

INSTITUTOS NORMALES

MARÍA STAGNERO DE MUNAR Y JOAQUÍN

R. SÁNCHEZ

COLECCIÓN ENSAYOS PEDAGÓGICOS

*La comunidad magisterial en clave de
praxis*

Montevideo, setiembre, 2020

El giro epistemológico de la práctica docente en la formación de Maestros en Uruguay

*Profesora Mercedes López¹
Profesora Susana Mallo²
Profesora Nancy Salvá³*

Resumen

El período 2005 - 2009 el Uruguay estuvo signado por un proceso de transformaciones de la educación que se instaló como práctica político-pedagógica de participación.

En el caso particular de la formación docente implicó la legitimación del trabajo intelectual de los colectivos docentes a través de la elaboración del actual Plan 2008.

En este trabajo se pretende analizar lo que hemos llamado “*giro epistemológico de la práctica docente*” en la formación magisterial, producto de reconocer la palabra de los docentes y jerarquizar el análisis fundamentado de la práctica desde una perspectiva compleja que incluya aportes de diversos campos de conocimiento.

La relación teoría práctica, históricamente presente en la formación de grado estuvo vinculada al núcleo Didáctica – Práctica Docente. Ha pretendido superar la relación teoría práctica como oposición utilizando otros modelos de relación e incorporando estrategias de borde (Litwin 2008). No obstante no lograba trascender la mirada restringida a situaciones de enseñanza en el aula y la escuela.

Este giro epistemológico pretende situar a los estudiantes en la perspectiva que implica *correr la mirada de la práctica en dos sentidos: ampliación y complementariedad* instalando una relación dialéctica entre teoría – práctica a través del curso *Análisis pedagógico de la práctica y la Práctica docente escolar*.

Este correr la mirada exige vincular la educación y lo educativo como construcción humana históricamente condicionada.

Palabras clave: *giro epistemológico, dialéctica teoría –práctica, análisis pedagógico, práctica docente*

Un nuevo escenario.

A lo largo de la última década, accedieron al gobierno de muchos países latinoamericanos (Uruguay, Argentina, Chile, Brasil, Bolivia, Venezuela, Ecuador,

¹ ANEP/ Consejo de Formación en Educación. Institutos Normales IINN. Uruguay.
e-mail: fyn4@hotmail.com

² ANEP/ Consejo de Formación en Educación. Institutos Normales IINN Uruguay.
e-mail: msmallo@hotmail.com

³ ANEP. Consejo de Formación en Educación. Institutos Normales IINN
Universidad de la República. Instituto Superior de Educación Física ISEF Uruguay
e- mail: nancy.st37@gmail.com

entre otros) partidos o coaliciones políticas, que comparten, “con diversos grados de parentesco, una misma filiación ideológica que los coloca en algún sitio del espacio de la izquierda del espectro político” (Alegre, P. el alter, 2010:9).

Si bien estos gobiernos, llamados también de “giro progresista”, varían en su composición, origen social y tipo de intervención estatal, tienen algunas características comunes como:

- ✧ El rechazo al modelo económico de desarrollo de los 90 (modelo neoliberal) y su intento por superarlo.
- ✧ La incorporación de dirigentes de movimientos y organizaciones sociales y sindicales al aparato del Estado.
- ✧ El apoyo a las organizaciones regionales sin la presencia de EEUU (Mercosur, Unasur, entre otras).
- ✧ La apuesta a un comercio diversificado.

Al considerar los procesos de cambio que se iniciaron, y aceptando – como señalamos – la existencia de diferencias y peculiaridades nacionales, se observa que la opción por políticas de desarrollo social (entre las que se incluye la educación), se convirtió en un asunto esencial para estos países.

En el Uruguay, este proceso de “giro progresista” se inició con el advenimiento del primer gobierno del Frente Amplio (administración del Dr. Tabaré Vázquez) en el período 2005-2009. La llegada del Frente Amplio al poder implicó una clara reorientación de la Política Educativa hacia lo que las autoridades de la educación de la época denominaron una “conducción democrática y participativa” (ANEP, 2010:39) como elemento fundante de todas las otras líneas estratégicas de acción.

Como señala Nicolás Bentancur, “Desde su asunción, las autoridades de la enseñanza identificaron entre los principales problemas el malestar existente en el colectivo docente, el que se asociaba, entre otras variables, a la falta de participación en la definición de las políticas...” (Bentancur, 2010:4). En consecuencia, se definió como una primera línea estratégica de gestión, la promoción de una conducción institucional más democrática y participativa.

