

El rol de los docentes y la formación en el marco del Bloque Académico del Colegio Nacional

Silvana J. Barboni

Trabajar en un proyecto de Bloque Académico desde la interdisciplina nos confronta con la necesidad de analizar cuál es el rol de los docentes y de la formación de los educadores. Adherir a la legislación nacional, desde un proyecto institucional coherente con el proyecto de país, implica considerar a los docentes como agentes del Estado, como profesionales comprometidos con los propósitos de la educación. En este sentido, las acciones que se plantean dentro del Bloque Académico, requieren ver al docente en una comunidad de práctica y nos alientan a pensar en formas de desarrollo profesional que le permitan llevar a cabo tareas de enseñanza y de investigación, en interacción con otros docentes. El propósito de este trabajo es explorar las formas de hacer esto posible desde la interdisciplina que establece el proyecto de Bloque Académico del Colegio Nacional.

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar el rol de los docentes en la experiencia de interdisciplina del Colegio Nacional. Para ello, exploraremos las concepciones involucradas al conceptualizar el rol del docente y la formación en el marco del proyecto de bloque académico de 1° y 2° año, desde un posicionamiento coherente con la legislación nacional en materia de políticas educativas. Asimismo, examinaremos la relevancia de un enfoque de formación que integre la

investigación con la docencia para atender a una estrategia de profesionalización docente desde el trabajo con la interdisciplina.

El rol de los docentes en una experiencia educativa institucional en el marco de la legislación nacional

En los últimos veinte años, se observan dos tipos de discursos encontrados respecto del rol de los docentes. Goodson y Hargreaves (1996) describen, por un lado, un discurso de desprofesionalización, que reduce la tarea del docente a la de un técnico. Por otro lado, existe un discurso de re-profesionalización que define a las tareas del docente como más amplias y de mayor complejidad que la simple ejecución de un trabajo técnico. Una tarea que requiere el uso de un juicio discrecional sofisticado y la toma de decisiones de forma colectiva con otros colegas (Moore, 2004).

Si bien los años 90 se caracterizaron por un fuerte discurso de desprofesionalización docente (Vior, 2008; 2004) que ha dejado profundas huellas en las culturas institucionales y profesionales de nuestro país, las nuevas leyes de educación nacional y provincial dan cuenta de otros modos de pensar la tarea del docente, como un actor clave en el proceso de transformación educativa (Tedesco, 1999).

En este sentido, los proyectos educativos deben enmarcarse en una forma de concebir el rol del docente, que trascienda el tecnicismo y que respete el estatus profesional de la tarea del educador.

Es así que la Ley Nacional de Educación establece:

ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la

construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Del mismo modo, los marcos curriculares de la provincia de Buenos Aires, entre otros, dan cuenta de la centralidad de la tarea del docente en la transformación de una sociedad. En este sentido, el marco general de política curricular dice: *“diseñar el futuro significa crear hoy las condiciones para que todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia puedan elegir, entre los muchos futuros posibles, aquel que deseen y generar sus proyectos personales y sociales desde el presente, a partir de vivir en las instituciones educativas condiciones fecundas para su gestación.*

Los diseños y propuestas curriculares constituyen una apuesta en este sentido: anuncian mundos posibles, promueven en el presente conocimientos que permitan a las nuevas generaciones participar dentro de diez, veinte o treinta años en las dimensiones económica, social, política, cultural y comunitaria; y fundamentalmente que les posibiliten intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán.”

Marco General de Política Curricular

1. Esto significa que pensar un proyecto como el de Bloque Académico, necesariamente, implica:
2. Pensar en el docente como un agente del Estado que comprende su identidad como la de un agente de cambios.

Pensar en la configuración identitaria de un docente desde lo que Barnett (2008: 198) denomina “lo que debe ser” (“oughtness”) y no desde lo que “es”. En otras palabras, lo que Barnett plantea es la necesidad de que un docente que se precia de profesional, debe educar mirando hacia lo que es posible alcanzar, aplicando

su creatividad (Power, 2008), de modo de que el “deber ser” se transforme en el “ser” desde prácticas transformadoras.

