, y a través del recuerdo y el olvido (acciones primordiales del pensamiento), nos permite "hilvanar el tejido" de sentido de lo que es memorable para nuestra existencia.

A través del giro "interno" en qué consiste la escritura, se posibilita la expresión de la subjetividad, la elaboración de la experiencia y a través de ello, la transformación del sujeto (Ferrer, 1995).

En el ámbito docente, la producción escritural, como elaboración de relatos de experiencia, desplegada y posibilitada en el contexto de una comunidad de diálogo al servicio de la indagación, constituye una poderosa herramienta investigativa. La escritura potencia en los y las docentes la explicitación de los conocimientos y creencias que subyacen a sus acciones, la manifestación de la forma en que abordan o diagnostican los problemas a los que se ven enfrentados en la complejidad de su práctica educativa, y en un sentido progresivamente más hondo, permite la reconstrucción del sentido de las acciones, las creencias y los saberes que entraña su experiencia. Y desde lo que queda sin decir, por tanto abierto o insinuado, en la escritura (en tanto ella nunca representa un cierre de sentido), es factible visualizar otras posibilidades de pensamiento y de acción, y desde ahí, potenciar la transformación de las realidades educativas.

IV. A modo de síntesis y orientaciones

Hemos expuesto como idea central en este artículo, la necesidad de reformular las

modalidades de la profesionalización docente. A partir del reconocimiento del valor de la experiencia y buscando formas de dar voz a la palabra de los docentes, a la palabra enunciada a través de la cual dicha experiencia se cristaliza, hemos llegado a una síntesis de ejercicio escritural en comunidades de práctica. Por nuestra parte, podemos reconocernos en una comunidad de investigadores y formadores que a nivel mundial comienza a levantar propuestas similares. De este modo, decir con Anna Richter (2006) que la experiencia es un “poderoso contexto de aprendizaje” (p.194) nos compromete a hacernos cargo de la experiencia práctica de los docentes, de abrirla a la conciencia de los propios sujetos que la enuncian a fin de perfeccionarla (Freire, 2002). Es en este punto en el que evidenciamos construcción de profesionalidad. El ejercicio es dialéctico. Asociar el desarrollo de la profesionalidad al desarrollo de la conciencia profesional exige la confrontación. La construcción de un saber profesional es, de este modo, el resultado de la intersubjetividad puesta en juego.

Detengámonos ahora un momento más en el valor que tiene el ejercicio escritural en comunidad para hacer emerger dichos saberes, para hacerlos salir del ámbito de lo implícito y lo privado de la experiencia individual en cada docente y hacerlos transitar a lo explícito y lo público, carácter propio de un corpus de conocimientos profesionales.

Se nos invitó a producir textos, a intercambiarlos. A entregarnos a un ejercicio de lectura colectiva que debía permitirnos criticar mutuamente nuestros textos, con el objeto de ayudarnos a avanzar (...) Este ejercicio nos forzó a confiarnos a los otros, a confiar en ellos, para que ellos pudiesen sostener nuestro esfuerzo y hacernos avanzar (Rugira, 2005).

El esfuerzo por construir una base de conocimientos profesionales a partir de la experiencia docente, implica asumir un ejercicio sostenido de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la experiencia. La escritura, y particularmente una escritura recursiva expuesta en el seno de una comunidad, permite pensar la experiencia más allá de una mera evocación, pensarla para darle sentido. Sin lugar a dudas tal ejercicio es transformador.

Un segundo punto, no menor que el de la profesionalización docente, es el de los propios itinerarios de profesionalización. Creemos que se puede abrir la discusión a la posibilidad de la convergencia de dichos itinerarios para expertos y novatos. Si entendemos la profesionalización como resultado de una temporalización en la adquisición de competencias profesionales, no habría cabida para la convergencia de expertos y novatos en un proceso común. Sin embargo, si aceptamos el hecho que la concientización no obedece a ritmos preestablecidos ni a formatos consecutivos en la formación docente, veremos claramente que novatos y expertos pueden formar comunidad profesional en busca de sentidos, donde la dialéctica abra espacios a la articulación teoría-práctica. En efecto, los profesores novatos o en formación suelen estar más cerca de los enunciados teóricos. Del mismo modo, los profesores expertos están más cerca de los enunciados prácticos. Generar el espacio dialógico que permita confrontar ambos enunciados

o ambas perspectivas, resultaría en un evidente enriquecimiento de las partes. Pero la riqueza de tal propuesta no se agota en dicha articulación. Hemos dicho que para los novatos, el ser testigos de la transformación de la mirada en los profesores expertos, tendría un valor formador insospechado. Así también para los expertos, ser testigos de la construcción de la profesionalidad en los profesores noveles, los impulsaría a nuevas dimensiones de su propia identidad docente, esta vez vinculada a la corresponsabilidad en la formación del profesorado. La comunidad así conformada es comunidad de aprendizaje, de indagación y de práctica. En ella emergen saberes de experiencia, en ella se explicitan y se formalizan dichos saberes, en ella se piensa y se teoriza dicha experiencia, en ella se genera conocimiento profesional docente. Transitar de la comunidad de práctica a la comunidad profesional es el desafío último.

Referencias

Ávalos, B. (2002). La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (pp. 35-57). Chile: UNESCO/OREALC. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>

Centro de Políticas Públicas UC y Elige Educar (2012). *Propuestas para una carrera docente*. Santiago, Chile. Consultado en <http://www.politicaspublicas.uc.cl/media/publicaciones/pdf/20120130122547.pdf>

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica* (pp. 448-463). Madrid: Ediciones AKAL.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.

Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. M. Connelly, D. J. Clandinin et al. (Eds.). *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp.165-190). Barcelona: Laertes.

Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3/4), 265-294.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo xx.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la*

structuration. París: PUF.

Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. M. Connelly, D. J. Clandinin et al. (Eds.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 81-130). Barcelona: Laertes

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2009). *Desarrollo profesional docente en países de la OECD*. Boletín Especial N°51-52, Nov-Dic.

Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.

Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: Legitimate perypheral participation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Le Cornu, R. y Ewing, R. (2008). Reconceptualising profesional experiences in pre-service teacher education reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812. Consultado en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08000292>

Lieberman, A. y Wood, D. (2006). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes. En Lieberman y Miller (Eds). *La Indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-224). Barcelona: Octaedro.