

## II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE

5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires

**Título:** El posicionamiento docente y la formación de docentes para el Nivel Inicial

**Autor/es:** Alvarez, María del Rosario; Antoñanzas, Miriam; Baigorria, Laura; Ulloa, Sandro Emanuel

**Eje:** Pedagogía de la formación en el Nivel Superior

**Tipo de trabajo:** Ponencia

**Palabras claves:** Posicionamiento docente - taller interdisciplinario - dimensión reflexiva.

### Resumen

Los cambios impulsados por la última modificación normativa en educación, han traído varias novedades respecto a la formación de las carreras docentes, las trayectorias estudiantiles y el sentido que debe adquirir la educación en tanto un derecho social. Partiendo desde aquí, intentaremos pensar cómo este cambio ha propiciado no sólo de modo formal sino, sobre todo, de modo experiencial, el desarrollo de un posicionamiento docente crítico en nuestrxs<sup>1</sup> estudiantes. Para ello, analizaremos las novedades del cambio normativo y las decisiones docentes que hemos tomado.

---

<sup>1</sup> En concordancia con los planteos de la Filosofía de Género contemporánea, utilizaremos la letra "x" en reemplazo de las vocales que permiten asignación binaria de género.

## **Ponencia: El posicionamiento docente y la formación de docentes para el Nivel Inicial**

### **El taller interdisciplinario**

El nuevo plan de estudios para el Profesorado en Educación Inicial -aprobado por Resolución 4154/07- para la provincia de Buenos Aires, trae como novedad, en concordancia con la Ley Nacional de Educación 26.206, la extensión del profesorado a cuatro años y, además, plantea una desafiante modificación en la caja curricular y en los paradigmas que la sustentan. En este sentido, junto al retorno de las disciplinas puras y “tradicionales”, aparece la interdisciplinariedad como objetivo. Ésta, lejos de ser una expresión de deseo, se manifiesta explícitamente como uno de los elementos del nuevo Campo de la Práctica Docente, en el denominado *Taller Interdisciplinario* que atraviesa cada año de la formación inicial, con una temática particular.

El taller interdisciplinario tiene la función de permitir la interdisciplinariedad entre los diferentes campos epistemológicos específicos y, sobre todo, es pensado como un lugar de encuentro y reflexión sobre la práctica docente en cualquiera de sus ámbitos, de primero a cuarto año. A su vez, este espacio de reflexión crítica, se plantea como un lugar de encuentros, es decir, encuentros entre campos disciplinares, entre docentes, entre docentes y estudiantes e, incluso, entre instituciones formadoras e instituciones asociadas.

### **El taller interdisciplinario y el posicionamiento docente**

En esta ponencia, específicamente, intentaremos pensar en las posibilidades que habilita el taller para el cuarto año, cuyo eje central está destinado a la construcción y desarrollo del *posicionamiento docente*. Como menciona el Diseño Curricular respecto del eje para el cuarto año: “El Taller tiene que permitir comprender y asumir el posicionamiento del docente como un trabajador cultural y como un intelectual transformador. Un docente es un intelectual y tendría que tender a ser un pedagogo, porque trabaja con el oficio de la palabra, con la ciencia, en la transmisión, la movilización, la creación y la transformación de la cultura”<sup>2</sup>.

A su vez, que el diseño para la formación docente proponga a lxs futurxs docentes de Nivel Inicial como profesionales de la enseñanza, como pedagogxs y como trabajadorxs de la cultura, supone que lxs docentes que se forman deben poder discernir y asumir un posicionamiento no solo frente a la tarea que realizan, sino también frente a la comprensión y lectura de la realidad en la que se insertan. Al respecto el Diseño Jurisdiccional, plantea: “...hoy

---

<sup>2</sup> DGCyE., *Diseño Curricular para el Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria*, Buenos Aires, 2007, pp. 87.

el maestro/a es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva, pero que reconoce las diferencias, muchas veces fraguadas en historias de relaciones desiguales, y la interculturalidad más allá de las narrativas del multiculturalismo con el fin de no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni solo de otros espacios de la sociedad”<sup>3</sup>.

### **Sobre el desarrollo real de un posicionamiento docente**

Perla Zelmanovich en la conferencia “Apostar al cuidado de la enseñanza”, menciona “Estar advertidos de cuál es el discurso o los discursos por los cuales estamos atravesados, nos lleva también a darnos la oportunidad de posicionarnos de una o de otra manera, a saber que estamos lidiando con un determinado discurso de época frente al cual algo podemos hacer”<sup>4</sup>. En este sentido, los discursos docentes que circulan dan cuenta del posicionamiento docente frente a la situación de enseñanza, frente a la escuela, frente al otrx, al alumnx. Aquí, muchas veces, suelen detectarse más que un posicionamiento claro, la falta de posicionamiento o, mejor dicho, la asunción de un posicionamiento acrítico que no se ha problematizado, analizado o cuestionado. Así, como menciona Zelmanovich, no sólo es fundamental detectar esos discursos que dan cuenta de una época, sino que también es necesario tener herramientas para poder problematizarlos y, si fuera necesario, contribuir en sus desandamiajes y transformación. En este sentido, consideramos que la nueva estructura curricular se vuelve fundamental porque permite una rica formación inicial que intenta generar estructuras sólidas en una formación continua en la futura inserción laboral.