El docente como un profesional

Cabría preguntarse, entonces, ¿qué perfil docente es el que demanda la legislación nacional? ¿Desde qué lugar debemos pensar el rol del docente en un proyecto de Bloque Académico que se enmarca en las prescripciones del Estado?

Desde la conceptualización de distintos autores en diferentes escuelas de formación, un docente que asume su tarea con profesionalismo se define como un docente democrático (Apple, 1991;) militante (Sachs, 2001) o interactivo (Goodson y Hargreaves, 1996).

Un docente desde esta identidad profesional es aquel que tiene:

1. Oportunidades para y responsabilidad en el uso del juicio discrecional.
2. Compromiso con los propósitos morales y sociales del ejercicio docente.
3. Compromiso de trabajar con otros colegas dentro de culturas colaborativas.
4. Heteronomía (es decir, el ejercicio de la enseñanza con autoridad pero de manera colaborativa con alumnos, padres y colegas).
5. Reconocimiento de las dimensiones emocionales y subjetivas del aprendizaje, además de las dimensiones cognitivas.
6. Compromiso con la formación continua.
7. Reconocimiento de la complejidad de la tarea.

Esta configuración identitaria requiere definir la identidad de un docente como dinámica, abierta, cambiante, producto de una construcción en interacción con otros (docentes, directivos, supervisores, padres, etc), de la interrelación entre lo local y lo global, atendiendo a las necesidades institucionales dentro de un marco que mira objetivos a largo plazo, en un proyecto nacional de país inmerso en el contexto regional latinoamericano.

Esta forma de concebir la identidad de un docente requiere pensar en una construcción constante en comunidades de práctica. Entendemos una comunidad

de práctica como el espacio en el que se construye la identidad profesional de un docente a través de la interacción que se da entre sus miembros (Wenger 1998).

Sabemos que el aprendizaje docente (teacher learning) es colaborativo porque se da en interacción y permite que su conocimiento avance y que sus interpretaciones del mismo se refinan como el producto de una tarea colaborativa y apoyada por otros (Cunningham, 2008). Reconocer la formación de un docente como continua y en interacción con otros, permite comprender la importancia del diálogo desde las posibilidades del mismo para que ocurra lo que Eraut (1994: 71) denomina “la disposición para teorizar”. Es decir, la capacidad de interpretar, explicar o evaluar intenciones, acciones y experiencias en situaciones particulares en contexto. Las narraciones que surgen de la interacción de los docentes en comunidades de práctica propician el desarrollo de la disposición para teorizar, central en la construcción de una identidad profesional militante (Sachs, 2001), en tanto permiten que se generen debates más activos y comprometidos sobre las políticas educativas y la práctica docente respecto a la intervención del Estado en la educación para el bienestar de los ciudadanos.

Indudablemente, un proyecto de interdisciplina genera las condiciones necesarias para el ejercicio profesional de la tarea de educar en situaciones de interacción con otros. Asimismo, demanda de los docentes nuevas formas de interactuar con pares, distintas de las que muchos aprendimos en nuestra formación inicial. Es aquí donde reside el gran desafío: enseñar desde la interdisciplina en comunidades de práctica interdisciplinas, requiere no sólo de apertura intelectual para construir formas de interactuar y de generar conocimiento en los alumnos, sino también nuevas formas de mirar la docencia y la formación.

Modelos inquisitivos de desarrollo profesional

Nuestra Ley Nacional de Educación invita a que pensemos la formación desde una perspectiva sociocultural que integre la formación con la práctica de

enseñanza del docente. Desde este lugar, la práctica docente, en las situaciones cotidianas de ejercicio, debe ayudar a la formación continua del docente. Es necesario pensar, entonces, desde modelos inquisitivos de desarrollo profesional, es decir, aquellos que combinan la enseñanza con la investigación, modelos en los que los docentes son vistos como investigadores de su propia práctica, capaces de producir conocimiento sobre la enseñanza para sí y para otros, en contextos de trabajo específico (Zeichner, 2009).

