



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



"DONDE HAY PODER, HAY RESISTENCIA".

-Michel Foucault.

La autonomía de los docentes como intelectuales críticos y  
las figuras de poder en la escuela que la limitan.

## **Análisis Pedagógico de la Práctica Docente**

**Mauro Luca Silva Golfarini**

**4°F**

**Docente/Tutor Guillermo Pérez Gomar**

**Fecha de entrega: 08 de diciembre del 2020**

## Agradecimientos

A la Escuela Pública uruguaya, a sus maestras y a sus niños y niñas; sin los cuales este ensayo no tendría sentido.

A los y las docentes de mi carrera; que con su vocación reforzaron la mía y me permitieron día a día ser un mejor educador.

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

-Eduardo Galeano.



## Resumen

En el presente ensayo se abordará la autonomía docente en las condiciones actuales del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo. Para ello, se comprende la tarea de los docentes como intelectuales críticos. El tema del mismo, deviene de las prácticas realizadas durante el transcurso de mi carrera magisterial.

Así, será la pregunta problema que guiará al ensayo la siguiente: ***¿De qué forma las figuras de poder presentes en una escuela limitan la autonomía de los docentes como intelectuales críticos?*** Otras preguntas que se desglosan de la principal son las siguientes: *¿Cómo se construyen las figuras de poder de directora e inspectora?; ¿Qué herramientas poseen dichas figuras para limitar la autonomía docente?; ¿Cómo ejerce autoridad el Programa de Educación Inicial y Primaria sobre el accionar de los docentes?; Si este presenta un enfoque e ideología determinada, ¿qué espacio real queda para que los docentes se valgan de su autonomía a la hora de enseñar?; ¿La libertad de cátedra asegura la autonomía docente?* Las mismas buscarán ser respondidas a través de un desarrollo teórico y, luego, de un análisis pedagógico.

Se puede adelantar que la autonomía docente es parte de un proceso de emancipación, que los educadores en conjunto deben llevar a cabo. Este proceso, o bien se ve favorecido, o bien entorpecido por diferentes figuras de poder que se presentan en la escuela. Se identifican como figuras a la dirección, a la inspección e incluso al currículum. Los mismos ejercen poder sobre los docentes de diversas formas, las cuales se intentan explicitar en el siguiente ensayo.

## Palabras clave

*Intelectuales críticos - Autonomía docente - Figuras de poder*

## Abstract

In this essay, the issue of teacher autonomy within the current conditions of the Uruguayan National Public Education System will be explored. In this context, the role of teachers is understood as critical intellectuals. The subject of this essay stems from practices carried out throughout my teaching career.

Thus, the guiding research question for this essay will be the following one: **In what way do the figures of authority in schools limit teachers' autonomy as critical intellectuals?** Other questions that stem from the main one are: How are the figures of the headteacher and the inspector constructed? What tools do these figures have to limit teachers' autonomy? How does the actual curriculum exert authority over teachers' actions? If it presents a particular approach and ideology, what real space remains for teachers to exercise their autonomy when teaching? Does academic freedom ensure teachers' autonomy? These questions will be addressed through a theoretical development followed by a pedagogical analysis.

It can be anticipated that teachers' autonomy is part of an emancipatory process that educators must collectively undertake. This process is either supported or hindered by various figures of authority present within the school. The figures identified include the headteacher, the inspector, and even the curriculum. These figures exert power over teachers in different ways, which will be explored in this essay.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Fundamentación</b> .....	<b>8</b>
<b>Marco teórico</b> .....	<b>15</b>
Capítulo I: El docente y su rol a través de la historia .....	16
Un primer golpe al tradicionalismo: el docente como profesional reflexivo .....	16
Una perspectiva superadora: el docente como intelectual crítico .....	19
Una práctica liberadora: La emancipación .....	22
Consecuencia: La autonomía docente .....	25
Capítulo II: El sistema educativo uruguayo y la escuela .....	28
La libertad de cátedra: una ilusoria autonomía institucionalizada .....	29
Las jerarquías: inspección, dirección, currículum y maestros .....	31
Las relaciones de poder en la escuela .....	38
<b>Análisis pedagógico</b> .....	<b>41</b>
La relación de poder entre la inspección y la maestra .....	42
La relación de poder entre la dirección y la maestra .....	46
La relación de poder entre el currículum y la maestra .....	49
<b>Reflexiones finales</b> .....	<b>54</b>

**Referencias.....61**

## 1. Introducción

Si como docentes pretendemos mejorar nuestras prácticas educativas, debemos revisarlas. Este proceso de revisión se puede dar a través de la reflexión, la cual se basará en analizar qué aspectos de mi rol docente llevo adelante de manera satisfactoria y cuáles no. Es necesario esclarecer que satisfactorio significa que conforman a la institución, a los niños y las niñas, a la comunidad, a la sociedad y al propio docente. Por tanto, es extremadamente dificultoso que las prácticas educativas contemplen enteramente dicho criterio de satisfacción.

De todos modos, y sin perder las esperanzas, algunos autores establecen un tipo de reflexión la cual permitirá a los y las docentes analizar y modificar su forma de ser enseñante. Así, la reflexión crítica pretende justamente lo mencionado, que los maestros y las maestras piensen sus prácticas educativas, tanto individuales como en conjunto.

El presente ensayo, partirá con una fundamentación que pretende argumentar la elección del tema y su pertinencia. Para ello, será clave la evocación de experiencias que he vivido, directa o indirectamente, en mis prácticas docentes a lo largo de mi carrera magisterial. Luego de relatar las mismas, me permitiré sintetizar algunas interrogantes que de ellas devienen y que me habilitarán después a avanzar en el ensayo.

Luego, se introducirá un marco teórico elaborado, que contiene ideas de autores referentes respecto a la temática como Giroux, Freire, Carr y Kemmis, así como ideas de quién produce este ensayo. Allí, se irá describiendo el proceso de reflexión crítica, la emancipación y consiguiente autonomía docente. Por otra parte, se explicitará la existencia de figuras de poder en la escuela, basado en la categorización de lo que Foucault esgrime. En este sentido, se propondrá un análisis de las jerarquías del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo y, puntualmente, se focalizará en la escuela.

Como se menciona, este ensayo pretende aportar a la reflexión crítica de las maestras y los maestros de la educación pública, acerca de su rol y sus limitaciones

pedagógicas. Esto, se hará en otra sección del ensayo, denominada análisis pedagógico. Se promoverá el diálogo entre tres situaciones vividas y lo teorizado previamente, a modo de que esto último permita evidenciar qué supuestos sostienen la acción de las figuras de poder y, también, de las y los docentes.

Por último, se propondrá una serie de reflexiones finales, las cuales se elaboran en base a todo lo desarrollado previamente. Las mismas volverán sobre la pregunta problema inicial, así como sobre las que se desglosan de ella.



## 2. Fundamentación

En este ensayo, y en el marco del Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, me planteo como propósito el abordaje de la relación entre la autonomía de los docentes como intelectuales críticos y las figuras de poder que la limitan.

Es preciso establecer que el tema del ensayo deviene de las vivencias que como practicante han surgido en mi práctica docente, así como también desde otros intereses personales. Por otra parte, el formato institucional magisterial también fue clave en la elección del mismo. Entiendo importante relatar brevemente mi transitar en las prácticas docentes y las contradicciones que de ellas fueron emergiendo, ya que me permite justificar aún más la elección del tema.

En los dos primeros años, se apreció un posicionamiento ideológico claro desde la directora de la escuela, quien además era nuestra profesora de didáctica. Siempre se nos intentó colocar desde un paradigma crítico de la enseñanza. Los aportes pedagógicos y didácticos giraban, coherentemente, en ese entorno. Se habilitaban espacios para la reflexión y la autorreflexión, que generalmente venía dada por una autoevaluación posterior a las actividades realizadas y por una devolución de la maestra adscriptora. Estas últimas, presentaban en general un posicionamiento similar al de la dirección, si bien compartí la experiencia con docentes que eran sumamente tradicionales en sus formas de enseñanza. De todas formas, nunca fui criticado por optar por un paradigma de enseñanza diferente e incluso opuesto. Me permito afirmar que en general las docentes presentaban propuestas transformadoras, que promovían la construcción de pensamiento y que daban cuenta de una preparación previa. Así, también yo como practicante me alineaba con la misma forma de enseñanza.

En el tercer y último año de práctica, la realidad de una escuela A.PR.EN.D.E.R es sumamente diferente. El contexto sociocultural de una escuela de práctica de segundo o

tercero, lamentablemente, dista mucho del de una escuela de práctica de cuarto. Este último, se presenta con vastas necesidades insatisfechas, tanto de los alumnos como de las familias. Considero que, quizás, la urgencia de respuestas muchas veces imposibilita poder generar espacios de piense y reflexión, ya que se exigen acciones constantes. Aquí se aprecia una contradicción, ya que los aspectos teóricos sí siguen la línea crítica. Por tanto, y en lo que respecta a mi experiencia en una escuela A.PR.EN.D.E.R, hay pocos espacios de intercambio y de construcción docente. Esto fue manifestado reiteradas veces por mi maestra adscriptora quien, por ejemplo, expresó un mal manejo del tiempo en reuniones entre las docentes.

Me propongo entonces problematizar también el proceso de emancipación de los maestros como intelectuales críticos, en el terreno de una escuela A.PR.EN.D.E.R. de Montevideo. Esto se hará transversalmente a lo largo del ensayo.

Cabe mencionar, a modo de clarificar mi referencia a las escuelas A.PR.EN.D.E.R, que estas nacen con un programa de inclusión educativa, que surge en 2011. Este se enfoca en la atención a escuelas que presentan perfiles de alumnado y familiares más descendidos, en torno a lo social, económico y cultural. Analizar este proceso en esta categoría de escuelas, las cuales presentan un contexto con necesidades que requieren de una respuesta urgente y constante, como se menciona previamente, no es indistinto. Las funcionarias y los funcionarios docentes de estas instituciones deberían presentar perfiles con determinadas características, que les permitan llevar adelante su propuesta educativa en forma exitosa. Entiendo que deben presentar un enfoque comunitario, dominar pedagogías alternativas y de innovación, integrar a las familias, favorecer la participación, entre tantas otras.

Esto que se establece, no es asunto menor, ya que estas escuelas requieren de propuestas docentes que sean realmente transformadoras. Parafraseando a Freire, deben promover entre los oprimidos conciencia acerca del lugar que ocupan, para que así

comprendan su lugar de oprimidos y, además, dotarlos de medios que les permitan su superación.

Si atendemos a lo que se plantea como proceso de emancipación dentro de la labor de los docentes como intelectuales críticos, podemos observar que existen muchos puntos de coincidencia entre este y el perfil que se busca en los maestros y las maestras de escuelas A.PR.EN.D.E.R. Ahora, en un contexto que presenta las necesidades mencionadas y que exige una respuesta constante y cambiante, ¿hay espacios para que las y los docentes desarrollen su proceso de emancipación?; ¿se fomentan estos espacios desde esferas jerárquicamente superiores?; ¿qué rol ocupa la dirección de cada escuela A.PR.EN.D.E.R. en la emancipación de sus docentes?; la inspección, ¿busca que las maestras sean intelectualmente críticas?

Entiendo que la emancipación docente hace, en gran medida, al tema central del ensayo que es la autonomía de los y las enseñantes.

