

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Estudiante: María José Urman

Plan: 2008

Docente: Nancy Salvá

Febrero 2018

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

ÍNDICE

Fundamentación	3
Marco teórico.....	6
Docencia, formar para transformar	6
Formación docente, ¿una formación de identidad?.....	6
Escenarios de hoy.....	9
El profesorado: una tarea intelectual que transforma.	10
Hacia la construcción de una práctica profesional	14
Autonomía, una razón de peso	18
Praxis y reflexión educativa; una cuestión dialéctica.....	22
La educación como posibilidad: nuestro proyecto educativo actual.....	26
Análisis pedagógico	29
¡Silencio!... estoy enseñando	31
No debo molestar en clase.....	38
Otra mirada... ..	43
Reflexiones finales.....	47
Bibliografía	49

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Fundamentación

Dentro del perfil de egreso del profesional docente, más específicamente, el perfil de egreso magisterial, se aspira a formar un maestro que adopte una actitud crítico-reflexiva en sus prácticas, y que, promoviendo la enseñanza reflexiva en el aula, propicie en el alumno una actitud crítica frente a la realidad de la cual es parte.

La elección del tema surge debido a mi inquietud en cuanto a la búsqueda del modelo docente que pretendo adoptar. Durante el transcurso de mi formación, he observado a mis propios docentes, tanto en el instituto, como en la escuela, y he constatado que muchas veces existe una clara contradicción entre el discurso y la práctica, es decir, entre aquel modelo al cual se pretende llegar y el modelo que hoy encontramos en el aula.

He observado, durante mis prácticas, que hay maestros que dejan sin recreo a los niños que no traen los deberes, o hacen algo en clase que, según las maestras, amerita suspender el recreo. En algunos casos, he visto que tienen que quedarse haciendo los deberes, terminando algún trabajo de la clase o escribiendo “planas” en un sector del patio, donde deben repetir alguna norma de conducta como “no debo molestar en clase” o “debo realizar los deberes”, etc. ¿Cuál puede ser la finalidad pedagógica de este tipo de prácticas?

En una oportunidad estuve en sexto grado. El grupo era muy poco participativo, llamaba la atención el silencio que había en la clase durante toda la jornada. Recuerdo que, en una de las actividades, la maestra escribió en el pizarrón la definición de área, seguidamente puso ejercicios y se sentó. Los alumnos, a medida que iban terminando entregaban el cuaderno, cuando todos finalizaron, pasaron a la siguiente actividad. Todo en silencio, solo la voz de la maestra se escuchaba, todas las jornadas eran iguales. Cuando yo realizaba actividades, me costaba muchísimo lograr que participaran. La maestra siempre me insistía en que mis actividades debían terminar con un registro en el cuaderno, “alguna definición “decía.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Recuerdo en un taller de didáctica un comentario de la Directora: “Cuando paso por un salón y hay mucho silencio, es porque algo no está bien”. Vivenciar situaciones de este tipo, me llevó a reflexionar sobre algunas las prácticas que aún hoy persisten en las aulas.

A veces en las rotaciones que hacíamos en la práctica de la escuela, trabajábamos dos practicantes por clase. En una ocasión, mi compañera tenía que trabajar una secuencia sobre el afiche como texto publicitario en 2do. grado, de la cual era la primera actividad, y ese día ella no pudo asistir.

Según nuestra planificación, al día siguiente me correspondía seguir trabajando a mí, para lo cual ya había preparado la actividad.

Fue entonces que, después del recreo, la maestra me pide que me quede con los niños un momento. Al poco tiempo regresa, con dos afiches en la mano, contando a los alumnos, con mucho entusiasmo, que había ido hasta el almacén, frente a la escuela, y le había pedido prestado al almacenero esos afiches.

Para realizar el análisis en el presente trabajo, me guiaré con las concepciones del paradigma crítico, ya que este enfoque es sustento de los programas educativos actuales en nuestro país. El mismo pretende la emancipación y concienciación del individuo, formando un sujeto autónomo con una visión crítica de la realidad, entendiendo la educación como un “acto político”.

Por esta razón, basar mi análisis en este paradigma, me permitirá fundamentar la relevancia de la formación del maestro como profesional reflexivo y la función de la escuela en la formación de un sujeto autónomo, capaz de comprender su realidad, para poder transformarla.

A su vez, el enfoque del ensayo será desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Trabajaré con los aportes de Henry Giroux (1990) y José Contreras (2001) quienes entienden que es necesario concebir a los docentes como intelectuales y profesionales capaces de trabajar desde la reflexión. Ven las escuelas como instituciones necesarias para el desarrollo de una democracia crítica.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

También el trabajo de Paulo Freire (2005) me será de sustento al momento reflexionar sobre las diferentes concepciones que hay de la educación y sus respectivas finalidades.

Por otro lado, me basaré en los aportes de Carlos Cullen (2009), desde la Filosofía de la Educación. Estos me permitirán reflexionar sobre la incidencia de la formación docente en la construcción de la identidad profesional del maestro.

Además, incluiré las concepciones de Carr y Kemmis sobre el paradigma crítico y sus implicaciones en la educación.

Cabe destacar que, frente a la problemática planteada, me he formulado varias preguntas, las cuales intentaré responder basándome en el análisis del trabajo de los diferentes autores: ¿Cuáles son los fines de la educación en la sociedad actual? ¿cuáles son sus desafíos? ¿qué lugar ocupa el docente en el proyecto educativo actual? ¿cómo puede el docente promover la formación de un sujeto autónomo?

Palabras claves

- Docentes reflexivos.
- Estudiantes reflexivos.
- Autonomía.
- Educación.
- Práctica docente.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Marco teórico

Docencia. formar para transformar

Formación docente, ¿una formación de identidad?

Al hacer referencia a la formación docente, generalmente se relaciona con la instancia de formación académica del profesorado.

Sin embargo, ha de tenerse en cuenta, que la formación va más allá de los conocimientos teóricos adquiridos en una institución, a través de un programa dado. Parte medular de la formación se apropia en las prácticas educativas, tanto siendo estudiantes, como docentes.

En tal sentido, Carlos Cullen (2009), desde la mirada de la filosofía de la educación, realiza una serie de reflexiones: ¿de qué hablamos cuando hablamos de formación docente? ¿qué hace a la formación del maestro?

En su trabajo, el autor plantea que el desafío de la formación es irse construyendo, ir constituyendo una identidad magisterial. Identidad que entiende como una identidad narrativa, ya que el maestro se define como narrador de las diferentes situaciones educativas de las cuales forma parte. “Esta identidad narrativa, que nos define como maestros, la vamos formando en esta difícil tarea de construir un relato, capaz de unificar esas tensiones, conflictos, dilemas, esperanzas, peripecias, y darnos una identidad que nos defina.” (Cullen, 2009, p. 21) Entonces, ¿dónde y cuándo se posibilita esta formación de identidad?

Para responder esta interrogante, el autor introduce la metáfora de escenarios educativos, entendidos: “tanto como lugares donde acontece la institución formadora, como tiempos donde se va representando la identidad profesional” (Cullen, 2009, p. 15)

Al profundizar en esta metáfora, comprendemos que los escenarios educativos son espacios que describen y circunscriben el acontecer del ámbito de la educación; educación que, como praxis social, se encuentra

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

culturalmente situada y, a su vez, configurada por una geopolítica de educación determinada.

Por esta razón, no se puede pensar en los escenarios educativos sin tener en cuenta los trasfondos culturales y políticos que atraviesan la realidad educativa. Es, precisamente, en estos “escenarios educativos donde acontece la formación docente y se re-significan sus sentidos” (Cullen, 2009, p. 21). Es en los escenarios donde acontece la institución formadora, y no a la inversa. La institución, sin una práctica real, y socialmente situada, solo resulta ser una estructura.

Es en el día a día, en las prácticas, donde el maestro poco a poco va construyendo una identidad propia, donde ocurre su formación; siendo partícipes de la realidad educativa, se encuentra con “la responsabilidad de enseñar ante la interpelación del deseo de aprender” (Cullen, 2009, p. 20)

Al mismo tiempo, el autor propone tareas que, según entiende, definen una identidad narrativa magisterial; tareas que configuran los escenarios educativos en la actualidad, y las cuales podríamos interpretar como desafíos para el docente.

Entre ellas, cabe mencionar la que denomina: aumentar la potencia de actuar. En este punto, entiende que el docente debe considerarse un agente ético-político, capaz de proponer y elaborar alternativas para mejorar la realidad educativa. Debe actuar más allá de los discursos que se imponen y, desde la posibilidad, saberse capaces de abrir mundos posibles para una mejor educación para todos.

Ahora bien ¿cómo aumentar la potencia de actuar? Según el autor, para poder ser agentes capaces de actuar y transformar la realidad educativa hay que comprenderla, es decir, tener conocimiento de lo que acontece, tomar conciencia de la diferencia entre simplemente estar informados y conocer.

Sostiene que esto representa un desafío en la sociedad actual, una sociedad que se encuentra bombardeada de información. Por tanto, el docente debe cuidar su lugar de sujeto de conocimiento, y no limitarse a ser receptores o simplemente consumidores de información.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Para esto, necesariamente, debe tomar conciencia de las relaciones de poder que atraviesan el conocimiento y resistirse a su dominio. Al saberse posibles agentes de cambio, el desafío será no permanecer como sujetos reducidos a objetos que reproducen lo impuesto, lo dado. En palabras del autor, dejar de ser disciplinables y dominables.

Estas condiciones y desafíos hacen a la identidad del docente, y es solo posible la formación de esta identidad en la praxis, situados culturalmente, siendo interpelados por el otro y por la sociedad.

