

EL PROFESIONALISMO DIALÓGICO COMO RECURSO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ROL DOCENTE TRANSFORMADOR*

DIALOGIC PROFESSIONALISM AS A RESOURCE
FOR CONSTRUCTION OF A TRANSFORMATIVE TEACHING ROLE

IGNACIO FIGUEROA CÉSPEDES**

Resumen

El presente artículo busca problematizar los procesos de desarrollo profesional docente, indagando en el valor que tiene la interacción social como forma de enriquecer la construcción de una identidad docente que transita desde el aislamiento a la colaboración, desde la reproducción a la transformación del conocimiento y desde un rol técnico a un rol profesional. Se propone la idea de Profesionalismo Dialógico como equilibrio entre autonomía docente y colaboración deliberativa, enfocada a partir de aportes desde las teorías socioculturales del aprendizaje que se basan en una perspectiva crítica. El texto plantea tres ejes de desarrollo de este profesionalismo: la importancia de considerar las interacciones dialógicas en los procesos de formación docente, la co-construcción de saber pedagógico situado y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje.

Palabras clave: Teoría de la educación, interacción social, autonomía educativa, relaciones entre pares, educación permanente.

Abstract

This article seeks to problematize the professional development processes of teachers, inquiring into the value of social interaction as a way of enriching the

* El autor agradece al Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación por el financiamiento otorgado mediante la beca de Postgrado UMCE 2018.

** Doctor (c) en Educación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magister en Desarrollo Cognitivo Universidad Diego Portales. Psicólogo, Universidad de Santiago, ignacio.figueroa_c2018@umce.cl

construction of a teaching identity from isolation to collaboration, from the reproduction to a transformation of knowledge and from a technical role to a professional role. The idea of Dialogic Professionalism is proposed, as a balance between teaching autonomy and deliberative collaboration, focused on contributions from the socio-cultural theories of learning from a critical perspective. The text raises three axes of development of this professionalism: the importance of considering dialogic interactions in teacher training, the co-construction of situated pedagogical knowledge and the development of professional learning communities.

Keywords: Theory of education, Social Interaction, Educational Autonomy, Peer relationships, Permanent Education.

Introducción

LA CONSTRUCCIÓN del rol docente responde a una serie de cambios a través del tiempo que, de acuerdo con Núñez (2004), transitan desde una tradición identitaria funcionaria y magisterial, a una mirada técnica, fruto de la masificación educativa, hasta llegar en las últimas décadas, a una comprensión “profesional”. Esta comprensión resulta un objeto tensionado por los modelos sociales, educativos, económicos (Ruffinelli, 2016) y políticos (Contreras y Villalobos, 2010). En este contexto, se reconoce que en el escenario chileno de profesionalización han estado coexistido una visión instrumental neoliberal que sitúa al docente como un recurso técnico, operando bajo la lógica del mercado; una visión “estatista-proteccionista”, que racionaliza (y añora) al docente como funcionario estatal; y una visión tecnológica-instruccional, opuesta a la perspectiva del docente, entendido como profesional de servicio social (Núñez, 2001; Contreras y Villalobos, 2010).

En consecuencia, se ha mantenido una tradición univocal y burocrática en el desarrollo profesional docente, en la que la tendencia central busca preservar su propio escenario de funcionamiento y de autopropetuaación desde una lógica neoliberal y de rendición de cuentas. Como señala Marcelo (2010), a partir de la implantación de las reformas educativas, la profesión docente ha ido construyéndose entre dos polos, una tendencia que la visualiza en camino hacia una desprofesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control

interno; en tanto para otros, el ser docente se construye hacia una reprofesionalización, orientada por la necesidad de ampliar aquellas tareas habitualmente asignadas al profesorado.

Uno de los efectos de esta forma de comprender la profesión docente es el marcado aislamiento a la hora de desempeñarse (Bozu e Imbernón, 2009), proceso que implica una rutina acrítica y con ausencia de diálogo reflexivo entre colegas acerca de su práctica, justificado en nombre de la autonomía docente (Hargreaves, 2005). Sin embargo, ambos procesos difieren en su sentido último, como señala Fullan y Hargreaves (1999), el aislamiento profesional no construye saber pedagógico, sino que “limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, que hace que el cansancio se acumule interiormente (...) generando conservadurismo y resistencia a la innovación educativa” (p. 23).

De esta forma, el docente aislado no cuenta con referentes para evaluar su propio desempeño, generando escenarios de pasividad que dificultan la innovación y el cambio. Finalmente, el docente opera de forma individual, sin acceder a los mundos de vida de sus pares, limitándose la posibilidad de una co-construcción y co-regulación de sus prácticas pedagógicas y emergiendo acciones potencialmente inconsistentes y reproductivas.