Contreras (1997) define la autonomía docente como un proceso continuo y progresivo de emancipación, que pretende develar lo oculto, desentrañando el origen histórico y social de aquello que se nos presenta como naturalizado. Por otra parte, también es planteada como un esfuerzo por develar cómo los valores ideológicos dominantes, las prácticas culturales y las formas de organización pueden limitar la acción docente y la comprensión de la enseñanza.

Se pretende vincular la autonomía docente con la libertad de cátedra. Esta última, fue oída durante mis prácticas en forma reiterada. Muchas veces, las docentes la mencionan en tono de defensa, ante un ataque externo a sus propuestas. Este ataque, o bien era desde fuera de la escuela, o bien desde dentro. Recuerdo que la libertad de cátedra era un escudo a la hora de defender frente a un padre la disposición de los lugares en el aula, así como también en el momento en que los argumentos para sostener un proyecto ante dirección comenzaban a escasear. Ahora bien, ¿qué vínculo tiene la libertad de cátedra con la

autonomía?; ¿qué límites posee la misma?; ¿realmente las docentes y los docentes se encuentran “protegidos” por la libertad de cátedra?; ¿qué supuestos la sostienen?

De todos modos, es preciso adelantar que la autonomía docente poco está vinculada a la libertad de cátedra como tal. La primera está relacionada a un proceso interno y grupal de reflexión, análisis y emancipación, mientras que la segunda se relaciona a la libertad de elección de los procesos de enseñanza, los métodos y actividades. Sin embargo, se la incorporará como una categoría de análisis, ya que muchas veces la libertad de cátedra también es coartada por las figuras de poder.

Por la expresión figuras de poder se entiende, no solo a directoras e inspectoras, sino que también al propio Programa de Educación Inicial y Primaria. En su medida, se entiende que todos recortan la autonomía docente y también la libertad de cátedra. Quizás las primeras dos figuras mencionadas, dirección e inspección, den cuenta rápidamente de su ejercicio de poder sobre los docentes.

Desde mi perspectiva, y atento a lo que mis prácticas me han demostrado, las docentes suelen tener respeto, e incluso miedo, a figuras como la dirección e inspección. Las relaciones equidistantes de poder, y la posibilidad que tienen las personas de mayor jerarquía de imponer un castigo, hacen que la emancipación y la autonomía no siempre puedan alcanzarse.

Es preciso que vuelva sobre mis práctica, ya que en ellas he visto maestras llorar luego de una visita de la directora a su aula, así como también directoras angustiadas después de la presencia de la inspección. Si entendemos que las directoras e inspectoras fueron en algún momento maestras, ¿es coherente que exijan ahora a maestras aspectos que ellas nunca llegaron a lograr?; ¿acaso desconocen los tiempos del aula, que hasta hace no mucho tiempo ellas manejaban?; si una maestra justifica su accionar docente aunque no concuerde con la postura de la figura superior, ¿cómo afecta esto luego en su evaluación?

Por otra parte me pregunto, ¿es coherente que teóricamente se promuevan docentes críticos y críticas cuando en la práctica se esperan docentes dóciles y sumisos?; ¿qué sucede con aquellos y aquellas docentes que, valiéndose de su autonomía y libertad de cátedra, optan por métodos de enseñanza propios?; ¿de qué forma se castiga a los y las maestras?

Para lograr evidenciar las acciones llevadas a cabo por las figuras de poder que atacan directamente a la autonomía docente y también a la libertad de cátedra, primero se deben identificar y describir las relaciones de poder entre directores-maestros, inspectores-maestros, y currículo-maestros. Contreras (1997) plantea que el primer paso para la emancipación docente consta en develar la naturaleza de la dominación ideológica y descubrir las propias interpretaciones docentes al respecto.

Ahora bien, si vinculamos lo planteado hasta el momento con el concepto de emancipación y autonomía, se aprecia la imposibilidad de que se logre sin reflexión crítica individual y grupal. Me planteo entonces, ¿qué rol cumple la dirección de las escuelas en el poco fomento de los espacios de reflexión?; ¿y la inspección?; ¿no es contradictorio que se busque la construcción de una mirada crítica en los niños cuando muchos de los docentes no la poseen?; ¿pueden los docentes generar una real emancipación y, por consiguiente, autonomía en las condiciones actuales del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo?

Por otra parte, respecto a la relación con el currículum, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) del CEIP, se entiende como algo más que una simple selección de contenidos. Este presenta un claro enfoque ideológico, con el que incluso puedo estar de acuerdo. Pero, ¿cómo ejerce el currículum poder sobre la autonomía docente?; ¿si presenta definido un modo de enseñanza que el o la docente debe cumplir, existe la libertad de cátedra?; ¿una maestra que opta por enseñar de una forma diferente, no es castigada por la directora o inspectora?

Los contenidos del programa se encuentran perfectamente determinados y este es en sí prescriptivo. A lo largo de las prácticas docentes, he podido apreciar la preocupación de las maestras por cumplir con el currículum, al punto de dar contenidos en forma apresurada y poco clara. Entonces, el currículum también lleva adelante un ejercicio de poder y, muchas veces, lo hace de forma prácticamente igual que la dirección e inspección. Esto, se buscará definir en el devenir del ensayo.

En base a lo que se ha desarrollado hasta el momento, me siento en condiciones de poder plantear el problema principal del ensayo. Este se ve resumido en la siguiente interrogante:

***¿De qué forma las figuras de poder presentes en una escuela limitan la autonomía de los docentes como intelectuales críticos?***

Esta se construye a partir de todo lo previamente desarrollado, que es evocado en base a mis vivencias en el Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo como practicante. Se buscará entonces visualizar cómo las figuras en la escuela (directora, inspectora y programa de enseñanza) ejercen poder sobre la docente. Este poder, viene muchas veces acompañado de castigos y sanciones que terminan por limitar la autonomía docente. Esta, viene lograda por un proceso de emancipación que, muchas veces, desde el vamos es inexistente.

Se desagregan de la pregunta problema principal del ensayo las siguientes:

*¿Cómo se construyen las figuras de poder de directora e inspectora?*

*¿Qué herramientas poseen dichas figuras para limitar la autonomía docente?*

*¿Cómo ejerce autoridad el Programa de Educación Inicial y Primaria sobre el accionar de los docentes?*

*Si este presenta un enfoque e ideología determinada, ¿qué espacio real queda para que los docentes se valgan de su autonomía a la hora de enseñar?*

*¿La libertad de cátedra asegura la autonomía docente?*

Estas, me permitirán centrarme en algunos aspectos de un tema tan amplio como la autonomía docente. Serán guía en el ensayo y en el análisis pedagógico.

### 3. Marco teórico

A lo largo del marco teórico se irán abordando diferentes conceptos que son clave para la comprensión del tema central del ensayo y que permitirán luego llevar a cabo el análisis pedagógico correspondiente. Se encuentran divididos en dos grandes bloques temáticos que son, por un lado “El docente y su rol a través de la historia” y, por otro “El sistema educativo uruguayo y la escuela”.

En el primero, se pretende realizar un breve recorrido histórico de los paradigmas desde los cuales se concibió, y se concibe, el rol docente. Primero, se planteará una breve reseña acerca del docente como profesional técnico, y su superación con el paradigma del profesional reflexivo. Luego, se hará hincapié en el docente como intelectual crítico, ya que es la posición desde la cual se realizará luego el análisis pedagógico, y también porque es allí donde entra en juego la autonomía docente. Se mencionará el proceso de emancipación, ya que sin él es imposible una plena autonomía.

El segundo bloque, se centrará en el Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo, focalizando en la jerarquía presente en este. Se abordará la Administración Nacional de Educación Pública, su Consejo Directivo Central, y el subsistema que a las maestras y maestros nos compete, que es el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Se mencionará primero la libertad de cátedra, la cual se comparará con la autonomía. Lo previamente mencionado se desarrollará en base a las leyes nacionales y los reglamentos de los entes autónomos vinculados a la Educación. Luego, se introducirá el concepto de relaciones de poder, puntualmente en la escuela. Se utilizará esta categoría según Michel Foucault, recibiendo aportes de otros autores. Así, se podrán entrelazar los conceptos desarrollados, haciendo énfasis en las relaciones de poder presentes en la escuela.



## **Capítulo I: El docente y su rol a través de la historia.**

A lo largo de la historia, incluyendo por supuesto a la actualidad, el docente no ha ocupado siempre el mismo lugar para la sociedad y, por tanto, tampoco para la Educación. Los fines que se le han encomendado, y se le encomiendan, siempre estuvieron vinculados al momento histórico. Con la emergencia de los Sistemas Nacionales de Educación, propios de la modernidad, sus funciones han sido foco constante de debate. Diferentes modelos han intentado dar sentido a la figura y a su función. Algunos de ellos, la redujeron al simple tecnicismo de transmitir conocimientos. Otros, la entienden como un poco más profunda.

Por ello, se hace necesaria una revisión de los modelos, con el fin de definir claramente el posicionamiento que se elegirá, para luego realizar el análisis pedagógico. Partiremos desde el docente concebido como profesional técnico, luego como profesional reflexivo, para llegar por último al concepto de docente como intelectual crítico. Allí, nos detendremos en las consecuencias de la reflexión crítica, que son la emancipación y la autonomía docente.

### **I.a. Un primer golpe al tradicionalismo: el docente como profesional reflexivo.**

Superada la visión de los enseñantes como profesionales técnicos, se empieza a dilucidar una nueva perspectiva, que concibe ahora a los mismos como profesionales reflexivos.

“La idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica” (Contreras, 1997, p.64). Se aprecia un predominio del positivismo, el cual genera una estructura de actuación rígida, que es insuficiente para tratar todo aquello que se presente

como inesperado e inclasificable. En este sentido, Dewey (2010) menciona “[...] el esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera” (p.66).

En cambio, la idea del profesional reflexivo busca rescatar la reflexión como forma de solucionar los problemas que se presentan en la práctica. Zeichner (1982) afirma:

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. (p.3)

Este nuevo paradigma resignifica el lugar de la experiencia, la cual pasa a ocupar un lugar clave, ya que en y luego de ella se reflexionará. “De aquí que cambia la cualidad de la experiencia; el cambio es tan significativo que podemos llamar reflexivo a este tipo de experiencia, es decir, reflexivo por excelencia” (Dewey, 1998, p.127).

Perrenoud (2014), plantea que una práctica reflexiva es aquella llevada a cabo por un profesional quien, tomando una postura y entendiendo el rol que cumple, analiza sus prácticas.

Uno de los principales exponentes de esta nueva concepción docente es Schön (1983; 1992), quien plantea una teoría que explica cómo los docentes actúan frente a esas situaciones que son propias de la enseñanza, inciertas y únicas, y cómo se expresa esto a través de actividades en la vida cotidiana. Para ello, según propone el autor, es necesario distinguir entre “conocimiento en la acción” y “reflexión en la acción”.

Por un lado, el autor establece que existe una serie de conocimientos que son propios de la acción, y que nos llevan a realizar actos de forma espontánea. Estos conocimientos se han interiorizado profundamente en los docentes por lo que, generalmente, no nos detenemos a analizarlos. Estos son los “conocimientos en la acción”. Por otro, cuando ocurren acontecimientos que salen de lo normal y que impactan al docente,

lo obligan a pensar sobre la acción que se realiza, luego o mientras la está llevando a cabo. Schön (1983;1992) denomina a esto “reflexión en la acción”. Allí, el docente analiza sus acciones.