De esta forma, en contraposición a la política educativa de los 90, en la que el “saber experto” había ocupado un lugar central, la nueva administración promovió la apertura de múltiples espacios de participación a los actores implicados (docentes, estudiantes, sindicatos) en las instancias de toma de decisiones.

Un ejemplo de lo anterior lo constituyó la integración de representantes docentes en los diferentes Consejos y Comisiones a través de los delegados de las Asambleas Técnico Docentes,⁴ así como también, la participación de docentes, estudiantes y sociedad civil en su conjunto, en el Debate Educativo y en el Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro” del año 2006.

En este marco general de política educativa, el área de la formación y perfeccionamiento docente, definió un proyecto de mayor autonomía y democratización de la gestión, orientándose hacia una transformación institucional que le otorgara y legitimara el carácter universitario, convocando a los actores institucionales del área (docentes, estudiantes, egresados y funcionarios), para diseñar y participar en dichos procesos.

El escenario de la Formación Docente ocupó un lugar central, principalmente por el grado de heterogeneidad y fragmentación que presentaba dicho nivel, proponiéndose entonces como meta, transitar hacia la unidad sin uniformidad. Al respecto, la entonces Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente implementó líneas de acción orientadas al logro de 3 objetivos:

- ✧ Desarrollar un sistema único integrado de formación docente.
- ✧ Elaboración de un nuevo Plan de estudios para la formación de maestros, profesores y maestros técnicos.
- ✧ Desarrollo de la formación permanente a través de la instrumentación de una política de posgrados.

En base a estos objetivos, las estrategias impulsadas permitieron concretar importantes transformaciones académicas como por ejemplo: la unificación curricular de la formación de grado que se concretó en el Sistema Nacional Integrado de Formación Docente (Plan 2008), la Departamentalización y el desarrollo de políticas nuevas en la formación continua de los docentes (Posgrados).

Transformaciones en la formación docente

⁴ Las Asambleas Técnico Docentes (ATD) fueron creadas por el artículo 19 de la Ley 15.739 (1985) como organismos de carácter consultivo y tienen como cometido el asesoramiento a las autoridades competentes en temas técnico-pedagógicos vinculados a la educación nacional y específicamente a su área. Existe una ATD por cada nivel de enseñanza y la integran todos los docentes de ese nivel. Su estructura organizativa tiene como base a las asambleas locales (en cada centro) y la Asamblea Nacional a la que concurren delegados que representan a los docentes de todos y cada uno de dichos centros.

Siguiendo las políticas educativas planteadas por el Consejo Directivo Central de la A.N.E.P (CO.DI.CEN) para el quinquenio, diferentes comisiones de trabajo⁵ elaboraron, con la participación de todos los actores involucrados en la formación de docentes de todo el país, un nuevo Plan para la formación de los docentes en sus diferentes modalidades.

Se partió del diagnóstico que la Asamblea Técnico Docente de Formación Docente en el año 2005 realizó sobre la situación que las políticas educativas anteriores produjeron en el Área: “...una fragmentación que rompe con la unidad de la formación docente generando diversidad de niveles, de criterios y de prácticas educativas que no permite un “lenguaje” común a los egresados. El docente se ha transformado en ejecutor de decisiones que se procesan en otros ámbitos. Se generan grupos aislados en virtud de su procedencia y su formación, debido a una visión distinta sobre las prácticas y los entendimientos.”

Ante esta situación, la nueva propuesta pretendió construir participativamente un Sistema Único que, superando la fragmentación, y recuperando la profesionalidad, mantuviera la especificidad de cada formación que integra el Sistema (formación de maestros, profesores, maestros técnicos).

Para ello se partió de la definición de la *docencia como profesión*, analizando el alto grado de especificidad que tiene en sí misma, y los múltiples campos que se integran en su formación y práctica profesional.