Entonces, el postulado de este ensayo plantea que la colaboración y participación conjunta entre colegas permite la construcción de un capital profesional clave para ejercer innovaciones en la práctica educativa (Hargreaves y Fullan, 2012). La interacción dialógica posibilita la construcción cognitiva, al mismo tiempo que despierta posibilidades de transformación de los distintos escenarios socioculturales, al articularse espacios de reflexividad compartida, intersubjetivos, los que se constituyen en zonas fronterizas de encuentro entre colegas.

Esto implica preguntarse por el concepto de formación docente y cómo se articula esta necesidad de colaboración para la construcción de un rol profesional transformador. Para Gorodokin (2005) el concepto de formación implica una acción docente “tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción” (p. 2). En contraposición a esta integralidad formativa, lo que se observa en los sistemas educativos

son iniciativas que no abordan la complejidad de una transformación integral de la práctica (Legorreta, Ortega y Suárez, 2013), resultando en la reproducción de racionalidades restringidas y descontextualizadas, que alejan al docente de la reflexión crítica y emancipatoria (Erazo, 2009).

Uno de los aspectos sensibles ligados a esta problemática es que la formación docente, en consistencia con la tradición de una identidad funcionaria y técnica (Núñez, 2004), focaliza excesivamente materias “técnico – profesionales” y los fundamentos del acto de enseñar, en detrimento de una formación social y cultural más amplia, que posibilite la inmersión en los problemas sociales y educativos contemporáneos (Vezub, 2007). Para Beca y Cerri (2014), los procesos formativos se focalizan más en la diseminación (o “bajada”) de los distintos cambios curriculares de las reformas educativas más que en brindar oportunidades para mejorar la enseñanza desde la autonomía docente.

Ahora bien, diversos estudios han resaltado la poca efectividad de las iniciativas de formación continua por razones como “su discontinuidad, la desconexión con los contextos escolares y las necesidades prioritarias de las escuelas, el desconocimiento de la heterogeneidad docente, la falta de tiempo de los profesores y la poca valoración de la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje colaborativo” (Beca y Cerri, 2014, p. 7). Esta formación no es relevante ni articulada, presentando bajo impacto en el aprendizaje docente, puesto que es una formación que desconoce la heterogeneidad docente; presenta una oferta desregulada y poco pertinente; con una primacía de uso de modelos tradicionales, disociados del contexto escolar (UNESCO, 2013).

Así, Hargreaves (1999) establece que la capacitación desarrollada por expertos fuera de las escuelas afecta a las y los docentes, ya que al volver a la cotidianidad de su aula no logran integrar los nuevos conocimientos a su experiencia, al carecer de espacios y apoyos reflexivos en su esfuerzo, perjudicando su desarrollo profesional.

Considerando la perspectiva socioconstructivista de las últimas reformas educativas, es adecuado preguntarse por el significado que tiene la demanda a los y las docentes de coconstruir conocimiento con el estudiantado, con las propuestas pedagógicas y los enfoques de desarrollo profesional, predominantes en la actualidad.

En este sentido, es que en este artículo se pretende explorar la posibilidad de un desarrollo profesional genuino y profundo a través de la idea de Profesionalismo Dialógico como una aproximación equilibrada entre autonomía y colaboración en la praxis, basada en la indagación sobre la propia práctica, sobre una base sociocultural y situada del saber pedagógico. De esta forma, esta perspectiva valoriza la reflexividad sobre la práctica profesional “entre” voces, superando la cultura del aislamiento e individualismo que ha caracterizado el quehacer pedagógico tradicional, para orientarse a un desarrollo profesional sustantivo y transformador.

Un profesionalismo que se construye en diálogo y colaboración con otros

No obstante, el concepto de profesionalismo aparece como inconsistente y diverso (Bourke, Lidstone, y Ryan, 2013), muchas interpretaciones parecen centrarse en la idea de profesionalismo como impuesta externamente, a partir de un mandato colectivo y responsabilidades asociadas a la labor, en este caso docente (Evans, 2008). En cierto sentido, entonces, el profesionalismo puede ser interpretado como la representación de un nivel de acuerdo respecto a la función docente, impuesta desde arriba. Sin embargo, en este texto entenderemos que la noción de profesionalismo está construida socialmente, por lo tanto, los docentes son agentes claves en esta construcción, aceptando o resistiendo el control externo (Helsby, 1995), construyendo un profesionalismo que prioriza la autonomía, la inversión emocional en el estudiantado y el desarrollo del conocimiento como herramientas transformativas (Bourke, Lidstone, y Ryan, 2013).

Como se ha descrito, en contraposición a la mirada del docente como técnico o funcionario, la mirada profesionalizante invita a transformar la cultura del aislamiento en relación a su propia práctica pedagógica, permitiendo transitar desde un rol docente monolítico y fijado en las expectativas de un sistema educativo altamente mercantilizado, hacia una producción activa de identidades docentes, autónomas, contextuales y críticas.