El docente, a través de la reflexión y conocimiento en la acción va construyendo sus propias ideas, estrategias y respuestas. A partir de un problema que surge y su análisis, se elaboran construcciones que intentan responder al mismo. Estas serán cada vez más diversas, especializadas y espontáneas, ya que se integrarán al repertorio de acciones posibles a llevar a cabo. Por tanto, el docente será paulatinamente más profesional, en palabras de Schön, desarrollará su “arte profesional”.

Contreras (1997, p.94) sintetiza las ideas centrales de Schön y de Stenhouse respecto al docente como profesional reflexivo:

1. Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación.
2. Se trata de un proceso que incluye: a) la deliberación sobre el sentido y valor educativo de las situaciones, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias.
3. Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: a) la construcción de un conocimiento profesional específico y b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de su profesión.

A partir de estas reflexiones se generarán cualidades profesionales. Por un lado, la construcción de un *habitus*, es decir, “un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu, 1972, p.209). Por otro, la habilidad de actuar frente a situaciones de conflicto e incertidumbre, que son propias del ejercicio de la profesión.

Dewey (citado por Zeichner, 1982) plantea que la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro.

### **I.b. Una perspectiva superadora: el docente como intelectual crítico.**

Se producen una serie de detracciones a la postura del docente como profesional reflexivo, planteada por Schön. Presenta un gran reduccionismo en algunos aspectos que son mencionados por Liston y Zeichner (1997), quienes se posicionan como dos grandes críticos de esta teoría. La línea general de dicha crítica se basa en que Schön concibe a la práctica reflexiva como individual, lo cual permitiría cambios inmediatos. Si bien son varios los puntos de detracción que los autores abordan respecto a la teoría de Schön, cabe destacar uno. Este último autor, otorga a los profesionales el rol de mediadores públicos, en cuanto a los problemas sociales. Liston y Zeichner plantean que si los profesionales obran como mediadores no estarían defendiendo determinados valores y, por tanto, no habría compromiso social por parte de los enseñantes. Además, los docentes poseen sus propios valores y perspectivas, por lo cual verlos como mediadores públicos, sería negarlos. Schön ignora el hecho de que el docente está inmerso dentro de un sistema de control, y no es libre de decidir sobre sus propias prácticas. Por otra parte, otra de las grandes críticas que se le realiza al paradigma interpretativo es su incapacidad para producir cambios profundos y evidentes.

En este marco es que surge como respuesta una nueva teoría, que es la crítica. Esta teoría abre paso luego a una pedagogía que sigue su mismo enfoque y que pretende transformar a los enseñantes en intelectuales críticos. El objetivo que persigue es permitir a los docentes darse cuenta de su situación de opresión y de alienación.

La teoría crítica entiende que vivimos en una nueva era que requiere una nueva forma de educación que se ocupe de las modificaciones macroglobales y de la construcción sociopsicológica de lo subjetivo. En base a ello, una pedagogía crítica busca enseñantes que se encarguen de desarrollar nuevas prácticas (praxis) que ayuden a educadores y educadoras, padres y madres, estudiantes y sujetos de todo el mundo a comprender la compleja relación entre el dominio sociopolítico y su vida como individuo. Una educación crítica sería la síntesis de una acción social crítica, una contribución cívica y una enseñanza eficaz (McLaren y Kincheloe, 2008).

Si bien se toman rasgos del profesional reflexivo planteado por Schön en esta nueva postura, la misma se sostiene en el pensamiento de autores como Giroux, Carr y Kemmis y el maestro se convierte, como se menciona previamente, en un intelectual crítico. Surge bajo la necesidad emancipatoria de los docentes, la cual le permita a estos analizar y cuestionar las configuraciones institucionales en las que están inmersos. Implica una reflexión crítica sobre diversos aspectos de la vida docente, que pueden llegar hasta el sentido social y político al que estos sujetos obedecen.

La idea de los docentes como intelectuales críticos es planteada por Giroux, tomando los aportes previos realizados por Gramsci y de Freire (citado por Contreras, 1997). Sobre todo, el entendimiento de todos los seres humanos como intelectuales. “[...] independientemente de la función económica y social, todos los seres humanos actúan como intelectuales al interpretar constantemente el mundo y dotarlo de sentido y al compartir con otros una determinada concepción del mundo” (Giroux, 1997, p.168-169).

Entender a los enseñantes de esta forma, implica comprender el trabajo de los docentes como tarea intelectual, relacionada con los problemas y experiencias de la vida diaria, y que no alcanza con que los enseñantes analicen y comprendan las circunstancias en que ocurre la enseñanza, sino que deben también desarrollar prácticas críticas y transformadoras en unión con sus alumnos y alumnas.

Giroux (1997) plantea:

[...] los educadores críticos necesitan desarrollar un discurso que pueda servir para plantear cuestiones a las escuelas, por una parte, como encarnaciones ideológicas y materiales de una compleja red de relaciones de cultura y poder y, por otra parte, como lugares socialmente construidos de contestación, comprometidos activamente en la producción de experiencias vividas. (p.136).

En esta concepción la cultura juega un papel clave. Esta es entendida como no trascendental, es decir, en constante construcción. Por otra parte, y al estar atravesada por lo político, tiene una función. Está ligada al contexto histórico, a la situación material concreta. La cultura se da en la interacción entre los sujetos y, a su vez, el sujeto se constituye en la cultura. Es por ello, que el docente como intelectual crítico debe estar atento a lo que sucede en esa esfera. En la interacción social se ponen en juego las representaciones simbólicas, las relaciones materiales de poder y la experiencia concreta del sujeto. Cabe aclarar que este nunca está acabado, sino que se encuentra en constante construcción, al decir de Giroux, “negociado”.

Para Giroux (citado por Imbernón, 2005) una pedagogía crítica, ubicada dentro de una teoría crítica general y que es llevada adelante por los docentes, es un plan para el cambio social, ya que toma el contexto del cual provienen los alumnos y busca en este las causas de desigualdad. Cuando llega a ellas, desarrolla en forma conjunta estrategias transformadoras que afecten a dicho contexto.

Esta concepción recibe diversas aportaciones marxistas. Se concibe a los problemas como situaciones con naturaleza social e histórica. Se puede destacar que la cultura es un producto de luchas históricas y, por tanto, es histórica en sí. A su vez, esta se encuentra fuertemente ligada a un contexto material y a sus condiciones.

Carr (1996) plantea que “la educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas” (p.154).

El mismo autor junto a Kemmis (1988) establecen que la reflexión crítica pretende meditar las condiciones sociales e históricas que han configurado nuestros modos de entender y valorar la práctica educativa, arrojando luz sobre su carácter político. Las prácticas educativas, mejor dicho las prácticas educativas institucionalizadas, están regidas por ideas de los grupos hegemónicos. La tarea de los educadores y educadoras críticos es develar la naturaleza de la educación. Paulo Freire en diálogo con Ira Shor (2014) plantea que la educación no modifica a la sociedad, sino que la sociedad, basada en quienes tienen el poder, modifica los intereses de la educación. Si comprendemos esto, no podemos esperar a que por sí sola la educación sea transformadora. Tampoco se le puede solicitar a los poderosos que promuevan un tipo de educación que, al final, puede volverse en contra de su hegemonía.

Entonces, la principal tarea de los y las educadoras es la de denunciar y actuar contra la reproducción de la ideología dominante y del currículo dominante. Esto permitirá la reconstrucción de la sociedad, que debería ser el sueño político de los maestros. Es clave entonces que los docentes tomen conciencia de ello y, luego, generen acciones transformadoras dirigidas por la justicia e igualdad. A este proceso, se lo denomina emancipación.

### **I.c. Una práctica liberadora: La emancipación.**

La concepción de enseñantes como intelectuales críticos planteada por Giroux está atravesada por la concepción de “autoridad emancipatoria”. El autor sostiene que los docentes deben problematizar los supuestos que sostienen y legitiman sus discursos y

valores, que se ponen en juego en sus prácticas sociales y escolares (citado por Contreras, 1997). Solo de esta forma serán capaces de educar de forma crítica y de formar sujetos cada vez más empoderados, libres y democráticos.

La emancipación es un proceso y, como tal, diversos autores han planteado etapas que cada vez son más profundas y se acercan paulatinamente a la naturaleza de los supuestos que dominan la acción docente.

Smyth (1991) sobre la reflexión crítica que los docentes deben llevar a cabo para aproximarse a su emancipación, establece cuatro estadios que vienen guiados por cuatro tipos de preguntas que debe hacerse:

- A. Describir: ¿Qué es lo que hago?
- B. Informar: ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
- C. Confrontar: ¿Cómo llegué a ser de esta forma?
- D. Reconstruir: ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Primero, los enseñantes deben describir sus prácticas educativas. Allí, encontrará contradicciones que no cumplen con las leyes generales que las teorías técnicas afirman. Luego, deberá centrarse en el sentido de dichas prácticas, observando objetivos y métodos. Como tercer punto, el autor establece que el enseñante debe analizar su historia, ya que ella le permitirá develar cómo se fue moldeando su persona. Aquí, se apreciarán influencias de diversa índole, como políticas, sociales, institucionales, familiares, entre otras. Por último, el sujeto deberá repensar sus prácticas, arrojando soluciones diferentes al problema.

En este sentido es emancipadora la reflexión crítica, porque emancipa de las visiones acríticas, de los supuestos, hábitos, tradiciones y costumbres incuestionadas y de las formas de coerción y de dominación que tales prácticas suponen y que muchas veces sostenemos nosotros mismos autoengañándonos. (Contreras, 1997, p.116)



Carr y Kemmis (1988) plantean que la reflexión crítica pretende meditar las condiciones sociales e históricas que han configurado nuestros modos de entender y valorar la práctica educativa, arrojando luz sobre su carácter político. Las prácticas educativas, mejor dicho las prácticas educativas institucionalizadas, están regidas por ideas de los grupos hegemónicos. Es clave que los docentes tomen conciencia de ello y, luego, generen acciones transformadoras dirigidas por la justicia e igualdad.

Si la reflexión crítica y la emancipación buscan la liberación del sujeto y que este pueda ser cada vez más autónomo, entonces, busca indirectamente hacer visible la ideología dominante y los efectos que tienen esta sobre él y sobre la educación.

Cabe destacar algunos peligros y tensiones que las ideologías y, puntualmente, las ideologías hegemónicas encierran; ya que estos se trasladarán posteriormente al ámbito educativo. El primer gran peligro que la ideología supone es que los dominados no perciban su sometimiento a esta; ya que la misma actúa bajo la máscara de no-ideología. “[...] la ideología no es otra cosa que la forma aparente de la no-ideología, su deformación o desplazamiento formal” (Žižek, 2008, p.20).

Otro gran riesgo de la ideología, que también es planteado por el autor, es que esta es circular y autorreferencial. Es decir, las personas no solo reflejan su vida, sino que estas a su vez comienzan a determinar su visión y pensamiento. En este sentido, Sandino Núñez (2020) supone que la ideología posee un mecanismo interno, una lógica, desde la cual nos atrapa y no nos deja ver qué tan oprimidos somos por ella.