Otras de las formas que, según el autor, aumentan la posibilidad de actuar, es desarrollar en la formación docente el pensamiento crítico.

Entonces ¿qué se entiende por pensamiento crítico? En su trabajo, el autor le asigna una serie de atributos a dicho concepto. Por un lado, sostiene que pensamiento crítico es relacionar la teoría con la práctica, lo que, directamente, aumenta la potencia de actuar del docente, dado que eso brinda herramientas para una mejor comprensión de la realidad educativa, entre otras cosas.

Por otro lado, y si se quiere desde una concepción más filosófica, pensamiento crítico es, como menciona el autor: “estar abiertos a sentidos posibles, inscriptos en el borde de lo dado y de nuestros saberes previos (...) sabiendo que en lo dicho se oculta lo no dicho, o en lo patente lo oculto...” (Cullen, 2009, p. 38,39). Es decir, tomar conciencia y distancia, entender que hay discursos que se nos imponen, que hay intereses, donde se traman saber y poder, donde se hace necesario de- construir la realidad educativa, dando posibilidad a la resignificación y la apertura para nuevas y mejores propuestas.

En palabras del autor: “El saber es poder, pero no necesariamente dominio, y entonces hemos de atender a las relaciones de poder que atraviesan el conocimiento, para aumentar nuestra potencia de actuar y resistirnos al dominio que nos des- subjetiva” (Cullen, 2009, p. 38)

A su vez, el pensamiento crítico contempla una dimensión ética, la cual toma en cuenta la interpelación del otro en el proceso educativo: “nada justifica que el saber pretenda anular la interpelación del otro y la exigencia de

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

justicia...” (Cullen, 2009, p. 39) Es decir, se hace necesario tomar conciencia del lugar que tiene el alumno, los demás docentes, la comunidad, entendiendo que la educación, como proceso de socialización, se encuentra situada culturalmente, y determinada por su contexto.

En definitiva, la formación docente trasciende la propia institución, acontece en las prácticas diarias; es allí, donde se forma la identidad del maestro. Para ello es menester apropiarse del conocimiento, tomar conciencia de lo que subyace en los discursos, identificarse con el otro, proponer, concebirse como sujetos que producen el saber, abrirse a la posibilidad de transformar la realidad educativa, para hacer de la escuela, un lugar más democrático.

Escenarios de hoy

Entendiendo que la práctica docente acontece situada culturalmente, enmarcada en determinados escenarios educativos social y políticamente configurados, cabe preguntarse: ¿en qué sociedad educamos? o tal vez ¿para qué sociedad educamos?

Para responder a estas interrogantes, es necesario entender cuáles son los desafíos a los que se enfrenta la educación en la sociedad actual. Según plantea el PEIP (2008. P. 24):

La educación contemporánea se enfrenta con una sociedad fuertemente segmentada, fragmentada hasta el extremo del individualismo y la competitividad promovidos por un modelo capitalista que deshumaniza a través de la pérdida de la historicidad, la subjetividad y el descreimiento en las utopías.”

Esta cita da cuenta del compromiso que se asume desde la educación pública en nuestro país al reconocer los obstáculos que tendrá que enfrentar.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

De esta manera, adopta el desafío de contribuir a cambiar aquellos aspectos de la sociedad que deshumanizan y provocan desigualdad. Para lograrlo, deberá generar conciencia, promover justicia social y solidaridad en una época de globalización, luchando en contra del sistema capitalista neoliberal dominante, que beneficia a unos pocos y perjudica a muchos.

Es así que la educación aparece como derecho humano fundamental, concibiéndose como medio para lograr un cambio social real que promueva una democracia social. Esto puede verse explicitado en los fines de la educación del país, entre los cuales se destaca: “Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica” (Artículo 13, inciso A, Ley 18.437)

El profesorado: una tarea intelectual que transforma.

De lo expuesto anteriormente podemos resaltar que, aumentar la potencia de actuar, resulta ser una tarea o desafío para el docente. Esto lo posiciona en un papel más activo y participativo de las prácticas educativas; pero ¿cómo puede el docente ser un agente de cambio?

En relación a lo planteado, Giroux (1990) reflexiona sobre la función del maestro desde la mirada de la pedagogía crítica, más precisamente, el maestro como intelectual transformativo capaz de crear las condiciones necesarias para promover la formación de un sujeto crítico.

Para esto, debemos analizar qué se entiende por intelectual desde esta perspectiva. Es entonces que la visión del autor resulta pertinente, puesto que plantea en su obra una concepción de modelo docente comprometido en promover la democratización de la enseñanza.

En su planteo, sostiene que el papel del educador responde a la concepción que se tiene de la escuela como esferas públicas democráticas. Al considerar a la escuela como un lugar donde se prepara al alumno para vivir en auténtica democracia, el educador debe asumir el compromiso de promover, mediante sus prácticas educativas, este cometido:

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

...defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también, para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (Giroux, 1990, p. 172)

Es contundente el tenor político que se asigna a la educación desde este enfoque. Se pretende que la pedagogía crítica ofrezca las condiciones necesarias para hacer de la escuela un ámbito democrático. Un lugar que tenga las condiciones necesarias para educar ciudadanos críticos, capaces de transformar la realidad y para lograrlo, la función del docente es fundamental.

Esto deviene de la concepción que se tiene de que la instrucción escolar representa una lucha en torno a las relaciones de poder, lo que posiciona a la educación dentro de un proyecto social que intenta concientizar al estudiante de las injusticias sociales. Este, mediante la reflexión y las acciones críticas, podrá comprender cuáles son las condiciones que favorecen la lucha para lograr un cambio. Dicho de otro modo, se educa para la acción transformadora.

Respondiendo a esta definición de la escuela como institución democrática, los educadores deben desempeñar el papel de intelectuales transformativos; como claramente menciona el autor: "En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas." (Giroux, 1990, p.178)

Es entonces que la tarea de enseñar se transforma en una praxis radical, la cual implica para el docente transformativo un compromiso social. Por esto, debe tomar conciencia de las injusticias que provocan sufrimiento tanto en el individuo como en la sociedad. Pero para comprender esta realidad de hoy, debe tener conciencia histórica de los procesos implicados:

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Los educadores críticos deberían comenzar con las manifestaciones de sufrimiento que constituyen condiciones pasadas e inmediatas de opresión. El hecho de descubrir el error del sufrimiento pasado y la dignidad y solidaridad de la resistencia nos hace tomar conciencia de las condiciones históricas que dan lugar a tales experiencias. (Giroux, 1990, p. 37)

Esto es lo que el autor denomina memoria liberadora, condición necesaria para comprender los procesos que han llevado al sufrimiento de los sectores más vulnerables hoy día. Al mismo tiempo, condición necesaria también para no repetir los errores del pasado, y mantener viva las historias de represión y también de resistencia de nuestro pasado reciente. Porque estas historias de resistencia también son historias de esperanza, ya que demuestra que, frente a la represión, la lucha siempre es posibilidad.

Ahora bien, ésta es la visión del docente desde la pedagogía crítica, entonces, ¿En qué se ha modificado la concepción del educador? ¿Cuál es el modelo de docente que se pretende cambiar? Para responder a estas preguntas, nuevamente, debemos detenernos en la escuela y su función en la sociedad.

Como contramodelo, proponemos la escuela tradicional, que surge como agente de reproducción de la sociedad moderna y donde es otra la función que le atribuye al docente:

...los educadores tradicionales tal vez pregunten cómo debería tratar la escuela de alcanzar una determinada meta fijada de antemano, pero raramente preguntarán por qué la meta en cuestión va a resultar beneficiosa para algunos grupos socio económicos y no para otros” (Giroux, 1990, p. 46)

Ampliando la visión del autor, podemos decir que la escuela tradicional se configura como un lugar de instrucción, donde se instruye al estudiante en

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

saberes específicos, de modo que éste responda al modelo socio económico imperante, favoreciendo solo a ciertos sectores de la sociedad.

Esto se debe a que la escuela tradicional adopta el papel de agente de reproducción social, cuya función es la de imponer la ideología dominante, reproduciendo las relaciones capitalistas de producción, legitimando, selectivamente, ciertos discursos y formas de vida de modo de garantizar esta reproducción.

En oposición a la visión de los tradicionalistas de que en la escuela solo se imparte instrucción, las escuelas también son lugares culturales y políticos, donde las relaciones entre poder, conocimiento y dominación, en este caso, determinan que no se ofrezcan oportunidades reales para la potenciación personal y social de los sectores oprimidos de la sociedad.

Por esta razón, surge la necesidad de reestructurar las condiciones ideológicas que legitiman la reproducción del modelo hegemónico, que beneficia a unos pocos y perjudica a unos cuantos.

Por otro lado, es necesario considerar que todo el proceso para lograr el cambio que la pedagogía crítica propugna, genera, según el autor, ciertas amenazas y desafíos para el docente.

Señala que las amenazas están implícitas en las reformas educativas que desestiman las habilidades intelectuales de los profesores. Sostiene que "...los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula." (Giroux, 1990, p. 171)

Frente a esta descalificación profesional, los profesores se enfrentan al desafío de entrar en debate con quienes desestiman la tarea docente. Para ello es necesario organizarse colectivamente, hacer autocrítica de sus propias prácticas y elaborar un nuevo discurso donde "el trabajo de profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad" (Giroux, 1990, p. 34)

Cabe destacar que el trabajo del profesional de la educación está relacionado con las posibilidades que se le ofrecen en su formación. Al

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

respecto, en nuestro país, el perfil de egreso del profesional docente propone la formación de un maestro capaz de “organizar sus prácticas desde la reflexión constante” (...) “Capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutir las con sus colegas y plantear alternativas.” (SUNFD, 2008, p. 29)

Entonces, podemos afirmar que una de las finalidades de la formación profesional docente en nuestro país es formar un docente que adopte una actitud crítico-reflexiva en sus prácticas, que, a su vez, promueva la enseñanza reflexiva para propiciar en el alumno una actitud crítica frente a la realidad de la cual es parte.