Para Fullan y Hargreaves (1999), la clave para lograr la articulación entre desarrollo autónomo y colaboración con otros en el desarrollo profesional es el profesionalismo interactivo, el cual comprende: el juicio autorizado como esencia del profesionalismo, búsqueda de la mejora dentro y fuera del escenario propio, mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente, reflexión en, sobre y para la práctica y la cultura de trabajo en equipo, evaluación y desarrollo colectivo.

Por otra parte, la idea de una enseñanza dialógica, con base en los preceptos socioculturales de Vygotski (1978) y Bahktin (1981), señala que el lenguaje ocupa un lugar central en la enseñanza, dado que el involucramiento del estudiantado implicará una oportunidad para abordar sus procesos de pensamiento superior (Alexander, 2018). Alexander (2018) propone que la enseñanza debe involucrar al estudiantado en secuencias de diálogo, a partir de temáticas que promuevan la reflexión, provocando la emergencia de nuevas preguntas, construyéndose así ciclos de interacción que dan lugar a una construcción intersubjetiva y dialógica (Ferrada, 2019). Un enfoque dialógico en la sala de clases se materializa cuando varias personas se responden entre sí, cuando apoyan las ideas de otros, las critican o incluso entran en conflicto con ellas (Sedova, 2017).

De acuerdo con Matusov (2009), la educación es esencialmente dialógica, incluso si los participantes como los observadores externos lo comprenden o no, e incluso cuando los participantes se resisten al diálogo. El problema surge cuando este diálogo se distorsiona, debido a proyectos anti-dialógicos, instrumentales, que no consideran las voces de los participantes. De esta forma, emerge la idea de un Profesionalismo Dialógico basado en la construcción colaborativa de conocimientos que, a partir de procesos reflexivos, colectivos y situados, constituye una oportunidad de transformar el propio rol docente. La idea de enseñanza dialógica, al aplicarse a la profesión docente, refiere a la consideración activa del otro par desde una perspectiva crítica y transformadora, permitiendo visibilizar activamente las distintas perspectivas que se tienen sobre la construcción de saber pedagógico. Esto implica la participación en ciclos de reflexión e indagación colaborativa entre docentes como eje de desarrollo.

Como señala Cole (1998), toda forma de interacción humana con-

tiene muchas identidades diferentes, organizadas en múltiples formas, superpuestas y, en ocasiones, contradictorias, por lo tanto, en estas interacciones dialógicas se constituye la posibilidad de abordar reflexivamente la construcción identitaria de un docente reflexivo, que transita de la racionalidad técnica hacia una mirada profesional crítica y colaborativa, permitiendo abordar los desafíos de la enseñanza orientada al desarrollo humano. En este sentido, asumo la idea de Freire (1993) que identifica al diálogo, como una relación horizontal de comunicación entre personas que se encuentran y están en disposición de conocer y construir conocimiento, propiciando reflexión y acción transformadora. Este diálogo de carácter igualitario implica que todos los profesionales tengan las mismas oportunidades de participar en la toma de decisiones, operando bajo el principio de la argumentación como eje central de construcción de aprendizajes profesionales (Ferrada y Flecha, 2008).

Tenti Fanfani (2007) señala que el oficio docente tiende a construirse de forma experiencial y no consiste tanto en ejercer una función preestablecida, sino en construirla de forma dinámica y cotidiana. Esto implica, en muchas ocasiones, responder a las propias creencias pedagógicas interiorizadas por los docentes, las que, al no ser sometidas a reflexión crítica, pueden limitar la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas pertinentes. El diálogo profesional abre esa posibilidad. Ahora bien, es relevante conocer algunas perspectivas sobre las cuales este profesionalismo dialógico podría enriquecer el saber pedagógico, en el desarrollo individual y sociocultural.

El profesionalismo dialógico busca conceptualizar el aprender a enseñar, implicando la creación de sistemas educativos que potencien el saber pedagógico, a partir, por ejemplo, de la resolución colaborativa de problemas cotidianos, favoreciendo la apropiación participativa (Rogoff, 1993) y el desarrollo de procesos de construcción social de conocimientos (Rodrigo y Correa, 1999). En este sentido, para Matusov (2009), el docente es el primer aprendiz en el aula y debe generar espacios para indagar y poner a prueba su conocimiento pedagógico en este escenario. Desde este enfoque, la autonomía profesional y la toma de decisiones por parte del docente se construye a partir de las reflexiones compartidas entre colegas, con el estudiantado y en el pleno de la comunidad educativa.