La crítica de la ideología se centra, en esta instancia, en un análisis crítico de las fuerzas subjetivas y objetivas de la dominación, y al mismo tiempo revela el potencial transformador de modos de discurso y relaciones sociales alternativas con raíces en los intereses emancipatorios. (Giroux, 2003, p.117)

Entiendo que este es un punto clave en el proceso de emancipación y de la labor docente en sí. Visualizar la ideología hegemónica, poder advertir sus interferencias en los sujetos, y generar propuestas de resistencia y transformación constituye el eje central de la labor del intelectual crítico.

Ahora bien, hasta el momento se ha mencionado el proceso de emancipación como individual. Si bien es un proceso subjetivo, que viene dado por la revisión personal de las prácticas, este no tiene cabida sin una discusión colectiva que favorezca la búsqueda conjunta de reflexiones, respuestas y acciones. Por otra parte, un docente emancipado se convierte en una figura que puede y debe ayudar a otros a lograr su proceso emancipatorio.

Incluso cuando te sientes, individualmente, más libre, si ese sentimiento no es un sentimiento social, si no eres capaz de usar tu libertad reciente para ayudar a que los otros se liberen mediante la transformación global de la sociedad, entonces solamente estarás ejerciendo una actitud individualista [...]. (Freire, 2014, p.174)

#### **I.d. Consecuencia: La autonomía docente.**

Como se mencionó previamente, la emancipación docente busca que los docentes puedan empezar a tomar decisiones y, sobre todo, que estas sean propias y bajo sus supuestos e ideales.

El desprendimiento de los intereses de los grupos hegemónicos, el desvelamiento de la sujeción a la ideología y las respuestas críticas elaboradas colectivamente, sin lugar a dudas, favorecen una creciente autonomía docente.

McLaren y Kincheloe (2008), en línea con la idea de que el proceso de emancipación otorga una mayor autonomía, plantean que:

Aquí, la investigación crítica trata de mostrar las fuerzas que impiden que los individuos y los grupos puedan tomar las decisiones que afectan crucialmente a sus vidas. De este modo se pueden lograr niveles mayores de autonomía y de acción humana. (p.42)

“[...] la autonomía supondría un proceso continuo de descubrimiento y de transformación de las diferencias entre nuestra práctica cotidiana y las aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza guiada por los valores de la igualdad, la justicia y la democracia” (Contreras, 1997, p.139).

Por otra parte, la autonomía docente se vincula también con la comprensión de aquellos factores que dificultan o imposibilitan transformaciones sociales e institucionales de la enseñanza. En este sentido es que está relacionada íntimamente con la comunidad, ya que busca generar procesos de participación y relacionamiento.

Al establecer dicha relación, es evidente que entonces, como afirma Contreras (1997), que la autonomía docente democratiza la enseñanza, en tanto se reconoce a los sujetos como integrantes de una comunidad, los cuales poseen creencias y valores que se deben respetar. A su vez, un docente emancipado y autónomo promueve una participación real, un involucramiento profundo del niño con sus saberes y de la comunidad con la escuela. El respeto a la diversidad viene dado por el reconocimiento de los sujetos como igualmente dignos.

Esta característica de los docentes como intelectuales críticos tiene un fuerte vínculo con la autonomía social. Como manifiesta Giroux (citado por Contreras, 1997), la autonomía del profesorado no puede estar desvinculada de las comunidades sociales, las cuales crean sus propios procesos de participación y decisión en asuntos que les atañan.

Cabe mencionar un punto de vinculación entre la autonomía de los adultos y la de los niños. Solo un docente emancipado y, por consiguiente, autónomo es capaz de respetar la autonomía de sus alumnos y alumnas,

Hargreaves (1994), destaca que más allá de la técnica y el fin moral de la actividad docente, un punto clave de la buena enseñanza es el deseo. Este se halla en la espontaneidad y creatividad del enseñante, los que lo conectan con sus alumnos y alumnas. De esta forma, la autonomía es más que solo la independencia racional. Esta está estrechamente vinculada al sentido humano que le damos a nuestro trabajo, y a que las propuestas que desarrollemos estén conectadas al deseo.

Es relevante dejar en claro un aspecto que se ha planteado, hasta ahora, en forma implícita. Tanto la emancipación como la autonomía no son procesos que se darán en forma espontánea y natural, sino que son producto de una profunda reflexión crítica. Al igual que la emancipación, la autonomía necesita de un proceso colectivo.

Lo mencionado previamente, se ve reflejado en la idea de “autoridad emancipadora” que Giroux propone. “Es crucial que esta visión emancipatoria de la autoridad se convierta en parte de un movimiento social permanente cuya finalidad sea analizar y sostener la lucha por formas críticas de educación y democracia” (Giroux, 2003, p.145).

De esta forma, docentes que hayan avanzado más en su proceso emancipatorio y, por tanto, posean una mayor autonomía, pueden convertirse en figuras que ayuden a otros a lograr su propia transformación.

Esto se vincula, por otra parte, con la emancipación de la comunidad. “La autonomía dinámica y recíproca se traduce, por tanto, en el deseo de la autonomía social, que no puede ser más que [...] la aspiración a la democracia participativa” (Contreras, 1997, p.165).

La autonomía se ve actualmente amenazada y limitada por diferentes figuras y configuraciones institucionales. Este aspecto se desarrollará en el bloque temático siguiente, aunque entiendo que es importante rescatarlo ahora. Autores como Giroux (1997; 2003), Freire (2014) y Contreras (1997) dan cuenta de que las relaciones asimétricas que se dan en las escuelas dañan la autonomía docente. Aspectos como las jerarquías, las evaluaciones, los educandos y también el currículo son figuras que ejercen poder sobre el educador.

A lo largo del capítulo se dio cuenta del devenir histórico de las concepciones docentes y de las consecuencias que cada modelo posee sobre la labor docente. A modo de cierre, es preciso mencionar que las concepciones coexisten en el sistema educativo, o al menos rasgos de las mismas.

## **Capítulo II: El sistema educativo uruguayo y la escuela.**

En el Capítulo I, se estableció qué concepción de docente se entiende como la más pertinente. En ella, los conceptos de emancipación y de autonomía son ejes de la labor del maestro y la maestra. Ahora bien, es preciso revisar las condiciones actuales de nuestro sistema educativo, para poder vislumbrar qué posibilidades reales existen para aplicar dicha concepción. Por un lado, se abordará la libertad de cátedra en relación con la autonomía docente, y se problematizará acerca de si la primera es condición de existencia de la segunda. Se mencionarán las jerarquías, establecidas por ley, y las funciones pertinentes a cada una. Esto será clave para el último punto del capítulo, donde se conceptualizará el poder y cómo se ejercita este a lo largo de todo el sistema.

## **II.a. La libertad de cátedra: una ilusoria autonomía institucionalizada.**

La Ley General de Educación n° 18.437, es uno de los documentos que regula la libertad de cátedra de los docentes. Ya en el artículo 11, se establece que:

El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. (2009, p.11)

Por tanto, deja claro que entendiendo a los docentes como profesionales, están capacitados para planificar el curso que van a dictar en la forma que consideren más adecuada. Por supuesto, este debe respetar los objetivos, contenidos y programas de estudio vigentes.

La antipopular Ley n° 19.889 (Ley de Urgente Consideración - LUC), introduce cambios sobre la Ley General de Educación. Puntualmente, su artículo 128 afecta al artículo 11 de la ley del 2009, el cual aborda la libertad de cátedra. Aparte de lo previamente mencionado, añade:

Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance, con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio. (2020, p.81)

Otro documento que aborda la libertad de cátedra es el Estatuto del Funcionario Docente, de ANEP. El artículo 4, que aborda los derechos de los funcionarios docentes, determina en su punto a) que es derecho de estos:

Ejercer sus funciones en el marco de la libertad de cátedra, respetando la orientación general fijada en los planes de estudio, cumpliendo el programa respectivo y

asegurando la consideración crítica de las diversas tendencias cuando corresponda.  
(1993, p.5)

Por último, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) establece que “el carácter profesional del docente, profesional autónomo, se define a partir de su libertad de cátedra. Podrá tomar decisiones individuales e institucionales para establecer el recorrido de sus prácticas de enseñanza” (p.12).

Es necesario precisar que la libertad de cátedra y la autonomía docente, como ya se adelantó, poco tienen que ver. Como se ha mencionado, esta última es un proceso personal y colectivo, que convierte al docente en un ser autónomo, respecto a las imposiciones del sistema. Le permite al docente verdaderamente llevar a cabo propuestas transformadoras, tanto para él, como para sus alumnos y para la comunidad.

Entiendo que la libertad de cátedra pretende asegurar desde el Estado la autonomía docente, pero lejos está de hacerlo. Por el contrario, considero que la misma posee un doble juego, que es el de habilitar a los docentes en su libertad pero, a su vez, regular qué se espera de él y enmarcar sus acciones. Supuestamente, el docente puede tomar las decisiones que considere pertinentes para el mejor desarrollo de su curso. Ahora bien, sobre todo en la formación, ya se determinan cuáles prácticas son válidas y acordes a la escuela, y cuáles no.

Cerletti (2008) plantea que el Estado tiene la función política de formar ciudadanos, de educar para la libertad y la autonomía. Pero lo que busca en verdad es que el sujeto comprenda que existen ciertas normas, determinadas cuestiones de la vida pública, que se deben respetar. De esta forma, es el individuo quien se autorregula.

Lo mismo sucede con la libertad de cátedra, la cual aparentemente da libertad a los docentes, pero realmente persigue la regulación de su actividad. Se imponen ciertas

normas, las cuales interiorizadas, no son cuestionadas, y llevan a los maestros a autorregularse. Al brindarles una ficticia noción de libertad y opciones dentro de las cuales el sujeto se siente libre de elegir, es él mismo como ser autónomo quien se obliga a cumplir con las normas que le son impuestas, asegurando de esta manera la continuidad del sistema.

Ranjard (citado por Santos Guerra, 2015), ilustra esto mencionando:

Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad para elegir las casetes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera. (1988)

En tanto oficia de liberadora, pero también de reguladora, la libertad de cátedra es ideológica. Es necesario retomar los aportes de Žižek respecto a que los sujetos no son conscientes de lo que esa falsa libertad genera en ellos. Cabe recordar que bajo la sujeción de una ideología, los dominados no perciben su sometimiento a esta, ya que la misma actúa bajo la máscara de no-ideología (Žižek, 2008, p. 20).

## **II.b. Las jerarquías: inspección, dirección, currículum y maestros.**

Así como la libertad de cátedra está regulada legalmente, también lo está la estructura del sistema educativo y sus jerarquías.

Tal como plantean Owens (1980), Santos Guerra (1997), Escudero (1989) y Seoane (1994), entiendo pertinente comprender a la escuela como una organización.



La escuela es una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un “andamiaje de roles” que corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes. (Santos Guerra, 1997, p.82)

La institución escolar se configura como una organización formal, es decir una construcción social, que presenta una estructura bien definida y difícil de transformar. Esta estructura es denominada por Getzels y Guba (citados por Santos Guerra, 1997) como jerárquica. Se aprecian entonces roles perfectamente definidos, los cuales presentan una función específica.

Respecto a la escuela uruguaya, la misma se configura como una organización en sí la cual, a su vez, se integra dentro de otra macro-organización que es el Sistema Nacional de Educación Pública.

