

# **Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación: entre lo mínimo y lo básico en el nivel avanzado de formación de maestros en Colombia<sup>1</sup>**

## **Autores**

Guillermo Echeverri Jiménez

Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

[guillermo.echeverri@upb.edu.co](mailto:guillermo.echeverri@upb.edu.co)

Gloria María López Arboleda

Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

[gloriam.lopez@upb.edu.co](mailto:gloriam.lopez@upb.edu.co)

## **Resumen**

La formación postgradual de maestros en contextos diferentes a los acostumbrados (léase capitales) se instaura como uno de los principales retos y acciones interdisciplinarios desarrollados por la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. El trabajo mancomunado con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia permite dicha formación en zonas geográficas apartadas, en las que pocas universidades incursionan. Dicha experiencia, además de significar un reconocimiento a la propuesta de formación docente construida por la Facultad de Educación, ha representado retos y aprendizajes que resignifican los órdenes curricular, metodológico y didáctico, en tanto las condiciones de los maestrandos en zonas como Vaupés, Putumayo, Amazonas, Guanía y Vichada así lo ameritan; en tales contextos difícilmente se cuenta con lo básico, referido a las bases necesarias de formación; en estos contextos, en lugar de lo básico para avanzar en la formación, nos encontramos con lo mínimo. Se propone en este trabajo mostrar dos perspectivas: primero, los resultados de una comparación necesaria entre la formación de maestros en un nivel avanzado pertenecientes a la ciudad de Medellín (Antioquia) que cuentan con amplias y positivas condiciones de capital cultural, por una

---

<sup>1</sup> El presente trabajo se adscribe al Eje Temático **Estudios comparados sobre actores y grupos**.

parte, y maestros de cinco territorios nacionales de Colombia con condiciones mínimas, no sólo de capital cultural sino material, e incluso pedagógico, por la otra. La segunda perspectiva, en términos de cuestionamiento, hace referencia a otra comparación que refina y consolida los resultados de la anterior: los docentes formadores en un nivel superior que forman en condiciones de capital cultural óptimo, por un lado, y en condiciones de capital cultural mínimo, por el otro, ¿cómo logran condiciones de calidad y equidad en dicha formación? Acompañar procesos de formación avanzada en dichas zonas de Colombia implica pensar de nuevo lo ya pensado para condiciones de nivel avanzado en la formación de maestros.

**Palabras clave:** nivel avanzado, formación de maestros, lo mínimo, lo básico

### **Acápito Uno. Tras las huellas de la formación avanzada en contextos de lo mínimo.**

La formación postgradual de maestros en contextos diferentes a los acostumbrados (léase capitales) se instaura como uno de los principales retos y acciones interdisciplinarios desarrollados por la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. El trabajo mancomunado con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia permite dicha formación en zonas geográficas apartadas, en las que pocas universidades incursionan. Dicha incursión, lejos de ser sencilla, plantea por lo menos dos interrogantes a la hora de llevar a la acción procesos de formación avanzada:

1. ¿Cómo formar en lo avanzado en contextos de lo mínimo?
2. ¿Puede lo mínimo transitar hacia lo básico para construir así lo avanzado?

Se entienden como contextos de lo mínimo las zonas geográficas que acompaña la Universidad Pontificia Bolivariana formando futuros magísters en educación: Vaupés, Putumayo, Amazonas, Guanía y Vichada, las cuales, para lo que compete a este escrito, se comparan con el contexto de lo básico, o mejor, contexto donde lo básico se encuentra como posibilidad por las características particulares de capital cultural, material y

pedagógico a las que tienen acceso los estudiantes de la Maestría en Educación que se desarrolla en la ciudad de Medellín (capital del departamento de Antioquia).

Lo básico, como su nombre lo indica y como se verá en acápites posteriores, hace alusión a *asuntos básicos*, que históricamente han sido deficitarios en el sistema educativo colombiano, sobre todo cuando se analizan los desempeños en el contexto de las instituciones educativas; se hace alusión aquí a la lectura y la escritura que la mayoría de las veces se asocian exclusivamente con acciones más bien operativas de leer y escribir, que constituyen más bien, en la lógica que se viene describiendo, en lo mínimo.

Lo mínimo hace referencia a “las cosas que son en cantidad o grado lo más pequeñas posible o las más pequeñas entre las de su clase” (Moliner, 1702), de ahí que en contextos como los mencionados, la cantidad o grado más pequeño posible se logra dilucidar al comparar, no sólo lo ya señalado líneas más arriba, sino algunas particularidades de los maestros en proceso de formación avanzada, que cursan actualmente la maestría; dichas particularidades podemos dividir las para su comprensión, en asuntos de orden personal y subjetivo y de orden profesional e institucional.