El plan 2008 establece que la especificidad se define “por la construcción de un soporte conceptual a través de un enfoque interdisciplinario de las Ciencias de la Educación, en articulación integral con la Didáctica-Práctica Docente y el Conocimiento Disciplinar”.(XVI ATD: 2009)

Sin embargo, la especificidad no se construye sólo por la *presencia* de estos tres campos, es necesario también que ellos se desarrollen en *simultaneidad*, esto es, deben estar distribuidos en articulación integral a lo largo de toda la formación de grado, como forma de “ir construyendo el perfil docente de manera global y articulada”. Por otro lado, es necesaria también, la formación en el marco de una única institución formadora, que permita un mayor acercamiento a las problemáticas específicas de la profesión y la

⁵ Las Comisiones convocadas para la elaboración de documentos base fueron: Comisión de Formación Magisterial, Formación del Profesorado, Formación Técnico-tecnológica, Núcleo de Formación Profesional Común, Departamentalización-Investigación-Coordinación-Extensión, y Posgrados. “ En la etapa final se convocó a una Comisión de Currículo, Evaluación y Normativa de carácter técnico a efectos de dar unidad y coherencia al nuevo Plan.” Propuesta para el Plan Nacional Noviembre 2007 Tomo I

vinculación temprana con la complejidad y multidimensionalidad de la realidad educativa.

Singularidad y especificidad, son así temáticas centrales en la discusión, porque hacen a la esencia e identidad de la docencia como profesión y de los procesos de formación.

El Plan 2008 revela la especificidad de la formación de un *docente*, a través del diseño de un Núcleo de Formación Profesional Común a las diferentes carreras de formación.

Más que una asignatura: Análisis Pedagógico de la Práctica Docente.

“La originalidad es un precioso patrimonio que el pedagogo no sólo debe custodiar, sino conducir en el dominio de los valores, hacia su máxima expresión.”

Clemente Estable

El Maestro se define como “(...) un profesional formado para problematizar sus conocimientos, organizar sus prácticas desde la reflexión constante como espacios de producción y reconstrucción de saberes particulares” (Plan 2008: 29). Se establece la especificidad de la formación magisterial alrededor de tres ejes centrales:

- ✧ fuerte vinculación teórico-práctica desde el primer año de la carrera,
- ✧ formación disciplinar y pedagógica simultánea
- ✧ desarrollo del conocimiento pedagógico-didáctico.

El Plan presenta en este sentido una importante innovación como forma de fortalecer la vinculación teórico-práctica en la formación, vínculo ya existente en el trayecto Didáctica-Práctica Docente.

Crea un espacio de análisis pedagógico de las prácticas en 4º año, como síntesis teórico-práctica y cierre de la formación de grado y rescata en este sentido el papel articulador que la Pedagogía está llamada a cumplir en la etapa inicial de formación de un maestro, aportando a la comprensión de la realidad educativa en toda su complejidad; en otras palabras, realizando la integración de todos los conocimientos teórico-prácticos a lo largo de su formación.

El análisis pedagógico institucional y áulico es así retomado facilitando la identidad y desarrollo de la reflexión docente. Es imprescindible “(...) *recuperar la unidad teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos, volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza.*” (Torres 1997)

La separación histórica de la práctica docente de algunas disciplinas que aportan elementos teóricos para reflexionar, ha influido en la pérdida de dicha unidad. La recuperación de la Pedagogía como espacio de resolución de esta tensión, modifica esta tradicional relación. Su natural vinculación, en relación dialéctica permanente, permite que las teorías se incorporen como herramientas conceptuales para “leer” la práctica en la institución y en el aula, que incluya la reflexión sobre la misma, que la reconozca como objeto de estudio en sus dimensiones de práctica social, política e histórica.

Como sostiene Carrizales (1986), el cambio para transformar no sustituye un saber por otro, ni un hacer por otro, requiere pensar lo impensable, eliminar su certeza y seguridad, transformar la estructura interpretativa de su experiencia”.

El análisis pedagógico en este nivel, implica una manera de concebir y de abordar la práctica educativa desde sus fundamentos, considerar la vida de la escuela a partir y a través de sus actividades, relaciones, fines y funciones. Implica analizar, **cómo** se enseña y cómo se aprende, **por qué** se enseña y por qué se aprende, **para qué** se enseña y para qué se aprende, **bajo qué condiciones** se enseña y se aprende. Involucra la acción de repensar continuamente nuestras actitudes, prácticas y relaciones para acompañarlas a fines, supuestos y realidades cambiantes. Así, la práctica es consecuencia de determinados *sentidos* y *significaciones* construidos socialmente y no mera “actividad”.

“La práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos, y en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales” (CARR, W., 1996:95)

Con estos fundamentos se busca que la nueva asignatura:

- ✧ reconozca “continuidades y rupturas en la práctica desde una perspectiva pedagógica”
- ✧ trate de “desnaturalizar la mirada sobre la misma”
- ✧ intente “explicitar la teoría que realmente la sustenta o la que se invoca desde el discurso”.