De este modo, se ejercen sobre los funcionarios y las funcionarias de las escuelas dos jerarquías simultáneamente. Primero, una que es propia de la escuela como organización y, segundo, otra que es la del Sistema Nacional de Educación Pública.

Es preciso establecer claramente ambas jerarquías, ya que luego será de ayuda para pensar las relaciones de poder equidistantes que en la escuela ocurren.

Por un lado, el Sistema Nacional de Educación Pública se organiza en base a la Ley General de Educación n° 18.437 (2009). Esta establece la forma y la estructura jerárquica que la educación pública adquirirá.

En su título III, capítulo IV, artículo 52, propone a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como el ente autónomo máximo del sistema. De sus cometidos que serán varios, desglosados en el artículo siguiente, cabe mencionar el C), el cual establece que una de sus funciones será “Asegurar el cumplimiento de los principios y

orientaciones generales de la educación establecidos en la presente ley en los ámbitos de su competencia” (2009, p. 14). Es rescatado este cometido, ya que entiendo que está vinculado a la autonomía docente y a la función control que ejerce la ANEP.

El artículo 54 de la Ley, denominado “De los órganos”, establece que:

La Administración Nacional de Educación Pública tiene los siguientes órganos: el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Media Básica, de Educación Media Superior y de Educación Técnico-Profesional (UTU). (2009, p.14)

De los mencionados, el Consejo Directivo Central (CODICEN) es el de mayor jerarquía, nucleando debajo, según el capítulo VI y el artículo 62 de la Ley, al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica), Consejo de Educación Media Superior (CEM Superior), Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU). (2009, p.18)

Es preciso mencionar que la Ley n° 19.889 (LUC), en su artículo 148, introduce modificaciones al artículo 54 de la Ley n° 18.437.

La Administración Nacional de Educación Pública tiene los siguientes órganos: el Consejo Directivo Central, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Formación en Educación. (2020, p.88)

Sobre la escuela, la Ley General de Educación en su título II, capítulo VIII, artículo 41, la define como un centro educativo. Este “será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su

proyecto educativo” (2009, p.10). Allí, se establece explícitamente la presencia de una jerarquía dentro de la escuela.

Los centros educativos correspondientes a la educación primaria se encuentran dentro de la órbita del CEIP. Este Consejo posee diversas divisiones, tales como Administración, Compras y Licitaciones, Servicios Generales, Hacienda, Relaciones Públicas, Educación Primaria, Planeamiento Educativo, Planeamiento Administrativo, Jurídica, Recursos Humanos y Mantenimiento y Obras Menores.

La División de Educación Primaria, tiene a su cargo el departamento de Inspección Técnica, el cual tiene los siguientes objetivos: jerarquizar la supervisión integral en todos sus niveles; consolidar la cultura de la evaluación como proceso de reflexión y análisis crítico que contribuya a mejorar las prácticas educativas; racionalizar el uso de tiempos y espacios; promover y facilitar las coordinaciones entre los distintos agentes y/o instituciones que intervienen en la educación de los niños y niñas uruguayos.

A su vez, la Inspección Técnica controla las Inspecciones Nacionales y estas las Departamentales. En el caso de Montevideo, son tres las Inspecciones Departamentales, y se dividen en Montevideo Centro, Este y Oeste. A su vez, las Inspecciones Departamentales se subdividen en Inspecciones Zonales, acordes a cada sección del departamento.

Resulta necesario volver sobre las escuelas, centros educativos por Ley y organizaciones, para poder establecer la jerarquía que se presenta en ellas.

Primero, cabe destacar la figura del Inspector. Si bien este no es funcionario de la escuela, interviene directamente en el desarrollo de la función docente y de la institución en general.

En el Estatuto del Funcionario Docente, se establece que “son jerarquías especialmente responsables de velar por el cumplimiento de los deberes y obligaciones del

personal docente: los Inspectores en el orden de sus grados sobre las áreas de su competencia [...]” (ANEP, 2005, p.28).

Puntualmente, las Inspecciones de Zona son las que interesan en mayor medida a los docentes, ya que su área de competencia son los centros educativos.

En la Circular N°32 de la ANEP, elaborada en el año 2014, se establece que los Inspectores de Zona deben supervisar la acción de los Maestros Directores, así como también realizar visitas periódicas a Maestros y evaluarlos. En la Circular N°46 de la ANEP, del mismo año que la anterior, se retoman el Reglamento de Supervisión Docente y el Reglamento de Funciones del Inspector de Zona, los cuales establecen líneas generales de acción, escalas, funciones y procedimientos de los cuales el Inspector Zonal puede valerse.

También en este último documento mencionado, se establece que el Inspector Departamental, figura de mayor jerarquía que el Zonal y que lo nuclea bajo su superintendencia, puede realizar visitas a Maestros Directores y a Maestros que por diversas razones no hayan sido visitados por la Inspección Zonal.

El Estatuto del Funcionario Docente, en su artículo 45, establece que los puntajes de quienes ejerzan docencia directa se formularán teniendo en cuenta diversos aspectos, dentro de los cuales hallamos en primer lugar a los “juicios que emiten los Inspectores sobre la actuación en aula” (ANEP, 1993, p.19).

Segundo, cabe resaltar el rol del Maestro Director, ya que es la figura de autoridad máxima en cada escuela.

El Estatuto del Funcionario Docente define en su artículo 20 que “la Dirección de cada establecimiento educacional estará integrada por el Director y los Subdirectores

correspondientes, si los hubiere. El cargo de Director no podrá quedar acéfalo” (ANEP, 1993, p.11).

La Legislación Escolar 23, es el documento que regula sus funciones. Se establecen varias, pero entiendo pertinente mencionar aquellas que hacen referencia a funciones de control, supervisión y evaluación docente.

Sobre el Maestro Director, una de ellas menciona que:

Concurrirá con fines de orientación y contralor, a cada clase como mínimo una vez al mes, debiendo documentar lo actuado y aconsejar por escrito al Maestro, respecto a las medidas que a su criterio tendrá que adoptar para la mejor prestación del servicio, a cuyo efecto llevará un libro especial. (ANEP, 1961, p.203)

Es clave retomar lo planteado previamente sobre la elaboración de los puntajes de los Maestros, ya que otro de los aspectos que se toman en cuenta para elaborarlos son los “juicios anuales que emitan los Directores de los establecimientos docentes o responsables de cada servicio” (ANEP, 1993, p.19).

En el artículo 44 del Estatuto citado anteriormente, se establece que los Maestros Directores deben anualmente emitir dichos juicios, en forma de documento.

A continuación en la escala jerárquica, hallamos a los Maestros. Estos llevan adelante una inmensidad de funciones en el aula, muchas de las cuales incluso no se encuentran registradas como competentes en documentos oficiales.

Ahora bien, en la Legislación Escolar 23, se mencionan las funciones que debe desarrollar un Maestro. Cabe ser mencionada como función principal la de “procurar el cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas educativos en vigencia” (ANEP, 1961, p.205).

Esto nos permite introducir a otra figura jerárquica, que si bien no aparece reflejada en ningún documento como tal, ocupa un espacio clave y ejerce un poder simbólico, el programa o currículum.

Respecto al Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo, y puntualmente a la Educación Primaria, el currículum se expresa en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008).

En su prefacio, el mismo es definido como “un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación” (ANEP, 2008, p.3).

Los saberes seleccionados son válidos para una sociedad que se encuentra enmarcada en un tiempo y espacio definido. En este sentido, Gimeno Sacristán afirma que “el texto que es el currículum está inmerso en una historia y él mismo tiene historia” (1998, p.190).

El programa educativo trae consigo una visión del mundo, es decir, aspectos ideológicos. No se lo puede reducir a una simple selección de saberes ya que, aunque así se lo hiciera, en la selección intervienen sujetos e instituciones que ponen en juego sus intereses, perspectivas e ideales.

De esta forma, el Sistema Nacional de Educación Pública se organiza jerárquicamente. Esto produce relaciones equidistantes de poder entre las diferentes figuras que intervienen.

## **II.c. Las relaciones de poder en la escuela.**

La escuela es entonces una organización que se estructura de forma jerárquica, y aparecen en ella figuras que ejercen sobre otras poder. Por ello, es que se dan relaciones asimétricas de poder, aspecto que previamente fue rescatado y que perjudica la autonomía docente.

Es preciso definir entonces qué se entiende por poder y cómo este puede alterar, e incluso eliminar, la autonomía docente.

Desde una concepción foucaultiana, al estudiar el poder se debe determinar cuáles son sus mecanismos, sus efectos, sus relaciones, los diferentes dispositivos de poder que se ejercen, en niveles y modalidades tan diversas (Ávila-Fuenmayor, 2006).

La teoría de Foucault recibe aportes marxistas, sobre todo respecto al hecho de que el poder tiene relación con la historia y que, en nuestra sociedad actual, se presenta en todo el tejido social.

El poder no es justamente una sustancia, un fluido, algo que mana de esto o de aquello, sino un conjunto de mecanismos y procedimientos cuyos papel o función y tema, aún cuando no lo logren, consisten precisamente en asegurar el poder. (Foucault, 2006, p.16)

En esta línea, y reafirmando su postura, el autor en Defender la sociedad, afirma que el poder se ejerce en red, donde los sujetos siempre están predispuestos a sufrirlo y también a ejercerlo. El poder transita entre ellos, no es una entidad, ni algo que se aplique (2002).

Giroux plantea, en un sentido similar, el abordaje que hace Freire sobre el poder. Sobre ello supone que “el poder es algo más ubicuo y se expresa en un abanico de espacios y esferas públicas de la oposición que tradicionalmente se han caracterizado por la ausencia de poder y, por consiguiente, de cualquier forma de resistencia” (Giroux, 1997, p.165). Una

teoría freireana del poder explica que el poder no es únicamente negativo, sino que también puede ser positivo. Se plantea una concepción dialéctica.

Foucault en su obra *Vigilar y Castigar*, plantea que a través del castigo se expresan ciertas relaciones de poder. En las sociedades modernas, la disciplina es el mecanismo para ejercer poder y, por tanto, castigos. “La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 2002, p. 135).

Por tanto, y según lo mencionado previamente, la concepción del poder es compleja. En línea con lo que plantea Foucault, se opta por un enfoque de ejercicio del poder, el cual circula y puede ser ejercido en diferentes niveles.

En cuanto al ejercicio de poder en la organización escolar, Pérez Gomar afirma que:

[...] las relaciones de poder en la organización son difusas y no se pueden reducir a aspectos de autoridad e influencia. Aquellas trascienden las prácticas individuales y se encarnan en acciones grupales, que participan de un juego. El poder es un fenómeno relacional no observable a simple vista: sus manifestaciones siempre conllevan detrás intereses, deseos y subjetividades que será preciso atender. (2015, p.174-175)

La educación transformadora que los docentes como intelectuales críticos pretenden llevar adelante, “se interesa tanto por el modo en que el poder actúa en el orden social como por la forma en que trabaja para producir subjetividad” (McLaren y Kincheloe, 2008, p.62). Hace foco en las relaciones de poder que suceden en la escuela, pero también en la sociedad. Busca determinar a los oprimidos y a los opresores, facilitándole a los primeros medios para emanciparse.