En cuanto a los primeros, orden personal y subjetivo, los maestros en formación avanzada de los territorios considerados apartados en Colombia, pueden describirse como principiantes con experiencia; y aunque la expresión anterior aparentemente se contradice, muestra en realidad sujetos maestros que con una gran experticia contextual (que para otros, por ejemplo los maestros de Medellín sería compleja e incluso inabordable), revelan precarios elementos de orden pedagógico, curricular, metodológico y didáctico.

La experticia que se menciona se relaciona con capacidades de desenvolvimiento que las dan, por ejemplo, el manejo y uso de las lenguas nativas (indígenas), lo que les permite acceder a la comunicación (también precaria) con los estudiantes en sus aulas de clase. Surge aquí un interrogante necesario: ¿cómo enseña un maestro en un territorio donde el español (lengua nativa del país) es la segunda lengua? Y no sólo eso: ¿cómo logra llevar a buen término los cinco aspectos centrales que le competen a la escuela (la educación, el

currículo, la pedagogía, la formación, y la evaluación) en contextos complejos pero de *lo mínimo*?

La complejidad de los contextos lejanos que se han mencionado, no riñe con lo mínimo, antes bien, lo mínimo aporta a complejizar el entramado de características necesarias para que se gesten a su vez, nuevas disposiciones que parecen replicar lo mínimo una y otra vez, como se comprueba fácilmente en la historia de Colombia.

Sin perder de vista los asuntos de orden personal y subjetivo que se vienen señalando, los asuntos de orden profesional e institucional, no dejan de aludir a lo mínimo. Por una parte, la profesionalización es aun una noción polimorfa, que, aunque cada vez se refina más, aun sigue creando confusiones entre ciertas parcelas del mundo educativo, caso, por ejemplo, el de los territorios más apartados de Colombia mencionados al inicio de este escrito. Esta ausencia de claridad conceptual y práctica sobre lo que significa la profesionalización docente, se muestra de manera profusa en los territorios y no así en la capital del departamento de Antioquia.

Ahora bien, asuntos de orden institucional hacen referencia, sobre todo, a la presencia del Estado, que históricamente, pero cada vez menos, ha sido en estos territorios, no sólo sinónimo de ausencia sino de negligencia. A este asunto se le suma una connotación de *voz mínima* de los maestros, que apenas hace algunos años, han comenzado a comprender el significado educativo de reclamar, protestar, solicitar, debatir y por supuesto, parar<sup>2</sup>.

La pregunta que se viene desarrollando, *¿cómo formar en lo avanzado en contextos de lo mínimo?*, permite dilucidar en qué avanza la formación avanzada, es decir, cuándo un sujeto estudiante se inscribe en formación avanzada, *¿qué es eso que avanza?*

Tres asuntos se proponen como respuesta inicial a esta pregunta:

---

<sup>2</sup> Se hace alusión aquí, por ejemplo, al último “paro de maestros” realizado en Colombia que comenzó el 17 de mayo de 2017 y duró alrededor de 37 días.

**Primero**, sobre el trabajo individualizado. Los compañeros son pares válidos de construcción de conocimiento; el estudiante en lo avanzado ahora puede conversar, producir conocimiento y debatir. Ya no tiene voz mínima, ahora avanza también en tener voz propia. **Segundo**, avanza sobre la construcción de autonomía, la cual es fundante de la materialización del pensamiento en acción y refinamiento de procesos, que antes eran básicos, y ahora se esperan avanzados (como la lectura y la escritura y los procesos que de ellas se desprenden) y en este sentido, (**Tercero**) avanza sobre lo básico; y si lo avanzado avanza sobre lo básico, éste, lo básico, avanza sobre lo mínimo; lo mínimo tiene un carácter de estático, el movimiento le es ajeno si no se hace el sano ejercicio de “mover-se” hacia lo básico y de ahí a lo avanzado.

