

# Hacia una nueva profesionalidad docente: comprensiva, creativa y reflexiva

Claudia Rodríguez Reyes<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente artículo pretende reflexionar acerca del surgimiento de una nueva profesionalidad docente relacionada con las expectativas sociales, culturales, curriculares e institucionales del mundo actual. Describe el contexto que ha provocado un desplazamiento en la función de las instituciones educativas y por ende una crisis en la identidad de los docentes, de sus saberes y de su profesionalidad. Plantea la Enseñanza para la Comprensión como marco de referencia para el logro de aprendizajes profundos en estudiantes y como aportes para la construcción de una nueva profesionalidad.

## Comienzos de siglo

La sociedad actual caracterizada por el cambio y la incertidumbre permanente plantea una serie de interrogantes acerca del lugar del conocimiento, del rol del profesor y de la función de la Educación y de las instituciones educativas.

La metáfora de la modernidad líquida en oposición a la solidez de otras épocas nos ubica en la transitoriedad, la identidad reciclada, un mundo pluricultural y globalizado

Comprender este escenario es fundamental para ubicar a los trabajadores de la enseñanza entre su imaginario vocacional y la emergencia social que los impele a la acción, dándoles el rol de compositores de tejidos sociales descompuestos.

Estos cambios tanto en la función de la escuela como en el rol del docente se revelan en la siguiente descripción: “La escuela y el trabajo docente tenían su identidad, que en parte era el resultado de una división del trabajo de socialización de las nuevas generaciones. En el momento fundacional (mediados del SXIX) el Capitalismo privilegió el desarrollo de un tipo de familia ideal, nuclear, con un claro dominio masculino, relativamente estable, etc. Esta “familia en singular” asumió determinadas responsabilidades en relación con la escuela y el proceso de aprendizaje de los niños. Ciertas cosas le correspondían a la familia y otras a las escuelas” (Tenti, 2007: 340)<sup>2</sup>.

Este modelo de familia se ha desvanecido, y con ella se desplazaron las responsabilidades y roles, que unidos a las urgencias de la pobreza y la exclusión social arrecian con nuevas expectativas las funciones de la escuela y del docente.

Consideramos rol al modelo de actuación social y cultural que involucra competencias y desempeños de un individuo que ha asumido ese lugar responsablemente en relación al grupo social al que pertenece y frente al cual debe responder.

En la actualidad planteamos la existencia de una crisis de identidad del profesorado y de la institución educativa, en relación a un pasado donde estos temas tenían parámetros más estables y determinados.

1 Profesora de Literatura. Docente de Didáctica III de Literatura del Instituto de Profesores “Artigas”.

2 Tenti Fanfani, E. “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. En: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Sao Paulo: Cortez, 2007. Brasil. vol. 28 n. 99. pp. 335-354.

Este deslizamiento de las funciones de la escuela también impacta en las funciones docentes: “Al mismo tiempo que se implantan estos cambios y dados los escenarios de desigualdad creciente y de expansión real de la pobreza, los docentes se ven compelidos a privilegiar acciones asistenciales en las escuelas por sobre la tarea específicamente pedagógica, convirtiéndose las escuelas en muchos casos, en ámbitos de contención social” (op.cit: 347 )

### ¿Cómo definir “identidad profesional” en este entorno?

¿Qué influencia tienen estos cambios en las identidades colectivas de los docentes?

La identidad profesional se va gestando desde lo individual en relación con los otros y a partir de una actividad enmarcada en un espacio de referencia, en ella participan los modelos sociales y las opciones ideológicas en el sentido amplio del concepto.

La identidad es un proceso que deriva de las interacciones con el entorno, en el caso de los docentes, con la institución, con el estudiante, con los padres, con la sociedad en general. Es un proceso de construcción y reconstrucción constante.

En los últimos tiempos se ha polemizado en torno al carácter profesional de la tarea docente desde diferentes perspectivas ¿es una profesión, un oficio, una semiprofesión, un apostolado?

¿Qué lugar tienen estas concepciones o constructos culturales en el imaginario de los profesores y/ o de los estudiantes de Formación Docente? Pablo Imen presenta esta problemática citando a Burbules y Densmore:

“Algunos teóricos han trabajado sobre el “enfoque taxonómico” de la categoría ‘profesionalización’, que intenta resumir sus características centrales a partir del análisis de las profesiones, especialmente del derecho y de la medicina con el riesgo eventual de realizar un análisis descontextualizado - autonomía profesional, trabajo libre de supervisión motivación basada en un ideal de servicio público más que en el interés propio, acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado o científico, control de la formación o certificaciones y de los nuevos profesionales , autogobierno , autoridad propia en la política de su campo, especialmente de la ética profesional”<sup>3</sup>.