Los movimientos de investigación docente, de enseñanza reflexiva y la investigación acción, establecieron una base para legitimar la reflexión sobre las experiencias docentes y la importancia de la investigación sobre ellas para el desarrollo profesional y la mejora en la práctica docente. En la actualidad, existen escuelas de pensamiento en la formación de docentes, tales como la *new scholarship* (Zeichner, 1999; 2009) o la *Investigación docente (practitioner research)*, que dan cuenta de todo lo que los docentes pueden hacer cuando analizan su propia práctica con una mirada interpretativa, en equipos de trabajo, dentro de sus propias instituciones. Estos enfoques de educación docente se valen de una metodología interpretativa para llevar adelante tareas de desarrollo profesional, reconociendo la importancia del colectivo para la formación del sujeto. Si bien existen infinidad de experiencias en diferentes partes del mundo como el estudio de clase, coaching de a pares, grupos de estudio, asociaciones de docentes (entre docentes de diferentes instituciones desarrollando investigación acción), narrativas docentes, entre otros, la importancia de estos enfoques es que alientan la creatividad de los docentes para encontrar sus propias formas de pensar en la formación continua reconociendo la existencia de comunidades de práctica y de proyectos institucionales en contextos sociales y culturales particulares.

Conclusiones

Tal vez trabajar desde la interdisciplina, en un proyecto de Bloque Académico, sea un buen inicio para pensar en formas distintas de actualización docente, en el marco de un proyecto que intentará hacer que los aprendizajes de los jóvenes sean más sólidos y significativos. Es esta, sin dudas, una oportunidad para analizar las formas en que los docentes interactuamos con el conocimiento y lo enseñamos, así como las formas en que observamos nuestra práctica, la analizamos y la modificamos de manera altamente contextualizada y, en consecuencia, más significativa, haciendo avanzar nuestro conocimiento sobre la enseñanza y sobre cómo conocemos y hacemos conocer lo que enseñamos.

Referencias bibliográficas

Apple, M.W. and Christian-Smith, L. (Ed.). (1991). *The Politics of Textbooks*. New York: Routledge.

Ball, S. (2008). *Performativity, privatisation, professionals and the state*. In Cunningham, B. (ed). *Exploring Professionalism*. (pp. 50-72). London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.

Barnett, R. (2008). *Critical professionalism in an age of supercomplexity*. In Cunningham, B. (ed). *Exploring Professionalism*. (pp. 190 – 207). London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.

Cunningham, B. (2008). *Learning Community*. In Mc Culloch and D. Crook (eds) *International Encyclopaedia of Education*. London: Routledge.

Davini, M.C. (1996). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Oxon: Routledge.

Hargreaves, A. and I. Goodson. (1996). *Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities*. In Goodson, I and A. Hargreaves (Eds). Cap. 1. (pp 1-27). London: Falmer Press. Teachers' Professional Lives.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (s.f). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html

Argentina. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Marco General Diseños Curriculares*. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares>

Moore, A. (2004). *The Good Teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Oxon: Routledge.

Power, S. (2008). *The imaginative professional*. In Cunningham, B. (ed). Exploring Professionalism.(pp. 144- 160). London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.

Sachs, J. (2001) *Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes*. Journal of Education Policy, 16 (2), pp. 149-161.

Tedesco, J. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Paper presented at Encuentro Internacional de Educación Media, Bogotá, Colombia.8 – 12 August 1999. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/documentacion_complementaria/12_tedesco_sociedad_conocimiento.pdf

Vior, S. (2004). *Una visión crítica de las políticas educacionales en la Argentina de los 90. El caso de la enseñanza de la ciencia y la tecnología*. Periodico Do Maestrado em Educacao da UCDB, 17, pp 11-28.

Vior, S.; M. Misuraca and S. Rocha. (eds). (2008). *Formación de Docentes: ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, currículos y las instituciones?*. Buenos Aires: Jorge Baudiño Ediciones.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whitty, G. (2008). *Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic*. In Cunningham, B. (ed). *Exploring Professionalism*. (pp. 28- 49). London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.

Zeichner, K. (2009). *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. New York: Routledge.