La perspectiva sociocultural plantea que el aprendizaje y el razonamiento son procesos que suceden entre individuos en contextos sociales y comunitarios, más que de forma aislada. Desde esta perspectiva, se han sistematizado tres ejes que permitirían construir un profesionalismo docente, desde una perspectiva dialógica: a) Foco en las interacciones dialógicas; aprender a enseñar socioculturalmente; b) Co-construcción de conocimiento pedagógico situado, y c) Comunidades Profesionales de Aprendizaje como ejes del desarrollo profesional.

a) Foco en las interacciones dialógicas: Aprender a enseñar socioculturalmente

Lo esencial del enfoque sociocultural en el profesionalismo docente es que deja de concebir la enseñanza como un fenómeno monologante y transmisible, que genera efectos puramente mentales y exclusivamente individuales para articularse como un todo complejo, contextualizado e integral, que incluye distintos procesos (emocionales, corporales y mentales), con actores que intercambian sentidos y re-construyen conocimientos de formas impredecibles y emergentes (Erausquin y García, 2009). De esta forma, el lenguaje deriva en significados que afectarán la construcción del conocimiento, lo que se entiende como mediación cultural: el conocimiento específico al que accede el ser humano mediante esa interacción, también representa el conocimiento compartido de una cultura.

En este sentido, el desarrollo humano se entiende como un proceso culturalmente situado, en el que los individuos progresan en la medida en que participan en la cultura y se apropian activamente de las herramientas y los sistemas simbólicos, producidos por esa comunidad de acuerdo a su historicidad (Rogoff, 2003). De esta forma, aplicando estos conocimientos al desarrollo profesional, el rol docente se construye a partir de su propio rol como aprendiz que activa y progresivamente se apropia de los conceptos y herramientas pedagógicas, hasta dominarlas y utilizarlas en el contexto del grupo social (el aula, por ejemplo) de acuerdo con sus definiciones estructurales.

La participación guiada de pares y adultos colaboradores en actividades sociales contribuye al dominio de habilidades y entendimientos,

que están contextualizadas en la comunidad cultural a la que pertenece (Rogoff, 2003). En este caso, la participación directa en el desarrollo de las clases hace accesible una serie de presupuestos culturales respecto a la función docente. Estos presupuestos incluyen formas de organización no necesariamente jerarquizadas en la forma de un experto y novato en las clases. Para Ohta (2000), durante la actividad pedagógica, estos roles se encuentran en un estado de fluidez, lo que implica que el novato también puede convertirse en un experto cuando aporta sus conocimientos, o tiene la necesidad de cumplir con un desafío colectivo.

Asociada a esta idea de mediación participativa, se encuentra la idea de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) del profesor Reuven Feuerstein (1986), descrita como la calidad de la interacción humana que tiene el potencial de modificar las estructuras cognitivas, a partir de ciertos criterios base que orientan el accionar docente.

En una interacción mediada, el docente debe estar motivado por una disposición y una intención de desarrollo, de mediación y apoyo, para de este modo afectar significativamente la capacidad de los y las estudiantes para aprender a aprender, ser flexibles y progresivamente más autónomos (Tzuriel y Haywood, 1992). Rescato de este enfoque, las tres características fundamentales de una experiencia de aprendizaje mediado: intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado (Feuerstein, 1986). Estos tres criterios pedagógicos enriquecen poderosamente la docencia, dotándola de un sentido profundo y transformador. Estos aspectos de la interacción debieran ser esenciales en la formación docente, configurando aproximaciones al aprendizaje de herramientas para el desarrollo profesional, las que se enriquecerán desde una perspectiva dialógica.

b) Co-construcción de conocimiento pedagógico

El pensamiento Vygotskiano indica que el origen de la construcción del conocimiento se encuentra en la interacción co-construida y mediada socialmente, afectada por herramientas y artefactos (Lantolf, 2004). En este sentido, la idea de mediación sugiere que las relaciones con el mundo no son directas, sino que están mediadas por herra-

mientas, físicas y simbólicas, siendo el lenguaje uno de los principales mediadores.

Warford (2011), plantea que el conocimiento del profesorado es inherentemente situado y mediado, dentro de una interacción emergente y dinámica, donde la promoción de diálogos internos y el confluir de experiencias previas, elementos teóricos y las prácticas locales, se vuelve relevante. El conocimiento no es una entidad abstracta, independiente de sus contextos, ni de las actividades a través de las cuales los docentes se apropian para comprender y aprender del fenómeno (Escudero, 2009).

Korthagen (2010), por su parte, propone un modelo formativo basado en situaciones reales surgidas en la práctica, desde una perspectiva reflexiva y a través de una intervención guiada. En este modelo, “no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula” (p. 86), aludiendo a la construcción propia de los docentes.

En consecuencia, esta aproximación epistemológica implica que los procesos de formación docente deben ligarse estrechamente a sus contextos de actividad, contextualizando el conocimiento sobre el currículo, por ejemplo, con actividades auténticas vinculadas a toma de decisiones asociadas a la praxis docente (Escudero, 2009). De esta forma, se busca la reconstrucción a través de un proceso de *andamiaje colectivo*, constituido de ciclos continuos de reflexión y de contraste individual en la práctica (Korthagen, 2010).