En el marco de la formación del maestro, es necesario profundizar la relación entre: las dos vertientes formativas (teoría y práctica), las instituciones formadoras, (Instituto de Formación Docente – Escuela), y los actores responsables (Director de la escuela, maestro de aula, profesor de APPD) Se aspira generar espacios y tiempos que habiliten procesos de reflexión individuales y colectivos sobre el conocimiento teórico y el

conocimiento práctico, a fin de que el estudiante magisterial sea consciente de las consecuencias sociales, éticas y políticas del ejercicio profesional de la docencia.

La innovación planteada es más que una nueva asignatura; implica un cambio fundamental en la relación teoría-práctica como dimensión fundamental en la formación de un maestro.

Movimientos pendulares de la práctica docente.

La práctica docente entendida como actividad humana intencional es, sin duda, uno de los aspectos más polémicos y controvertidos de la educación que se constituye como referente de visibilidad de todo proceso educativo y cultural. El reconocimiento de este complejo escenario regulado por relaciones de poder exige comprender nuevas temporalidades situadas. La propia vida humana implica temporalidades como tiempos narrados que se hacen más humanos a través del relato y trascienden los tiempos cronológicos lineales. Como plantea Bárcena (2000) pensar la temporalidad humana es pensar el tiempo pasado, presente y futuro así como pensar lo que ocurre, nos ocurre y les ocurre a otros.

Por tanto, la temporalidad de la práctica educativa ha sido y es una forma de acción de sujetos colectivos con intencionalidad de modificar la educación expresada a través de fines, disciplinas, conocimientos, metodologías (propuestos y negados) y que casi nunca se construyen con la participación de los docentes.

Desde nuestro punto de vista, esta participación es una condición innegociable que en ese período se vio reivindicada habilitando una co-construcción, no solamente como una voz o una experiencia más sino, como la voz de la memoria pedagógica convertida en referente de posibilidad para la construcción reflexiva del futuro.

De esta manera la práctica educativa se enfrenta a ciertos dilemas que reclaman la compleja tarea de diferenciación de discursos. Ciertos discursos instalados en el imaginario social integran acríticamente ideas del sentido común, contruidos desde la experiencia empírica, muchas veces ingenua y casi siempre desinformada que se van consolidando en un habitus de la práctica muy difícil de modificar. En tanto otros, los discursos académicos, que con diferentes enfoques teóricos luchan por la hegemonía del campo, muchas veces operan más por sustitución que por discusión y negociación de significados (sobre ellos volveremos más adelante).

En una especie de movimientos pendulares, la práctica docente se ha configurado como un escenario entre dos modelos cuya legitimidad / no legitimidad implican falsas

oposiciones justificando distancias que en general no ayudan a resolver sus problemas centrales. Por un lado estarían aquellas prácticas que se identifican como rígidas o cristalizadas, que centralizan el poder en la figura del docente como poseedor de un conocimiento a transmitir y por otro, las que, pretendiendo distribuir el poder, diluyen su figura como referente educativo y reducen el conocimiento a enseñar. Ambos modelos de docencia son formas simplificadas y simplificantes de una integralidad que nace negada desde su concepción, situándose en razonamientos lineales que eluden abordar la educación y la cultura como creación humana eliminando entre otras cosas los debates relativos a relaciones pedagógicas, discursos, subjetividades, circulación del saber y construcción de conocimiento en escenarios educativos.

Hemos intentado dar cuenta de algunas evidencias que, como puntas de un iceberg, dominan los discursos político – pedagógicos y podríamos afirmar que, lindando con la irresponsabilidad ético- política, han omitido importantes condicionamientos que entretejen la complejidad y especificidad de la educación.

Los discursos y las prácticas

Nuestra preocupación y a la vez compromiso ético profesional nos sitúa en el contexto de la formación de maestros para dilucidar el valor, significado y sentido de la práctica educativa que se ha ido construyendo. Es desde nuestras temporalidades que nos proponemos reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica, implicándonos en una memoria pedagógica compartida como profesoras de Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica y actualmente Análisis Pedagógico de la Práctica Docente de los Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez de la ciudad de Montevideo. A través de la experiencia profesional reconstruida año a año hemos podido ver cómo los tiempos y espacios de la práctica afectan la subjetividad de los estudiantes, interpelan su cultura y las representaciones sociales sobre los sujetos de la educación, poniendo a prueba - y en ocasiones entablando diálogos con - el saber teórico que circula en los espacios de formación.

Esta propuesta es una invitación a la reflexión que implica la reconstrucción histórica y la crítica filosófica como referentes fundamentales de todo análisis pedagógico. Para comenzar señalaremos algunas concepciones consolidadas como punto de partida para pensar los cambios:

- ✧ La relación teoría práctica ha estado históricamente presente en la formación de grado vinculada al núcleo Didáctica – Práctica Docente

- ✧ Ha pretendido superar la relación teoría - práctica como oposición utilizando otros modelos de relación e incorporando estrategias de borde (Litwin 2008)
- ✧ La práctica no ha sido legitimada como escenario de producción de conocimiento académico sino como el campo del hacer muchas veces intuitivo, sustentado en lo vocacional o como modo de aplicación de decisiones tomadas por los expertos.

La relación dialéctica entre teoría y práctica: *el giro epistemológico*.

La práctica educativa es una cierta teoría del conocimiento planteaba P. Freire en toda su obra queriendo significar que toda práctica implica formas de conocimiento y modos de pensar propios que se ponen en funcionamiento en contextos situados, que se construyen *entre discursos* . Es pues, desde esas nuevas temporalidades que conforma su identidad, singularidad y especificidad para sustentar tanto prácticas de liberación como prácticas de dominación. En consecuencia, el discurso es a la vez producto y ejercicio de poder. De ahí la imprescindible tarea de reconocer los intereses que lo estructuran y que a la vez estructuran la práctica.

Un discurso construido entre discursos habilita a pensar una práctica construida entre prácticas y entre discursos y prácticas, lo que significa una *relación dialéctica entre teoría y práctica*. Este modelo de relación es sustentado por las pedagogías crítico transformadoras o liberadoras en tanto pedagogías de la posibilidad, que se arriesgan a enfrentar obstáculos que provienen de configuraciones que han fracasado. Al mismo tiempo están dispuestas a avanzar en la concientización sobre problemáticas relativas a las condiciones desiguales de ejercicio del poder en la sociedad y en la educación, a la multirreferencialidad de la acción educativa, a la educación como antidesestino y a la docencia como actividad intelectual.

Configuración	Relación dialéctica
Concepción de la relación	La teoría y la práctica educativa son campos

	<p>dialécticamente constituyentes y relacionados.</p> <p>La práctica docente se constituye en praxis que pone a examen crítico la acción pedagógica, las condiciones en que se realiza y el propio conocimiento a enseñar</p>
Tareas del docente	<p>El modelo crítico exige investigación educativa de los docentes para mejorar la teoría educativa y mejorar la práctica educativa.</p> <p>El docente como intelectual se hace cargo de su función de enseñar que exige rigor académico, postura ética y estética y por tanto asume el compromiso de la investigación y producción de conocimiento.</p>
Saber pedagógico	<p>Se reconoce la centralidad del conocimiento producido como discurso de la teoría y como discurso de la práctica.</p>

El análisis crítico del discurso permitirá reconocer las formas cómo la ideología penetra y ordena las concepciones y experiencias de toda práctica social, cómo habilita o niega ciertas maneras de acceso a la cultura, a la comunicación de cultura y al cuestionamiento o legitimación de la misma. Instala un diálogo intercultural entendido como diálogo crítico que exige autoría (Bajtin, 1978), en el cual educadores y estudiantes deberán asumir la co-participación en las relaciones pedagógicas.

La práctica se constituye así en un espacio público como lugar de acuerdo posible, de intercambio de ideas, de conocimientos y de confrontación de argumentos y razones sobre aquellas cuestiones que son de interés común en un grupo social particular como la comunidad educativa o en la sociedad en su conjunto. Como lugar de búsqueda y de construcción cultural auténtica (Giroux, 2003) tendrán la palabra estudiantes y profesores convocando encuentros y desencuentros propios del diálogo entre discursos. Se hace necesario pensar qué implica esta dialéctica entre teoría y práctica en la formación docente. En primera instancia diríamos que exige *correr la mirada de la práctica en dos sentidos: ampliación y complementariedad* para distinguir:

- ✧ la pluralidad epistemológica del saber
- ✧ la intersubjetividad en la formación para la docencia
- ✧ la redefinición de fronteras entre lo público y lo privado en la educación y la cultura.