Es necesario comprender a la educación en el mismo sentido que James Stigler y Thomson (citados por Pérez Gómez, 2012), los cuales proponen entender a la enseñanza como actividad cultural, la cual está constituida por rutinas que poseen supuestos, creencias, valores y posiciones implícitas que trabajan para mantener el poder del status quo. Solo así, se podrán llevar adelante propuestas transformadoras que se enfrenten a los grupos hegemónicos.

Respecto a las diferentes figuras en la escuela, se pueden apreciar las relaciones de poder entre directores-maestros, inspectores-maestros, y currículo-maestros.

Estas relaciones son las que se pretenden abordar en el siguiente punto del ensayo, develando las herramientas que cada figura dominante posee para ejercer poder sobre otro y como estas coartan la autonomía docente. Se puede adelantar que el castigo, es una de las metodologías que se apreciarán.

Como intento de darle un cierre a la totalidad del marco teórico, es necesario puntualizar que este será clave para realizar el análisis pedagógico. Se opta por entender la labor docente desde un enfoque intelectual-crítico, no como modelo definitivo, sino como el que entiendo más completo y necesario en las condiciones actuales de la sociedad uruguaya y de su Sistema Nacional de Educación Pública.

## 4. Análisis pedagógico

A continuación se describirán algunas experiencias vividas en mi práctica docente, las cuales fueron elegidas con el fin de poder realizar un análisis pedagógico de las mismas. Dichas experiencias surgen de las escuelas de práctica, y provienen tanto de dentro como de fuera del aula. Las mismas reflejan aspectos teóricos que fueron previamente desarrollados.

Se estructura en análisis en tres situaciones puntuales, las cuales pretenden reflejar primero, la relación de poder entre la inspección y la maestra; segundo, la relación de poder entre la dirección y la maestra; y tercero, la relación de poder entre el currículum y la maestra. Se narrará la situación observada o vivida, desde mi lugar de practicante. Luego, se aplicará lo desarrollado teóricamente, favoreciendo el análisis de las mismas desde una posición pedagógica.

“Investiga en tu libro de reglas

Y decime lo que ves

¿sos tan diferente?

¿no sos igual a mí?”

-Fragmento de *No tan distintos*, Luca Prodan, Sumo.

## **La relación de poder entre la inspección y la maestra.**

*Realizaba la práctica docente en cuarto grado, en una escuela de Montevideo. Las maestras adscriptoras de cuarto a y b constantemente trabajaban en paralelo. Ellas planificaban en conjunto todas sus propuestas, tratando de ir acompañadas en el desarrollo de sus cursos. Esto demostraba un trabajo profundo fuera de la organización escolar, ya que siempre presentaban a los practicantes sus propuestas planificadas. Se apreciaba un enfoque crítico-reflexivo, donde promovían actividades transformadoras y, con ello, la construcción de conocimiento por parte de las niñas y los niños de sus grupos. Era visible que estos respondían entusiasmados y que, realmente, lograban identificar desigualdades, figuras de poder, actitudes democráticas, entre otras.*

*Luego de la visita de la inspectora a ambas clases, la modalidad cambió. Comenzaron a planificar y trabajar separadas, desarrollando propuestas diferentes. Los niños y las niñas no tardaron en preguntar acerca del cambio de modalidad, e incluso a reclamar la vuelta al trabajo en conjunto. Estos se mostraban desmotivados y desentendidos, muchas veces, ya que reconocían a ambas maestras como suyas y a todos y todas como sus compañeros.*

*Cuando los practicantes consultamos acerca del cambio de modalidad, la explicación brindada por las docentes fue que a ambas la inspectora les llamó la atención por desarrollar casi la totalidad de sus propuestas en conjunto. Comentaron que esta les dijo que “tenían dos grupos diferentes, con niveles desparejos”. Esto, según lo observado, no era cierto ya que, si bien ambas tenían diferentes niveles dentro de sus clases, el nivel general era similar. Por otra parte, sí preparaban actividades para los niños y las niñas más descendidos como para los más avanzados en su proceso. Las maestras adscriptoras mencionaron que tenían miedo de que si no lo modificaban, esto repercutiese en sus puntajes.*

Para comenzar el análisis de la situación, es preciso mencionar nuevamente qué se entiende por docentes como intelectuales críticos. En este caso, ambas maestras, en gran medida, lo estaban siendo. Promovían las reflexiones, buscando generar transformaciones reales en las condiciones de vida de los niños y las niñas de sus aula, y develaban los sujetos oprimidos y opresores presentes en la sociedad. Se apoyaban mutuamente como autoridades emancipadoras.

Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo. (Giroux, 1997, p.36)

En línea con esto, Contreras (1997) supone que los intelectuales críticos se esfuerzan por desvelar lo oculto, por comprender la fuente histórica y social de las condiciones que hoy parecen naturales, y por transformar las practicas culturales de desigualdad.

En la situación planteada, se puede apreciar como las maestras buscaban promover en los niños y las niñas una mirada crítica de la realidad. Lo hacían en conjunto, potenciándose y reafirmandose como autoridades emancipadoras, aspecto que es clave para los intelectuales críticos (Giroux, 2003).

Se valían de su autonomía generada para desarrollar dichas propuestas en el aula, entendido que el proceso de emancipación permite también develar las fuerzas que operan contra la toma de decisiones. En este sentido, las docentes consideraban que trabajar con ambos grupos potenciaba la socialización. Solo con nombrar las ideas de Vygotsky, su labor quedaba más que justificada.

Si observamos la libertad de cátedra establecida por Ley (Ley General de Educación N° 18.437), esta también le permite a las docentes organizar sus cursos como mejor lo consideren.

Su tarea entonces estaba avalada legalmente y, también, cumplía con lo que un docente intelectual crítico desea.

Ahora bien, su labor como intelectuales críticas se ve coartada por el accionar de una figura de poder, que es la inspectora. Para ello, es necesario retomar el concepto de escuela como organización.

Pérez Gomar (2015) plantea que toda organización es “un espacio social que posee ciertas reglas, cultura y regularidades y cuya actividad se dirige a la consecución de objetivos, más o menos difusos en el caso educativo” (p.107).

En las organizaciones escolares se aprecian jerarquías, cuyas figuras ejercen diversas formas de poder y que, por otra parte, es concentrado por algunas en mayor medida.

Como plantea Foucault (2002, 2006), el poder se puede ejercer a través de diversos mecanismos y puede generar efectos múltiples.

En el caso a analizar, el mecanismo o la estrategia por la cual se ejerce poder por parte de la inspectora sobre la maestra, es el puntaje. Debido al rango jerárquico de una respecto a la otra, la inspectora posee ciertas atribuciones, como la evaluación, que permiten influir sobre la calificación que la maestra obtendrá. Esto es sumamente importante, ya que determina su futuro dentro de la Educación.

Es necesario mencionar brevemente el capítulo XI del Estatuto del Funcionario Docente, que recibe el nombre de “Del régimen disciplinario”. En su artículo 67, plantea que es potestad del Director y Subdirector de la Escuela, así como también del Inspector, aplicar

diversas sanciones establecidas en el artículo anterior. Algunos de estos castigos son observaciones verbales y escritas, amonestaciones, suspensiones con pérdida de haberes y destitución (ANEP, 2005).

Aquí, se vuelven a reafirmar las jerarquías, otorgándole mayor poder a ciertas figuras y dotándolas de medios para castigar a las de menor rango. En palabras de Freire, “la violencia simbólica de las autoridades, en el día a día y en la escuela, intenta enseñar a la gente a desistir de sus derechos a la autonomía y al pensamiento crítico” (2014, p.194).

Es interesante volver sobre el término “violencia simbólica”, ya que esta va más allá del hecho de, por ejemplo, afectar una calificación. Como se menciona, las docentes realizaban un trabajo sólido en paralelo, lo que permitía observar resultados sumamente positivos. Fuera de ello, la inspectora con total desconocimiento de la propuesta, la eliminó. Entiendo que esto menosprecia directamente la labor docente, ya que no hay interés por conocer su trabajo.

Con lo desarrollado hasta aquí, puedo permitirme realizar algunas afirmaciones. Primero, la libertad de cátedra, como se menciona previamente, no asegura la autonomía docente y con el ejemplo queda más que claro. Segundo, aunque las docentes quieran llevar a cabo propuestas realmente transformadoras, producto de su proceso de emancipación y lograda autonomía, la jerarquía en la que se encuentran inmersas no se lo permite. Tercero, las figuras de mayor rango jerárquico están dotadas legalmente de herramientas para castigar a las de menor estatus.

## **La relación de poder entre la dirección y la maestra.**

*En una clase de sexto año, una maestra promovía la reflexión crítica de sus estudiantes sobre un contenido vinculado a la violencia de género. Ella se posicionaba desde el paradigma crítico, que se encuentra reflejado en el Programa de Educación Inicial y Primaria. Las propuestas eran sumamente interesantes, tanto para los niños y las niñas, como para mí, el practicante. Era sumamente valioso ver una maestra realmente comprometida con su contexto, desarrollando propuestas verdaderamente reflexivas y críticas.*

*Dentro de su labor, la docente comprendió que sería bueno y necesario incluir a la comunidad en esto, por lo que propuso a la dirección llevar adelante talleres con adultos referentes de los niños y las niñas. Estos talleres, pretendían que los adultos y las adultas referentes promovieran hogares libres de violencia, donde los y las alumnas se sintieran seguros. De esta forma, la docente combatía la desigualdad tanto en el aula como en la comunidad. Su propuesta estaba armada y presentaba actividades que entiendo eran pertinentes. Se abordaban transversalmente temas vinculados a la sexualidad, al género, a la familia y al trabajo. El enfoque de derecho predominaba su planificación.*

*La directora, fue consultada por la docente previo a llevar adelante su propuesta ya planificada. En desacuerdo con el abordaje del tema, no permitió que la misma prosiga. No autorizó a la docente a llevar a cabo los talleres con adultos referentes, ya que entendía que “esto no aporta mucho al proyecto”. Así, este se finalizó bruscamente por decisión unilateral de la dirección. Se observó a la docente angustiada y también enojada cuando comentaba la situación conmigo, preguntándose incluso “¿dónde queda mi libertad de cátedra?”.*

Una docente que se considere una intelectual crítica, como la mencionada en la situación, debe involucrar a la comunidad y llevar adelante propuestas que le permitan comprometerse socialmente.

Giroux (citado por Contreras, 1997) expresa que los educadores deben poseer cierta sensibilidad por la comunidad, desarrollando actividades en conjunto con padres y madres. Es interesante mencionar que estos deben evitar ser excesivamente profesionales, aspecto que puede alejarlos de los sentimientos sociales.

En la situación relatada, se puede apreciar el esfuerzo que la docente pretendía realizar al incluir a los adultos referentes de los niños y las niñas, a través de talleres.

Exactamente por eso el contexto de la transformación no es sólo el aula, sino que se encuentra fuera de ella. Si el proceso fuera liberador, los estudiantes y los profesores emprenderán una transformación que incluya el contexto fuera del aula de clase.

(Freire, 2014, p.61)

De esta forma, los intelectuales críticos dejan en claro su concepción de educación, y la búsqueda de que esta sea una práctica más justa y democrática. Un cambio profundo solamente es posible si se integra a la comunidad, a grupos sociales y a todo aquel sujeto que presente una preocupación por la educación.