En otras palabras, se intenta formar al docente como intelectual transformativo, entendiendo la labor del educador como una tarea intelectual, capaz de repensar sus prácticas, desde la crítica y hacia la acción. De este modo, y haciendo mención al concepto aportado por Cullen (2009), al concebirse al docente como tal, se piensa en un maestro que puede y debe aumentar su potencia de actuar.

Este enfoque está enmarcado en lo que propone la Ley de Educación actual. De manera explícita, entre los fines de la política educativa nacional se plantea “Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local...” (Ley N° 18437, artículo 13, inciso C)

Hacia la construcción de una práctica profesional

Haciendo lectura de los diferentes autores que seleccioné para trabajar en mi ensayo, encuentro en común que todos, de alguna manera, hacen referencia a los discursos suscitados en las últimas décadas en favor de una reforma educativa.

En dicho discurso, la formación del profesorado aparece enmarcada entre conceptos tales como profesionales reflexivos, actitud crítica, y autonomía, entre otros.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Ahora bien, ¿cuál es el sentido de estos términos? específicamente: ¿qué significado tiene ser profesional de la docencia? ¿cuáles son las cualidades de una práctica educativa profesional?

A propósito, Contreras (2001), nos aporta su visión en cuanto a la autonomía profesional como cualidad del oficio docente. Para esto, considera necesario comprender qué es lo que entiende como oficio de enseñar y qué se espera del mismo.

En su obra, el autor aborda el concepto de profesionalidad del profesorado, relacionándolo, directamente, con la noción de autonomía que éste conlleva. En otras palabras, intenta develar, cuál es el vínculo entre profesionalidad y autonomía.

Entonces, ¿qué se entiende por profesionalidad en la docencia? Sabemos hay una serie de rasgos que, socialmente, definen a una profesión en sí misma, como puede ser cumplir una determinada función social, tener una destreza o habilidad en diferentes situaciones, disponer de un cuerpo de conocimiento sistemático, entre otras.

Sin embargo, lo que hace a la profesión docente, iría, según el autor, más allá de una serie de características o rasgos definitorios. En tal caso, plantea que existen cualidades que son exigencias propias del oficio de enseñar. Las enmarca en tres dimensiones de lo que entiende por profesionalidad: obligación moral, compromiso con la comunidad y competencia profesional.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, dentro de las aspiraciones del docente, hay una serie de condiciones se consideran necesarias para poder desarrollar el oficio de la docencia:

...la reivindicación de condiciones laborales como pueden ser la remuneración, horas de trabajo, facilidad para la actualización como profesionales y su reconocimiento de su formación permanente, todo ello acordes con la importancia de la función social que cumplen (...)

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

dignificación y reconocimiento social de su trabajo. (Contreras ,2001, p. 35)

Es difícil no reconocer estas reivindicaciones como propias de nuestra comunidad educativa, tanto de las actuales generaciones de docentes, como de anteriores. Pero lo que subyace en estos reclamos, es el pedido de reconocimiento como profesionales, como expertos capaces de decidir y actuar en contextos concretos, lo que, en cierto modo, sería reconocimiento a la autonomía profesional.

Ahora bien, como mencioné anteriormente, Contreras (2001) propone una serie de dimensiones donde el docente debe desarrollarse para lograr la profesionalidad.

En cuanto a la obligación moral, afirma que deviene de la condición inherente de la enseñanza que supone un compromiso moral para quien la ejerza. Lo que trae aparejado que el docente deberá velar no solo por los logros académicos de sus estudiantes, sino que también tiene el deber moral de trabajar en pos de su desarrollo como personas.

Además, en la relación de desigualdad que, naturalmente, existe con el alumnado, el enseñante deberá comprometerse en el cuidado y el bienestar del mismo, lo que implica un compromiso ético con la profesión y con determinados valores y aspiraciones educativas. En las prácticas diarias, el docente deberá tomar decisiones con autonomía profesional, y estas se basarán en sus propias convicciones éticas. Es allí donde se verá reflejada la conciencia moral respecto a su profesión.

Otra de las dimensiones que establece el autor, tiene que ver con el compromiso con la comunidad. En relación a lo mencionado anteriormente, queda claro que el oficio docente tiene implicaciones éticas muy importantes, no solo dentro del aula, con el alumno, también a nivel institucional y con la comunidad.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Entendiendo la moralidad como un fenómeno social, así también la educación resulta ser una ocupación social y de responsabilidad pública; por lo que las prácticas profesionales, lejos de ser aisladas, son compartidas:

“Ello se refiere, en primer lugar, al contexto profesional en el que los colectivos de profesorado, ya sea en sus propios centros o en otros ámbitos de agrupación y organización, desarrollan su profesionalidad, en la medida que comparten problemas, discuten principios, contrastan alternativas y soluciones...” (Contreras, 2001, p. 54)

Asimismo, el tenor público de la educación, compromete a la comunidad a participar en las decisiones sobre la enseñanza. Sin embargo, es el docente quien, desde la autonomía, y no desde la obediencia, resuelve desde su propia moralidad los conflictos que se presenten.

Al respecto, el autor cita a Zeichner (1991): “Esta doble conciencia de que los enseñantes deben ser necesariamente autónomos en sus responsabilidades profesionales y, a la vez, públicamente responsables, es una fuente de contradicciones y tensiones entre el profesorado y la comunidad...” (Contreras, 2001, p. 55)

En consecuencia, la profesionalidad del profesorado es validada si el docente entiende la necesidad de interpretar las expectativas sociales como parte de su trabajo. En la toma de decisiones deberá contemplar esas expectativas, y a la vez apelar a su propia autonomía en donde sustentar sus acciones.

Sigue su razonamiento y argumenta que estas dos dimensiones de la profesionalidad docente solo pueden llevarse a cabo si existe una determinada competencia profesional.

Al respecto afirma: “Solo es posible realizar juicios y decisiones profesionales si se dispone de un conocimiento profesional del que extraer reflexiones, ideas y experiencias con los que poder elaborar dichas decisiones.” (Contreras, 2001, p. 57)

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Este conocimiento no necesariamente debe ser avalado y compartido con todos los docentes. Es más, parte de este conocimiento es producto de investigaciones o tradiciones y posiciones pedagógicas y otra parte deviene de las experiencias propias de cada docente.

A su vez, destaca que este saber adquiere su real dimensión en la práctica, en la acción. Como consecuencia, el análisis y la reflexión sobre la práctica profesional constituyen un capital intelectual que hace a la profesionalidad de los enseñantes.

En definitiva, la profesionalidad docente requiere de ciertas competencias complejas como son la capacidad de acción reflexiva y de elaboración de conocimiento profesional. Por otro lado, la obligación moral atraviesa toda acción pedagógica y por tanto existe un compromiso ético y social con la comunidad.

Autonomía, una razón de peso

Hasta el momento, he intentado exponer algunos aportes de diferentes autores en cuanto al perfil del docente necesario hoy en una escuela que intenta, desde el enfoque de la teoría social crítica, promover un espacio democrático donde el alumno se apropie de herramientas que le permitan interpretar su realidad para poder transformarla.

Es entonces que el enseñante, para lograr este cometido, debe formar su identidad, de modo de poder ser un docente profesional e intelectual que trabaje desde la reflexión en sus prácticas.

Inherente a este concepto de docencia, la noción de autonomía aparece como una condición necesaria del ser docente, tanto como una reivindicación en los discursos que propugnan una reforma educativa en favor de un cambio social.

Cabe preguntarse ¿qué se entiende por autonomía? En el trabajo de José Contreras (2001) encontramos una serie de claves que considera hacen a la autonomía profesional del docente. En palabras del autor:

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Un aspecto clave de la práctica docente que siempre nos remite a la autonomía, se halla en la obligación moral, y en especial en la conjunción entre ésta y la inmediatez y la complejidad de la vida en el aula. Nadie puede asumir por el enseñante el juicio y la decisión ante las situaciones que requieren una actuación en el aula. (Contreras, 2001, p. 149)

Es decir, cada enseñante debe asumir sus propios actos profesionales en la toma de decisiones a las que se enfrenta a diario. Lo que hará basándose en sus convicciones pedagógicas.

Sin embargo, debe aclararse que, si bien es un aspecto de la autonomía profesional, ésta no se reduce a tener la capacidad de tomar decisiones individuales. Esto recaería en la concepción del profesional como un técnico experto, habilitado a decidir, dejando fuera cualquier injerencia externa. En esta concepción, la autonomía se entiende como un estatus personal, que hace que el docente actúe independientemente, sin adoptar compromiso alguno con la sociedad.

En cambio, la autonomía vista como valor moral, no es un atributo de las personas, sino una cualidad de la vida que viven. La misma se desarrolla en un contexto de relaciones, se construye socialmente, así como se construye la identidad ética del individuo.