Esta redefinición entendida como una reubicación o doble ubicación de los estudiantes se les presenta como el desafío de correr su mirada, construida hasta ahora desde el lugar de estudiantes, para tomar otra posición, la del docente. Implica el compromiso e

involucramiento en su propia formación, ser y hacerse parte del proceso de conocer, discutir y argumentar sobre la educación en contextos reales, sobre problemáticas visibles y ocultas, sobre condicionamientos generales y específicos. Esta ruptura se presenta desde los primeros encuentros con la práctica concreta que exige ser leída, interpretada y comprendida desde lo institucional a través de la pluralidad epistemológica que aportan saberes propios de la Pedagogía, Psicología y Sociología en el primer año de la carrera. Se conforma como una experiencia potencialmente educativa que al ser interpelada permite el surgimiento de múltiples significados (Larrosa 2000). Lo institucional se presenta como escenario que exige ser problematizado dando posibilidad a la deconstrucción de concepciones instituidas y naturalizadas. Aunque muy breve experiencia, pretende tener valor fermental, ir más allá de cierto conocimiento abriendo el diálogo entre saberes.

Un segundo encuentro lo constituyen dos años de práctica docente en una escuela de referencia donde la reflexión se sitúa en el aula y el diálogo entre discursos involucran fundamentalmente saberes de la didáctica y las disciplinas que son objeto de enseñanza. Otros discursos pueden involucrarse, siendo parte del entre discursos pero en forma casual, lo cual es en sí mismo valioso pero no constituye la intención principal. Se comienza a construir una cultura de la práctica dominada por la preocupación sobre la enseñanza a cargo del docente y los aprendizajes de los alumnos. Ubicada en la sala de clase, está pensada, como señalara claramente J.C. Filloux (2004), para que la dimensión fundamental de la experiencia docente esté situada en el lugar de las interacciones, pudiendo volver sobre sí misma como forma de tomar distancia y habilitar la crítica. al mismo tiempo que se apropia del lenguaje de la crítica y la posibilidad.

Consideramos que *es en el cuarto año de la carrera donde se produce el giro epistemológico de la práctica docente*, donde se dan la ampliación y la complementariedad de sentidos, donde la mirada se co-significa como nueva temporalidad.

Las escuelas en contextos de pobreza son los escenarios concretos donde se realiza esta práctica exigiendo esa co-significación en una realidad social, cultural y económica que no ofrece a los niños posibilidades visibles. Estas situaciones, que evidencian otras puntas del iceberg, necesitan ser leídas también desde múltiples referencias. Los discursos que permitieron pensar y resolver situaciones educativas en las prácticas anteriores no resultan suficientes. Otros problemas las interpelan desde una realidad

donde hay que luchar por instalar y sostener el diálogo intercultural, diálogo entre saberes que se enfrenta a fuertes obstáculos en la comunicación. Se necesitan otros análisis, otros saberes tienen que participar de ese diálogo para favorecer cambios en la mirada de los otros, alumnos, padres y otros docentes. Exige dejar de ver a los alumnos como seres determinados para reconocerlos como sujetos condicionados con capacidad de concientización para emanciparse de ciertas amarras que parecen imposibles de superar. Esta práctica exige correr la mirada de educadores y educandos. Reclama la dialéctica del interjuego entre la cultura escolar y la cultura de los alumnos, entre el aula y la institución, entre el sujeto y los otros sujetos, entre la institución y la comunidad (no sólo en sentido territorial sino también generacional, cultural, presencial y virtual).

Este posicionamiento académico, como cualquier campo académico, es una construcción humana inscrita en contextos históricos que va asumiendo lugares en la polémica, el debate, el enfrentamiento y la negociación. Por tanto se va definiendo y diferenciando de otros modelos que han ido entramando identidades y prefigurando modos de pensamiento que estructuran y dan sentido a sus discursos.

Se diferencia claramente de las tres tradiciones que según Carr (1996) han ido definiendo configuraciones de la práctica docente vinculadas a formas particulares de relación entre teoría y práctica.