Rodrigo y Correa (1999), por su parte, plantean la relevancia que tiene el conocimiento de dominios de parte del docente ante lo que se requiere analizar sus dimensiones y estudiar cómo se desarrollan en los diferentes escenarios socioculturales. Los autores describen tres dimensiones/direcciones cruciales de este cambio conceptual:

- i) *De lo simple a lo complejo*, supone cambios en la estructura organizativa de los conceptos, generando enriquecimiento, diferenciación, integración y transformación conceptual.
- ii) *De lo implícito a lo explícito*, tiene que ver con una mayor accesibilidad de los contenidos conceptuales, los que pueden ser

transmitidos, explicados, contrastados y verificados a través de la verbalización consciente y

- iii) *Del realismo al perspectivismo*, requiere pasar de una posición realista sobre el mundo, univocal, a comprender la pluralidad de voces existentes, lo que implica procesos argumentativos, la emergencia de contradicciones y tensiones, transitando desde lo conversacional a lo dialéctico.

De esta forma, se concede importancia a la posición de cada persona frente al saber, implicando que docentes y estudiantes adquieran conciencia de que conocer es una manera de decidir lo que se tendrá en cuenta en la acción, y que por lo tanto puede ayudarlos a encontrar su sitio en la historia (Fourez, 2008). Esto implica considerar, como señala Freire y la pedagogía popular, que la contribución de todo tipo de conocimiento comunitario, incluidos los científicos y conocimiento popular: constituye un “diálogo del conocimiento” (Cendales, Mejía y Muñoz, 2016).

Estas ideas plantean un desafío formativo que involucra, muy probablemente, reflexionar acerca de las formas de construcción del saber pedagógico docente, desde sus epistemologías subyacentes. Para D’Angelo (2005), cuando las personas construyen conocimiento conjunto se identifica el valor del punto de vista del otro, generándose una nueva realidad conjunta. Para Mercer (2000) esto constituye un espacio intermedio de aprendizaje a partir de procesos de negociación, desacuerdo, juicio y toma de decisiones, generando una conciencia compartida. Este aprendizaje entre docentes resulta desarrollador, ya que permite ejercer roles de forma integral, constructiva y solidaria. La formación docente, desde este enfoque, no debiera separar la teoría de la práctica pedagógica. Como se señalaba en un comienzo, se demanda un rol de diseñador pedagógico, capaz de maximizar los espacios en donde se produce el conocimiento, capaz de mediar y acompañar este proceso de aprendizaje.

La problematización dialógica sobre la práctica permite la construcción de abordajes de los dilemas propios de la articulación entre teoría y práctica. En este sentido, principios pedagógicos como la co-

agencia, la confianza y la participación (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2013), resultan esenciales para construir un escenario, en el que la transformación de las prácticas y el cambio se oriente a las prácticas pedagógicas cotidianas.

C) Comunidades Profesionales de Aprendizaje como ejes del desarrollo profesional

Como se ha señalado con anterioridad, tomando en consideración la perspectiva sociocultural, el aprendizaje se da de mejor forma con otros. En este sentido, Warford (2011), utilizando el concepto Vygotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (la distancia entre lo que un aprendiz puede hacer por sí mismo y un nivel proximal, que podrían alcanzar a través de la ayuda de un experto), propone la existencia de una Zona de Desarrollo Próximo Docente (ZDPD), en la que debería darse el aprendizaje profesional que va desde una fase de autoayuda hasta una fase de internalización, pasando por una fase de asistencia, en la que se suma un colega con características de “experto”.

Ahora bien, como señala Labarrere (2016), este proceso de construcción interactiva debiera propiciar que la ayuda del experto o “maestro de maestros” devenga en colaboración, de una forma horizontal y paritaria, en la medida que los y las docentes se empoderen y produzcan su saber pedagógico. La colaboración facilita el intercambio dialógico entre profesionales, permitiendo cuestionar, razonar y generar conocimiento sobre la propia práctica (Muñoz y Garay, 2015).

En este sentido, y superando la diada experto-novato, un enfoque que ha sido valorado en el desarrollo profesional docente es el de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), entendido como un colectivo que comparte un compromiso por mejorar su práctica y desarrollo profesional, a través de la reflexión e indagación colaborativa y sistemática (Hord, 2003). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje han sistematizado la tradición de la cultura colaborativa al orientar los intereses “hacia el cambio interesante por la motivación que produce el proceso, la sensación estimulante del compromiso y la creación de una cultura de aprendizaje comprometida y eficaz” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 161).

Para Vescio, Ross y Adams (2008), las Comunidades profesionales de aprendizaje son un modelo organizativo que maximiza el tiempo dedicado por los docentes al desarrollo profesional. El supuesto sigue siendo que el saber situado de los docentes, mediante su propia experiencia, requiere de una reflexión compartida. A partir de la participación en estos espacios, los docentes se apropian de diversos instrumentos mediadores (Wertsch, 1993), entre ellos los roles profesionales, los que entran en juego para ser usados, distribuidos, problematizados y reformulados (Lave y Wenger, 1991).