Tomando como ejemplo sólo dos de las características enunciadas, diremos que los profesores son trabajadores de la enseñanza, son funcionarios públicos cuya actividad está regida por el estatuto que determina sus deberes y derechos, más allá de la autonomía y la libertad de cátedra que les son conferidas.

Por otra parte, si bien existe un “saber docente”, éste no está claramente considerado como “saber científico”, ya que incluye los contenidos de la asignatura a transponer en el aula, además de una serie de conocimientos prácticos acerca de Pedagogía, Didáctica, etc., pero que no se caracterizan por ser investigación y producción de conocimiento.

Sin embargo ¿podríamos decir que un docente es un profesional porque contextualiza sus acciones, toma decisiones basadas en su formación específica y pedagógica, considerando la realidad y los valores que sustenta?

---

3 Imen, P. “En torno a la profesionalización docente y las instituciones educativas: apuntes para el debate” En: VVAA. **Identidad del trabajo docente en el proceso de formación. Docentes que hacen investigación educativa**. Bs. As. Tomo III: Miño y Dávila Editores, 2007, pp. 45- 56.

En este sentido su competencia profesional, va más allá de la técnica, y exige una distancia reflexiva entre las posturas personales y las expectativas sobre su trabajo, tendiendo a la búsqueda de su propia identidad.

*Esta identidad es problemática y difusa y en ella intervienen componentes muy diversos.*

Es por ello que los docentes tratan de constituirse en comunidad crítica y participativa, característica que podría aportar a la definición de su identidad profesional.

La actividad docente comporta además de la racionalidad, la emocionalidad e intervienen, entre otros factores, el entorno cultural y la calidad de las relaciones humanas. Es por ello que se hace cada día más necesaria la vivencia de una auténtica cultura colaborativa que fomente intercambio de experiencias, actualización, contención, que redunde en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

En este ámbito adquieren un valor decisivo aspectos como la gestión de uno mismo (autoconfianza, integridad o autocontrol) y la gestión de relaciones con otros (el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación o la multiculturalidad).

*Finalmente consignemos que ser docente exige un componente de compromiso, de ethos moral, una apertura al talento y a la creatividad que lo hace ser un oficio en construcción permanente, donde cuenta la actualización académica, sin duda, pero al tratarse de una actividad vincular y comunicativa, se destacan otros componentes no tan objetivos.*

### **Pero ... ¿Qué “saben” los profesores?**

La mayoría de los docentes rescata como un elemento de fortaleza en su actividad los esquemas de acción, las generalizaciones, y el seguimiento del currículo, elementos que van constituyéndose en una especie de bagaje de cultura para la acción.

Este corpus puede ser considerado como el conjunto de conocimientos originados desde la teoría y desde la praxis que distingue e identifica su actividad.

Numerosas investigaciones acerca de este conocimiento se centran en:

- qué saben
- qué naturaleza tiene ese conocimiento
- cómo es utilizado
- en qué sentido impacta en sus prácticas reales de aula
- qué concepción acerca del aprendizaje ostentan

Porlán y Rivero<sup>4</sup> distinguen en el saber característico de los profesores un saber dominante o existente, y uno deseable, y plantean una investigación acerca de la naturaleza del primero de ellos para determinar sus fuentes, su organización y su evolución.

Diferencian cuatro tipos de conocimientos como integrantes del saber dominante:

- los saberes académicos
- los saberes basados en la experiencia
- las rutinas o guiones de acción
- y las teorías implícitas

Sin embargo, este conocimiento dominante no está integrado por los diversos saberes de manera aislada e independiente, se encuentran todos en permanente integración y movimiento:

---

4 Porlán, A. R y Rivero, G. A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla, Ed. Diada. 1998.

“Por tanto, la cantidad y calidad de interacciones que se dan entre estos saberes condicionan la potencialidad de los esquemas de significados de los profesores y de las teorías prácticas de la profesión. Es decir, son las interacciones, en este caso epistemológicas y cognitivas, las que, como en cualquier otro sistema complejo, determinan las cualidades del saber práctico profesional” (Op .cit.:64).

Los autores afirman que el tipo de conocimiento profesional de los docentes está determinado por un sistema de saberes que incluye el conocimiento del contenido de la asignatura y su Didáctica , un conocimiento curricular que incluye aspectos pedagógicos y de los objetivos generales de la enseñanza, conocimiento del contexto y fundamentalmente de las prácticas en él.

Coinciden desde distintas perspectivas en la existencia de un sistema integrado de conocimientos, flexibles, dinámicos y prácticos, que de forma holística se encuentran en el “saber hacer, ser y pensar del profesor “ y en la manera en que son incorporados y vividos a veces en forma consciente y a veces no tanto, en el accionar de su actividad cotidiana.

