

Red de investigación sobre trabajo en equipo y pedagogía de proyectos: un modelo alternativo para la formación docente¹

MARIA ANGÉLICA MÚNERA SOTO
DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA

Fundación Convivencia, Centro de Investigación en Educación.

1. Calidad de la educación y calidad docente. Consideraciones iniciales

La organización de los sistemas educativos, en términos de la calidad de la educación, supone reflexionar sobre algunos conceptos (Toranzos, 1996) que no siempre han hecho parte del discurso de la educación y la pedagogía. *La eficacia, la relevancia y los procesos* emergen como las dimensiones a tener en cuenta para valorar la calidad de los sistemas educativos, al menos, desde la perspectiva que nos ha ofrecido el ámbito de la evaluación desde principios de la década de los noventa, pues la cercanía entre los discursos de la calidad y de la evaluación se ha naturalizado en virtud de los efectos de las mediciones internacionales, como el caso de Pisa (*Programme for International Student Assessment*); Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*); Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study*), y Serce (*Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*), entre otros.

En un esfuerzo de re-significación, la *eficacia* en educación se entiende como la relación proporcional entre lo que se proyecta en los currículos y lo que los sujetos realmente aprenden. En la *eficacia* es visible la razón por la que los sistemas educativos se han denominado en las últimas tres décadas precisamente como *sistemas*, en tanto el acento está en la relación *planeación-resultados* o, para el caso que nos ocupa, *aprendizaje proyectado-aprendizaje aprendido*.

La *relevancia* de un sistema educativo aparece en el segundo renglón del discurso sobre la calidad. Aquí se interroga la coherencia entre las propuestas, el enfoque, las didácticas y los contenidos del currículo y las necesidades de los sujetos para su realización individual y en colectivo. En la *relevancia* se implican las preguntas por el rol de la escuela en la sociedad y su papel mediador entre el mundo de los saberes pedagógicos y lo que algunos han llamado como “el mundo de la vida”.

En el tercer orden aparecen los *procesos*. Esta dimensión de la calidad se pregunta los dispositivos, las herramientas y los medios de los que dispone un sistema educativo, para adelantar sus acciones pedagógicas. En los *procesos*, además, se consideran las características de los individuos sobre los que reposa en buena medida la responsabilidad del acto educativo: los maestros.

En el Segundo Foro estratégico del Proyecto Regional de Educación, PRELAC, se afirma que “los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y

¹ Este trabajo ha sido auspiciado por la Fundación Convivencia – Centro de Investigación Educativa. Se trata de una fundación colombiana sin ánimo de lucro, con más de veinte años de trayectoria en el campo de los modelos alternativos para la formación de docentes.

contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región” (Blanco et. al., 2007: 49). De igual manera, se propone en el estudio realizado por PREAL, publicado en julio de 2008, que

Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (Barber y Morshed, 2008: 15).

En la misma línea, en la Conferencia Mundial de UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), realizada en Bonn en 2009², el director general de la Organización, Koichiro Matsuura, se refirió en su discurso a los docentes como “la piedra angular de los programas eficaces” de la educación para el desarrollo sostenible y a la relación de estos con los contextos, los valores y los recursos locales para enfrentar “problemas del ámbito mundial”. Los conceptos de calidad de la educación que aquí subyacen, de igual modo aparecen entre los objetivos que ha formulado UNESCO para lograr la Educación Para Todos, como programa meta para el año 2015. Entre estos objetivos, leemos:

Reforzar los compromisos de las políticas con la mejora de la calidad de la educación y crear entornos de aprendizaje eficaces para todos los alumnos, que comprendan, entre otras cosas, infraestructuras adecuadas, docentes con buena formación profesional, planes de estudios pertinentes y resultados del aprendizaje claramente determinados. Un elemento medular de este compromiso debe consistir en centrar la atención en los docentes y el aprendizaje.