Estos espacios de reflexión podrían devenir en lo que Wenger (1998) definió como Comunidades de Práctica (CoP). Las CoP son un grupo de personas que comparte una problemática específica (pasión o interés) y que profundizan su conocimiento y experticia en ese tema, mediante la interacción desarrollada en forma continua y sostenida. En el caso de las CPA, la visión está centrada específicamente en el profesorado, proponiendo indagar críticamente en las prácticas pedagógicas de manera continua y colectiva, en un marco reflexivo, colaborativo, inclusivo, y orientado al aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011).

Las comunidades configuran contextos propicios para la creación y transformación de conocimiento (Wenger, 1998), lo que hace considerar que el aprendizaje no es una mera adquisición de destrezas, sino que tiende a transformar la práctica. Esto conlleva para el autor que, en última instancia, el aprendizaje configura una experiencia identitaria: “acumulamos destrezas e información no como un fin en sí mismos, sino al servicio de una identidad. Es en la formación de esa identidad, que el aprendizaje se convierte en fuente de significados y de energía personal y social” (Wenger, 1998, p. 215).

Desde esta perspectiva, como he señalado previamente, es necesario transitar hacia enfoques dialógicos que posibiliten construcciones de saber y de identidad profesional desde la colaboración. Little y Horn (2007) plantean que, en estas comunidades, los docentes debieran focalizarse en generar intercambios que les permitan identificar, elaborar y reconceptualizar los problemas surgidos desde la propia práctica. Esto conlleva a indagar en la complejidad de la experiencia pedagógica, entendiendo la práctica como un hecho público con un

potencial de aprendizaje profesional. Una iniciativa que propicia el desarrollo de un Profesionalismo de corte dialógico es la metodología de los Incidentes Críticos (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012; Monereo, Weise y Alvarez, 2013), en la que, a partir de situaciones propias de la práctica y que desestabilizan el quehacer docente, se explora reflexivamente la construcción del rol profesional, considerando el impacto emocional del fenómeno y las diferentes perspectivas que pudiera tomar dicha resolución.

En este ámbito, y ponderando los aportes de las teorías socioculturales con enfoques desde la pedagogía crítica, hemos propuesto en otros espacios, la relevancia que tiene el actuar del “experto” como un agente que opera desde los códigos de la investigación acción colaborativa (Sagor, 2010). El rol del experto parte de distribuir la sabiduría emergente del colectivo para ayudar en una segunda fase como “amigo crítico” mediante un proceso de co-investigación de la práctica que desafía, cuestiona y apoya la generación de conocimiento situado y relevante sobre la práctica docente (Soto, Figueroa, Yáñez-Urbina, 2017).

Y, por otra parte, siguiendo las ideas de Lantolf y Pavlenko (1995), las comunidades de aprendizaje como grupo social colaborativo, constituyen una instancia adecuada para que los individuos que las componen, probablemente sin considerarse a sí mismos como expertos, logren adoptar una postura y construir conjuntamente una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que cada persona aporte al colectivo. En el fondo, al decir de Shabani (2016) durante el diálogo colaborativo de la comunidad, aquellos que se consideran “novatos”, enseñan y aprenden unos de otros, construyendo su propio devenir potencial de “expertos”.

Conclusiones

A modo de cierre, es relevante considerar la necesidad de construcción del desarrollo profesional docente, considerando interacción social como un eje primordial, y que, al mismo tiempo, responda y critique el contexto actual de globalización y cultura individualizada imperante en nuestra sociedad occidental (Bauman, 2011). Esto im-

plica concretar un encuentro de saberes, de forma de ampliar e innovar en repertorios y formas de comprensión, trascendiendo las respuestas unívocas a los fenómenos y problemas educativos, hacia la creación de un profesionalismo polifónico y transformador. En este sentido, resulta relevante lo señalado por Montenegro y Medina (2014), en relación a la dimensión co-construida de la práctica pedagógica en procesos de formación docente.

Es necesario, entonces, reconocer el dialogismo en la construcción de identidad profesional docente y el efecto que tiene en sus prácticas. Esto hace que el aula se transforme en un espacio de genuino encuentro en el conocimiento. Para esto, se requiere salir del ostracismo profesional, reconocer al otro y legitimar su propia construcción, afianzando lazos, recuperando confianzas, modificando escenarios. De esta forma, emerge la posibilidad de un conocimiento co-formado entre docentes, así como la idea de diálogo como base, a partir de la dialéctica identidad/alteridad que emerge del ejercicio de escucha cotidiana de estas voces polifónicas que participan del acto educativo. Así, es posible constituir un saber pedagógico que estreche teoría y práctica, volviéndose transformador.