Lo dicho anteriormente implica un movimiento, que lejos de ser rectilíneo, es espiralado tanto en contextos precarios como en óptimos; por lo tanto, a la pregunta *¿Puede lo mínimo transitar hacia lo básico para construir así lo avanzado?* La respuesta aunque es un sí (que la Universidad Pontificia Bolivariana está experimentando actualmente), como casi todas las respuestas afirmativas, es condicionado. Las condiciones para que este tránsito se realice, especialmente en contexto de lo mínimo, son por lo menos cuatro:

1. ***Pensar de nuevo lo ya pensado***, en el sentido de qué es formación avanzada para maestros en un país como Colombia y sobre todo, en contextos donde lo mínimo a veces es lo máximo a lo que se puede aspirar si no se fraguan otros movimientos que incluyen el Estado, las Instituciones y por supuesto el maestro.
2. ***Proponer/aprender/construir un lenguaje*** que proporcione posibilidades de interlocución y a la vez retos que impliquen comprensión y desacomodo, tanto más en territorios en los que el español es la segunda lengua o incluso la tercera.
3. ***Introducir a un ejercicio de reflexión***, interpretación y cuestionamiento que permita a los maestros en formación avanzada transitar desde lo mínimo (territorios) o lo básico (capitales) hacia un nivel superior en producción de conocimiento, comunicación, discusión, crítica y por supuesto transformación.

4. *Desarrollar y construir el concepto central de encuentro*, entendido como el tiempo-espacio de coincidencia con propósitos comunes que es posible, en gran medida, por lo que antecede al mismo.

En cuanto a aquello que antecede el encuentro, entran a la escena los docentes formadores en un nivel superior que forman en condiciones de capital cultural óptimo, por un lado, y en condiciones de capital cultural mínimo, por el otro; ¿cómo logran condiciones de calidad y equidad en dicha formación?

Lograr tales condiciones sólo es posibles si se parte del otro en el *encuentro*<sup>3</sup>, no obstante, con un punto de llegada visualizado y eventualmente rebasado ante las múltiples posibilidades de construcción colectiva. Este marco de actuación e intención es propio del docente formador, pero no exclusivo. Cuatro aspectos se desarrollan y anteceden al encuentro; dichos aspectos configuran la *calidad* y la *equidad* en la formación avanzada y asegura así, que tanto unos como otros (los de lo mínimo y los de lo óptimo), puedan avanzar en eso que avanza dicha formación y que ya se mencionó en líneas precedentes:

**Primero**, *el diseño de una propuesta de formación avanzada que implique la exposición al ejercicio académico atravesado por la lectura, la interlocución y la escritura, actividades éstas, centradas en el reconocimiento del entorno particular y la formación y experiencia previa del maestro en formación. Se hace necesario aquí, proponer y estructurar una malla curricular propia para los territorios en cuestión, que se diferencia de la malla de la ciudad capital, entre otras cosas en su enfoque, profundización, interés, producto final y competencias y capacidades situadas para el contexto. Se habla aquí de una propuesta curricular pensada para y en la formación avanzada de maestros en zonas geográficas lejanas de Colombia en territorios donde lo mínimo es lo que se encuentra.*

**Segundo**, *la estructuración de una propuesta metodológica que incluya tanto elementos de orden didáctico como procedimental en consideración de las posibilidades de*

---

<sup>3</sup> Se agradece a la coordinadora de la Maestría en Educación de Vichada y Guainía, Sonia Isabel Graciano, sus aportes a este texto, especialmente con el concepto de encuentro.

*interlocución con el grupo de estudiantes*. En esta estructuración, la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, ha creado el *Sistema de Acompañamiento Académico Apoyado en Mediadores* (SAMEDI, 2016)<sup>4</sup>, el cual es una propuesta que acoge y contempla la conexión existente entre el sujeto que aprende y su contexto. Es importante aclarar que nos referimos con el sujeto que aprende, no sólo a aquel que se identifica como estudiante, sino también a aquel que se identifica como maestro, como potenciador por excelencia del proceso formativo. En tanto Sistema, se entiende como una estructura general mediante la cual se organiza y formaliza el propósito, principios y operacionalización del proceso formativo, que en este caso se ajusta coherentemente con el enfoque de la Maestría centrado en la Construcción social y colaborativa del conocimiento y en la Trans-formación. Se propone entonces asumir el conocimiento y la formación en tanto un continuum que se inscribe en la relación sistémica entre contexto, sujetos y saberes (López, Echeverri, Avendaño, Álvarez, Zambrano, y Arrubla, 2015).

Acompañamiento se entiende, en este Sistema, como un espacio de encuentro entre subjetividades que potencializa el camino de la trans-formación. En este sentido, “entendemos acompañar en un sentido amplio, donde en el transcurso de una relación surgida [...] (los participantes) se van convirtiendo en compañeros de una trayectoria que se construye en la medida que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto. Es una compañía que se hace sobre la marcha y que no necesariamente se vincula a un modelo de relación prediseñado con precisión [...]” (Vial y Caparros-Mencacci, citado por Maureira, 2008).