Configuración	Relación de oposición	Relación de dependencia	Relación de autonomía
Concepción de la relación	La práctica es todo lo que no es teoría. La "teoría" se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto y la "práctica" se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto.	Toda práctica está cargada de teoría. No se opone a ella sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a las tareas prácticas.	No es posible "saber que" algo es, a menos que ya se "sepa como" hacer un gran número de cosas. El saber cómo es un concepto lógicamente antecedente del saber qué
Tareas del docente	El docente es el encargado de la inculcación del arbitrario cultural (BOURDIEU, 1977).	El docente organiza experiencias teniendo en cuenta el interés de los alumnos involucrándolos en la búsqueda y descubrimiento del saber.	El docente capacitado aplicará programaciones estandarizadas afianzando la separación entre concepción y ejecución de la enseñanza.
Saber	Es una lógica	El saber de la	El saber teórico informa la

pedagógico	excluyente, el saber pedagógico parece innecesario y débil	psicología ejerce influencia en tanto saber teórico pero exterior a la propia práctica. Se sustituyen el saber pedagógico y didáctico entre otros.	planificación de la educación que es ajena a la práctica. Son los expertos quienes se ocupan de una planificación científica, estratégica y común.
Modos de pensamiento que conducen a equivocación	<ul style="list-style-type: none"> * Fundamentan el significado de la práctica solamente en relación con la teoría. * La práctica es una cuestión estable y estática. 		

Estos modelos, al ignorar o negar que en toda teoría existe una práctica de esa teoría y que toda práctica implica necesariamente referentes teóricos caen en el equívoco de operar fragmentando y excluyente provocando distanciamientos o vacíos entre el pensar y el practicar la educación al punto de obstaculizar la comunicación y el entendimiento.

La primera configuración propia del *modelo normalizador – disciplinador*, característico de la pedagogía tradicional, se construye a partir de una racionalidad instrumental con el propósito de lograr la cohesión social para conformar la matriz ideológica de una sociedad civilizada a través de las ideas de orden y progreso. Al docente se le exigía formación en la disciplina que iba a enseñar para asegurar su correcta transmisión. En este escenario las ciencias de la educación elaboraban conocimiento sin vinculación con la práctica o al decir de Carr se conforman como *relación de oposición*. Esta concepción teórica ha sido hegemónica en el discurso de la modernidad y aunque fue objeto de fuertes polémicas y controversias, ha logrado resistir con bastante éxito logrando preservarse como matriz fundacional instituida a través de sus cánones de homogeneidad, sometimiento a la autoridad y disciplinamiento considerados esenciales para asegurar la continuidad de la democracia liberal. Reconocer su vigencia en algunas instituciones y/o disciplinas exige un esfuerzo de deconstrucción de lo explícito en búsqueda de lo implícito ya que generalmente se presenta con una apariencia que disimula y oculta sus verdaderas bases epistemológicas y éticas.

La segunda se constituye como *modelo experiencial* con fuerte arraigo en concepciones pragmáticas y clara relación con la pedagogía escolanovista que dio importancia al aprender a aprender a partir de la racionalidad práctica justificando las demandas de una educación como preparación para la vida. La práctica educativa se regula a través de una *relación de dependencia*, que supera el modelo de oposición pero se subordina a un marco teórico implícito que reivindica la dimensión cognitiva del desarrollo humano

privilegiando los aportes de la psicología experimental que de alguna forma colonizan el campo pedagógico durante bastante tiempo. Se construyó un discurso moralizador centrado en quien aprende, valorando el descubrimiento y la libre expresión, que se instaló en prácticas reales de muchos docentes aunque no logró constituirse como corriente homogénea ni hegemónica. Se abandonó la formación centrada en el conocimiento descalificándose las disciplinas y sus contenidos lo que provocó el vaciamiento de contenido en la enseñanza y el debilitamiento cultural de las nuevas generaciones afectando en el mismo sentido a la formación docente.

La tercera configuración se identifica con los *enfoques pedagógicos tecnicistas* emergentes a mediados del siglo pasado, asociados a procesos de hiper-especialización y crisis económica en los países centrales que en América Latina se evidencian a partir de la década del 70. Las políticas neoliberales priorizan la regulación del gasto a través de criterios de rentabilidad y exigen modelos educativos eficientes basados en la racionalidad técnica. Se produce un nuevo distanciamiento entre la teoría y la práctica entendida como *relación de autonomía*. La concepción científica de la educación jerarquiza un saber teórico procedente de disciplinas en su mayoría ajenas al campo educativo (economía, evaluación, estadística) para informar la macro – planificación creando modelos educativos estandarizados asegurando neutralidad científica, racionalidad en la productividad y la función igualadora. Y, como plantea Kemmis (1993) el enfoque taylorista introdujo en el campo educativo la lógica proceso – producto basado en la psicología conductista. La planificación estratégica a cargo de especialistas (casi sin presencia de docentes) se ocupa de elaborar modelos instruccionales para formar los recursos humanos necesarios e instala la medición y el control del trabajo educativo (de docentes y estudiantes). La formación docente queda restringida a formas de capacitación con la finalidad de aprender técnicas para comprender y utilizar adecuadamente dichos modelos. Los planes de formación docente dan cuenta de estos cambios sustituyendo cursos de didáctica por cursos de orientación del aprendizaje que, más allá de la denominación excluyente implican una total negación de la tarea profesional de enseñar. En otra fase, este enfoque apunta a la diversificación de la didáctica en didácticas especiales, derivando en la ingeniería didáctica que ofrece secuencias estructuradas transformando la práctica docente en formas de gestión de clase reguladas a través de estándares.