Así mismo, la autonomía profesional se construye desde la reflexión, cuando el docente vuelve sobre sus propias prácticas, como un ejercicio intelectual que le permite pensar y repensar sobre sus propias acciones, teniendo en cuenta, además, los contextos de relacionamiento de los cuales el profesional es parte; como afirma el autor:

La perspectiva del docente como profesional reflexivo sí nos permite construir la noción de autonomía como un ejercicio, como una forma de intervención en los contextos concretos de la práctica en donde las

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

decisiones son producto de la consideración de la complejidad, ambigüedad y conflictividad de las situaciones (Contreras, 2001, p. 150)

Como se puede inferir, la toma de decisiones desde la autonomía resulta ser un ejercicio crítico de deliberación. El docente reflexiona, vuelve sobre sus propias prácticas, toma decisiones. Esto lo lleva a una construcción personal, dado que muchas veces él se encuentra solo al ejecutar sus decisiones,” La autonomía del enseñante en el aula, como cualidad deliberativa de la relación educativa, se construye en la dialéctica entre las convicciones pedagógicas y la posibilidad de realizarlas. (Contreras, 2001, p. 151)

No obstante, la construcción de la autonomía profesional solo es posible si se trabaja en colaboración con la comunidad educativa de la cual se es parte; se hace necesario el diálogo con los diferentes actores, tanto del ámbito educativo como de la sociedad, de modo de estar abiertos a nuevas perspectivas y propuestas, compartiendo experiencias, intercambiando, apostando a la cooperación en las diferentes interacciones sociales.

Ahora bien, esta construcción solo es posible si, dentro del contexto de relación maestro-alumno que se da en el aula, “los estudiantes entienden su propósito y su plan y si el enseñante entiende las circunstancias y expectativas de aquellos (Contreras, 2001, p. 151). El diálogo y la conversación reflexiva solo es posible en contemplación del otro, apelando al entendimiento mutuo, esto favorece la comprensión la realidad educativa; se trata de un aprendizaje continuo, que lleva a reconstruir la identidad profesional.

De lo expuesto hasta el momento, queda demostrado que la búsqueda de autonomía es una finalidad para todos los actores implicados; más específicamente: “Solo en el deseo de que los estudiantes asuman protagonismo en su vida escolar y en su aprendizaje puede entenderse la aspiración a una autonomía que se construye en la relación” (Contreras, 2001, p. 152). Lo que subraya es que la autonomía del alumnado también debe ser una aspiración en la relación educativa.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Por otro lado, la autonomía profesional también implica la relación con el resto de la comunidad educativa, pero además “debe desarrollarse en relación al cometido práctico de una tarea moral de la que se es públicamente responsable y que debe ser socialmente participada” (Contreras, 2001, p. 152), esto se debe a que el ejercicio docente es un ejercicio público en sí mismo.

Así como ocurre con las relaciones en el aula, a nivel social la autonomía se construye en diálogo y entendimiento mutuo con la sociedad; puesto que también se debe aspirar a la autonomía social de los diferentes grupos y sectores sociales afectados: “entender las perspectivas y expectativas sociales es tan importante como hacerse comprender” (Contreras, 2001, p. 153) por lo tanto la autonomía profesional se construye, necesariamente, en interacción con la comunidad.

En definitiva, la autonomía profesional se basa en la toma de conciencia, por parte del docente, de la responsabilidad moral que atraviesa sus actos profesionales. Es desde las propias convicciones pedagógicas que toma decisiones para actuar, lo que, en definitiva, conlleva una independencia moral.

No obstante, esta independencia moral se construye en el contexto de las relaciones en las que se desarrolla la enseñanza. Solo es posible si existe el diálogo, dentro del aula y con la comunidad.

Esto implica una construcción permanente de la autonomía, desde la reflexión y la crítica de las propias prácticas, que va más allá de los límites del aula “Trascender los límites que las circunstancias de las prácticas imponen a su comprensión es una condición necesaria para la ampliación de la autonomía profesional” (Contreras, 2001, p. 154)

Por otro lado, la autonomía aparece como un concepto clave en la pedagogía impulsada por Paulo Freire (2005) quien propuso, tras décadas de trabajo e investigación, un proyecto pedagógico de liberación y emancipación como contrapropuesta a los sistemas educativos alienantes y opresores.

...La pedagogía del oprimido, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

recuperación de sus humanidades. Pedagogía que haga de la represión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (Freire, 2005, p. 42).

Es entonces, que la educación aparece como proceso hacia la liberación y emancipación de los individuos, puesto que, al oprimido reconocer su realidad, reflexionar y en la praxis buscar su transformación, podrá liberarse y lograr su propia autonomía frente a los opresores.

En definitiva, la propuesta de un tipo de educación liberadora intenta que aquellos que se encuentren en una situación de exclusión, y sean oprimidos socialmente, tras tomar conciencia de la situación de sumisión que los aliena y oprime, se vuelvan sujetos activos en la búsqueda de la emancipación.

Praxis y reflexión educativa; una cuestión dialéctica

Parece claro que el docente, al enfrentarse con la realidad del aula, se enfrentará también con problemáticas que pueden derivarse de diferentes factores. Para hacerlo, será necesario que tenga la capacidad de interpretar esa realidad, comprenderla, y actuar para transformarla. Al respecto, Carr y Kemmis (1988) plantean:

Puesto que los practicantes de la educación deben poseer de antemano alguna comprensión de lo que hacen, así como un conjunto complejo, aunque tal vez no explícito, de creencias según las cuales sus prácticas adquieren sentido, es necesario que posean asimismo algún tipo de teoría que les sirva para explicar u orientar su conducta.” (Carr y Kemmis, 1988, p. 124)

Los autores sostienen que, necesariamente, el docente se sustenta en presupuestos o creencias al momento de realizar su práctica, y que cuenta con

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

un marco teórico de referencia para definir sus actividades. Además, ha de tenerse en cuenta que también existe una interpretación que el practicante de la educación hace de la realidad en el aula. Interpretación que se encuentra atravesada por sus propias creencias y valores.

Esto demuestra que, las teorías como cuerpos de conocimiento, deben elaborarse contemplando no solo las prácticas, sino también teniendo en cuenta “la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes” (Carr y Kemmis, 1988, p. 126)

Queda en evidencia entonces de que existe una relación entre la teoría y la práctica, como claramente mencionan los autores: “... si todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda la actividad práctica recibe orientación de alguna teoría” (Carr y Kemmis, 1988, p. 125). Pero, ¿cuál es la relación y cuál es la posición del enseñante al respecto?

Sobre esto, los autores plantean que existen algunos desacuerdos en cuanto a cuál es la relación entre teoría y práctica. Entre las posibles razones, puede deberse a la creencia de que las teorías educativas pueden elaborarse dentro de contextos teóricos, sin tener en cuenta los contextos prácticos donde se aplicarán y sin contemplar la visión que el docente tiene de sus propias prácticas.

En oposición a esta creencia, bastante generalizada, mencionan que la enseñanza es una práctica social que solo puede ser entendida teniendo en cuenta el marco de referencia en el cual el docente se posiciona para dar sentido a sus prácticas. Es decir, para comprender la realidad educativa, ha de tenerse en cuenta que quienes se dedican a la práctica de la educación, respaldan sus acciones en determinadas teorías, las cuales guían sus actividades, y les permiten adoptar una línea de acción frente a los problemas que surgen en la práctica.

Esto es de suma importancia, debido a que: “son los practicantes de la educación y solamente ellos quienes intervienen realmente en las empresas educadoras, es la teoría la que orienta las prácticas de ellos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 128). En esta cita confirman la relevancia de la posición docente en la

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

relación teoría- práctica. Agregan “Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría implique la práctica, ni que se derive de la práctica, ni siquiera que refleje la práctica” (Carr y Kemmis, 1988, p. 127). Su posicionamiento implica que la teoría debe informar y transformar la práctica. Es decir, transformar lo irracional, el hábito, las creencias y lo cotidiano, en conocimiento y reflexión.

Para esto, debe poder guiar las prácticas de los educadores, no solo limitarse a identificar y explicar cuáles son los problemas. También deberá identificar cuáles son los factores que impiden la concreción de las metas educativas y transformar las situaciones que obstaculizan esta concreción.

Además, los autores señalan que debe tenerse en cuenta que la teoría educativa es una teoría en sí misma. Más allá, por ejemplo, de las teorías de las ciencias sociales que aportan conocimiento, es la teoría educativa la que valora las creencias y supuestos de las prácticas educativas vigentes.

Por tanto, reducir distancias entre la teoría y la práctica, mejorando la eficacia práctica de las teorías en las cuales los enseñantes sustentan su trabajo, es el objetivo de la teoría educativa.

En definitiva, los autores apuntan a que deben desarrollarse teorías de la práctica educativa basándose en las experiencias concretas de los practicantes de la educación y en los problemas que surjan de la propia práctica en contextos sociales e históricos, por lo que es de suma importancia tener en cuenta la visión de los educadores al respecto.

Ahora bien, en su obra Carr y Kemmis (1988) desarrollan la noción de praxis crítica. La entienden como una forma de práctica que, consecuentemente, promueve una acción social transformadora “Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política” (Carr y Kemmis 1988, p. 157)

De esta forma, se concibe a la educación como un acto político en sí mismo, donde la reflexión y acción deberían ser a favor de una transformación social. Para esto, el enseñante debe desarrollar un conocimiento sistemático de

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

la realidad de sus prácticas, por lo que su participación en la articulación y definición de las teorías debe ser activa.

Otro autor que hace referencia a la relación dialéctica teoría- práctica es Paulo Freire (2008) quien señala que la práctica docente crítica “encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2008, p. 39) Si bien la práctica produce saber, este es un saber ingenuo, que es movido por la curiosidad y carece de rigor metódico. Es entonces, a partir de la reflexión, que esta curiosidad ingenua se va volviendo crítica.

Para su concreción, proponen que la teoría educativa debe: “emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y a la tradición, proporcionándoles destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educacional y examinarlas críticamente.” (Carr y Kemmis, 1988, p. 136)

En otras palabras, desde la visión de la ciencia social crítica, se pretende que las prácticas sean mejoradas y enriquecidas por medio de la crítica y la reflexión.

Para esto será necesario proveer a los docentes de condiciones que les permitan hacer que sus observaciones e interpretaciones sean coherentes y racionales. De esta manera, las experiencias educativas se convierten en fuente de teorización de las prácticas, lo que permitirá mejorarlas.