**Tercero**, *el perfil del docente formador que viaja a los territorios*, que implica ciertas condiciones particulares, como las que se mencionaron líneas más arriba al comentar las condiciones de equidad y calidad. Aunado a lo dicho, el docente formador de la Maestría en Educación en los territorios de Colombia, es invitado a reflexionar y poner en acción el *tacto pedagógico*, el cual “se manifiesta principalmente como una orientación consciente en

---

<sup>4</sup> Documento que formaliza el proceso de acompañamiento a la Maestría en Educación en los territorios de Colombia. Aparece registrado y puede verificarse en los Documentos Maestros de la Maestría en Educación extensiones Leticia (Amazonas) y Sahagún (Córdoba)

cuanto a la forma de ser y actuar” (Van Manen, 1998, p. 1); dicho tacto implica para el docente formador por lo menos tres acciones puntuales:

1. **Ser sensible** a la subjetividad del maestro en formación, entendiendo sus tiempos y ritmos.
2. **Formar integralmente**; es decir en el saber y en el ser. Se forman sujetos maestros y maestros sujetos y sujetados a contextos situados, no para que al avanzar en la formación se vayan de su territorio, sino para que se queden y aporten a su vez en la formación mínima, esperaríamos en unos años, básica, de aquellos que continúan la ruta formativa.
3. **Producir conocimiento situado** con los maestros en formación, que redunde en el capital cultural del territorio particular y el país; este es el comienzo del paso de lo mínimo hacia lo óptimo.

Lecciones aprendidas y retos provenientes de formar en contextos de *lo mínimo*, subyacen en el quehacer formativo de la Maestría en Educación: la formación situada, la “traducción multicultural” y el tacto pedagógico, van quedando de una experiencia que cada vez más se afianza como una posibilidad de transformación formativa para los maestros de Colombia, tal y como se verá en los acápites siguientes.

### **Acápite Dos. Formación de maestros: de la capacitación a la investigación**

La formación de maestros en el contexto colombiano se ha movido en las últimas cuatro décadas, desde mediados de los setenta del siglo pasado hasta el presente, entre capacitaciones, procesos de investigación y propuestas de nivel avanzada (especializaciones y maestrías). En esta lógica, los maestros en Colombia han asistido a dinámicas diferentes, que en general han obedecido a iniciativas del gremio sindicalizado, a grupos de investigación de intelectuales de la educación, y a propuestas y programas desarrollados por el Estado.



Vale decir que desde finales de la década de los sesenta del siglo XX los maestros en Colombia han sido objeto de particular preocupación por parte del Estado. Esto ha obedecido, en buena parte, a dos aspectos particulares: por una parte la presencia de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), con personería jurídica desde 1962, y por la otra con los evidentes desniveles entre la educación urbana y la educación rural.

En el primer caso, la presencia de Fecode, es indudable que se instala en el desarrollo del magisterio colombiano una tensión muy fuerte entre la agremiación de maestros y las políticas públicas emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). La tensión tiene que ver, sobre todo, con el papel intelectual que los maestros quieren asumir, en contravía con directrices ministeriales que enfatizan en que el maestro tiene básicamente el papel de operador del currículo. Este aspecto fue, entre mediados de los setenta y el inicio de la década de los ochenta una fuente de permanente choque entre gremio y MEN.

En 1982 el choque desembocó en el Movimiento Pedagógico Nacional, que se convirtió en la plataforma intelectual, cultural, política e ideológica de los maestros en Colombia durante cerca de tres décadas. El Movimiento Pedagógico acomete entonces la tarea de darle al maestro un lugar menos operativo, y por tanto más reflexivo y pensante.

El Movimiento se pronuncia mediante unos dictados, a la manera de manifiesto, que básicamente expresan lo siguiente: recuperación del maestro como trabajador de la cultura y proyectado a la sociedad; lucha por la pedagogía y la educación democrática, vinculada al combate político y sindical del gremio que propende por la reivindicación del maestro y por la educación al servicio del pueblo. De igual manera, el Movimiento tiene como objetivo la articulación no sólo de los maestros de distintos niveles, zonas y sectores, sino también la vinculación con padres de familia e investigadores (Tamayo, 2006).

En esta dirección, era claro que el Movimiento Pedagógico pretendía poner al maestro en un lugar central en el panorama educativo nacional; así mismo, también era evidente que la pedagogía salía a la palestra como un saber no subsidiario (Díaz Villa, 1993) sino constitutivo de la reflexión del maestro (Zuluaga, 1999). De este modo, la reflexión *no es*

*muy* particularmente por la escuela, por el contexto de la institucionalidad escolar, por lo que ocurre en el escenario de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación, sino por la condición del maestro y por su objeto de saber: la pedagogía.