Contreras (1997) establece el concepto de autonomía recíproca. Esta, se vincula con hacer entender a la comunidad el hecho de que poseen derechos en la educación. Esta se basa en el diálogo, la participación, la fluidez y la flexibilidad. Los sujetos sociales deben involucrarse, sin considerarlo una imposición ni una obligación.

Así, es clave el planteo que la docente adscriptora hace respecto a incluir a figuras tan importantes de la comunidad como lo son padres, madres y adultos referentes de los niños y las niñas en general.



La directora, figura de poder que se posiciona jerárquicamente más elevada que la docente de aula, no permitió que el proyecto que abordaba la violencia de género en la comunidad prosiga. Entendió que no era favorable incluir a los adultos referentes de los niños y las niñas, ya que esto no aportaba mucho a la actividad.

Freire, en diálogo con Shor (2014), plantea que:

Algunas autoridades vigilan policialmente al profesor. Si este intenta introducir una apertura política muy pequeña en relación con el proyecto que ha empezado, sentirá la presión de la reacción oficial, alguna forma de represión, señal de que los límites han sido sobrepasados en esa situación y con esos métodos.

Quizás sea preciso aclarar, aunque resulte redundante a esta altura del desarrollo del ensayo, que todo acto dentro de la labor docente es político. No político partidario, sino político en tanto social, subjetivo e ideológico.

La directora, actuando políticamente, dejó claro en su sugerencia que si se continuaba con el proyecto, iban a sobrepasarse los límites y podría sancionarse a la docente de otra forma.

El ejercicio de poder, nuevamente, se vuelve a presentar a través del castigo y la evaluación. Como directora, una de sus funciones a desempeñar es la calificación de sus docentes, por lo que posee una herramienta a disposición para castigar.

Es preciso resaltar que, no solamente se cortó el proyecto que se venía desarrollando, sino que también el proceso emancipatorio que la docente autónoma pretendía llevar adelante. La misma, se convertiría en una autoridad emancipadora también para la comunidad. De esta forma, se desvaloriza nuevamente el trabajo de la docente, se coartan sus ideas y sus deseos de autonomía.

Entonces, me permitiré afirmar que la libertad de cátedra no se asegura ni a sí misma, ni a la autonomía docente. Primero, no se asegura a sí misma ya que, según lo legal, la docente posee la libertad de organizar sus cursos dependiendo de cómo lo considere pertinente. En el ejemplo desarrollado, eso no sucede. Segundo, la libertad de cátedra no asegura la autonomía docente, ya que como vimos en el marco teórico, son dos puntos sumamente diferentes y que poco tienen que ver entre sí.

A modo de síntesis, puedo establecer algunos aspectos. Por un lado, las figuras jerárquicas concentran el poder y lo ejercen de forma desigual, lo que ataca directamente a la autonomía docente. Por más que una maestra quiera llevar adelante propuestas verdaderamente emancipadoras y transformadoras, las configuraciones institucionales no siempre la habilitan a ello. Por otro, que la autoridad entendida desde una visión clásica, positivista y tecnicista, lejos está de la concepción de autoridad emancipadora que autores como Giroux y Freire proponen. La primera acepción del término, hace que los procesos de emancipación y autonomía docente sean imposibles.

## **La relación de poder entre el currículum y la maestra.**

*Mi segundo año de práctica, lo cursé en tercer grado. La maestra, al comenzar el año, me comentó que entendía pertinente introducir otros contenidos que no se encontrasen dentro del programa, pero que tuvieran algún vínculo con él. Sugirió trabajar la educación emocional, la educación sexual, y otros tantos temas que fueran próximos y útiles para un niño de 8-9 años. Mi respuesta fue sumamente positiva, ya que entendía también interesante poder atravesar contenidos programático con otros intereses de los alumnos y de la sociedad en general.*

*Elaboramos entonces durante el año varios proyectos que abordaron diversas temáticas. Recuerdo proyectos de diversa duración, que abordaban temas como la violencia de género, la educación sexual, el juego y lo lúdico, y también la educación emocional. Los niños y las niñas respondieron favorablemente, demostrando interés en lo planteado. Demostraron no solo la comprensión de los temas, sino que también los pusieron en práctica, mejorando su relación vincular. Lo mismo fue trasladado al hogar, ya que recibimos desde las familias el respaldo por lo que veníamos realizando.*

*En una visita de evaluación, la directora le manifestó que sería pertinente que “no se gastase tiempo de aula en abordar contenidos que están fuera del Programa”, por lo que el proyecto que veníamos realizando no prosiguió. Así, mucho de lo que veníamos trabajando quedó nulo, incluso si ya estaba planificado. La maestra adscriptora intentó justificar los mismos, explicándole a la directora los avances que observaba en el grupo, lo cual no tuvo éxito alguno.*

A partir de la visita, en la cual la directora entendió nuestros proyectos como un gasto de tiempo ya que los contenidos no estaban dentro del Programa, me comencé a preguntar sobre este. Me surgieron dudas en torno a qué contenidos son legitimados por el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), cómo estos determinan el posicionamiento del docente a la hora de enseñar y si realmente existe espacio para que el maestro opte por sus métodos.

Al igual que en ambos casos anteriores, la autonomía de la maestra se vio limitada por una figura de mayor jerarquía, que es la directora. Lo que entiendo interesante en esta situación relatada, es la introducción de una nueva figura de poder, que lo ejerce simbólicamente, que es el currículo.

Como se menciona en el marco teórico, el currículum no se puede comprender como una simple selección de contenidos, sino que este presenta un paradigma de enseñanza y una ideología determinada.

Giroux (1997) plantea que “si los profesores no reúnen sus propios supuestos básicos acerca del currículum y la pedagogía, harán algo más que transmitir actitudes, normas y creencias incuestionadas” (p.58). En el caso de la situación analizada, la docente de aula puso en juego sus supuestos y entendimientos acerca del Programa, y quiso desarrollar valiéndose de su autonomía y libertad de cátedra propuestas que lo trascendiesen.

Ahora bien, sus propuestas en coordinación conmigo no pudieron proseguir, debido a que una figura de jerarquía ejerció poder sobre ella y coartó su desarrollo.

En línea con lo mencionado, es necesario destacar que el poder “se manifiesta en rituales, en símbolos y en los lenguajes, e intentar profundizar en algunas de sus formas. En la escuela reside en varios espacios, no sólo en lo que hace al rol de dirección, por ejemplo” (Pérez Gomar, 2015, p.173).

Así, “la jerarquía se encarna en el currículum [...], de manera que la distribución, la configuración, el uso y la movilidad por el espacio, tienen connotaciones privilegiadas para el poder” (Santos Guerra, 2015, p.14). Puedo afirmar entonces que a través de un ejercicio de poder, la jerarquía determinó la utilización de los tiempos en el aula y las propuestas a desarrollar en él.

Desde una concepción que entiende a los docentes como intelectuales críticos, comprometidos con el cambio social en forma política, ética y moralmente, se debería fomentar que cada uno ponga su impronta a un currículum que es guía y base.

Concebir la práctica o las acciones de enseñanza como un asunto moral implica, pues, no sólo darle ese carácter a los fines del currículum y a los motivos personales,

sino a las actividades mismas, al cómo hacer, a las interacciones entre profesores y estudiantes, a los métodos, a la evaluación, porque cada acción tiene significado y es una posibilidad entre otras que debería ser sopesada. (Gimeno Sacristán, 1998, p.54)

De forma más general y abarcativa, este mismo aspecto lo podemos ver reflejado en el pensamiento de Gimeno Sacristán, quien menciona que “la práctica educativa es una praxis en la que se entremezclan interacciones sociales muy diversas, cuyos agentes aportan decisivamente sus concepciones, supuestos y valores [...]” (1997, p.22). La relación teoría - práctica no es entonces lineal, por lo que la maestra o el maestro no deberían aplicar el currículo sin aportar su propia impronta.

Respecto a las preguntas que inicialmente me planteé en el análisis de la situación, al menos una ya ha sido respondida.

En cuanto al espacio que el Programa deja a los docentes para optar por sus propios métodos de enseñanza y organización del mismo, entiendo que es bastante acotado. Esto se debe a que el Programa presenta un enfoque claro de enseñanza, que determina cómo deben ser estructurados los contenidos y que, como se menciona anteriormente, presenta un enfoque ideológico claro.

En el decir de Giroux (1997):

[...] el currículum representa siempre patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales en el aula y la distribución de poder. Ignorar esto sería perder de vista los orígenes y las consecuencias del sistema de creencias que guía la conducta de cada persona en el marco de la escuela. (p.56)

En la misma línea Tadeu da Silva afirma que:

El conocimiento corporizado en el currículo acarrea las marcas indelebles de las relaciones sociales de poder. El currículo es capitalista. El currículo reproduce –culturalmente- las estructuras sociales. El currículo tiene un papel decisivo en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad capitalista. El currículo es un aparato ideológico del Estado capitalista. El currículo transmite la ideología dominante. El currículo es, en suma, un territorio político. (2001, p.35)

En tanto el currículum es meramente capitalista, ideológico, reproductivista y hegemónico, los docentes como intelectuales críticos tienen y mucho que hacer respecto a él. Resulta sumamente necesario que le pongan su impronta a la hora de enseñarlo, ya que es allí donde se encuentra el espacio real para llevar adelante propuestas transformadoras. Todo ello, si las jerarquías se lo permiten.

A modo de cierre, me permito afirmar que el Programa es una figura que ejerce poder sobre los docentes, al presentar un paradigma claramente definido de enseñanza. Por otra parte, y por momentos, este se vuelve una herramienta para el ejercicio de la jerarquía y del poder. Un programa que establece qué se espera de las maestras y los maestros, poco margen de autonomía les deja. “Quien tiene poder selecciona el conocimiento, quien selecciona el conocimiento tiene poder” (Santos Guerra, 2015, p.15).

## 5. Reflexiones finales

A lo largo del ensayo, se intentó dar respuesta a la pregunta problema inicial.

Se comenzó por conceptualizar teóricamente qué se entiende por docentes como intelectuales críticos, el proceso de emancipación y la consecuente autonomía que genera. Previo, se realizó un breve recorrido histórico, que permitió comprender y justificar mi posicionamiento paradigmático como intelectual crítico. En un segundo bloque del marco teórico, se hizo necesaria la diferenciación entre autonomía docente y libertad de cátedra, resultando esta última incluso ideológica, ya que falsea las posibilidades de libertad de los y las docentes. Se precisó luego la organización del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo, basado en los aspectos legislativos. Así, se pudieron observar las jerarquías que se ejercen sobre las maestras y los maestros inmersos en las escuelas, y las relaciones de poder asimétricas presentes. También, se precisaron herramientas que habilitan, incluso reglamentariamente, castigos a los docentes si incumplen su labor. Aquí cabe mencionarse que estas, más allá de castigar a las y los maestros que incumplen su labor, también estas permiten sancionar a aquellos que no responden a preferencias de las figuras de poder de mayor jerarquía.

Es clave entonces volver sobre dicha pregunta problema e intentar afirmar y suponer algunas cuestiones en torno a ella: *¿De qué forma las figuras de poder presentes en una escuela limitan la autonomía de los docentes como intelectuales críticos?*

Luego, en el análisis pedagógico, se narraron tres situaciones, las cuales buscaban ilustrar la relación de poder entre inspección-maestra, dirección-maestra y currículum-maestra. A través del mismo, es decir de la observación de hechos ocurridos durante la práctica bajo la óptica teórica previamente desarrollada, se pueden determinar diferentes cuestiones.

Primero, las relaciones que se dan en la escuela y en el Sistema Nacional de Educación Pública son asimétricas. Esto significa que las figuras como Inspección, Dirección e incluso el Programa de Educación Inicial y Primaria ejercen mayor o menor poder sobre la acción docente. El poder se concentra en las figuras de mayor rango jerárquico y, de los sujetos mencionados, quien concentra menor autonomía y poder de decisión, dada la estricta estructuración del sistema, son los maestros y las maestras. Estos muchas veces ven recortadas sus posibilidades de acción, lo que se ve reflejado en las situaciones descritas, así como en lo conceptualizado en el marco teórico. Legalmente, estas estructuras jerárquicas y equidistantes respecto al ejercicio de poder ya están estipuladas.

Segundo, se pueden determinar mecanismos o estrategias para el ejercicio de poder. Estas, fueron precisadas en el marco teórico y se encuentran, también, legalmente convenidas. El título que se otorga en la Ley General de Educación N° 18.437 es “Régimen disciplinario”, y ya nos adelanta el enfoque punitivista de las mismas. Según comprendo, lejos de buscar espacios en donde se promueva la emancipación docente en base a la reflexión sobre sus experiencias, sancionan y castigan. Esta afirmación se vincula a una de las preguntas que al comienzo se plantean como desagregadas de la central y que pretendía indagar acerca de qué herramientas poseen las figuras de poder para limitar la autonomía docente: *¿Qué herramientas poseen dichas figuras para limitar la autonomía docente?* Es real que, muchas veces, la inspección y la dirección no llegan a hacer uso de las mismas, si bien ostentan la posibilidad de ponerlas en juego.

Respecto a la figura de poder que encarna el currículum, se puede afirmar que presenta un enfoque claro en cuanto a los docentes que desea y cómo estos deben llevar adelante su función. Esto responde a otras de las preguntas que se desglosan del problema principal del ensayo: *¿Cómo ejerce autoridad el Programa de Educación Inicial y Primaria sobre el accionar de los docentes?* y; *Si este presenta un enfoque e ideología determinada, ¿qué espacio real queda para que los docentes se valgan de su autonomía a la hora de enseñar?* Sin duda, el currículum delimita también la autonomía docente e incluso se



contrapone a lo que la misma ley nombrada previamente estipula. Esta menciona que los docentes poseen el derecho a organizar sus cursos y seleccionar los contenidos como lo consideren pertinente, pero esto según lo observado no se cumple en realidad.

Como tercer y último punto, se puede concluir que la autonomía docente no se logra sin procesos de emancipación, los cuales son personales pero necesitan indispensablemente de un trabajo colectivo. Así, son claves los espacios de reflexión crítica en las escuelas, que permitan a los y las docentes acompañarse y potenciarse en su emancipación y consiguiente autonomía. Las figuras de dirección, o bien pueden coartar estos procesos, o bien pueden ayudar a que se produzcan. También las inspectoras.

Según lo descrito hasta el momento, parecería que la autonomía docente no se encuentra asegurada en las condiciones actuales del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo. Dicho esto, se puede inferir que la libertad de cátedra no es condición de existencia de la autonomía, lo que se vincula a otra de las preguntas iniciales del ensayo: *¿La libertad de cátedra asegura la autonomía docente?* La primera pretende legalmente regular la segunda, pero no lo logra. La autonomía docente es un proceso personal y grupal de los maestros y las maestras, que deviene de una reflexión crítica profunda de sus acciones.

Entiendo que las figuras que concentran y ejercen el poder en el Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo, no pretenden promover espacios de reflexión crítica reales, ya que esto podría atentar incluso contra su propio lugar de privilegio. Esto, supongo, no debería generar ningún tipo de conflicto si esas figuras presentaran un grado de emancipación y autonomía, y se convirtiesen, a su vez, en emancipadoras de sus pares. El problema radica entonces en cómo se construyen las autoridades, e incluso en si estas se construyen o no.

Ahora bien, la teoría crítica que se utiliza para realizar el análisis no solo rechaza las estructuras actuales y critica los problemas en educación; sino que también brinda otra mirada y formas diferentes de llevar adelante la tarea docente.

En diálogo con ellas, buscaré construir una alternativa para que la autonomía docente tenga cabida en el sistema educativo.

Primero, es necesario citar Freire (2014) quien afirma que:

[...] no es la educación la que modela la sociedad, sino la sociedad la que modela la educación según los intereses de quienes detentan el poder. Si es así, no podemos esperar que la educación sea la palanca de transformación de estos últimos. (p.64)

Así, los docentes deben luchar por tomar parte en las decisiones que se toman en torno al sistema de educación, a la escuela y a su propia tarea. De esta forma, defenderán los intereses que son ajenos a quienes detentan el poder y asegurarán una distribución más equitativa del mismo. Esto tendría beneficios, no solo para la sociedad en su conjunto, sino que también para los propios docentes quienes serían más autónomos y emancipados al poder decidir sobre su labor.

En esta misma línea, Giroux afirma que “[...] los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder” (1997, p.36). Queda establecido también que la lucha por una participación real en las decisiones no puede ser bajo ningún término individual, sino que debe ser colaborativa. Aquí se introduce la necesidad de que los y las docentes integren, por ejemplo, la elaboración del currículum.

El mismo autor, afirma que estos representan ideas sobre las formas de autoridad, de regulación moral y ética, de organización, del pasado y del futuro, que deben debatirse y validarse en ámbitos amplios de intercambio.

Ágnes Heller plantea que “lo que está en discusión aquí no es el rechazo de todas las autoridades, sino la calidad de la autoridad y el procedimiento mediante el cual se la establece, observa y somete a prueba” (1991, p.367).

Los intelectuales críticos no rechazan a la autoridad, sino que buscan que esta sea construida, que guíe los procesos de emancipación y que sea justa. Como plantea la autora, lo que se critica es la calidad de la misma, no la cualidad, es decir, el hecho de que lo sea.

Las figuras de poder como la inspección y la dirección, entiendo que podrían ser autoridades emancipatorias. Si estas fomentasen más espacios de reflexión colectivos y apoyasen a las y los docentes menos autónomas, sin duda lo serían.

En línea con lo que Pérez Gomar (2015) afirma, entiendo que la figura de la dirección, se encuentra despolitizada respecto a sus funciones y a lo que se espera de la misma. Muchas veces, se la entiende desde modelos empresariales o positivistas, donde su función se centra en saber gestionar un centro. Esto le quita potencialidad a la figura quien, como se menciona previamente, podría ser emancipadora de sus pares, así como de niños y niñas, y también de la comunidad.

McLaren y Kincheloe plantean que, como docentes intelectuales críticos:

[...] debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a los alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad. (2008, p.19)

En fin, debemos asumir nuestra responsabilidad en el proceso de emancipación y autonomía, así como también nuestro rol social.

Con este ensayo no se pretende brindar una mirada absoluta de la realidad de la autonomía docente en las escuelas uruguayas, sino que promover la reflexión y los espacios de intercambio. Por un hecho de extensión, mi decisión fue enfocarme en identificar aquellas figuras de poder que limitan la libertad de los y las docentes y algunos mecanismos que poseen para hacerlo. De todos modos, considero interesante, e incluso pertinente, avanzar en esclarecer otros diversos puntos vinculados, como puede ser el proceso de construcción de dichas figuras de poder. Esto, conformaba una de las preguntas desglosadas al comienzo, pero por el propio desarrollo del ensayo fue rezagada. Por otra parte, sería sumamente necesario también abordar en mayor profundidad el castigo y la evaluación, y sus efectos sobre la acción docente.

Sin dudas, este ensayo busca que, a partir de él, se puedan plantear otros asuntos, así como yo me los fui planteando a medida que avanzaba. Mi aprendizaje respecto al tema fue enorme y me permitió comprender ciertas configuraciones estructurales de la educación y relaciones que en ella acontecen, en las cuales el año siguiente estaré inmerso. Me empapé de lecturas críticas que, lamentablemente, hasta el momento en mi carrera nunca habían sido abordadas. La formación docente debe también tomar partido y comenzar a promover docentes críticos. Sin este apoyo clave, un proyecto crítico para la sociedad, que avance en democracia, no tiene sostén.

El ensayo no pretende de ninguna manera ser un ataque a la labor docente. Las maestras y los maestros deben dar respuestas constantes a las dificultades que se les presentan, muchas de las cuales ni siquiera pertenecen al ámbito escolar. En las situaciones desarrolladas, por ejemplo, se aprecia la intención de las docentes por desarrollar propuestas críticas. Es el sistema quien las limita.

Por tanto, espero poder continuar mi proceso emancipatorio y de autonomía en esa nueva realidad a la que pronto me enfrentaré, proceso que desde luego ya ha comenzado y del cual estoy profundamente convencido. En un tiempo de retrocesos democráticos, de

recorte de libertades y de profundización de la desigualdad, los y las docentes tendremos que estar a la talla.

## 6. Referencias

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1961). *Legislación Escolar 23*.

Recuperado de:

[http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/1961/LegislacionEscolar23\\_61.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/1961/LegislacionEscolar23_61.pdf).

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1993, actualizado a 2015).

*Ordenanza N°45: Estatuto del Funcionario Docente*. Montevideo: Secretaría de  
Compilación y Sistematización de Normas. Recuperado de:

[https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente\\_151130.pdf](https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf).

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: CEIP.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2014). *Circular N°32*.  
Montevideo: Secretaría General. Recuperado de:

[http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular32\\_14.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular32_14.pdf).

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2014). *Circular N°46*. Montevideo:  
Secretaría General. Recuperado de:

[http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular46\\_14.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular46_14.pdf).

Ávila-Fuenmayor, F. (2006). *El concepto de poder en Michel Foucault*. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf>.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Ginebra: Droz.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Nueva York: Teacher College Press.
- Heller, Á. y Fehér, F. (1991). *The Grandeur and Twilight of Radical Universalism*. New Brunswick NJ: Transaction Publishers.
- Imbernón, F. (coord.). (2005). *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Ley General de Educación N°18.437*. Sala de Sesiones de la Cámara de Senadores. Montevideo, 10 de diciembre de 2008. Recuperado de:  
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>.
- Ley de Urgente Consideración N°19.899*. Sala de Sesiones de la Cámara de Senadores. Montevideo, 8 de julio de 2020. Recuperado de:  
[https://es.scribd.com/document/468501747/Luc-Firmada#fullscreen&from\\_embed](https://es.scribd.com/document/468501747/Luc-Firmada#fullscreen&from_embed).
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (eds). (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos y dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Núñez, S. (2020). *Virus virus*. Recuperado de:  
<https://txt2020.blogspot.com/2020/03/virus-virus-sandino-nunez.html>.



- Pérez Gomar, G. (2015). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades. De las políticas educativas a las prácticas pedagógicas*. Montevideo: Magró.
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Archidona: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2015). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. En AA.VV. *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Smyth, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. Melbourne: Universidad de Deakin, Revista de Educación. Recuperado de:  
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Zeichner, K. M. (1982). Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «*Factors Related to Reading Performance*», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.