Está claro que la construcción de dicha interdisciplinariedad implicó para los docentes formadorxs el replanteo permanente de nuestras propias prácticas, muchas de ellas aún insertas en paradigmas anteriores, en los que el trabajo individual y la linealidad de las disciplinas promovían la soledad y el individualismo que nos llevó un tiempo reformular.

El posicionamiento de lxs alumnx en formación dentro del rol docente fue acompañado de nuestro propio reposicionamiento. Tal como plantea Frigerio: “Por eso diremos que “educar” no es sólo sinónimo de “dar a conocer” sino también de “reconocer”. Sabemos que la educación es el hábitat intergeneracional, el espacio-tiempo de la simultaneidad de presencias y de la presencia simultánea de los fantasmas, de los que ya no están y de los que aún no llegaron,

---

<sup>3</sup> Diseño Jurisdiccional, pp. 18.

<sup>4</sup> Zelmanovich, P., Conferencia: “Apostar al cuidado en la enseñanza”, en *CEPA*, Ministerio de Educación del Gobierno de Buenos Aires, 2000, pp. 5.

como tantas veces señaláramos evocando a Derrida”<sup>5</sup> .

### **En base a la reflexión**

Analizando el diseño curricular podemos pensar que, como mínimo, existen dos tipos de reflexiones que deben ser propiciadas en lxs estudiantxs desde el taller. Por un lado, la reflexión explícita que sugiere el nuevo formato de ateneos en el cuarto año, en los cuales el principal objetivo es poner en práctica los saberes disciplinares y didácticos que se han ido desarrollando hasta aquí. La función de los ateneos no es, simplemente, simular situaciones educativas en base a planificaciones más o menos ficticias, sino que, por el contrario, el ateneo debe encargarse de tomar la planificación real que se llevará al aula y deconstruirla -en sus sentidos literal y filosófico- en todas sus posibilidades y momentos. Así, lxs estudiantxs encuentran en los ateneos el lugar para pensar la planificación de un área, reflexionar sobre los elementos que se pondrán en acción y, posteriormente, reflexionar sobre cómo ha sido la concreción de la planificación llevada al contexto real como clase. Denominaremos a este tipo de reflexión, de modo genérico, como *reflexión de clase o reflexión de secuencia didáctica*-aunque no en una intención de sinonimar-.

El segundo tipo de reflexión es el que denominaremos *reflexión sobre el trabajo docente* y es la que se relaciona con el trabajo específico del taller interdisciplinario. Esta reflexión no sólo tiene como objeto indagar sobre el trabajo activo de lxs estudiantxs frente a un curso, sino que, sobre todo, pretende pensar qué sucede con el contexto laboral docente recuperando la denominación política de la práctica.

El segundo tipo de reflexión es el que plantea varios desafíos posibles, no sólo por la multiplicidad de miradas y singularidades que propician la interdisciplinariedad, sino porque entendemos que sigue estando vigente la vieja concepción “ascética” de lxs docentes, entendiendo que la política es un cuestión de Estado que se aleja de la tarea áulica y que no corresponde a la función específica de lxs profesionales de la educación.

Entender a lxs docentes y en esto estamos pensando en lxs futurxs docentes o lxs docentes en formación, como sujetxs y actorxs políticxs implica pensar, como menciona Augusto Perez Lindo<sup>6</sup>, que la docencia es política en tanto es una acción que se ejerce con y sobre otrxs, es decir, es una acción que tiene profunda influencia en lxs otrxs y en las subjetividades de éstxs. A su vez, la función política de lxs docentes tiene una raigambre más profunda que implica pensar la política como una forma de transformación y, a lxs docentes, como agentes posibles de dicha transformación. En este sentido, como pensaba Paulo Freire, la educación puede

---

<sup>5</sup> Birgin, A.; Antelo, E.; Laguzzi, G.; Sticotti, D. (comps.), *Contra lo inexorable*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2004.

<sup>6</sup> Cfr. Perez Lindo, A., *¿Para qué educamos hoy?*, Biblos, Buenos Aires, 2011.

volverse el medio para una transformación social, para una transformación de la estructura social que permita la garantización de los derechos de todxs lxs sujetxs, incluso de aquellxs que, tradicional y sistemáticamente, han sido oprimidxs. Esta concepción sobre el docente político se aleja de la visión tradicionalista ligada a la “vocación” y se acerca a un planteo más real ligado estricta e intrínsecamente a la educación como un derecho social.