Este centramiento obedece, desde luego, al énfasis en las décadas de los cincuenta, los sesenta y los setenta en la planeación, en el currículo y en la tecnología educativa (Martínez, Noguera y Castro, 2003), con lo cual el maestro y la pedagogía quedaban en segundo lugar, o a expensas de los técnicos y de los expertos del Estado. De este modo, los maestros se ubicaban en un lugar de lucha en contra de las políticas estatales; la lucha se tornó en un ejercicio de reivindicación profesional y, fundamentalmente, salarial.

Con la Ley General de Educación (115 de 1994) el gremio de maestros alcanza buena parte de la reivindicación buscada, en la medida en que dicha Ley fue promovida principalmente por Fecode. Aunque la Ley tiene posteriormente modificaciones, fue evidente para su momento que la misma respondía a concepciones, proyectos y visiones del gremio de maestros en Colombia. Sin embargo, es claro, también, que en la Ley no se resuelven las brechas entre los maestros urbanos y los maestros rurales, pues las desigualdades entre uno y otro ámbito son de fondo: una histórica precariedad de la ruralidad.

Con el Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Vasco, 1996) se pone en evidencia que el sistema educativo colombiano presenta serios atrasos con respecto a ciencia, tecnología y desarrollo económico. El Informe señala, entre otras cosas, que la salida a esta problemática está en directa relación con la formación investigativa de maestros, con lo cual a finales de la década de los noventa se instala en Colombia la idea del maestro investigador, asunto que estaba reservado para los docentes de la Educación Superior.

También en 1995, en relación con la formación de maestros, se da inicio al proyecto Red de Maestros Escritores, que tiene el apoyo de la Fundación Restrepo Barco, con el concurso del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación de Bogotá y de otras regiones del país, y de algunas universidades, y se da en el marco de la publicación de la Revista Alegría de Enseñar.

La Red considera que la escritura es una importante herramienta para el maestro, en la medida en que le permite plasmar en un objeto escrito tanto la experiencia como el pensamiento, de tal manera que pueda volver a su práctica, reflexionar en torno a ella, darle estructura conceptual al texto, buscar las palabras precisas que den cuenta del desempeño en un contexto humano específico, en síntesis: recrear el hacer cotidiano.

Para la misma época se da a conocer el Plan Decenal de Educación: 1996-2005. La educación, un compromiso de todos. El Plan responde a una de las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, que propugnaba por un plan educativo nacional con participación y discusión de los diferentes agentes comprometidos en el desarrollo educativo del País. En relación con el maestro, el Plan precisa en la Estrategia 8, Programa 2, el desarrollo y fortalecimiento de redes académicas de educadores; una de las redes es el portal Colombia Aprende, el otro es la Expedición Pedagógica. Es ésta, la Expedición Pedagógica, la otra movilización que, junto con el Movimiento Pedagógico, configura la salida del maestro del espacio escolar.

Podría decirse que el desplazamiento físico se relaciona con la idea de movilizarse hacia otros espacios educativos distintos a los propios del marco de la institucionalidad escolar, mientras la movilización del pensamiento tendría que ver con su condición reflexiva, esto es, con su capacidad para problematizar su desempeño, para producir extrañamiento con respecto a lo que hace cotidianamente. En los dos casos, la Expedición toma el viaje como metáfora y como acción concreta, de tal modo que es la salida lo que se considera fundamental a la hora de reconocer o hacer visible la nueva condición del maestro, esto es, lo que se esperaría de quien tiene el papel de intelectual y de cohesionador de la cultura.

En esta tónica, se puede afirmar que tanto el Movimiento Pedagógico como la Expedición Pedagógica entienden al maestro no tanto en la condición de profesional que enseña y forma dentro de la institucionalidad escolar, sino más bien en la perspectiva de un sujeto que tiene que estar fuera de la escuela y ser básicamente otro para poder tener validez y reconocimiento en el escenario académico. La exterioridad, el movimiento, el

desplazamiento se convierten, desde el Movimiento Pedagógico, en la experiencia más relevante para reconocer al maestro; a ello se le suma la escritura, entendida como un indispensable requerimiento para hacer de la experiencia algo significativo, digno del beneplácito de las comunidades académicas.

En la última década se ha planteado que el maestro tiene una condición de pensador en acción (Schön, 1998), esto es, un profesional que en el marco de su desempeño situado tiene la potencia para desarrollar reflexiones significativas y que le sirven para el afinamiento de sus ejercicios de enseñanza, formación, y evaluación. En este sentido, el pensamiento en acción es, sobre todo, el reconocimiento de que el maestro en el contexto escolar tiene su potencia profesional.