Por otra parte, Feldman (1999: 86), respecto al conocimiento docente enuncia: “En principio, se trataría de un conocimiento que es producido en contexto y sólo puede ser comprendido como respuestas a sus exigencias”<sup>5</sup>.

Lo caracteriza como un conocimiento necesario para la acción (en este caso acción pedagógica) con independencia del grado de sistematicidad, el modo de representación o sus contenidos específicos.

De todas formas, no pensemos que se trata de conocimientos de “segunda” sino de conocimientos que exigen juicio práctico.

En este sentido se refiere a la conjunción de la teoría y la práctica, dejando de lado las cuestiones filosóficas sobre la mayor incidencia de una sobre otra, o de las características científicas o sistematizadas de los saberes docentes.

Se propone un escenario integrado de teoría y práctica que reivindica un lugar para los teóricos de la educación sin necesidad de rivalizar con los prácticos. Es que en cada docente se encuentra una porción de ambos saberes, que podemos identificar también con lo metacognitivo. De esta manera nos dirigimos hacia el docente reflexivo, que construye instrumentos de análisis para su propia reflexión y cambio desde la práctica en contexto.

Una serie de conocimientos algunos específicos de la asignatura del docente, otros que se van forjando a través de su experticia, hacen de la tarea de enseñar una auténtica artesanía, donde la experiencia profesional tiene un papel fundamental en el ejercicio del oficio.

De esta manera los diferentes tipos de saberes de los docentes definen una identidad profesional plural, donde diversas competencias confluyen, y donde, dependiendo de sus características personales, algunas destacan sobre otras .

## **Comprensión, creatividad y espíritu crítico**

Cuando afirmamos desde la Formación Docente Inicial el propósito de promover un perfil docente reflexivo, crítico, investigador de sus propias prácticas , estamos partiendo de las siguientes interrogantes :

- ¿Qué contenidos promueven competencias para la “creatividad y espíritu crítico”?
- ¿Qué metodología utilizar con este propósito?
- ¿Cómo evaluar estas competencias?

---

5 Feldman D. **Ayudar a enseñar**. Bs. As, Aique. 1999.

Álvarez Méndez<sup>6</sup> distingue como fundantes de la llamada Didáctica específica los siguientes componentes, que deben ser tenidos en cuenta frente a estas interrogantes:

- Un componente epistemológico – Que incluye los conocimientos científicos de la asignatura, los que debiera tener el profesor, y los conocimientos de principios y contenidos didácticos básicos de la disciplina en cuestión.
- Un componente didáctico curricular – Se refiere a la selección de contenidos y a su organización teniendo en cuenta la transversalidad temática y metodológica de su tratamiento.
- Un componente práctico – Que se relaciona con la metodología, la evaluación, la planificación, que se propone generar oportunidades de aprendizaje.

Estos componentes determinarán la secuencia didáctica que pretende incentivar la creatividad y el espíritu crítico, objetivos finales que parten de la motivación que conduce al descubrimiento y la comprensión desde contenidos específicos de cada disciplina.

¿Cuál es el lugar de la comprensión en el llamado proceso de enseñanza aprendizaje?

La Comprensión se observa en el desempeño flexible del estudiante en actividades tales como:

- Explicar
- Resolver
- Construir
- Aplicar
- Fundamentar
- Argumentar

“En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la ‘capacidad de desempeño flexible ‘con énfasis en la flexibilidad’”<sup>7</sup>.

Para referirnos a la comprensión es interesante conocer la distinción que realiza Perkins de los llamados modelos mentales y los esquemas de acción.

Los primeros responden a representaciones mentales que se encuentra en el pensamiento de cada uno y que ayudan a crearse una imagen de la realidad mientras que los segundos involucran la visión representacional y los desempeños comprensivos que se convierten en el síntoma observable de la comprensión.

El modelo de la Enseñanza para la Comprensión ubica al profesor en el rol de facilitador o guía del desafío cognitivo a partir del trazado de una secuencia de desempeños de comprensión que van siendo progresivos y creciendo en complejidad.

“Más bien el currículo debe involucrar a los alumnos en constantes espirales de indagación que los lleven desde un conjunto de respuestas hacia preguntas más profundas que revelen conexiones entre el tópico que se está tratando y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales”<sup>8</sup>.

¿Cómo plantear objetivos desde los contenidos específicos de cada asignatura a partir de este modelo? Partimos de la identificación de metas de comprensión, que determinan las ideas y relaciones que los estudiantes comprenderán a partir de su proceso de trabajo.

6 Álvarez Méndez, JM. **Entender la didáctica, entender el currículo**. Bs. As., Miño y Dávila. 2001.