Velar porque todos los niños que frecuentan la escuela primaria por espacio de cuatro o cinco años como mínimo lleguen a adquirir las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo que necesitan para desarrollar sus posibilidades.

Crear las capacidades necesarias para medir, supervisar y evaluar la calidad de la educación en los ámbitos que influyen en las condiciones del aprendizaje (infraestructuras, libros de texto y número de alumnos por clase), los procedimientos (lengua de enseñanza y tiempo lectivo) y los resultados. (UNESCO, 2009: 7)

Está claro que en los planteamientos de estas organizaciones, hay una relación muy cercana entre lo que se entiende por calidad de los sistemas educativos y la calidad de los docentes que hacen parte de esos sistemas. En apariencia, factores como la infraestructura, el acceso a material bibliográfico, los ambientes para el aprendizaje o, incluso, el número de estudiantes por docente, son aspectos centrales en la discusión alrededor de la calidad, aunque siguen estando en segundo orden si se les equipara con el factor de la formación del magisterio.

2. Formación continua: las habilidades profesionales

Aceptada la hipótesis que consiste en la suma importancia de la calidad de los docentes como un factor fundamental para asegurar sistemas educativos de calidad, es necesario reflexionar sobre los modos en que los maestros adelantan procesos de formación, o la formación del profesorado, como han señalado algunos investigadores (Lomas, 1993; Barrón, 2000; Paquay et al, 2005).

² Discurso de apertura “Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible”, Bonn, 31 de marzo a 2 de abril de 2009, disponible en <http://www.esd-world-conference-2009.org/es/documentos.html>

La formación continua de los docentes emerge como una necesidad de orden mundial, que se expresa incluso en la legislación educativa de los países. Sin embargo, los procesos y los conceptos asociados a los debates en torno a la formación, han sufrido cambios importantes, especialmente desde la década de los noventa, al menos en el contexto de América Latina. Es así como, por ejemplo, en el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP) de Chile, se reconoce que “los conceptos de perfeccionamiento, actualización y capacitación van progresivamente cediendo paso al de profesionalización docente o de desarrollo profesional” (Alday, 1993).

Deja ver allí el CPEIP, que el acento del problema no está en la organización de cursos rápidos, cuyos contenidos oscilen entre las demandas de la escuela y la “desactualización” de los docentes frente a los requerimientos del aula, sino más bien en el desarrollo de procesos conducentes al alcance de un *estatus* profesional que, en apariencia, no se logra con la culminación de los estudios a nivel de pregrado. En este sentido, se afirma que la profesionalización “se sustenta en el principio de que ninguna formación profesional se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada en universidades o centros de formación profesional. Esto implica que una instancia entrega un primer gran segmento de formación y el otro, lo da la práctica profesional” (1993).

Habría que señalar, entonces, que el ejercicio docente requiere un estatus profesional y que la “profesionalización de los docentes” está cruzada, fundamentalmente, por la posibilidad de la formación continua. La formación inicial de los maestros es aquella que se lleva a cabo en los programas de licenciatura, para el caso colombiano, ofertados por las facultades de educación, en instituciones de educación superior; en efecto, se trata de una formación con talante profesional, pero aún en camino de desarrollo.

La profesionalización docente, pues, no es un proceso que se garantiza con el cumplimiento de los cursos (y hoy los créditos) y el determinado número de horas de práctica pedagógica o docente, que cada institución proponga de acuerdo a su plan de estudios. El maestro profesional es, en esencia, “un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas” (Altet, 2005: 38); esto es, un profesional que en tanto tal, se profesionaliza en su ejercicio, en situación.

Siguiendo a Bourdieu (1980), el *habitus* del maestro profesional, en tanto el constructo que vincula “esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción” (Perrenoud, 2005: 266), se constituye en el curso de la práctica pedagógica cotidiana, no en la que emerge como un simulacro, que es controlada y que tiene límites preconcebidos, como es el caso de aquella a la que acceden los licenciados en formación. El *habitus* del maestro que es profesional, se elabora tras la experiencia ejercida en el aula, y se consolida solamente a partir de la revisión sistemática de su especificidad; aquello que se ha divulgado ampliamente en los debates en el campo como la “reflexión sobre la propia práctica”.

Para reconocer al maestro que es profesional, es prioritario identificar primero las acciones que éste ha adelantado, en tanto parte del sistema educativo, en términos de su formación continua; esto es, las herramientas de tipo teórico y pragmático con que cuenta para generar caminos de reflexión sobre aquello que se enmarca en su práctica pedagógica, como un rasgo inequívoco de su acervo profesional.

Dice Marguerite Altet (2005), que la formación profesional de los maestros, “partirá de la práctica y hará reflexionar sobre las prácticas reales”, pues así éstas se cuestionarán y se harán explícitas “con el fin de que salgan a la luz”; y más adelante, que “el profesionalismo se construye gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento, y participa en el análisis de las prácticas, dentro de un enfoque de coformación” (2005: 49). Es este último enunciado el que nos proponemos analizar en lo que sigue, por cuanto es el ejercicio de la *mediación* (la acción del mediador, en términos de Altet), el que se constituye en articulador de las discusiones presentes.

3. Co-formación y comunidad pedagógica

Sin tratar de ser exhaustivos en el debate sobre las competencias, en relación con el desarrollo de atributos para desempeñar actividades específicas, más bien nos referiremos aquí a “las habilidades” profesionales del maestro. Los conocimientos, los procedimientos y “el saber-estar”, además del *hacer* y el *ser*, “son necesarios para el ejercicio de la profesión docente” (2005: 41). Esto significa, siguiendo a Anderson (1986), que las habilidades profesionales del docente “son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico”. Estas habilidades, de acuerdo a la idea que está en el centro de la formación continua, son potenciadas tras las acciones que se gestan en lo que más atrás identificamos como la *mediación*.

De acuerdo al planteamiento que incluye a un “mediador” en el ejercicio de reflexión de la práctica pedagógica, y a la idea de co-formación implicada en este rol, es posible identificar en el campo de la formación continua, un carácter dialógico, en el que se tejen relaciones de tipo horizontal, distintas a las que son visibles en los modelos canónicos de la formación; en éstos se trata de la experticia de un sujeto-formador, que enfrenta las preguntas sin resolver de un sujeto-en-formación. Al contrario, en la idea de la co-formación, emerge un entramado de relaciones pedagógicas, cuyo producto es la constitución de comunidades, que están en permanente auto-reflexión y cambio.

En un modelo de formación de docentes, cuyo pilar reposa en la posibilidad de la interacción entre sujetos que se interesan por la cualificación de sus prácticas pedagógicas, el trabajo de la *mediación* sufre una transformación especial, pues ya no se trata de generar enunciados que den cuenta de un amplio conocimiento de los saberes propios de la escuela y de cómo estos circulan a través de múltiples dispositivos, sino más bien de explorar rutas diversas para dar lugar a las preguntas subyacentes de las prácticas compartidas.

Cuando hablamos de los “saberes” propios de la escuela, nos referimos a la interfaz que se construye entre la “información” y el “conocimiento” (Anderson, 1986; Beillerot, 1994; Lerbert, 1992), siendo la primera “exterior al sujeto y de orden social”, y el segundo, “integrado por el sujeto y de orden personal” (1992). Es pues la categoría “saber” la que más se acerca al contexto de la co-formación, por tratarse justamente del resultado más visible de las interacciones que son propiciadas por el mediador del proceso.

El mediador es fundamentalmente un par que ha sido capaz de identificar los alcances de sus reflexiones, a propósito del saber pedagógico, y las ha organizado de un modo sistemático; es un docente que se ha ocupado de la profesionalización de su oficio y que actúa desde el crecimiento y la continuidad de sus experiencias, como señalara el ya clásico John Dewey.

El proceso de la co-formación trae consigo la idea de "comunidad pedagógica". Esta noción, tan emparentada con las preocupaciones en torno a la cualificación de las prácticas pedagógicas, como aquellas condiciones de posibilidad de gestación y organización de los discursos y de los objetos del discurso (Foucault, 2004), resulta más bien novedosa, si se tiene en cuenta que las ideas de comunidad en pedagogía han tenido una orientación más inclinada al entramado de acciones de todos los sujetos participantes del hecho educativo, desde una perspectiva más institucional, que de práctica discursiva. Vale para ello, que no es el caso nuestro por ahora, revisar los trabajos de principios del siglo XX, alrededor de la escuela nueva y los métodos activos.

La comunidad pedagógica es entonces el dispositivo más útil para comprender el lugar de la *mediación* en los procesos de formación continua de docentes. Si aceptamos que las prácticas pedagógicas son el vehículo para comprender unos ciertos modos de producción del discurso pedagógico, es razonable considerar que el rol del mediador tiene como finalidad dar cuenta de esas formas en que emergen los discursos.

Discurso y práctica pedagógica se constituyen en la unidad desde la que es posible generar modos de comprensión de los giros que, por ejemplo, son visibles en las didácticas contemporáneas o en los lugares que ocupa la evaluación en las preguntas por la educación de hoy: la noción de comunidad pedagógica nos provee de un escenario de análisis de los múltiples factores que están asociados al ejercicio profesional docente. Es tarea de las comunidades pedagógicas dar cuenta de las fisuras y de los avances en lo que a las habilidades profesionales del maestro se refiere.

La formación continua de los docentes no se puede constreñir hoy a las orientaciones de las legislaciones educativas, ni a los presupuestos gubernamentales, e incluso privados, para tal fin. Los procesos de profesionalización, en cualquier campo, obedecen entre otros factores, a movilizaciones con carácter intelectual y, en todo caso, tienen emergencia en arduos procesos de auto-reflexión. En el caso del profesorado, el desarrollo de las habilidades profesionales tiene que ver con la posibilidad de producción de debates y acuerdos que son posibles en lo que identificamos como comunidades pedagógicas. Este es el caso de las redes de docentes.

4. Red de Investigación sobre Trabajo en Equipo y Pedagogía de Proyectos

La comunidad pedagógica, cuyo aparato de materialidad se puede expresar en la noción de la *red*, se gesta aunando esfuerzos variados que parten de la reflexión permanente sobre lo que se hace, es decir, sobre el discurso que soporta la práctica pedagógica; cobra fuerza y significado cuando existe un diálogo cuyo fin es la elaboración de sentido. La posibilidad de circular los resultados de esta actividad reflexiva, es justo el punto en el que ponen el énfasis Foucault y Deleuze:

Para nosotros el intelectual teórico ha dejado de ser un sujeto, una conciencia representante o representativa. Los que actúan y los que luchan han dejado de ser representados [...] ¿Quién habla y quién actúa? Es siempre una multiplicidad, incluso en la persona, quien habla o quien actúa. Somos todos grupúsculos. No existe ya la representación, no hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes. (Foucault & Deleuze, 1988: 77)

Acción de teoría y acción de práctica son dos instancias esenciales para nuestra idea de la comunidad pedagógica, especialmente cuando se hacen posibles en términos de conexión y de redes, siguiendo el planteamiento de Foucault y Deleuze. A través de una red, es posible consolidar, compartir, dilucidar, dialogar y circular las ideas que sobre el rol social y profesional del docente, se construyen en virtud del diálogo con los otros. La red se constituye así en el *mediador*, en términos de la co-formación.

La materialidad del docente como sujeto que es profesional de la educación, se visibiliza en los productos de su discurso, y en el avance en los dispositivos de los que dispone hoy toda red: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, son una herramienta fundamental para esta noción, e implican varios desafíos:

- Establecer una relación inteligente con la plataforma *más* mediática, pues esta relación cada vez más cobra una nueva fuerza y se posiciona en las aulas, en los corredores de la escuela y en el pensamiento del docente, así como en la política educativa, como un tema que va más allá del uso del celular, entre otros dispositivos, en el salón de clase.
- Desdibujar los miedos protagonizados por los maestros (no por todos, sí por muchos de ellos), al momento de enfrentarse con las tecnologías y de intentar relacionarlas con su labor, a través de la formación y la práctica.
- Superar la visión instrumental de las herramientas mediáticas, planteada desde las políticas y la legislación que en sus discursos y documentos no superan la idea de que se requieren más computadores para formar más docentes o desde la perspectiva de la "cobertura", sin cuestionarse por los temas sobre los cuales habrá que fundar dicha formación y los fines que con ésta se pretende alcanzar³.
- Participar en la denominada sociedad del conocimiento significa ampliar el espectro de comprensión y asumir que se trata de saber ser receptor y poder ser emisor, tal y como lo afirma Ancízar Narváez en su texto "Tecnologías para el desarrollo o contra el desarrollo":

[...] observar ya no sólo la capacidad de recepción que indican las conexiones, sino la capacidad de emisión a través del número de sitios web por cada 1000 habitantes, que es la otra cara de la participación en la sociedad de la información [...]" (Narváez, 2002:52)
- Entender que todo acto pedagógico y educativo es un acto político, por tanto la reflexión sobre la propia práctica sugiere la movilización *de* y *en* el fragmento social al que el docente pertenece y del que hacen parte sus educandos.
- Comprender que "la esfera de lo público" donde se mueven sus estudiantes y él mismo, varía constantemente, y que hoy día los sujetos se desenvuelven en un fragmento social denominado "multitud", lo cual obliga a reconocer las nuevas formas de trabajo, ahora *postfordista*⁴, por ejemplo, y las nuevas formas de establecer relaciones interpersonales.

³ Al leer, por ejemplo, el documento "Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios", llama la atención encontrar que la concepción de educación respecto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, no supera el hecho de que éstas sirvan para implementar estrategias de enseñanza tanto presencial como a distancia, y/o que sirvan como herramienta para la formación continua y a distancia de los docentes. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008)

⁴ De acuerdo con el autor Paolo Virno "[...] el concepto «multitud», en oposición a aquel más familiar de «pueblo», es un instrumento decisivo para toda reflexión que intente abordar la esfera pública contemporánea." (Virno, 2003:21). Así mismo el autor plantea que en este contexto "El conjunto de la fuerza de trabajo postfordista, aún la más descualificada, es fuerza de trabajo intelectual,

En este último sentido consideramos que encontrar, explorar e implementar formas de trabajo que configuren colectivos y comunidades pedagógicas mediadas por las redes, son aporte central para el desarrollo de las habilidades profesionales.

Ahora bien, si la naturaleza de la educación es dinámica al generar cambios de forma permanente, ser maestro implica necesariamente mantener el deseo de aprender, de comunicar, de establecer relaciones dialógicas, crear espacios a través de los cuales compartir las experiencias en la construcción de discursos en comunidad pedagógica para hacer posible la configuración de puntos de encuentro.

La participación en una red virtual se convierte así en una alternativa que viabiliza los caminos para el crecimiento en la formación.

Como lo afirma Fabio Jurado, conferencista invitado en el marco del evento “Los Docentes Investigan: Red de investigación sobre Trabajo en Equipo y Pedagogía de Proyectos”, organizado por la Fundación Convivencia – Centro de Investigación Educativa,

(...) la importancia del intercambio de experiencias de trabajo en red está en el hecho de que otras redes puedan fortalecerse y puedan tener referentes sobre la funcionalidad de las mismas; dado que hoy sin duda este es un planteamiento central para los maestros (...) Resulta frecuente en educación, la atomización, el individualismo y la ausencia de comunidad académica. Esta última es algo tan esencial para responder a los retos que tenemos en la educación no sólo en nuestro país, sino de todo el continente, porque estamos en un momento en el que todos los modelos educativos se quebraron y una posibilidad de buscar rutas de trabajo es trabajar en red. (...) Nadie tiene la verdad hoy para saber afrontar los problemas de la educación, que son problemas mundiales, pero al conformar colectivos y comunidades académicas para deliberar sobre los problemas específicos de las aulas y en general de la educación, podemos apostar a perspectivas que nos pueden ayudar a resolver, si bien transitoriamente, esos problemas que identificamos (Jurado, 2011)

De acuerdo con lo planteado, la búsqueda de modelos de trabajo en red, resulta una necesidad fundamental en la conformación de comunidades pedagógicas que, bajo procesos de mediación y co-formación, movilicen discusiones y reflexiones frente a diversos retos que plantea la educación hoy.

Es así como Fundación Convivencia – Centro de Investigación Educativa ha procurado el diseño de estrategias que favorezcan la consolidación de prácticas y metodologías que permitan la articulación entre las expectativas de formación continua de los docentes, las posibilidades y las fortalezas de los contextos escolares y, por supuesto, las habilidades y las competencias de los docentes; se trata de rutas de trabajo pedagógico que animen el encuentro entre pares académicos, con el fin de generar comunidades interesadas en construir *procesos*.

Desarrollar acciones que permitan consolidar colectivos docentes y establecer un contacto que posibilite compartir miradas, inquietudes y experiencias, constituye la base para la creación de una Red de investigación sobre Trabajo en Equipo y Pedagogía de Proyectos. Una red que ha sido creada por docentes para docentes y profesionales interesados en problemáticas educativas en todos los niveles de formación y de todas las áreas del saber escolar, permitiendo la alianza entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la investigación cooperativa como ejercicio constitutivo de la praxis docente que valida la existencia del sujeto docente – intelectual desde diferentes perspectivas; una de ellas consiste justamente

«intelectualidad de masas» (Virno, 2003:114). Vale la pena leer esta obra de Virno, para comprender las dinámicas sociales contemporáneas.

en el hecho de que nadie conoce más las situaciones, los detalles, la realidad, las características de los procesos que se dan en las instituciones educativas, que los protagonistas del acto educativo⁵.

La iniciativa de una red en la perspectiva de la investigación cooperativa, parte de la importancia de que sean justamente los sujetos quienes construyan los saberes, teoricen y actúen con relación a la realidad que los convoca, bien sea para comprenderla, bien sea para transformarla, o para ambas cosas y, de igual modo, ha permitido re-posicionar a los docentes como protagonistas de sus propias vivencias, como intelectuales analíticos y creadores de saber en torno de la realidad que ellos mismos configuran. De allí la importancia del desarrollo de proyectos pedagógicos desde las iniciativas y reflexiones de los docentes, pues es una alternativa que permite desde la misma práctica de aula, la observación, la reflexión y la transformación del quehacer en el contexto de la investigación.

De esta manera, la *Red de Investigación sobre Trabajo en Equipo y Pedagogía de Proyectos* se constituye en un agente mediador de los procesos de formación continua al vincular la construcción y circulación de discursos de las prácticas pedagógicas, que dentro del marco de la co-formación, favorecen los escenarios para el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas.

5. Coda

Si partimos de la afirmación de que los docentes son la “piedra angular” de los procesos educativos, dada la relación entre calidad de la educación y calidad docente, la discusión alrededor de los dispositivos, las herramientas y los medios necesarios para la formación continua y la relación de esta con las habilidades profesionales, está abierta.

La formación continua es central para la profesionalización docente y se concibe como el desarrollo de procesos que desde la misma práctica pedagógica, otorgan *estatus* profesional a los maestros. Es desde la reflexión de la propia práctica, que el docente se desarrolla profesionalmente, y es en el contexto de la formación continua, que se alcanzan avances más allá de cursos y actualizaciones transitorias, como hemos señalado.

Dado que algunas de las condiciones de la escuela dificultan esa profesionalización o desarrollo profesional de los docentes, la formación continua se ha visto limitada en el entorno próximo. De allí la importancia de la mediación de las redes, puesto que así se favorece la exploración de diversas rutas para posicionar las preguntas alrededor de las prácticas compartidas. Esto implica entender la formación continua, más bien desde la perspectiva de la co-formación, que fortalece y potencia las habilidades profesionales del docente, en tanto posibilita la producción y reproducción de saberes desde todo aquello que surge en la práctica cotidiana en el aula.

Ver la formación continua desde los procesos de co-formación, supone comprender la importancia de conformar comunidades que desde la mediación de estrategias como las redes, posibiliten meta-

⁵ Michel Foucault, en “Los intelectuales y el poder” sustenta la idea de que son los protagonistas de la realidad los que están en la posibilidad de teorizar y de actuar con respecto de ésta; según Deleuze lo que propone Foucault, en concreto es “instaurar las condiciones” para que los sujetos de la realidad “pudiesen ellos mismos hablar”; esto es, promover las formas que permitan que ellos mismos se asuman como intelectuales, teóricos y prácticos de la verdad que protagonizan. La apuesta de quien escribe este texto apunta hacia la ya mencionada alianza entre TICs e Investigación, en el marco del problema educativo.

reflexiones que nutran los caminos trazados por las comunidades: la formación de los docentes deja de ser un asunto de cualificación individual e, incluso, institucional, para ser del orden de la comunidad pedagógica. Es entonces, desde las comunidades pedagógicas como escenarios para desarrollo de procesos de co-formación, que se permite la profesionalización, la producción de acuerdos y reflexiones en la construcción y re significación de los discursos que encarnan prácticas.

Las redes de docentes resultan pues, un escenario propicio para el fortalecimiento de los colectivos y docentes y por tanto, de las comunidades pedagógicas, puesto que permiten el intercambio y la posibilidad de circular los resultados de la reflexión sobre la práctica en el marco del diálogo con los otros, dentro de la idea de la mediación que favorece la inacabada necesidad de formular saber pedagógico en la escuela.

Bibliografía

- ALDAY, H. y Nordenflycht, M. (1993) *Perfeccionamiento de educadores e innovación educativa*. Documento de Estudio N° 25, Santiago: CPEIP.
- ALTET, M. (2005). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En: *La Formación del maestro profesional. Estrategias y competencias*, 33- 54. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANDERSON, L. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruselas: Labor.
- BARRÓN, C. (2000). "La formación en competencias", en: M. A. Valle (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*, 17- 44. México: UNAM.
- BARBER, M; MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.
- BLANCO, R. et. al. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO.
- BEILLEROT, J. (1994). *Dictionnaire de l'Education et de la formation*. París: Nathan.
- BOURDIEU, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- FOUCAULT, M. (2004). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M., & DELEUZE, G. (1988). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder* (págs. 7-19). Madrid: Alianza Editorial.
- HEIDEGGER, M. (1994). La pregunta por la técnica. En M. Heidegger, *Conferencias y artículos* (págs. 9 - 37). Barcelona: Serbal.
- LERBERT, G. (1992). *L'école du dedans*. París: Nathan.
- LOMAS, C y OSORO, A (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- NARVÁEZ, A. (2002). "Tecnologías para el desarrollo o contra el desarrollo". En: *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, 46 - 60.
- PERRENOUD, P. (2005). "El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". En: *La Formación del maestro profesional. Estrategias y competencias*, 265 - 306 México: Fondo de Cultura Económica.
- TORANZOS, L. (1996). «Evaluación y calidad». *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10, enero - abril. Madrid: OEI.
- UNESCO (2009) *Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza*. Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Ediciones Unesco.