Ahora bien, es claro que esta condición potente se tiene que fraguar. La fragua se halla en la investigación, en el desarrollo de problematizaciones y de proyectos formulados por los mismos maestros, en relación paritaria con docentes de la Educación Superior. En efecto, hemos aprendido en el último tiempo que la formación de maestros y su fortalecimiento tiene que ver con la condición investigadora, esto es, con la capacidad para encontrar en el marco de la misma escuela problemas de investigación para construir comunidad académica con sus colegas y con docentes del nivel superior.

### **Acápite Tres. Lo básico en la formación de maestros: una base para avanzar.**

En la formación de maestros se suele acudir a elementos innovadores o a propuestas de vanguardia que van en pos de aspectos al parecer inéditos. Se cree, en general, que esta formación está atrasada, y que por tanto para estar al día se requieren programas novedosos, que cambien la condición tradicional del maestro por una condición actualizada, aunque en el fondo no se sepa en realidad en qué consiste tal cosa.

Así, se pierde de vista que la formación de maestros, particularmente en relación con el nivel avanzado, tiene que ver con asuntos básicos, que históricamente han sido deficitarios en el sistema educativo colombiano, sobre todo cuando se analizan los desempeños en el contexto de las instituciones educativas. Por esto, la presente propuesta está dirigida a lo

básico, en el entendido de que allí reside la base de la formación de los maestros, y de lo que los mismos pueden entregar de manera adecuada a sus estudiantes.

La enseñanza de la lectura y la escritura no pasa por éstas como objetos elaborados y finos de la cultura, sino por las acciones más bien operativas de leer y escribir, esto es, por los rudimentos de la lectura y de la escritura, no por sus modos de carácter científico. Lo mínimo de la lectura y de la escritura está en saber leer y escribir, y, de igual forma, en enseñar a leer y a escribir por parte del maestro.

La calidad de la lectura del docente es un aspecto central dentro del proceso de formación que éste realiza en la escuela. La lectura está en relación con que efectivamente se reconozcan las condiciones fonéticas, morfológicas, sintácticas, semánticas, estilísticas y pragmáticas de la lengua, en la medida en que estas condiciones son constitutivas de las áreas de conocimiento escolar. Es decir, no se puede enseñar sin saber de la lengua, que es la que precisamente da cuenta de los saberes en el código correspondiente.

Este saber de la lengua se ubica más allá de la alfabetización, y por tanto encuentra su lugar en un afinamiento lingüístico que transita de los rudimentos a los fundamentos. Así, el docente construye en la palabra una herramienta esencial para la formación del estudiante; esta palabra no es sólo un elemento de intercambio, de interacción: es sobre todo un referente de conversación, entendida ésta, la conversación, como un ejercicio de debate, de argumentación que se sustenta en el antagonismo académico (Mockus, 1995).

El docente construye en la palabra una herramienta esencial para la formación del estudiante; esta palabra no es sólo un elemento de intercambio, de interacción: es sobre todo un referente de conversación, entendida ésta, la conversación, como un ejercicio de debate, de argumentación que se sustenta en el antagonismo académico (Mockus, 1995).

Se hace de la lengua un instrumento espontáneo, que se usa en el marco de su familiaridad, de su conocimiento por vía del uso permanente en el marco sociocultural; la espontaneidad en el uso de la lengua es válida en un marco social amplio, pero sin duda resulta

contraproducente en el contexto de la escuela. En la escolaridad es indispensable que haya un afinamiento de la lengua, y tal afinamiento está en la finura del maestro, en su experticia en esta base (Peña, 2003).

El docente es más que un intercambiador de comunicaciones, o en algunos casos un moderador de las mismas: es, sobre todo, quien se encarga de acicatear el pensamiento por medio del uso de la lengua. El acicate se entiende en tanto dinamizador de las ideas que los estudiantes forjan por vía de los saberes escolares; por tanto, no son los saberes unos contenidos que se aprenden: son, más bien, el terreno donde habitan los problemas de saber que hacen parte de la formación de los aprendices.

La lengua que emplea el maestro no es sólo un medio: es, fundamentalmente, una forma de comprensión. Ahora bien, ¿qué comprende la lengua? De entrada es necesario precisar que la comprensión tiene, para este caso, dos acepciones relevantes, que se interrelacionan: lo contenido y lo discernido. Lo primero, lo contenido, se refiere a una espacio-temporalidad que contiene ciertas características, esto es, los rasgos que son inherentes a aquello que se pretende comprender; lo segundo, lo discernido, está en relación con un proceso de intelección que permite entender racionalmente aquello que está contenido.