7 Perkins, D. “¿Qué es la comprensión?”. En: **La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica**. Bs As .Paidós.1999, pp. 34-46.

8 Stone Wiske, M. **La enseñanza para la comprensión**. Bs. As., Ed. Paidós. 1999. p. 97.

En ellas podemos distinguir las intermedias y las finales, las primeras son las que indican el camino y apuntan a la metacognición y van configurando los hilos conductores que serán revisitados durante todo el curso.

Mientras tanto la determinación de los desempeños de comprensión orientan al estudiante involucrándolo en la apropiación de su propia comprensión a través de diferentes actividades que lo comprometen en su proceso y le proponen la realización de proyectos, investigaciones, trabajos colaborativos, etc.

La evaluación diagnóstica continua se relaciona con la recolección y el registro de la evidencia de los desempeños, en las cuales los propios estudiantes van revisando los criterios de evaluación.

- ¿Consideramos la creatividad como una meta de desempeño deseable, como un elemento formativo?
- ¿Apuntamos al desarrollo de la creatividad a partir de la flexibilidad o de la aplicación de lo aprendido a las nuevas situaciones de la vida cotidiana?
- ¿Consideramos la creatividad como un desempeño que revela comprensión?

Estas preguntas nos orientan hacia el perfil docente, ya que ‘‘ durante el curso del proyecto de la EpC, los participantes- tanto docentes como investigadores- llegaron a darse cuenta de que *‘aprender a enseñar para la comprensión es en sí un proceso de desarrollo de la comprensión’’* (Ob.cit.: 123)

En este sentido el profesor se convierte en un profesional reflexivo, un propulsor de líneas de trabajo, con criterio probado , que toma decisiones sobre el currículo , que jerarquiza los contenidos definiendo tópicos , descubriendo hilos conductores, presentando metas de comprensión, destacando desempeños, diseñando formas de evaluación continua , que interpelan al propio docente y al estudiante transformándose en un guía de un proceso de negociación de significados .

### **Construyendo una nueva profesionalidad**

En tiempos en que los conocimientos no poseen la estabilidad de antaño, en que se privilegia su uso inmediato , donde todo está sujeto a ser desechado a corto plazo, la educación debe reconsiderar sus objetivos permanentemente, y el profesor debe ser más que el portador del saber y el comunicador del mismo, un artífice de la construcción de estructuras de conocimiento que posibiliten la apertura, el descubrimiento, un auténtico motivador de la revelación de los talentos y la creatividad de los estudiantes. El fomento de estrategias de comprensión y aplicación a la realidad están en las prioridades de la mayoría de los profesores que entienden la necesidad de promover en el estudiante un conocimiento metacognitivo de sus recursos, pero que afirmamos debe comenzar por el propio docente.

La Comprensión, la creatividad y el espíritu crítico siendo competencias a construir en los estudiantes, deberían ser competencias imprescindibles en los profesores, más concretamente estrategias a promover en la Formación Docente Inicial y en la actualización en servicio.

Para ello este pensamiento de Zygmunt Bauman puede convertirse en el puntapié inicial de nuevas reflexiones y acciones al respecto: ‘‘En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito el cambio actual no es como los

cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las nuevas generaciones para vivir en semejante mundo”<sup>9</sup>.

Frente a esta realidad, el profesor debe apostar al descubrimiento del apasionante, riesgoso y creativo oficio de artista y artesano, construyendo creativamente una nueva profesionalidad.

## Bibliografía

- Álvarez Méndez, JM. **Entender la didáctica, entender el currículo**. Bs. As. Miño y Dávila. 2001.
- Bauman, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona, Gedisa. 2008.
- Feldman D. **Ayudar a enseñar**. Bs.As, Aiqué. 1999.
- Imen, P. “**En torno a la profesionalización docente y las instituciones educativas: apuntes para el debate**”. En: AAVV. **Identidad del trabajo docente en el proceso de formación. Docentes que hacen investigación educativa. Tomo III**. Bs. As. Miño y Dávila Editores, 2007, pp. 45- 56.
- Perkins, D. “**¿Qué es la comprensión ?**”. En: **La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica**. Bs As .Paidós.1999, pp. 34-46.
- Porlán, A. R y Rivero, G. A (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla, Díada Editores investigación y la práctica. Bs. As .Paidós.1999, pp. 34-46.
- Stone Wiske, M. **La enseñanza para la comprensión**. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1999.
- Tenti Fanfani, E. “**Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**”. En: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Vol. 28 n. 99. Sao Paulo: Cortez, Brasil., 2007, pp. 335-354.

---

9 Bauman, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona, Gedisa. 2008. p. 46.