Ahora bien, ¿qué ocurre hoy en nuestras aulas? ¿cuál es la postura de nuestros docentes en referencia a la relación teoría-práctica?

Para poder responder, intentaré hacer una breve reseña sobre el proyecto educativo actual, visualizando cuáles son las finalidades educativas y qué se espera de la comunidad docente en nuestro país.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

La educación como posibilidad: nuestro proyecto educativo actual

Como aclaré en un comienzo, la selección de los autores en los que me baso para realizar el marco teórico responde al paradigma crítico, ya que entiendo que desde este posicionamiento podré reflexionar sobre la función que debe asumir el docente hoy en el proyecto educativo nacional.

Cabe destacar que muchos de los supuestos en los que se basan los programas de educación actual en Uruguay (formación docente, educación inicial y primaria, enseñanza secundaria, entre otros) tienen su fundamento en la teoría crítica. Esto se explicita en el programa escolar vigente: “La educación como praxis liberadora se enmarca en la Teoría Social Crítica y representa la posibilidad de superar los supuestos del positivismo, situando a la educación como acto político fundamental.” (PEIP 2008, p. 18)

Por esta razón, para entender cuál es la posición del maestro hoy en nuestra escuela, entiendo necesario profundizar en la descripción de algunos aspectos que hacen a la política educativa que actualmente se desarrolla en el país.

Para esto, me basaré en la publicación que CODICEN realizara en el año 2010, respecto al análisis de las transformaciones realizadas en el área de la educación durante el quinquenio 2005-2009.

Lo interesante del trabajo es que hace referencia a la situación compleja en la que se encontraba la educación, tanto en aspectos educativos, como estructurales y funcionales, antes de comenzar a implementar diferentes políticas. También explicita las razones que llevaron a tomar diferentes decisiones para intentar transformar la realidad educativa.

Los cambios políticos coyunturales requerían un cambio en el paradigma educativo vigente hasta el momento. La nueva administración entendía necesario elaborar nuevas propuestas para “una sociedad que había optado por impulsar una estrategia de desarrollo sostenible basada en el crecimiento económico orientado a generar igualdad de oportunidades y asegurar justicia social.” (CODICEN, 2010, p. 18)

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

En este marco, a la educación le correspondía formar a los individuos de modo de garantizar su participación activa en una sociedad democrática y pluralista. Fue entonces que, paulatinamente, se fueron implementando diferentes políticas educativas, de modo de poder asegurar un proceso educativo para todos los individuos, conforme con los fines establecidos para la educación pública. Precisamente, varios de estos fines reposicionaban al docente y al alumno en un nuevo papel, más activo y participativo.

Esta propuesta de política educativa, pretende que el alumno tenga un desarrollo integral en conocimientos, destrezas y valores y que, a su vez, tome conciencia de su lugar como ciudadano en una sociedad democrática, como se menciona a continuación:

En consecuencia, el vasto campo de la educación debe atender tanto el nivel individual como el político-social. Es decir que, además de hacerse cargo de la formación y el cuidado de los sujetos de la educación y el desarrollo de las capacidades de cada uno, le corresponde impulsar el despliegue de las potencialidades colectivas de la sociedad. (CODICEN, 2010, p. 41)

Para ello, entre otras cosas, se cree necesario fomentar la identidad nacional, conocer y reconocer nuestra historia, pero también saberse partícipes de la comunidad internacional, tomando conciencia de las diferentes problemáticas mundiales. En cuanto a los saberes, se pretende que: “el esfuerzo de los alumnos no se limite a recibir y retener conocimientos, sino que se aplique a adueñarse definitivamente de ellos y a crear otros nuevos, mediante experiencias tanto individuales como compartidas de construcción del saber. (CODICEN, 2010, p. 28)

Para lograr estos cometidos, la actuación de los docentes resulta fundamental en varios aspectos, por lo también se desarrollaron una serie de transformaciones en el área de formación y perfeccionamiento docente. Entre otras cosas, se otorgó una mayor autonomía en el manejo de los recursos y la

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

gestión. Se promovió la autonomía intelectual de modo de lograr una participación real de los docentes, estudiantes y funcionarios en los proyectos educativos

Por otro lado, se hacía necesario una mayor participación del enseñante en la elaboración de nuevas propuestas educativas. Si bien hasta el momento se establecía como un derecho del docente formar parte en asambleas y manifestarse en cuanto a los temas inherentes a la profesión, lo cierto es que existía un sentimiento general, en la comunidad educativa, de que sus propuestas no eran oídas por las autoridades de la enseñanza.

Por el contrario, en una concepción democrática, la participación alude a que, en la elaboración de proyectos, en la toma de decisiones, en el ejercicio del poder intervienen todos aquellos que están involucrados, que tienen obligaciones y funciones ante la comunidad. (CODICEN, 2010, p. 42)

Por tanto, se volvió necesario fomentar una cultura de participación, no solo en la comunidad educativa, sino también en el resto de la sociedad, de modo de favorecer el compromiso de todos en los cambios sociales necesarios para promover la democracia.

Frente a esto, se apuntó a estimular iniciativas y propuestas, favoreciendo el diálogo y debate. Esto concretó, entre otras cosas la reformulación de planes y programas, contando para ello con la participación de diferentes actores de la educación.

Este ambiente de diálogo favoreció la concreción del Debate Educativo, impulsado por ANEP, UDELAR y el MEC; iniciativa sin precedente en nuestro país. Fue llevado a cabo mediante asambleas territoriales y encuentros sectoriales, realizándose, además, el Congreso Nacional de Educación (CNE), concebido como un ámbito nacional de debate sobre el Sistema Nacional de Educación.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

El diálogo fue una herramienta fundamental para cambiar el clima institucional alterado que encontramos en 2005 como consecuencia de los bajos salarios, las normas represivas, la ausencia de instancias de participación y las malas condiciones edilicias de un gran número de centros educativos. (CODICEN, 2010, p. 62)

Los cambios impulsados pretendieron lograr una transformación en la educación pública no universitaria uruguaya. Para esto, se entendía necesario concebir a la educación como medio de posibilidades. Es decir, trascendiendo el ámbito educativo, es a través de la educación que se formará al individuo de manera que tome conciencia de las injusticias sociales y quiera transformar esta realidad.

...la institución educativa debería dialécticamente re-pensar(se) no en clave instrumental sino paradigmática y crítica, incorporando esa reflexión en las instituciones, en las prácticas cotidianas de enseñanza y en la evaluación de lo que sucede en la educación en su conjunto. Las políticas educativas deberían habilitar/promover/profundizar espacios institucionales para esa reflexión. (CODICEN, 2010, p. 263)

Análisis pedagógico

A partir de la reflexión de los aportes de los diferentes autores que seleccioné, intentaré analizar las situaciones educativas que describí al comienzo del ensayo.

Para esto, me posicionaré en el paradigma crítico, entendiendo que este enfoque me permitirá comprender cuáles son los procesos individuales y sociales que subyacen en las acciones educativas presentadas, así como también me permitirá proponer posibles líneas de acción alternativas.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Esta perspectiva, propone suministrar “medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están” (Carr y Kemmis, 1988, p. 142). Si bien desde este enfoque se entiende deben contemplarse los significados que configuran las prácticas educativas para los docentes, estos significados pueden estar distorsionados por condicionamientos sociales, por lo que desde la teoría crítica se pretende: “dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrán ser eliminadas” Carr y Kemmis, 1988, p. 149)

Dicho paradigma, pretende que el enseñante se apropie de un entendimiento sistemático sobre la realidad educativa, de modo que pueda identificar los factores que configuran positiva o negativamente su praxis:

Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades(...) Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas. (Carr y Kemmis, 1988, p. 143)

Por otro lado, la ciencia social crítica refiere a la praxis social, la cual es puesta en marcha por grupos autorreflexivos y organizados. Lo que demanda la participación de todos los actores sociales implicados en el proceso educativo. Esto promueve: “Una ciencia educativa crítica que apuntaría a comprometer a los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas...” (Carr y Kemmis, 1988, p. 169)

En relación a esto, los autores plantean que la praxis social debe ser crítica, entendiendo que el tenor crítico de la praxis consecuentemente propugna una acción social transformadora.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

A su vez, al posicionarse en este paradigma, no puede obviarse que las situaciones educativas ocurren en realidades concretas, situadas culturalmente, atravesadas por una determinada realidad política. Dado que: “las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación educación y sociedad.” (Carr y Kemmis, 1988, p. 171)

Lo que determina que, el compromiso social que adopta la educación desde esta perspectiva, debe proponer cambios a nivel político en caso de pretender una transformación social.

En tal sentido, este enfoque me proporcionará los lineamientos para realizar un análisis crítico y reflexivo de las situaciones educativas planteadas, de modo de poder lograr un entendimiento profundo de la realidad educativa. Pero, además, me proporcionará de supuestos en los cuales basarme para elaborar, en caso de verlo necesario, propuestas alternativas.