Como hemos visto ninguno de estos modelos ha logrado trascender las miradas restringidas de la práctica docente ya que hacen foco en el aula y la escuela

prescindiendo de la reflexión crítica de docentes, estudiantes, instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

En tanto la relación dialéctica es y seguirá siendo un devenir, una construcción abierta, sujeta a nuevas representaciones, nuevas territorialidades y nuevas temporalidades. Se conformará desde el aula y hacia el aula y a modo de doble hermenéutica los problemas identificados en la práctica concreta se han convertido en temas de ensayo para construir otros significados en relación a problemas más allá de la sala de clase y la institución. Se instalan en el escenario de la sociedad como *entre discursos* elaborados a partir del análisis pedagógico de la práctica docente. Son ejemplo de la praxis las producciones que forman parte de esta colección de ensayos de los Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez. Estas producciones hacen visible el sentido del giro epistemológico de la práctica docente escolar que se construye en los procesos de la formación de maestros en el Uruguay actual.

Autor y fecha de producción	Título del ensayo
Lucía Gonalvez 2015	Escuela: ¿reproduce o transforma la violencia en los niños?
Débora Akerman 2016	¿Cómo pensar la enseñanza en un mundo digital?
Helen Coronel 2016	Una educación a través de la música
Dahiana Menjou 2016	La integración y el valor de las disciplinas artísticas en el currículum oficial.
Joaquín Mateauda 2016	Coherencia conceptual del discurso pedagógico en las Políticas educativas
Maximiliano Amaral 2016	Adaptaciones curriculares en la escuela para sordos
Sofía Perrone 2017	¿Cómo incide el entorno familiar y las prácticas educativas en los procesos motivacionales del niño para el aprendizaje?
Lucía Biasco 2017	Transición de Educación Primaria a Secundaria: entre formatos escolares, vínculos y autonomía
Magdalena Bonino Terra 2017	La relación evaluador – evaluado ¿Facilita o perjudica el aprendizaje?

María Belén Astesiano 2017	¿Qué prácticas artísticas se realizan en la escuela actual?
Alejandra Larghero 2017	La evaluación ¿hacia qué función pedagógica se dirige?
Natalia Alonso 2017	¿Por dónde pasa el deseo de aprender de los niños de hoy?
Carina Cabeza 2017	La afectividad como clave pedagógica
María José Urman 2018	Maestros profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas
Chiara Mannise 2018	Pedagogía libertaria: autoridad y autonomía
Catherine Gopar 2018	Autoridad pedagógica y emancipación en la realidad educativa actual

Bibliografía

Alegre, P. et alter. (2010) - Las izquierdas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO.
Ed. Ciccus.

ANEP-CODICEN (2010) - Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por CODICEN 2005-2010.

Bajtín, M. (1981) - The Dialogic Imagination. Citado por Giroux, H (2003)
Pedagogía y política de la esperanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bárcena, F. (2000) – El aprendizaje como acontecimiento ético. Barcelona; UAB
Revista Enrahonar N° 31

Bentancur, N. (2010) - Las políticas educativas tras el primer gobierno de izquierda en Uruguay: ¿transformación o reforma? Ponencia presentada en el 3er Congreso Uruguayo de Ciencia Política organizado por AUCIP. Montevideo.

Bourdieu, P. (1977) – La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Barcelona: Laia

Carr. W. (1996) – Una teoría de la educación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Filloux, J.C. (2004) - Intersubjetividad y formación. Buenos Aires, UBA: Serie "Los Documentos", Vol. 3, Novedades Educativas.
- Freire, P. (1994) – Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores S.A.
(1996) – Pedagogía de la autonomía. México: Editorial Siglo XXI
- Giroux, H (2003) - Pedagogía y política de la esperanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kemmis. S. (1993) – El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Larrosa, J (2003) – La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes
- Litwin, E. (2008) – El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF
- XVI ATD Ordinaria de Formación Docente. Carmelo. Abril 2009