Esta dimensión reflexiva no sólo debe pensarse “hacia dentro” de las propuestas que se propicien desde los Talleres Interdisciplinarios o de los Ateneos, sino que debe ser extensivo “hacia un afuera” donde lxs alumnx encarnen en sus intervenciones -en su período de residencia- la dimensión política que pone en acción la capacidad de pensar lo actuado y reflexionar sobre lo actuado, dejando “huellas” de las intervenciones desarrolladas no solo desde un punto de vista pedagógico, sino también social y cultural. No es más ni menos que asumir el compromiso social y política de la tarea que se asume. Como menciona Edelstein: “La reflexión es una práctica que posibilita la transformación de la materia prima de nuestras experiencias en determinados productos (comprensiones, compromisos, acciones) que son la expresión de poder reconstituir la vida social. Ello requiere el análisis profundo de las situaciones históricas y sociales que la enmarcan y, a su vez, el estudio de sus consecuencias. Así considerada, la reflexión no puede ser concebida como un mecanismo o ejercicio puramente especulativo en la construcción de interpretaciones o significados. En todo caso, es el poder de analizar y a la vez transformar las situaciones; expresa en el ser humano su capacidad de agenciamiento en tanto productor de la historia, sin que ello signifique perder conciencia de ser a su vez producto de ella”<sup>7</sup>.

El futurx docente de Nivel Inicial formadx a partir de esta propuesta debe asumir no solo la deliberación en torno a la toma de decisiones que define su posicionamiento docente, sino una actitud reflexiva que le imprime a la práctica el carácter de revisión y análisis constante. Por eso: “La práctica como proceso activo no queda en el mero hacer, sino que agrega el sentido deliberativo (que ya en Aristóteles estaba presente), la orientación a valores y al bien común, la relación con otro y por último, la auto-reflexividad presente en el saber. Ni las teorías se generan en un vacío práctico ni las prácticas, la formación y la enseñanza son trabajos mecánica, robóticos, ajenos a la reflexión y al sujeto. La práctica es formación y es formativa. Lo que hace que una práctica sea reflexiva es el conocimiento. los saberes y conocimientos dan densidad, profundidad a la práctica. La práctica formativa debe ser objeto de reflexión, y para eso hay un lugar de tercero imprescindible: el conocimiento, las teorías, los saberes

---

<sup>7</sup> Edelstein, G., *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires, 2011, pp.38.

plurales de la cultura y los profesionales"<sup>8</sup>.

### **Algunas conclusiones posibles sobre la formación de un posicionamiento docente**

A partir del análisis realizado, nos planteamos qué papel tiene -en el sentido de qué peso tiene- la formación inicial de lxs docentes en su futuro desarrollo profesional y en su próxima inserción laboral. Algunxs autorxs mencionan que la formación inicial sólo tiene un bajo impacto en la actividad posterior y si a esta idea le sumamos las representaciones negativas que adquiere la función docente en la vorágine del sistema escolar, las conclusiones no parecen ser auspiciosas. Sin embargo, aventurando posibles conclusiones, nosotrxs consideramos que la formación inicial y, sobre todo, la formación inicial en base a diferentes representaciones y posicionamientos políticos debería tener un alto impacto en el trabajo de lxs docente, sobre todo pensando en las demandas que tienen lxs docentes en ejercicio, lxs cuales aducen carecer de la posibilidad de asumir un rol político activo.

Somos esperanzadores en apostar a que propuestas de formación de este profesorado tales como los talleres interdisciplinarios y los ateneos favorezcan procesos reflexivos que aporten a la construcción del posicionamiento docente. A su vez, no agotamos las posibilidades solo en estas instancias formativas sino que bregamos por habilitar y generar otras que posibiliten fortalecer a las futurxs formadorxs. Contamos con valiosas propuestas de formación que el Diseño nos propone pero también deseamos habilitar otras, que nos definan e identifiquen como institución formadora.

### **Bibliografía:**

Birgin, A.; Antelo, E.; Laguzzi, G.; Sticotti, D. (comps.), *Contra lo inexorable*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2004.

DGCyE., *Diseños curriculares para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*, Buenos Aires, 2007.

Edelstein, G., *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires, 2011.

Pérez Lindo, A., *¿Para qué educamos hoy?*, Biblos, Buenos Aires, 2010.

Souto, M., "Acerca del conocimiento, los saberes y las prácticas ayer y hoy", en Alzamora, S. y Campagno, L. (comps.), *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*, UN de La

---

<sup>8</sup> Souto, M., "Acerca del conocimiento, los saberes y las prácticas ayer y hoy", en Alzamora, S. y Campagno, L. (comps.), *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*, UN de La Pampa, FCH, 2010, pp. pág. 170.

Pampa, FCH, 2010.

Zelmanovich, P., Conferencia: "Apostar al cuidado en la enseñanza", en *CEPA*, Ministerio de Educación del Gobierno de Buenos Aires, 2000.