¡Silencio!... estoy enseñando

En una oportunidad estuve en sexto grado. El grupo, era muy poco participativo, llamaba la atención el silencio que había en la clase durante toda la jornada. Recuerdo que, en una de las actividades, la maestra escribió en el pizarrón la definición de área, “esto ya está dado”, me dijo. Seguidamente puso ejercicios y se sentó. Los alumnos, a medida que iban terminando entregaban el cuaderno, cuando todos finalizaron, pasaron a la siguiente actividad. Todo en silencio, solo la voz de la maestra se escuchaba, todas las jornadas eran iguales. Cuando yo realizaba actividades, me costaba muchísimo lograr que participaran. La maestra siempre me insistía en que mis actividades debían terminar con un registro en el cuaderno, “alguna definición” decía. Recuerdo en un taller de didáctica un comentario de la Directora: “Cuando paso por un salón y hay mucho silencio, es porque algo no está bien”.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Varias fueron las cuestiones que me llamaron la atención de esta situación educativa. Si bien era mi primer año de práctica, ya contaba con algunos conocimientos que me permitían reconocer que este tipo de relación pedagógica existente entre los alumnos y la maestra poco tenía que ver con el tipo de relación que se pretende en las aulas del país. Al respecto, las políticas educativas vigentes plantean:

En cuanto a los saberes, se pretende que: “el esfuerzo de los alumnos no se limite a recibir y retener conocimientos, sino que se aplique a adueñarse definitivamente de ellos y a crear otros nuevos, mediante experiencias tanto individuales como compartidas de construcción del saber. (CODICEN, 2010, p. 28) (Marco teórico, p. 26)

Contrariamente a lo propuesto por el CODICEN (2010), lo que se podía observar a diario en el aula, era una actitud totalmente pasiva por parte de los alumnos. En cada actividad, podría decirse, se daba una relación de unilateralidad, la maestra frente al pizarrón, desde una postura totalmente expositiva en relación al conocimiento. No había, por parte de los alumnos, construcción del saber, más bien ellos eran depositarios del conocimiento que el maestro “poseía”.

Tal concepción de la educación es expuesta con claridad en el trabajo de Freire (2005) quien entiende que, la relación entre el educador y el educando, muchas veces es de carácter narrativo, discursivo y disertador:

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse, o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto - el que narra- y objetos pacientes, oyentes -los educandos. (Freire, 2005, p. 77)

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

En virtud de lo expuesto, el educador tiene la tarea de llenar al educando con el contenido de su narración. Frente a esto el alumno aparece como contenedor de esta narración, “Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán” (Freire, 2005, p. 78)

Visto de esta manera, la educación se transforma en un acto donde el educador deposita y los educandos son los depositarios. Este tipo de educación es denominada, por el autor, como educación bancaria. La cual, claramente, promueve una actitud pasiva por parte de los alumnos, dado que no participan activamente en su educación.

Lo mismo ocurría en el aula donde realicé la práctica. Lo que generaba que, cuando yo trabajaba con ellos, me costaba muchísimo lograr que intervinieran en las actividades.

Asimismo, la maestra me insistía en que cada actividad debía terminar con algún registro en el cuaderno, “alguna definición”, me decía. Esto se contradecía con algunas ideas que había adquirido en los talleres de didáctica en cuanto a la relación entre enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva constructivista del conocimiento.

De hecho, un contenido que trabajamos fue tilde diacrítico y si bien, desde mi formación, entendía que solo había sido una aproximación al contenido, ella insistió que, con una actividad, (de 40 minutos aproximadamente), ya era suficiente y debían terminar con la definición de tilde diacrítico escrita en el cuaderno. A mi entender, era concebir el conocimiento como algo acabado y transmisible.

Siendo así, se relaciona con la concepción del conocimiento desde la pedagogía tradicional, donde este se entiende como saber acabado, estático y transmisible. La labor docente desde esta postura se da desde una relación unilateral, de exposición, basado en un principio de autoridad en donde el enseñante tiene posesión del saber y este es transmitido a aquel que carece de conocimiento.

El modelo educativo, de carácter enciclopedista, intelectualista, implicaba exposición y análisis de los contenidos a cargo del docente,

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

centrando en su autoridad las relaciones pedagógicas y poniendo el énfasis en la atención, el silencio y la repetición mecánica del saber como verdad universal. (Documento para la discusión, ANEP-CEIP, 2007)

Por otro lado, las contradicciones que observé no solo se daban en relación al conocimiento. En ese sentido, en el programa escolar vigente se explicita: “Esta propuesta de política educativa, pretende que el alumno tenga un desarrollo integral en conocimientos, destrezas y valores y que, a su vez, tome conciencia de su lugar como ciudadano en una sociedad democrática” (Marco teórico, p. 26)

Está clara la intención de la norma curricular de promover el desarrollo del alumno en varias dimensiones. Sin embargo, la relación pedagógica que había entre los alumnos y la maestra, poco podía favorecer el desarrollo integral del niño.

En relación a lo expuesto, surgen algunas de las interrogantes que me planteara al comienzo del ensayo: ¿qué lugar ocupa el docente en el proyecto educativo actual? ¿Cómo puede el docente promover la formación de un sujeto autónomo?

Es entonces que, haciendo una lectura del programa de formación docente, me propongo reflexionar en base a la primera pregunta.

Ciertamente, como menciono en la página 11 del marco teórico: en nuestro país, el perfil de egreso del profesional docente propone la formación de un maestro capaz de “organizar sus prácticas desde la reflexión constante” (...) “Capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas.” (SUNFD, 2008, p. 29)

Este perfil responde al modelo de educación adoptado actualmente en el país, en el cual se entiende que la educación debe realizar aportes éticos, sociales y técnicos, para reconstruir una sociedad con mayor justicia social y democracia.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Por tanto, si la educación adopta esta función social, la formación docente debe pensarse desde esta misma concepción, entendiendo que el educador tiene un papel clave en esto.

Atendiendo a estas consideraciones, tomo conciencia del grado de responsabilidad ética y social que debe tener el docente. Por lo cual, me cuesta reconocer en las situaciones educativas que describí, al docente crítico y reflexivo que se pretende haya en las aulas.

Desde una dimensión ética, la praxis docente implica: “Un compromiso político-social, donde la reflexión intelectual genere las posibilidades de elegir y proyectar formas de vida dignas y solidarias que permitan el desarrollo de las capacidades humanas en forma individual y en forma colectiva.” (SUNFD, 2008, p. 22)

Para lograr este cometido, el documento propone algunos campos que el docente, como profesional, deberá abarcar.

Entre ellos encontramos que el educador debe saber qué enseñar y cómo enseñar, lo que tiene que ver con el conocimiento específico y el conocimiento pedagógico y didáctico. Por lo que el docente debe tener gran conocimiento de los saberes disciplinares y cómo poder integrarlos, por tanto, también deberá conocer los procesos que se ponen en juego en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, saber a quiénes se enseña y para qué se enseña. Estas dos dimensiones tienen que ver con la realidad del estudiante y el contexto de su comunidad. Para esto es necesario: “. saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto.” (SUNFD, 2008, p. 9)

Dentro de este marco, entiendo que estas dos últimas dimensiones tienen relación al planteo que realiza Cullen (2009) acerca de la formación de la identidad del maestro. Dicha identidad, según el autor, se construye en los escenarios educativos de los cuales el docente es parte:

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Al profundizar en esta metáfora, comprendemos que los escenarios educativos son espacios que describen y circunscriben el acontecer del ámbito de la educación; educación que, como praxis social, se encuentra culturalmente situada y, a su vez, configurada por una geopolítica de educación determinada. (Marco teórico, p. 6)

A mi entender, el compromiso político- social que implica la praxis docente se construye en razón de la construcción de la identidad magisterial. Por tanto, para ser participantes activos de los escenarios educativos actuales, el educador ha de involucrarse con la realidad de los estudiantes y de la comunidad.

Volviendo la mirada a la situación educativa planteada, intentaré responder la segunda pregunta:

¿Cómo puede el docente promover la formación de un sujeto autónomo? Más específicamente: ¿este tipo de prácticas promueven la autonomía del alumno?

Sin duda, esto representa uno de los mayores desafíos para el docente y el sistema educativo. Pero llevándolo un plano más cotidiano, en el aula, en el día a día, me pregunto: ¿cómo llevarlo a cabo?

Al respecto, y pensando en la situación educativa, encuentro pertinente citar a Cullen (2009): “nada justifica que el saber pretenda anular la interpelación del otro y la exigencia de justicia...” (Cullen, 2009, p. 39) Es decir, se hace necesario tomar conciencia del lugar que tiene el alumno, los demás docentes, la comunidad, entendiendo que la educación, como proceso de socialización, se encuentra situada culturalmente, y determinada por su contexto. (Marco teórico, p. 7)

Por lo que, al pensar en cómo promover el desarrollo de la autonomía en el estudiante, entiendo que necesariamente, este debe asumir un rol activo y participativo, que sea parte tanto en la construcción del saber como, en la construcción de su ciudadanía.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Pensando específicamente en la situación seleccionada, creo que el docente podría promover las condiciones para que el estudiante se apropiara de los conceptos, permitiendo que participara activamente de las actividades y generando espacios para ello. Una opción podría ser elaborando el conocimiento entre todos como trabajo grupal, y después de sucesivas aproximaciones al concepto, presentar las definiciones, y, de ser posible, que éstas sean expresadas en sus propias palabras.

En cuanto a la pregunta sobre si este tipo de relación pedagógica promueve la autonomía en el alumno, reflexiono en base a los aportes de Contreras, quien sostiene que, si bien la autonomía es un ejercicio de construcción personal, esta solo es posible, en el campo de la educación, cuando existe en base a una relación social. Puesto que la autonomía solo puede entenderse como cualidad en una relación. Dado que no es una característica de un individuo, sino de cómo estos se relacionan: Por tanto, a lo que nos remite la noción de autonomía, como construcción reflexiva en un contexto de relación, es una concepción de la actuación profesional, basada en la colaboración y el entendimiento, y no en la imposición. (Contreras, 2001, p. 151)

Por el contrario, en la situación anteriormente planteada, no se dan relaciones de colaboración ni entendimiento entre la maestra y los alumnos. En su lugar, el modelo de relacionamiento presente en el aula, lejos de generar cooperación, separa jerárquicamente e impone.