Ahora bien, es importante advertir el impacto que tienen las mediaciones que se dan en el sistema educativo, ya que perpetúan una forma de hacer docencia que confina al docente a un espacio de participación restringido y marginal, desde una concepción funcionaria y técnica de la enseñanza (Núñez, 2004). Apelando a la idea de las aulas polifónicas (Ferrada, 2019) y a la metáfora de la orquesta áulica (Booth y Ainscow, 2015), es necesario construir políticas que involucren y den espacio/tiempo de escucha a aquellas voces disidentes, marginalizadas y oprimidas, transformando la pauta pedagógica tradicional monolítica y tradicional. La participación en diálogos entre colegas podría implicar la ampliación de repertorios interpretativos para la realidad educativa y la emergencia de una identidad profesional crítica y transformadora. ¿Cómo explorar nuevas articulaciones, que, de forma consistente, respondan a una mirada otra sobre la educación?

La zona de desarrollo próximo docente (Warford, 2011), por ejemplo, sugiere la posibilidad de que el docente investigue en compañía de un otro experto (o, como hemos visto, explorando la veta del “amigo

crítico”) sus interacciones pedagógicas, construyendo saber desde un reposicionamiento de su rol como productor de conocimiento y su capital en la toma de decisiones para explorar su experiencia docente y desarrollar (principalmente) una agencia perspectivista en dicho proceso. Esto lleva, por ejemplo, a construir procesos de indagación participativa, utilizando distintas herramientas socioculturales para abordar los dilemas emergentes de la experiencia pedagógica, considerando las distintas voces y deviniendo en una relación de “amistad crítica”. En esta línea, resulta interesante la propuesta de Ferrada, Villena y Turra (2015), respecto al desarrollo de investigación colaborativa para la transformación de la práctica docente, basado en los principios de la pedagogía dialógica “enlazando mundos” (Ferrada, 2019).

Pareciera ser que cualquier cambio de la sociedad repercute en la forma de enseñar y aprender, e interpela el quehacer docente en distintos planos y de manera simultánea. Más que reproducir lógicas centralizadas, la política educativa debiera impulsar la emergencia de nuevos procesos de andamiaje colectivo, en el que a través de la producción de un saber pedagógico contextualizado y consciente amplíen las nociones curriculares para hacerlas pertinentes a la diversidad estudiantil, construyendo de esta forma, un rol docente mediador, participativo y cuestionador.

Las apuestas formativas centradas en una investigación acción transformadora (Figueroa y Gómez, 2015), pueden potenciarse a partir del desarrollo de comunidades de docentes aprendices que colectivamente construyen una auténtica comprensión de sus quehaceres y estrategias profesionales, mediante la reflexión deliberativa colaborativa (Elliot, 2010) de perspectiva dialógica (Alexander, 2018) y del trabajo en la zona de desarrollo próximo docente (Warford, 2011) en contextos de Comunidad Profesional de Aprendizajes (Krichesky y Murillo, 2011). Una experiencia interesante al respecto es la reportada por Figueroa (2016), Guerra y Figueroa (2017) y Guerra et. al. (2018), en torno a un programa de formación docente de perspectiva sociocultural realizado con educadoras de párvulos, involucrando investigación acción, video formación y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. La propuesta supone desarrollar sistemáticamente en los equipos docentes competencias de investigación

para indagar en las propias interacciones pedagógicas y, de esta forma, potenciarlas. El foco es aprender a construir colaborativamente saber pedagógico (a partir de la autoobservación y reflexión crítica de los procesos mediacionales) entre docentes para construir conocimiento con los niños y niñas en la práctica cotidiana.

El desarrollo de estas innovaciones incluye, necesariamente, resignificar los procesos colectivos como posibles y necesarios, reconocer el impacto que tiene la educación en las personas y, al mismo tiempo, advertir de qué forma la educación (o más precisamente la educación formal) reproduce el control social, generando sistemas de opresión y hegemonías culturales. (¿Y cómo formamos estudiantes críticos, si como docentes no desarrollamos la crítica como praxis?).

En este sentido, la idea de Profesionalismo dialógico propone aproximarse a este ámbito de consistencia que comprende que en una experiencia de aprendizaje no solo se aprende un contenido determinado, sino que también la forma de enseñar, de alguna forma se interioriza la voz del docente. De esta forma, los espacios formativos que consideren estos preceptos debieran poner en el centro el aprendizaje profesional autónomo desde la interacción social, el reconocimiento y la co-construcción, con una abierta apertura al conflicto y el intercambio de saberes. Ahora bien, es conveniente alertar que este tipo de proyectos pueden ser cooptados en clave de eficacia escolar, en función de resultados y estándares, no necesariamente en el contexto de políticas neoliberales (Escudero, 2009), o tal como señala Hargreaves (2005) se corre el riesgo de transformar la colaboración en colegialidad artificial o balcanización, lo que radica en una segmentación en los equipos docentes o utilización directiva de las formas participativas subordinadas, junto con nociones superficiales de cambio.

Finalmente, el desarrollo de este docente dialógico requiere explicitar un enfoque ético-emancipatorio que complemente la mirada sociocultural desde una perspectiva antihegemónica. De esta forma, se busca descubrir las formas de conocer y compartir en diversidad, el reconocimiento y legitimación del profesorado y del estudiantado en el encuentro fronterizo entre personas en el aula, por lo tanto, compromete un sentido profundo y transformador de la identidad docente en la práctica pedagógica. Esto presupone que, para abordar los desafíos

de una formación docente que entienda la educación como instrumento de cambio social, es necesario enfatizar el carácter dialógico, plural y culturalmente situado de los procesos de desarrollo profesional docente.

Referencias

- Alexander, R. (2018). *Developing dialogic teaching: genesis, process, trial*. *Research Papers in Education*, 33, 561-598.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas.
- Bauman, Z. (2011). *Collateral damage: Social inequalities in a global age*. Cambridge: Polity Press.
- Beca, C., y Cerri, M. (2014). Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*. Santiago: UNESCO.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Bourke, T., Lidstone, J., y Ryan, M. (2013). Schooling Teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.
- Bozu, Z., y Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6, 1-10.
- Cendales, L., Mejía, M. R. y Muñoz, J. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular: Se hace camino al andar*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Cole, M. (1998). Can cultural psychology help us think about diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291-304.
- Contreras, G., y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- D'Angelo, O. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Elliot, J. (2010). "El estudio de la enseñanza y del aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 223-242.

- Erazo, M. S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles educativos*, 33(133), 114-133.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Agora para la EF y el deporte*, 10, 7-31.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Ferrada, D. (2019). Dialogic pedagogy linking worlds: participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture y Society*, 28(1), 131-146.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 41-61.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación: las voces del profesorado*. Santiago: Ril Editores, Editorial UCSC.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah Wizo Canada Research Institute.
- Figueroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en aprendizaje mediado. *Summa Psicológica*, 13(1), 33-44.
- Figueroa, I., y Gómez, M. P. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Summa Psicológica*, 12, 31-42.
- Figueroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México D.F.: SEP.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-9.
- Guerra, P., y Figueroa, I. (2017). Action-research and early childhood teachers in Chile: analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396-410.

- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R., y Morales, A. (2018). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 175-192.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, Cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hart, S., Drummond, M. J., y McIntyre, D. (2013). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*, 2(1), 439-458.
- Helsby, G. (1995). *Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s*. *Journal of Education for Teaching*, 21, 317-332.
- Hord, S. (2003). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Labarrere, A. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica*, 13(1), 45-56.
- Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos. En E. Tenti Fanfani (ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XX* (pp. 71-118). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lantolf, J. P. (2004). Overview of sociocultural theory. En O. St. John, K. van Esch, y E. Schalkwijk (eds.), *New insights in second language learning and teaching* (pp. 13-34). Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Lantolf, J. P., y Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legorreta, L., Ortega, A., y Suárez, R. (2013). Formación integral del docen-

- te. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-14.
- Little, J. y Horn, I. (2007). Normalizing´ problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En L. Stoll, y K.S. Louis (eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 79-92). Columbus, OH: Open University Press.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. y Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En Esteve, K. Melief y A. Alsina (eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp 19-38). Barcelona: Octaedro.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Monereo, C., Weise, C., y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Montenegro, H., y Medina, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios Pedagógicos*, 40, 161-182.
- Morales, S., Quilaqueo, D., y Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia: Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, 32(130), 49-66.
- Muñoz, M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399.
- Nail Krøyer, O., Gajardo Aguayo, J., y Muñoz Reyes, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Núñez, I. (2001). Valoración de la profesión docente en Chile. Contextos. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(1), 63-69.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 455-517). Santiago: Ed. Universitaria.

- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile* (Documento PIIIE). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Ohta, A. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. En J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo M. J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J.I. Pozo, y C. Monereo (eds.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 75-85). Madrid: Santillana.
- Rodríguez, W. C., y Alom, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-21.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279.
- Sagor, R. (2010). *Collaborative Action research for professional learning communities*. Bloomington; IN: Solution Tree Press.
- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278-290.
- Shabani, K. (2016). *Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development*. *Cogent Education*, 3(1), 1-10.
- Soto, J., Figueroa, I., y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Tzurriel, D., y Haywood, H. C. (1992). The development of interactive-dynamic approaches for assessment of learning potential. In H. C. Haywood y D. Tzurriel (eds.), *Interactive assessment* (pp. 3-37). New York: Springer-Verlag.

- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vygotski, L. (1993). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Warford, M. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 252-258.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Recibido: 05.05.2019 Aceptado: 15.10.2019