La lengua del maestro, de la escuela, es contenedor y contenido. En ella y por ella el aprendiz se representa el mundo y los saberes que la escuela selecciona para formarle. La escuela, en sus distintos espacios y en la temporalidad que le es propia, hace uso de la lengua como elemento privilegiado para la formación, la enseñanza y la evaluación; la transversalidad de la lengua se convierte, entonces, en el privilegio de la palabra, y es en ésta en la que se halla la posibilidad de comprender el mundo, en los dos sentidos anotados arriba: lo contenido y lo discernido.

Sin embargo, la misma transversalidad de la lengua, que es potencia de la palabra, también es su menoscabo. Este menoscabo obedece a que al habitar la lengua que nos es connatural socialmente, la familiaridad nos quita el extrañamiento, que es una condición indispensable para el estudio juicioso de un objeto de conocimiento. Así, entonces, se hace de la lengua

un instrumento espontáneo, que se usa en el marco de su familiaridad, de su conocimiento por vía del uso permanente en el marco sociocultural; la espontaneidad en el uso de la lengua es válida en un marco social amplio, pero sin duda resulta contraproducente en el contexto de la escuela.

Por tanto, la importancia de la lengua reside en reconocer el vínculo entre la constitución del saber que se hace enseñable y la palabra que efectivamente lo enseña, que lo dispone para el aprendizaje del estudiante. En efecto, quien se forma en un nivel avanzado está en el deber de articular la lengua con la constitución del saber, de tal modo que la expresión de tal saber sea la más precisa posible desde el punto de vista del lenguaje.

En esta medida, entonces, un nivel avanzado de la formación de los maestros es una pregunta sistemática por la posibilidad efectiva de dar cuenta de los saberes escolarizados, así como de las formas de representación de mundo que se efectúan por vía del lenguaje. Es en el lenguaje donde se desatan las comprensiones más elaboradas, y que desencadenan un pensamiento más fino en relación con aquello que es necesario aprender.

De esta manera, el saber es para el estudiante un saborear (Barthes, 1984) . Hay aquí una provocación para el estudiante desde la manera como el docente lo presenta, lo ofrece como conocimiento que es digno de ser conocido. Por esto, la dignidad del conocimiento se halla en la forma como el docente lo expone; y la exposición es una cuestión de la lengua, del lenguaje que el maestro afina en la base de su formación, en lo básico de su quehacer cotidiano.

Por otro lado, parece imprescindible que la escuela y el docente construyan un pensamiento propio, un pensamiento situado (Echeverri, 2012). El pensamiento situado es la opción que se abren la escuela y el maestro ante las múltiples demandas externas que se les formulan a una y a otro. Este pensamiento situado hace alusión a que se entiendan el sitio y la situación de la escuela como posibilidades concretas para trabajar en equipo, esto es, para la construcción social y colaborativa del conocimiento con los pares que allí se encuentran.

Así surge la Comunidad Académica Escolar. ¿Qué se entiende por la Comunidad Académica Escolar? Se entiende como un espacio-tiempo para que el colectivo docente y directivo docente pase del ejercicio instruccional y formativo, circunscrito al quehacer intrainstitucional, a una producción de conocimiento que les permita a la institución, al docente y al directivo docente una relación paritaria con otras instituciones, tanto de nivel inicial como de nivel superior.

En este sentido, la investigación es una opción que se concreta desde el quehacer diario del maestro. De esta manera, el punto de convergencia entre formación y enseñanza es la investigación, desde la comprensión de que investigar en la escuela es el mecanismo para afinar una y otra. Por lo mismo, la investigación no es un ejercicio de exclusividad, sino más bien una condición para afinar las tareas cotidianas, pues se entiende la investigación como un despliegue de problematizaciones, indagaciones, hallazgos, escrituras que de manera permanente se cualifican más allá de las tareas restringidas de la escuela (McKernan, 2008).

Por esto, es necesario que docentes y directivos docentes se asuman como una comunidad que puede hacerse preguntas cada vez más finas con respecto a cinco aspectos centrales que le competen a la escuela: la educación, el currículo, la pedagogía, la formación, y la evaluación. Ahora bien, estas finas preguntas son las que permiten que un maestro, aun en condiciones territoriales precarias, pueda pasar de lo mínimo a lo básico, pues una de las bases para la transformación se encuentra en la construcción con los otros, con los pares.

De esta manera, la cultura de investigación en la escuela es una construcción social y colaborativa del conocimiento (PDS, 2010) en la que se entiende que para que el maestro enseñe es imprescindible que se asuma como un permanente aprendiz, como un profesional que sabe más en tanto comprende lo mucho que tiene por aprender. Y su aprendizaje es un ejercicio de permanente entrenamiento en el pensamiento desde el lugar que ocupa: la escuela.



## **Ultílogo.**

Lo dicho hasta aquí describe de forma comparada y expositiva, tres niveles aparentemente distantes: el nivel de lo mínimo, de lo básico y de lo avanzado. Lo cierto es que la formación en general, y la de maestros en particular, ocupa en estos tres niveles trazas y vínculos compartidos que, aunque diferenciados en propósitos, énfasis y niveles de reflexividad, abocan al sujeto que se forma a una irremediable consecuencia: la transformación.

Se asume que la formación avanzada tiene unos efectos en dos vertientes: aquellos que aparecen y que en lugar de continuar aportando al capital cultural del territorio en cuestión, “alejan” al maestro ya formado en nivel avanzado; por otra parte, aquellos efectos que aportan no sólo a la expansión del capital cultural del territorio, sino de la comunidad académica (cercana y lejana) del formado en nivel avanzado.

Sobre los primeros, los efectos que alejan, es propicio señalar tres:

1. Aumentar los ingresos económicos del formado.
2. Abandonar la “pequeña escuela” que otrora le permitía continuar en su ejercicio docente.
3. Alejarse de sus antiguos compañeros sin la posibilidad de crear en comunidad, de discutir, de producir conocimiento (léase aquí trabajo individualizado por estar en otro “nivel”, el avanzado).

Sobre los efectos que se dice que aportan y crean vínculos no sólo humanos sino académicos y profesionales, se destacan cinco:

1. Construcción social y colaborativa del conocimiento.
2. Construcción de comunidades académicas escolares.
3. Producción de saber situado y expandido (de adentro hacia fuera y viceversa) en tres sentidos: educativo, pedagógico y de su área específica de desempeño.
4. Para construir calidad en el marco de las Instituciones Educativas.
5. Consolidar el estatus profesional de los maestros.

Para concluir (por ahora), es importante señalar que el territorio de la escuela siempre es un lugar que tiene que ser reinventado. La reinención está de la mano con entender que lo avanzado se halla en lo básico. Lo básico, es importante reiterarlo, no es lo mínimo sino lo que se requiere como base para mantener la construcción del conocimiento con la solidez exigida. Por ello, el nivel avanzado de una maestría para docentes quizá no tenga tanto que ver con lo apartado de los territorios donde se forman los maestros, sino con las condiciones de interlocución, de reconocimiento de pares, de construcción social y colaborativa, de pensamiento en el sitio y en la situación para propiciar transformaciones de sí, de los otros y de lo otro.

## **Referencias**

Barthes, R. (1984). *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Bogotá, Siglo Veintiuno de Colombia.

Echeverri, G. (2012). *Pensamiento situado del maestro: entre el adentro y el afuera de la escuela*.

Maureira, F. (2008). Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables. Revista Cuadernos de Educación, N° 4 – mayo 2008 – Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

McKernan, James (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, Morata.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Bogotá, Fecode.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. La Educación, un Compromiso de Todos. Bogotá, Corpoeducación, Fundación Compartir, Fundación Corona, Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Luker, Fundación Promigas, Fundación Restrepo Barco, Fundación Terpel, Centro de Estudios para el Desarrollo Económico-CEDE. Universidad de los Andes.

Mockus, A. (1995). Misión de la Universidad. En: Reforma académica. Documentos. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Pro-gramas curriculares. Santafé de Bogotá.

López, B., Echeverri, G., Avendaño, D., Álvarez, G., Zambrano, J. y Arrubla, J. (2015). Informe de condiciones de calidad con fines de renovación de registro calificado. Decreto 1295 de abril 20 de 2010. Maestría en Educación

Peña, Luis. (2003). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En: Ávila, R. (compilador) (2003). *La investigación-acción pedagógica: experiencias y lecciones*. Bogotá, Ediciones Antropos.

SAMEDI (2016). Sistema de Acompañamiento Académico Apoyado en Mediadores. Documento que formaliza el proceso de acompañamiento a la Maestría en Educación en los territorios de Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Schön, Donald. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.

Tamayo, L.A. (1995). *La investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá, Universidad Pedagógica de Colombia. Documento digitalizado por Red Académica.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos aires: Paidós.