Por lo tanto, para construir la autonomía, tanto del educador como del educando “no puede desligarse del intento de construir unos contextos, unos valores y unas prácticas de cooperación” (Contreras, 2001, p. 151) Esto solo es posible mediante el diálogo, la conversación reflexiva, dando lugar a una participación activa al educando, no solo en la construcción del conocimiento, sino también en otras propuestas que puedan involucrar a la institución o la comunidad de la cual es parte. “Solo en el deseo de que los estudiantes asuman protagonismo en su vida escolar y en su aprendizaje, puede

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

entenderse la preocupación de un docente por entablar un diálogo o buscar el entendimiento mutuo” (Contreras, 2001, p. 152)

Cabe destacar, que la participación también hace a la construcción de la ciudadanía, como se explicita en el PEIP (2008, P. 91) “ya que solo quien participa puede posicionarse en relación a las reglas para aceptarlas o luchar por cambiarlas. Desde esta postura, la Democracia se constituye como una forma de vida.”

Entonces, necesariamente, el enseñante debe contemplar las circunstancias y expectativas de los estudiantes, elaborando propuestas de participación que estimulen el desarrollo de la autonomía, buscando, además, promover un “desarrollo integral en conocimientos, destrezas y valores y que, a su vez, tome conciencia de su lugar como ciudadano en una sociedad democrática” (Marco teórico, p. 27).

Por otro lado, el docente reflexivo debe cuestionarse y cuestionar sus prácticas, entendiendo esto como un proceso dinámico que define y constituye la propia autonomía profesional.

No debo molestar en clase

He observado que hay maestros que dejan sin recreo a los niños que no traen los deberes, o hacen algo en clase que, según las maestras, amerita suspender el recreo. En algunos casos, he visto que tienen que quedarse haciendo los deberes, terminando trabajos de la clase o escribiendo “planas” en un sector del patio, donde deben repetir alguna norma de conducta como “no debo molestar en clase” o “debo realizar los deberes”, etc. ¿Cuál puede ser la finalidad pedagógica de este tipo de prácticas?

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Al pretender analizar las situaciones planteadas me surgen más interrogantes: ¿por qué aún persisten estas prácticas? ¿es por su eficacia? ¿qué alternativas puede haber?

La primera vez que presencié una situación de este tipo me sorprendió que aún se utilizaran como herramienta de disciplinamiento. Me llamó la atención porque de inmediato lo asocié con una imagen de maestros autoritarios y métodos de castigo.

Por otro lado, noté que en las escuelas era algo que podía verse con cierta frecuencia, que, si bien no eran todos los maestros, eventualmente algunos alumnos quedaban sin recreo, haciendo planas, terminando los deberes o las tareas de la clase.

Al comentarlo con las maestras pretextaban que “algo había que hacer” y de hecho sí entiendo, que frente a situaciones en donde los alumnos no respondan con la conducta esperada socialmente, algo hay que hacer.

El cuestionamiento es ¿Cuál podría ser la finalidad pedagógica de estas prácticas? ¿deben pensarse como tal?

Encuentro interesante el planteo de Freire (2008) al respecto:

La vigilancia de mi buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante debo hacer de mi práctica. (...) es el formalismo insensible que me hace rechazar el trabajo de un alumno porque está fuera de plazo, a pesar de las explicaciones convincentes del alumno, como el menosprecio pleno por los principios reguladores de la entrega de trabajos. (Freire, 2008, p. 59)

Es así que, según el autor, siempre el docente debe evaluar sus propias prácticas, por lo que poco tiene de acertado, desde un enfoque crítico, obrar en el aula sin que haya reflexión y crítica sobre ello. Es entonces que, frente a las situaciones cotidianas, debe el enseñante apelar a su buen juicio en la toma de decisiones.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Volviendo la mirada hacia las situaciones planteadas y en base a lo expuesto, entiendo que el docente debe buscar una finalidad al momento de aplicar este tipo acciones, debería haber un propósito. Las mismas, si hasta el día de hoy persisten en las escuelas, deberían estar fundamentadas más allá de su eficacia o no. Si, como en el ejemplo que plantea el autor, el alumno justifica su actuar, ¿no debería el docente contemplar las individualidades y dar lugar a que el estudiante exponga sus razones?

Porque también, pensando en una formación integral del alumno, “el docente deberá velar no solo por los logros académicos de sus estudiantes, sino que también tiene el deber moral de trabajar en pos de su desarrollo como personas” (Marco teórico, p. 15). Por lo que, problematizando las situaciones planteadas, pueden pensarse de modo que su resolución contenga un propósito pedagógico y no simplemente pretender responder a un formalismo insensible.

Cierto es que “algo hay que hacer”. La responsabilidad del educador frente a sus alumnos es total; su presencia dentro del aula es ejemplar: “ El peor juicio (del alumno) es el que considera al profesor una ausencia en el salón” (Freire, 2008, p. 63) Por tanto, el docente tiene el deber de guiarlos en la resolución de los conflictos, hacerlos tomar conciencia de que cada acción genera consecuencias, para que sean responsables de sus propias decisiones, así como también, fomentar el desarrollo su capacidad de discernimiento y de argumentación, entre otras cosas. Estas acciones también son formas de promover y respetar la autonomía, dignidad e identidad del estudiante.

Para esto, según el autor, el enseñante debe valerse de su buen juicio:

Es mi buen juicio que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción colectiva y del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

autoridad- libertad nos crea y confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo, libertinaje con libertad. (Freire, 2008, p. 59,60)

Cabe preguntarse entonces, si suspender el recreo o hacer planas tiene un fundamento pedagógico que los sustente. Si el maestro aplica tales acciones desde la reflexión, o repite conductas que se han perpetuado en las aulas a través de los años.

En tal caso, el enseñante recurre a su autonomía al momento de tomar decisiones de este tipo:

La toma de decisiones desde la autonomía resulta ser un ejercicio crítico de deliberación. El docente reflexiona, vuelve sobre sus propias prácticas, toma decisiones. Esto lo lleva a una construcción personal, dado que muchas veces él se encuentra solo al ejecutar sus decisiones, “La autonomía del enseñante en el aula, como cualidad deliberativa de la relación educativa, se construye en la dialéctica entre las convicciones pedagógicas y la posibilidad de realizarlas.” (Contreras, 2001, p. 151) (Marco teórico p. 18,19)

Por otro lado, lo que ocurre en el espacio pedagógico debe estar sustentado en algún supuesto teórico. Esto, nuevamente establece, que las acciones del docente deberían estar fundamentadas.

Para comprender la realidad educativa, ha de tenerse en cuenta que quienes se dedican a la práctica de la educación, respaldan sus acciones en determinadas teorías, las cuales guían sus actividades, y les permiten adoptar una línea de acción frente a los problemas que surgen en la práctica. (Marco teórico, p. 22)

Ahora bien, pensando en las situaciones educativas planteadas, encuentro que representa un desafío para mí el pensar en alternativas. Porque,

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

sin dudas, me voy a enfrentar a situaciones en las que voy a tener que tomar decisiones, recurriendo a mi autonomía y a mi buen juicio.

Frente a esto, entiendo que el enseñante debería contemplar las individualidades, indagar qué hay detrás de las actitudes de los alumnos, ¿no responde por falta de interés? ¿a qué se debe? Puede ser que las propuestas pedagógicas no sean las adecuadas, no generen, en el estudiante, interés, entusiasmo. O puede que tal vez el alumno esté pasando por alguna situación personal, en su hogar, con su familia ¿se habrá alimentado? ¿no habrá clima o lugar en su hogar para hacer los deberes? ¿habrá dormido bien?

Así mismo, ha de tenerse en cuenta que la labor del docente no puede obviar las finalidades presentes en cada acción pedagógica: “Es (la escuela) un lugar donde se enseña a convivir, a argumentar y a desarrollar y potenciar capacidades como el diálogo, la colaboración y la responsabilidad.” (PEIP, 2008, p. 98)

Es así que el enseñante, como articulador del espacio pedagógico, debería propiciar instancias de concientización para el estudiante, de modo que este tome conciencia de lo que implica la responsabilidad social, para así poder actuar consecuentemente como sujeto reflexivo. Este tipo de experiencias escolares deben ser pensadas, por el docente, como escenarios propicios: “donde el alumno se exprese, se informe y se posicione, implicándose cognitiva y afectivamente, aprendiendo a valorar.” (PEIP; 2008, p. 107)

Por lo que, el docente debería actuar de modo que el alumno logre reflexionar sobre sí mismo y sus acciones, para que genere independencia de criterio y juicio crítico para analizar hechos y acciones. (PEIP, 2008)

Claro está que el criterio del docente juega un papel importante en esto. Mantener un buen clima de clase muchas veces genera que frente a situaciones puntuales el maestro deba tomar decisiones sobre la marcha. Pero, apelando a su buen juicio, las acciones no deben ser impuestas desde un autoritarismo, sino más bien, desde una autoridad amorosa y respetuosa frente a los alumnos.

Otra mirada...

A veces en las rotaciones que hacíamos en la práctica de la escuela, trabajábamos dos practicantes por clase. En una ocasión, mi compañera tenía que trabajar una secuencia sobre el afiche como texto publicitario en 2do. grado, de la cual era la primera actividad, y ese día ella no pudo asistir.

Según nuestra planificación, al día siguiente me correspondía seguir trabajando a mí, para lo cual ya había preparado la actividad.

Fue entonces que, después del recreo, la maestra me pide que me quede con los niños un momento. Al poco tiempo regresa, con dos afiches en la mano, contando a los alumnos, con mucho entusiasmo, que había ido hasta el almacén, frente a la escuela, y le había pedido prestado al almacenero esos afiches.

Este hecho causó también mucho entusiasmo en los niños, inmediatamente comenzaron a hacer comentarios al respecto, que ya los habían visto, o que cerca de su casa había uno igual, entre otros. Esta forma de iniciación promovió que la actividad se desarrollara con mucha participación por parte de los alumnos.

Pero, además, lo interesante fue el abordaje que le dio al contenido en las siguientes clases, dado que fue guiando la secuencia de actividades de modo que el alumno pudiera reflexionar sobre la función de los afiches como textos publicitarios y lo que esto implica en relación al consumo.

Esta situación educativa refleja la postura pedagógica de la maestra. Si bien el relato da cuenta de una experiencia particular, en esa clase hubo otras que también reconozco como singulares. Recuerdo, que cuando mi compañera y yo llegamos a la clase, al momento de presentarnos, la maestra pidió que un alumno, el que se ofreciera, escribiera nuestros nombres en el pizarrón. Luego comenzó a hacer un juego de palabras con las letras que los formaban,

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

propuesta que provocó que la presentación fuera distendida y divertida, y al mismo tiempo, estaba abordando el campo de escritura. En cada instancia intentaba que los alumnos se apropiaran o se aproximaran a algún conocimiento, siempre desde un clima de participación y alegría.

Con el mismo sentido, al momento de planificar, nos pedía que elaboráramos propuestas diferentes para los niños que tuvieran un nivel más descendido, pero que las presentáramos de manera que ellos no lo notaran. Lo que, según pude evidenciar, propiciaba que todos pudieran trabajar en el contenido, sin generar frustraciones en el niño.

Analizando la situación planteada en un principio, entiendo que la docente obró desde su autonomía: “Un aspecto clave de la práctica docente que siempre nos remite a la autonomía, se halla en la obligación moral, y en especial en la conjunción entre ésta y la inmediatez y la complejidad de la vida en el aula” (Contreras, 2001, p. 149) (Marco teórico, p. 17)

A pesar de que la practicante no pudo asistir a clase, la maestra, durante el transcurso de la jornada, toma la decisión de seguir adelante con la temática prevista y decide una forma alternativa de hacerlo. Pero, además, como en otras situaciones, la actividad se desenvuelve de manera tal que genera mucho entusiasmo en los alumnos, no solo por haber ido a buscar los afiches al almacén, frente a la escuela, y “pedirlos prestado al almacenero”, sino también porque esta acción ayudó a que tomaran conciencia de que, en lo cotidiano, a diario, encontramos este tipo de afiche publicitario.

El desarrollo de la actividad no estaba planificado así, pero sin duda el resultado fue muy positivo. Por lo que considero que, frente a situaciones de este tipo, el docente debería reflexionar sobre cómo se dio la práctica y cuáles fueron los resultados.

A su vez, en este tipo de instancias se puede identificar, siguiendo a Contreras (2001), que el análisis y la reflexión sobre la praxis hacen a la profesionalidad de los enseñantes.

No obstante, advierte que: “Solo es posible realizar juicios y decisiones profesionales si se dispone de un conocimiento profesional del que extraer

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

reflexiones, ideas y experiencias con los que poder elaborar dichas decisiones” (Contreras, 2001, p. 57) (Marco teórico, p. 16)

En efecto, en las situaciones planteadas, la maestra estaría obrando desde la autonomía profesional en el caso de que sus acciones se basaran en la reflexión y estuvieran sustentadas teóricamente.

La autonomía profesional se construye desde la reflexión, cuando el docente vuelve sobre sus propias prácticas, como un ejercicio intelectual que le permite pensar y repensar sobre sus propias acciones, teniendo en cuenta, además, los contextos de relacionamiento de los cuales el profesional es parte. (Marco teórico, p. 18)

Es entonces que, basándose en sus conocimientos pedagógicos, el docente debería evaluar las decisiones que toma a diario, como en este caso, y considerar los aspectos positivos o negativos de la situación educativa, coyunturales como en este relato o cotidianos, para definir qué es lo que es necesario mejorar.

Por otro lado, y como mencioné anteriormente, el contenido fue abordado de manera tal que, en el transcurso de la secuencia de actividades, los alumnos fueran tomando conciencia de la función de este tipo de textos persuasivos. Ellos lograron identificar las intenciones de los textos publicitarios y reflexionar al respecto.

Esto no está explícito en el contenido del programa de educación (2008), su abordaje corresponde a las decisiones que se delegan en los maestros, quienes podrán dar cuenta de la teoría que la sustenta: “el docente se sustenta en presupuestos o creencias al momento de realizar su práctica, y cuenta con un marco teórico de referencia para definir sus actividades.” (Marco teórico, 21)

En tal sentido, la postura que adopte el enseñante debería corresponder al modelo propugnado por las políticas educativas vigentes, entendiendo que de esta forma se posibilita la construcción de los saberes:

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

El docente como intelectual transformador se posiciona desde el lugar de quien enseña para construir el conocimiento que quiere enseñar ideando la situación de enseñanza, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido de la enseñanza y del aprendizaje. (PEIP, 2008, p. 26)

En las situaciones en cuestión, es posible reconocer que la maestra ideó las situaciones de enseñanza de modo de poder garantizar el proceso de construcción de aprendizaje.

En este caso, considero que la teoría pedagógica y el paradigma al que responde, posicionan a la maestra en un enfoque crítico, puesto que: “El mismo pretende la emancipación y concienciación del individuo, formando un sujeto autónomo con una visión crítica de la realidad, entendiendo la educación como un acto político.” (Marco teórico, p. 3)

Este enfoque estuvo presente en el trabajo diario, ya que en sus prácticas se veía el compromiso ético con los alumnos y con la labor educativa. Por ejemplo, al elaborar diferentes propuestas según los niveles de cada alumno y hacer que ellos no lo notaran, denota no solo una dedicación e interés real por el avance de cada niño, sino también un respeto hacia todos y cada uno de ellos.

...el enseñante deberá comprometerse en el cuidado y el bienestar del mismo (el alumno), lo que implica un compromiso ético con la profesión y con determinados valores y aspiraciones educativas. En las prácticas diarias, el docente deberá tomar decisiones con autonomía profesional, y estas se basarán en sus propias convicciones éticas. (Marco teórico, p. 15)

En definitiva, la labor diaria de esta maestra denotaba una reflexión crítica e informada. Esto se evidenciaba no solo en las actividades y sus resultados, sino en el compromiso con el que cada día hacía su trabajo.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Reflexiones finales

Cuando tomé la decisión de realizar esta carrera, era consciente de que estaba asumiendo una responsabilidad social.

Sin embargo, este supuesto no se sustentaba en ninguna base teórica, quiero decir, simplemente partía de una interpretación personal que yo hacía de lo que podría representar la labor docente. Realmente no me he puesto a indagar qué de lo que yo interpretaba de “ser maestro” habría internalizado esa idea en mí, la idea de que, si apostaba al magisterio, debía asumir una responsabilidad social que, además, se demandaba con urgencia en el país.

Pero era claro. Tal vez los discursos de los medios de comunicación, aunque a veces fueran contradictorios, tal vez el imaginario social, o tal vez mis vivencias personales. Mi percepción de la realidad me devolvía la imagen de un maestro que se agrupaba, se manifestaba y pedía algún cambio.

Hoy puedo responder por qué. Durante el proceso de producción del presente ensayo pude ir develando y entendiendo en base a qué supuestos se construye el modelo de docente, crítico y reflexivo y por qué la escuela de hoy lo demanda y necesita.

Apropiarme de este conocimiento me concientizó del desafío que representa la carrera magisterial, lo que, por otro lado, me generó nuevas interrogantes ¿Es la educación el medio suficiente para lograr una transformación hacia una sociedad más justa? ¿Cuenta el docente con los medios intelectuales y materiales para llevar a cabo tal cometido? ¿Cuáles son las razones, si las hay, que obstaculizan la concreciones de algunos de los objetivos planteados para la educación?

Por otro lado, me llevó a cuestionarme por qué este modelo de docencia, que pretende enseñantes comprometidos, críticos, reflexivos, e informados, no es, a mi entender, el más habitual en las aulas.

Al respecto, encuentro un grado de contradicción entre el discurso imperante en las políticas educativas actuales, y la realidad en la escuela ¿se ofrecen, en la formación, posibilidades para la construcción del docente

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

profesional? ¿los espacios pedagógicos favorecen la concreción de las metas educativas?

Más preguntas que respuestas. Lo que sí pude evidenciar, es que nos encontramos en un proceso en el que poco a poco se van visualizando cambios, y que, para que la transformación sea posible, la toma de conciencia por parte del docente, resulta fundamental.

Maestros, profesionales reflexivos: desde la expectativa a las prácticas

Bibliografía

- ANEP- CEIP (2008) "Programa de Educación Inicial y primaria.
- ANEP- CODICEN (2010) "Una transformación en marcha", Montevideo.
- Carr, w; Kemmis, S. (1988) "Teoría crítica de la enseñanza. Investigación- acción en la formación del profesorado" Ediciones Martínez Roca, S.A, España.
- Contreras, J. (2001) "La autonomía del profesorado" Editorial Morata, Madrid.
- Cullen, C. (2009) "Entrañas éticas de la identidad docente" La Crujía Ediciones, Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2008) "Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa" Siglo XXI Editores Argentina S.A.
(2005) "Pedagogía del oprimido" Editorial Siglo XXI, México.
- Giroux, H. (1990) "Los profesores como intelectuales" Ediciones Paidós Ibérica, S.A, Barcelona.
- Ley N° 18437: Ley General de Educación; 16/01/09.
- SUNFD (2008) "Sistema Único de Formación Docente"; documento final.

Webgrafía

- Documento para la discusión (2007) "Breve análisis histórico de la educación en Uruguay". ANEP-CEIP.

http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf