

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

**La ausencia de prácticas
educativas liberadoras en las
instituciones escolares**

María Mañana Garcé

C.I.: 4.794.379 – 4

Grupo: 4° G

***“(La reconceptualización del Trabajo Social)
es un proyecto que se nutre de nuestra capacidad de
ser educadores de la esperanza, de una esperanza que
cree en las posibilidades humanas de cambiar la
historia. Puesto que la historia no ha terminado y la
historia no tiene fin” (REBELLATO, 1999, p. 74)***

Índice

Fundamentación del tema	Pág. 3
Presentación del problema	Pág. 4
Marco teórico	Pág.6
Análisis pedagógico	Pág. 17
Conclusión	Pág. 32
Citas.....	Pág. 34
Bibliografía	Pág. 35
Anexos	Pág. 36

Fundamentación de la elección del tema

La elección de esta problemática como objeto de análisis pedagógico se basa en el entendimiento del innegable vínculo que existe entre Educación y cambio social.

Tal como lo define el actual Programa Escolar, la educación es política. Ella está inexorablemente ligada a los proyectos sociales y políticos de su época. Sobre fines del siglo XIX, en nuestro país, el proyecto en el que se configuraba la Escuela y, el que a la vez ella impulsaba, era el de generación de identidades nacionales homogéneas. Durante el período de gobierno dictatorial, el quehacer escolar tenía una impronta autoritaria y de sumisión extremadamente fuerte. Se estaba educando para temer y obedecer. En la actualidad, entiendo que es imprescindible que se piense una Educación Pública Nacional que empodere a los individuos, habilitando la discusión y fomentando la búsqueda de soluciones.

Como docente en tiempos de la posmodernidad me posiciono desde un paradigma crítico, ya que considero que el fin elemental de la institución Escuela ha de ser el posibilitar la transformación de la sociedad en la que estamos a una sociedad más justa, solidaria, empática, donde todos los sujetos cuenten con las herramientas para sentirse empoderados sin necesidad de oprimir y autónomos en su pensar y actuar.

Los futuros ciudadanos se encuentran con una porción de la sociedad una vez que ingresan a la escuela. Los niños comienzan a conocer el mundo que los rodea mientras que su propia identidad se consolida. Por lo tanto, la Escuela tiene un papel indispensable en la formación de una nueva ciudadanía.

Las prácticas escolares diarias deberían transmitir a los niños un claro mensaje de confianza en su capacidad de cambiar realidades. Para que esto suceda es indispensable que se fomente el análisis de situaciones y la construcción colectiva de soluciones y alternativas. Únicamente una educación que verdaderamente promueva la creatividad, la pertenencia, el compromiso y

la participación podrá formar sujetos con pensamiento y que fomente la solidaridad estará formando sujetos capaces de enfrentar el reto de transformar la sociedad en la que nos encontramos. “Por la creatividad el individuo ensaya sus posibilidades de emerger sujeto, cultivando la esperanza de un mejor mañana” (1) El aprender a participar y a trabajar con otros es un aprendizaje que ha de ser escolar.

Actualmente en los salones escolares la toma de decisiones por parte de los niños es prácticamente nula. Los niños no tienen libertad de accionar. El saber es traído por otra persona; los conflictos resueltos por una autoridad diferente al grupo de niños. No existe participación infantil en la institución escuela. En consecuencia, tomo las palabras de Reina Reyes en su ensayo “¿Para qué futuro educamos?”:

“Que la educación ha de ser intelectual es indiscutible, pero también lo es que no puede ser exclusivamente intelectual; concebirla sin el cultivo de profundos sentimientos interhumanos le resta la eficacia necesaria si se desea alcanzar un nuevo orden social” (2)

Presentación del problema

La actividad dentro de los salones escolares suele enmarcarse en sistemas fuertemente autoritarios. Los conflictos pedagógicos son inducidos por la maestra y los sociales suelen ser, también, solucionados por la maestra. Es ella quien presenta los saberes a aprehender por medio de actividades a ser realizadas en la forma en que se estipula (que, con pocas excepciones, implica el trabajo escrito en el cuaderno). Asimismo, en general, es ella quien determina el castigo de quien agrede normas de convivencia.

La ausencia de prácticas liberadoras se evidencia claramente en:

- La ausencia de instancias de debate y participación estudiantil significativas (por ejemplo mediante “asamblea de clase”). No se evidencian abordajes sistemáticos vinculados a la reflexión sobre las normas necesarias para la vida en sociedad y donde se prepongan soluciones grupales a

problemas sociales propios de la vida escolar (reacciones agresivas de compañeros, el estado del patio luego del recreo, entre muchas otras).

- El escaso abordaje de la cooperación y el trabajo en equipo como herramienta fundamental para la vida. El trabajo en equipo se fomenta escasamente y cuando se hace, suele responder más a intenciones didácticas que pedagógicas. Es usual que se planteen trabajos en grupo cuando la propuesta es especialmente compleja o cuando los materiales son escasos. Pero no suele observarse que la cooperación se valore mediante su aborde regular, se enseñe y se ejercite.

- El énfasis puesto en los contenidos disciplinares.
- Por un lado, desde la inspección como jerarquía, se prioriza, en la práctica, dicha clase de contenidos. Las visitas de las Inspectoras suelen implicar la revisión de cuadernos de niños y de planificaciones docentes. La capacidad de elaboración de consensos y las formas de vincularse de los niños no parecen tener la misma jerarquía dentro de las enseñanzas escolares.
- Por otro lado, la formación de las futuras docentes tiene una fuerte carga de materias de transmisión de saberes científicos. No sucede lo mismo con los saberes relativos a los Derechos Humanos y del Niño; o con los conocimientos relacionados a la lúdica y el juego, como impulsos indisolubles de los niños. Frente a dicha ausencia formativa, las estudiantes magisteriales carecen de sustentos teóricos a partir de los cuales construir una práctica educativa propia y renovada. Es decir que, esta carencia formativa conduce en gran medida a la reproducción de las prácticas educativas presenciadas en la práctica docente.

A lo largo de los cuatro años de carrera magisterial las estudiantes somos testigos y protagonistas de un avasallante número de críticas a la Educación actual. El paradigma crítico es estudiado en profundidad desde

diferentes disciplinas. No obstante, el estudio termina en la crítica y no conlleva un fomento de construcción de alternativas. No existen asignaturas donde se estudien propuestas educativas que busquen materializar proyectos pedagógicos comprometidos con la transformación social y estas tampoco se incluyen en los currículos de Pedagogía.

- La metodología utilizada por las maestras. El impulso lúdico, la espontaneidad y la creatividad son características propias de la infancia. Sin embargo, a medida que se avanza en la Educación Primaria, dichos rasgos parecen ser sofocados en las aulas. El saber se posiciona como algo a ser internalizado a requerimiento y no descubierto. El conocimiento no se presenta como una necesidad vital sino como una necesidad escolar. El saber pierde su vínculo real con la vida al mismo tiempo que la creatividad pierde su debido lugar y el amor por el saber es reemplazado por sentimientos de tedio y frustración.

“Todo pensamiento creativo es una alternativa, representa un nuevo estadio en el proceso de civilización (...) La creatividad es también una proyección de alternativas, ella dibuja una relación entre el sujeto y su contexto (...) La creación de proyectos requiere la capacidad de revisión, de programación y de realización. Requiere de la fantasía y concretización, la imaginación y capacidad de plasmar los acontecimientos” (3)

En síntesis, el problema que yo me propongo analizar refiere a la falta de prácticas liberadoras a nivel escolar, que sirvan como pilares en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Marco teórico

Políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (quinquenio 2010 – 2014)

Las políticas educativas vigentes para el corriente quinquenio no incluyen ninguna referencia expresa en cuanto a orientaciones o líneas estratégicas a abordar sobre este tema.

El único pasaje de dichas políticas vinculado a las prácticas democratizadoras, se haya en referencia a las escuelas incluidas en el Programa A.PR.EN.D.E.R.

“El Programa A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) se centrará en aquellas escuelas que se ubican en el primer y segundo quintil y por lo tanto, requieren una acción polivalente de fuerte impacto educativo para mejorar los resultados de aprendizaje.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (para todos los niños de 3 años a 6º grado) consolida el principio de igualdad de oportunidades y objetivos comunes a todos.

Implica:

- generar currículo diferenciado, variedad de dotaciones, estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares, para disminuir las disparidades sociales y culturales;
- **trabajo colaborativo e interdisciplinar capaz de compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional;**
- participación de las familias” (4)

Como es posible apreciar, lo mencionado sobre el tema es muy escaso y amplio. No se incluye pasaje alguno sobre las prácticas han de materializar los lineamientos de trabajo colaborativo en un marco democrático.

La actual ley de educación (Ley 18.437)

A diferencia de lo que sucede con las políticas educativas, en la vigente ley general de educación sí se aborda sustancialmente la temática de la participación y de la autonomía en las prácticas educativas. En este texto, se encuentran dos artículos y un capítulo completo en los cuales se detalla claramente cómo ha de ser la participación de los educandos en los centros de enseñanza. En estos artículos (Art. 9, 48, 76, 77 y 78) se define dicha participación como un “principio fundamental de la educación” (Art. 9).

Al igual que en el Programa, también se hace mención a la formación de sujetos autónomos, como fin de la educación. Sin embargo, en este texto, dicho concepto adquiere una nueva dimensión al plantearse la obligatoriedad de Consejos de Participación en los centros educativos de todo nivel. Estos Consejos que se plantean en la Ley, llevan el planteo del Programa que refiere a la formación para la autonomía a una formación en la autonomía.

A pesar de que el trabajo en dichos consejos se plantea como instancias que puede reducirse a un mínimo de tres por año, la inclusión de Consejos co-participativos a nivel de toda la enseñanza establece un sustento teórico valioso en el cual apoyarse para abordar prácticas educativas liberadoras.

El actual Programa de Educación Inicial y Primaria

El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) presenta un fuerte posicionamiento desde la Teoría Social Crítica y, en consecuencia, hace hincapié en los aspectos políticos y éticos inherentes a toda práctica educativa.

Asimismo, se define el acto educativo como un “proceso de humanización”. Este proceso implica la formación de conciencias críticas, capaces de analizar la realidad y de proyectar futuros alternativos. Para lograrlo, es necesario que mediante el proceso educativo se empodere a los individuos, fomentando el pensamiento divergente, el diálogo y la capacidad de trazar proyectos y llevarlos a adelante. Los seres humanos contamos con la

capacidad de transformar nuestro entorno. La institución escolar debe brindarles a los niños los cimientos a partir de los cuales se formarán seres autónomos, participativos, solidarios, esperanzados y comprometidos con su accionar.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, se plantea la necesaria relación entre educación y emancipación: “Este posicionamiento se define como racionalidad emancipatoria, vinculando pensamiento y acción a favor de la liberación de la sociedad y la cultura en su conjunto” (5)

Este documento desarrolla un discurso educativo comprometido con la formación de sujetos críticos y capaces de comprometerse con la realidad: “En este escenario la educación democrática permitirá la recuperación de la confianza en el hombre como sujeto de posibilidad, de imaginación y contribuirá a valorar la búsqueda de fines comunes y la construcción de una sociedad de utopía” (6)

Dentro de las ideas directrices que han de guiar la educación de los futuros ciudadanos se plantea la democracia social, destacando los conceptos de diversidad y participación.

Las diversas tradiciones en la formación docente

María Cristina Davini plantea la necesidad de analizar retrospectivamente las tradiciones propias de la formación docente para comprender las prácticas educativas de la actualidad.

“Entendemos por tradiciones en la formación docente a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (...) Más allá del momento histórico que las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (7).

La autora define tres tradiciones:

- a) La tradición normalizadora – disciplinadora: “El buen maestro”
- b) La tradición académica: “El docente enseñante”
- c) La tradición eficientista: “El docente técnico”

Las relaciones entre el Estado y el desarrollo de los sistemas educacionales públicos se manifiestan con claridad cuando al iniciar su vida independiente, los países latinoamericanos se preocuparon por constituirse en Estados Nacionales. Así se intentó inculcar en la población los sentimientos de pertenencia y de identidad, para generar dicha idea de un Estado Nación. El instrumento para ello sería el sistema de educación pública y nacional que era preciso crear.

El Estado necesitó de la educación y la educación necesitó del Estado, y el objetivo fue el disciplinamiento de las poblaciones nativas, criollas e inmigrantes para lograr matrices de pensamiento y de conducta necesarias para la conformación de Estados Modernos. “La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o el conocimiento” (8)

El “saber” en torno al cual se organizaba la labor escolar se limitaba a la inculcación de valores, formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico necesario para las grandes masas en el establecimiento del nuevo orden. La función del maestro se asemejaba a la del sacerdote debido a que su principal función era moralizadora y socializadora, y, por ende, civilizadora. “De este modo, se implanta socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento (en el sentido de Foucault, 1989; 1987), para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos – tangibles o simbólicos – como base del comportamiento socioprofesional” (9)

La siguiente tradición en la formación docente corresponde a la tradición académica. Dos características que definen esta tradición son: 1) “Lo esencial

en la formación y la acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan” (10); 2) “la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes” (11). Se enfatiza en el aspecto disciplinar de la profesión docente, en desmedro de los saberes y actitudes de reflexión sobre las prácticas educativas. Por lo tanto, desde esta perspectiva la profesión docente se concibe como tarea - aséptica de todo proyecto político - de transmisión de contenidos.

La tercera tradición es la tradición eficientista. La misma entiende a la educación como uno de los pilares para lograr la superación del estadio de subdesarrollo económico del país. La escuela es vista como un instrumento de formación de “recursos humanos”. Se realizan profundas reformas mediante las cuales se realiza una división técnica del trabajo escolar: “separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías, y la función docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Por primera vez aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por “otros” (...) Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimiento” (12)

La teoría del currículum oculto

Henry Giroux acuñó el término “currículum oculto”. El mismo hace referencia a “las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (13)

Para este autor, existen aprendizajes no explicitados en el currículo oficial. Como se menciona en la definición del autor, dichos aprendizajes

refieren principalmente a valores y normas, tales como: el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Quienes suscriben a esta teoría consideran que lo que los estudiantes aprenden de los contenidos formalmente sancionados del currículum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos.

Al igual que Paulo Freire y que todos los autores que analizan la educación desde un paradigma crítico, Giroux resalta el carácter político que atraviesa al fenómeno educativo. Al abordar este tema en su libro “Los profesores como intelectuales”, plantea que conscientemente o no, todo educador en Ciencias Sociales trabaja en favor de una de dos opciones. Estas opciones se ilustran mediante una cita de Paulo Freire:

“No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la «práctica de la libertad», en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo “ (14)

Freire: la Educación como praxis y la Pedagogía de la Autonomía

Paulo Freire en su “Novena Carta (a quien pretende enseñar)” define un concepto clave para este trabajo, que es el de “praxis”. La praxis implica la reflexión crítica sobre la acción. Es decir que la praxis surge como resultado una actitud reflexiva acerca de las prácticas educativas. Dicha articulación entre el posicionamiento teórico desde el cual el docente piensa la educación y las prácticas reales dentro del aula y el centro educativo en su totalidad forman la praxis.

El autor plantea la necesidad de una “convivencia seria” entre la práctica y la teoría. Este término resulta crucial en este análisis ya que, a mi entender, es la carencia de articulación entre el discurso educativo y las prácticas concretas la que se evidencia en las instituciones educativas.

Por otro lado, pero siguiendo su línea de pensamiento acerca de la importancia de la unión entre el contexto teórico y el contexto práctico a partir de los cuales la educación toma forma, Freire escribe un par de años más tarde en “Pedagogía de la Autonomía”:

“Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejercicio poco o casi nada valen” (15) El carácter esencial de vivenciar prácticas democráticas ejercitando la reflexión y la decisión autónoma es subrayado a lo largo de todo el texto.

Considero que este autor es clave en el presente ensayo ya que comparto fuertemente su entendimiento de que “es decidiendo como se aprende a decidir” (16)

Rebellato y la ética de la liberación

José Luis Rebellato es un autor uruguayo que, en mi opinión, comparte grandemente la visión de Paulo Freire acerca de la educación, su carácter formador y su potencialidad de funcionar como catalizador de cambios social.

Rebellato propone la necesidad de construir alternativas a los modos de pensar, actuar y estar en el mundo neoliberal actual. Uno de los pilares que harían posible dicho cambio es la “educación popular liberadora”, que necesariamente se funda en una “ética de la liberación”.

Estos dos conceptos que acabo de mencionar son claves en la obra del autor. Por lo cual pasaré a definirlos a continuación:

“Entiendo la educación popular liberadora como movimiento que desarrolla una lucha contra los proyectos hegemónicos ligados al

neoliberalismo y a la estrategia de globalización (...) La apuesta continúa siendo la del fortalecimiento del poder (de decisión, de control, de negociación, de lucha) de los sectores populares, precisamente en una etapa histórica en que los modelos vigentes multiplican las formas y niveles de exclusión” (17)

La ética de la liberación, como ya mencioné, es el cimiento y el medio por el cual alcanzar un cambio en la lógica de las relaciones que organizan al mundo. La dignidad como valor es destacada por el autor como valor fundamental en esta ética: “La dignidad está, pues, en el centro de un pensamiento y de una práctica emancipatoria” (18) Esta dignidad que se encuadra desde el reconocimiento de las capacidades de incitativa y de cambio efectivo de todos los actores sociales. Por lo tanto, el desarrollo de la dignidad en la construcción de identidad implica la concientización del poder resultante de la unión de los oprimidos.

“La conciencia política se genera desde un trasfondo significativo de experiencia; se encuentra íntimamente articulado con la vida cotidiana, con las historias de vida, con la construcción de identidad, con la memoria colectiva. Las clases explotadas y los sujetos dominados perciben la viabilidad del cambio a partir de experiencias y prácticas de transformación; desde el horizonte de sus vivencias, de sus articulaciones, de sus vínculos, de sus lazos comunitarios”. (19)

La Escuela representa un espacio privilegiado para sentar las bases de conciencias políticas que apuesten al “trastocamiento del modelo, de sus valores dominantes y de sus relaciones centradas en el poder” autoritario, a partir de la afirmación de “valores fuertes” como “el valor de la dignidad, de la justicia social, de la igualdad social (y) del reconocimiento” (20)

Creo que para que eso suceda es imprescindible que dentro de la institución escolar se lleven a cabo prácticas donde los niños puedan verdaderamente ejercitar la toma de decisiones, la reflexión, el diálogo y la proposición de cambios frente a problemáticas de la vida escolar. En diversas partes del mundo existen instituciones conocidas como “Escuelas democráticas”, caracterizadas por la centralidad de la participación

democrática, libre e igualitaria de todos los actores escolares: niños, docentes y personal no docente.

Mediante dichas prácticas, es posible sustituir la “ética de la heteronomía” que caracteriza la relación docente – estudiante, por una ética de la autonomía.

Experiencias educativas desde corrientes democráticas

Las pedagogías antiautoritarias se basan en la defensa de la libertad como la primera condición de la educación. “Sin olvidar ninguna de las dimensiones educativas, centran su atención en el aprendizaje de la relación con los demás, de la vida en el interior de los grupos sociales, del reconocimiento de las normas y leyes de la colectividad, y de la participación en las instituciones” (21)

Frente a la crisis social que se sucede en la actual posmodernidad, la Escuela suma dos nuevos mandatos a la pareja histórica de alfabetizar y socializar. Estos dos mandatos son, según Francisco Imbernón, los de reconstrucción de los lazos sociales y de compensación de las carencias en el ámbito familiar. Para cumplir con su función reconstructiva parecería que estos aspectos son justamente aquellos en los que la Escuela ha de hacer hincapié.

Por este motivo considero relevante el analizar los modos de llevar a cabo la educación de las nuevas generaciones en centros educativos donde existe una verdadera articulación entre la teoría que concibe a la educación como “praxis liberadora”, como se pronuncia en el Programa Escolar vigente y las prácticas educativas que se llevan adelante.

Existen diversas experiencias donde centros educativos han organizado sus instituciones en base a modelos democráticos. A los efectos de este trabajo me limitaré a analizar una de las más antiguas de estas experiencias: el colegio Summerhill, en Inglaterra. Esta escuela fue fundada en 1927, por Alexander Sutherland Neill en Leiston, Suffolk (Inglaterra).

El autogobierno

“Ante todo Summerhill es un internado de chicos y chicas que se rigen por un sistema de autogobierno. Es decir, un sistema en el que tienen un amplio margen de libertad para conducirse; un sistema en el que los adultos han limitado su autoridad moral y su poder de decidir qué se debe hacer y cómo deben hacerlo. Como resultado del nuevo papel que toma el adulto, los jóvenes están en disposición de darse las leyes que van a regir a la comunidad

Pero Summerhill no es solo un internado que se autogobierna, sino sobre todo una comunidad. Una comunidad siempre en formación porque sus miembros más jóvenes, como nos recuerda Neill, no adquieren las nociones de pertenencia a un colectivo y de responsabilidad social hasta mucho más tarde. Sin embargo, el egocentrismo natural que a menudo aparece en los comportamientos infantiles no es obstáculo para que se trabaje la idea de comunidad (...)” (22)

El sistema de autogobierno en el que la comunidad decide las normas que han de regir la convivencia debe dotarse de instancias que permitan la discusión, la búsqueda de normas y la regulación del conjunto de la vida colectiva tiene un pilar práctico fundamental. Este cimiento son las asambleas (meetings).

“La asamblea es una reunión a la que libremente tienen el derecho a asistir todos los “summerhillianos”, donde se discute sobre cualquier aspecto de la colectividad y donde todos, jóvenes y adultos, tienen voz y voto con el mismo valor. Todos los votos valen los mismos y, por lo tanto, los adultos no pueden de ninguna manera imponer sus opiniones (...)

Además de las asambleas generales que se llevan a cabo cuatro veces por semana, en Summerhill funcionan también otras instituciones de regulación de la convivencia: el tribunal, las asambleas especiales, el ombudsmen y los comités.” (23)

La relación con el saber

Bernard Charlot plantea que cada ser humano establece una relación con el saber. Es decir que la actividad en las aulas escolares implica un proceso de construcción de vínculos, no solo con las instituciones educativas, sino que con el saber en sí mismo.

Dicho concepto es importante para este análisis pedagógico ya que la relación con el saber tiene dos implicancias fundamentales. La primera es la noción de que todos los seres humanos establecemos un vínculo con el saber y con la Escuela, con nosotros mismos y el mundo en general. Estos vínculos son elementales en la configuración de las identidades personales. La otra implicancia refiere a las investigaciones realizadas por el autor que concluyen que para los jóvenes provenientes de medios populares en Francia el aprendizaje escolar y el aprendizaje para la vida son conceptos enteramente diferenciados. Para ellos, la actividad escolar solo es útil en tanto peldaños para alcanzar una titulación. A pesar de que el autor realizó esta investigación en países europeos, creo que es valiosa pues nos habla sobre las concepciones de los estudiantes respecto a las motivaciones frente a la vida escolar.

Esta relación, sin embargo, no se limita al aprendizaje escolar. Por el contrario, “toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo” (24). En consecuencia, toda historia de fracaso escolar tiene repercusiones que sobrepasan los límites de la Escuela. La relación con el saber y con la escuela son temas centrales en la vida de un niño. La Escuela por ser la primer institución socializadora no familiar, es la primera en funcionar como “espejo social” de los niños. Quien fracasa repetidamente a nivel escolar (tanto a diario frente a las tareas propuestas y/o en sus relaciones sociales, como con sucesivas repeticiones) difícilmente encuentre placer en la actividad escolar y en el encuentro con el aprendizaje. Por lo tanto, durante la escolaridad primaria el establecimiento de un vínculo con el saber basado en la satisfacción y la alegría del aprender.

Bernard Charlot por medio de diversas investigaciones concluyó que: “Para la mayoría de los jóvenes de medios populares en Francia, y en algunos otros países (Charlot, 2001) se va a la escuela para “pasar de año”, tener títulos y, gracias a ellos, “un buen trabajo más adelante”. La escuela no es pensada en términos de apropiación de saberes, sino de acceso a un trabajo y a una posición social (...) Para muchos de los jóvenes de medios populares (trabajar en la escuela) es hacer lo que la escuela dice que hay que hacer, pasar el tiempo inclinado sobre los libros y los cuadernos. Para ellos, aquel que es activo en el acto enseñanza/aprendizaje es el profesor y no el alumno (...)

Muchos de estos alumnos oponen <aprender en la escuela> y <aprender en la vida>. Aprender en la escuela es escuchar y repetir y lo que así se aprende no sirve más que para la escuela (...)” (25)

Análisis Pedagógico

Analizar pedagógicamente las prácticas docentes me implica observar y pensar reflexivamente sobre el para qué se educa y el cómo se educa en función de ese para qué previamente explicitado. Para realizar este análisis me centraré tanto en el espacio estrictamente áulico y las relaciones y prácticas que allí se suceden, como en la institución en su totalidad. Esto se debe a que la educación como práctica liberadora requiere de instancias y prácticas que sobrepasan los límites de los salones y que han de atravesar todos los ámbitos de vida escolar. Por ende, el presente trabajo se estructurará en dos grandes bloques. El primero abordará los aspectos pedagógicos relacionados al nivel institucional y el segundo hará hincapié en aquellos aspectos propios de la vida áulica. Asimismo, existe un tercer bloque que refiere a la formación magisterial.

La ausencia de prácticas liberadoras a nivel institucional

“La institución que educa debe dejar de ser “un lugar” exclusivo en el que se aprende únicamente lo básico (las cuatro reglas, socialización, un oficio) para asumir que es también una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad, para mostrar

un modo institucional de conocer y por tanto, de enseñar el mundo y todas sus manifestaciones. Por ejemplo, debe enseñar la complejidad de ser ciudadano y las diversas sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental; y quizá en algunos lugares deba hacerlo envuelta en una gran “neomiseria” o pobreza endémica, y ante una población (alumnado, familias, vecinos...) imbuida de analfabetismo cívico” (26)

En la cita anterior Francisco Imbernón habla acerca del “analfabetismo cívico” y del deber de la institución Escuela de enfrentar y resarcir dicha situación. Como ya he explicitado, creo que el ámbito escolar ha de ser un ámbito democratizante, donde la conciencia política se genere desde un trasfondo significativo de experiencia. José Luis Rebellato habla acerca de la necesidad de las clases explotados y los sujetos dominados de percibir la viabilidad del cambio a partir de experiencias y prácticas de transformación. Ampliando la democracia social al interior de las escuelas y, por ende, de la vida escolar se pueden construir historias de vida e identidades desde el vivenciar el poder del accionar colectivo, participativo y reflexivo.

De acuerdo al autor ya nombrado, los modelos neoliberales se sustentan y mantienen en base a un “sustrato de normalidad”. Esto significa que construyen e influyen cosmovisiones que conciban esta sociedad como algo natural e inmodificable, quedando solo lugar para la adaptación a la misma. Este naturalismo impuesto puede y debe ser contrarrestado mediante la educación. Para hacerlo se requiere de una educación que use la “justa rabia” de la que Freire habla como motor para guiar su quehacer. La lógica del único sistema viable se destruye mediante la construcción activa de la esperanza. La educación ha de poner fin al “imaginario social conformado sobre la convicción de que es preciso aceptar el sistema en que vivimos, pues carecemos de la posibilidad de construir alternativas” (27)

El planteo de problemas en el ámbito escolar, la discusión y la resolución en base a la participación son elementos fundamentales en la formación de nuevos ciudadanos empoderados para construir utopías, comprometidos con la

realidad y educados para contar con las herramientas que les permitan transitar por el mundo actual como agentes de transformación. Un modo de concretar el contexto teórico necesario para alcanzar educaciones que apunten al cambio social, es mediante sistemáticas Asambleas de Delegados.

Las Asambleas de Delegados son espacios de diálogo donde se toman decisiones acerca de aspectos importantes en la vida de una escuela. Considerando que en una escuela suelen haber más de 300 niños, pudiendo llegar a ser 500, quienes asisten a estas reuniones semanales son los Delegados de Clase y la Directora del centro. Mediante estas instancias se plantean problemas o temas a considerar, se proponen mociones y se realizan actas de lo discutido. Representa realmente un ejercicio de poder, de libertad, de respeto y de responsabilidad. Asimismo, permite acerca la figura de la Directora desde un lugar no autoritario, sino de escucha (aunque ella puede también realizar planteos y propuestas, pero siempre con el mismo valor y peso que las realizadas por los niños). Se revaloriza el rol de los estudiantes y su capacidad de decidir y de influenciar y modificar el medio en que se encuentran. Por este motivo me parece una práctica fundamental en toda educación entendida como praxis liberadora.

Entiendo, además, que la puesta en práctica de las Asambleas de Delegados puede representar el comienzo de una trayectoria hacia la instalación de los Consejos de Participación que la actual Ley de Educación prevé para los centros educativos.

La ausencia de prácticas liberadoras a nivel áulico

Para comenzar este análisis será preciso retomar el concepto de “currículo oculto” acuñado por Henry Giroux. Según esta teoría, la Escuela es mucho más que los contenidos formales de cada asignatura y las herramientas didácticas empleadas por los maestros y profesores para transmitir dichos contenidos. La teoría del currículo oculto concibe a la institución escolar como un ámbito complejo de relaciones sociales, donde las principales enseñanzas de la Escuela no refieren a los contenidos explicitados en el Programa oficial.

Uno de los más significativos aprendizajes escolares que conforman dicho currículo se vincula con los modos de entender y construir la disciplina y de relacionarse con las figuras de autoridad. Creo que en la actualidad es usual que la vida áulica se organice bajo la concepción de que la figura indispensable es el docente. Esta afirmación se basa en observaciones realizadas en el salón de clase.

Una rutina escolar que evidencia el monopolio de la toma de decisiones tiene que ver con el modo de resolver los conflictos sociales entre los niños. Cuando se suscitan situaciones conflictivas, como agresiones físicas o verbales, las resoluciones dentro del aula se limitan a castigos impuestos por la docente como pueden ser uno o varios días sin recreo, (amenazas de) notas o llamados a los padres para informar de la infracción cometida por el niño o el cambio a una mesa de trabajo individual y más cercana al escritorio docente. De este modo, la disciplina y las leyes de convivencia se estructuran en base a las posibles sanciones que conlleva el romper las reglas propias de la vida en el salón de clase y/o en la escuela. La disciplina no se construye en conjunto con los niños, sino que se impone sin margen de discusión. En base a mis observaciones, no es usual que se habiliten espacios de diálogo para la reflexión sobre las actitudes y acciones trasgresoras y/o violentas, los motivos y las consecuencias de las mismas.

A lo ya mencionado, se le suman otras situaciones como la siguiente. Frente a una situación conflictiva con un niño la docente acaba por decir: “¡Te vas de **MI** salón!”. Esta afirmación puede parecer intransigente, a menos que se considere lo que Olivier Reboul plantea sobre el estrecho vínculo entre lenguaje e ideología. Este autor dice que “no se habla como se quiere”; sino que por sobre el lenguaje de todo individuo pesan coacciones ideológicas (además de lingüísticas) que influyen qué se dice. Por lo tanto, resultaría evidente que en ese salón de clase, quien gobierna es la docente.

Posibles modos no autoritarios de resolución de problemas

Un concepto que Freire utiliza en su obra “Pedagogía de la autonomía” que considero más que interesante tiene que ver con el “ejercicio de la libertad”. Él dice que: “el educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones” (28)

Opino que si bien no es posible generar un debate a raíz de cada conflicto que se sucede, sí es posible idear un sistema más democrático e incluso posiblemente más efectivo, para abordarlas. Un posible método sería mediante la construcción e imposición grupal de sanciones, pasaría a ser el grupo de pares junto a la maestra quien hace ejercicio de la autoridad. Es posible tener sanciones predeterminadas para problemas que se repiten dentro del salón. Es imprescindible que sean los niños quienes los propongan y voten.

Además, para las situaciones que no tengan sanciones ya establecidas por el grupo, se podría poner en práctica un sistema de asambleas de clase dedicadas a resolver infracciones propias de la vida social. Esta asamblea de pares que escuchara las versiones de lo sucedido y dictaminara “sentencias”: En los primeros niveles, puede que sea necesario que sea la docente quien funcione como “presidente” de la asamblea. Su función sería organizarla y habilitar los espacios de escucha sobre lo sucedido, tomar opciones de posibles soluciones y/o sanciones propuestas por los niños y facilitar la votación de la solución más adecuada. En las clases más grandes (a partir de tercer o cuarto año) habría que realizar elecciones cada quince días o mensuales de Presidente de la Asamblea y un suplente.

Sobre otros asuntos relacionados el funcionamiento de esta asamblea se desarrollará más las páginas siguientes. Claro está que para que el sistema no funcione como un concurso de popularidad sería imprescindible que se realice de forma sistemática a lo largo de la escolaridad, acompañado por actividades de reflexión acerca de la responsabilidad que implica.

El fundador y difunto director del colegio Summerhill valora las instancias de asamblea aún más educativas que “una semana de currículum escolar”.

Algunas de las apreciaciones escritas por el mismo A.S.Neill sobre el tema expresan lo siguiente:

“Bajo la disciplina impuesta por los adultos el niño puede convertirse en una persona que odie todo. Dado que el niño no puede expresar su odio hacia los adultos impunemente, la toma con los niños menores o más débiles. Pero rara vez pasa esto en Summerhill (...)

Ningún culpable en Summerhill muestra jamás algún gesto de desafío o de odio hacia la autoridad de su comunidad (...)

El sentido de la justicia que poseen los niños nunca ha dejado de maravillarme. Y también su capacidad administrativa es considerable. Lo mismo que la educación, el autogobierno tiene un valor infinito (...) Un pero frecuentemente esgrimido con respecto a los niños que actúan como jueces es que suelen castigar con severidad excesiva. He descubierto que eso no es así. Por el contrario, hay bastante complacencia” (29)

Esta experiencia que hasta ahora lo he planteado como limitada a problemas relacionales dentro del aula también podría resultar para abordar temas extra áulicos, como pueden ser los conflictos a la hora del recreo. En general los problemas que tienen lugar durante dicho tiempo, son tratados tal como los intra áulicos: con castigos impuestos por las docentes.

En mi experiencia, los problemas de juegos violentos en el patio que llevan a pleitos y de problemas en los que niños de clases mayores hostigan a los menores no han encontrado soluciones reales por medio del sistema tradicional.

Una alternativa a este podría plantearse siguiendo el planteo del necesario “ejercicio de la libertad” para construir una educación realmente emancipadora. Dicha alternativa no precisa más que el habilitar espacios de reflexión (como las asambleas de clase) donde tanto niños como docente puedan idear soluciones al problema.

Por ejemplo, supongamos que en la Escuela hay problemas a la hora del recreo porque el principal juego es “La atrapada” y resulta ser un juego que acaba en golpes y situaciones de enojo y violencia física. Entonces, la docente podría proponer como tema de reflexión y de construcción grupal de alternativas el analizar el por qué juegan únicamente a ese juego (podría ser, tal vez, por la ausencia de otros juegos y objetos con qué jugar durante el recreo) y pensar en cómo mejorar dicha situación.

Creo firmemente que empoderando a los niños mediante la toma reflexiva de decisiones, especialmente en contextos adversos, es posible lograr efectos muy positivos en el desarrollo de cualidades como la empatía y la responsabilidad. Pero no solo esto, sino que también es posible trabajar desde una ética de la autonomía.

José Luis Rebellato relaciona directamente los conceptos de autonomía y de construcción de alternativas populares. El autor contrapone la ética de la heteronomía y autoritaria a una de la autonomía. La primera se caracteriza por, aun en nombre de la libertad, ahogar las posibilidades de crecimiento de la libertad. En las relaciones enmarcadas en éticas autoritarias, “la autoridad se configura como algo distinto a los sujetos. Posee poderes que no están al alcance de nadie. Establece distancias y barreras imposibles de franquear (...) La orientación de una ética autoritaria es improductiva, en tanto no busca desarrollar capacidades y poderes. El poder es entendido como *poder sobre*, dominación, anulación, paralización de la vida” (30) Comparto la posición del autor, quien plantea que la educación liberadora precisa realizar un viraje hacia la ética de la autonomía y la libertad. En ella, “la autoridad crece en la medida en que se somete a la crítica y al control. El concepto de poder cambia substancialmente, transformándose en un poder que despierta los poderes de los actores sociales; por ello mismo, el poder circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa (...) Es una ética que busca desarrollar el poder entendido como poder de, o sea, como capacidad y como producción” (31)

Teniendo en cuenta los aportes recién mencionados creo que aunque es claro que este sistema para la resolución de conflictos consume una cantidad mucho mayor de tiempo en comparación con las formas tradicionales de hacerlo, es un imperativo de la educación liberadora. La división del tiempo pedagógico es la expresión de la valoración y consecuente jerarquización de los aprendizajes que se buscan promover por los docentes. Por lo tanto, en una práctica educativa verdaderamente liberadora se debe invertir una porción sustancial a esta clase de situaciones. En palabras de Paulo Freire:

“En el fondo lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades (...) es la reinvención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía” (32)

La asamblea de clase como otro ámbito democratizante

Anteriormente me he referido a la asamblea de clase como un ámbito donde resolver conflictos de tipo social. Sin embargo, la asamblea de clase puede representar una instancia donde se aborden otros temas y se ejerciten otros aspectos de la vida democrática.

En un artículo de la revista “Niño en obra” la Maestra Miriam Zambran describe clara y brevemente las bases y funciones de una asamblea de delegados. La docente plantea que la Asamblea es integrada por todos los niños de la clase y la docente y que todos los integrantes han de tener iguales derechos y deberes. Las Asambleas se basan en la expresión libre y fundada de opiniones y en la toma de decisiones mediante votaciones democráticas.

Entre las funciones más importantes se destacan:

- La designación de los dos Delegados de clase con sus respectivos suplentes.
- Respetar el accionar de los delegados. Evaluarlos ante disidencias con su actuación.

- Decidir sobre los temas que <bajen> de la Asamblea de Delegados (de estas Asambleas hablaré cuando aborde las prácticas a nivel institucional).
- Formular y reformular reglamentos de clase.
- Dar opiniones sobre los temas escolares más relevantes, surgidos del accionar escolar o del aula.
- Elevar a la Asamblea de Delegados mociones, propuestas, opiniones y argumentos realizando actas que apoyen la expresión de los delegados de clase.

La docente autora del artículo lo concluye con las siguientes palabras: “A participar de las asambleas se aprender, está en los docentes el enseñar qué son, cuál es su función y cómo actuar en ellas. Sesionar en asambleas, escuchar al otro, respetar y valorar opiniones, comprometerse con la realidad, atender necesidades del grupo y de la escuela y abordar proyectos, es construir juntos. **Es ponerle manos a la democracia**” (33)

Pensar una metodología emancipadora

Más allá de las imprescindibles prácticas democratizantes y sistemáticas ya mencionadas que cimienten praxis liberadoras, entiendo fundamental que la metodología de enseñanza utilizada también sea coherente con un discurso crítico y emancipatorio.

Un par de párrafos más atrás, mencioné una cita de Freire que propone que el aprendizaje de la autonomía es lo central en la relación pedagógica. En lo personal, estoy completamente de acuerdo. No obstante, esto no significa desatender la enseñanza de saberes disciplinares. Pero sí implica repensar el modo en que el saber llega a los niños. Es decir, implica pensar en qué se está aprendiendo sobre las relaciones con pares y adultos y sobre el saber en sí mismo, mientras que se aprenden contenidos programáticos.

Frente a prácticas educativas en las que la docente determina constantemente qué ha de ser leído, preguntado, averiguado y resuelto, me pregunto: ¿Qué vínculo se establece con el saber? ¿Es posible fomentar la curiosidad por el saber y el aprender cuando se ignoran por completo los intereses de los niños? Estas preguntas me devuelven a la pregunta originaria de todo este análisis: ¿Para qué se va a la Escuela?

La respuesta suele ser “a aprender”. Pero no es tan simple como parece. Porque el vínculo con el saber puede frustrar y limitar o puede empoderar y motivar. Para lograr que todos los niños gocen de aprender es necesario que descubran qué les gusta y cómo aprender a aprender. Esto requiere de mayores libertades para investigar y resolver. En base a mis experiencias dentro de instituciones educativas, creo que el modelo didáctico y pedagógico desde el cual se estructura la enseñanza y se piensa el aprendizaje es fuertemente tradicional.

En palabras de Giroux: “En el aula los acontecimientos se suceden de acuerdo con un horario estricto, impuesto por un sistema de timbres y reforzado por las insinuaciones de los profesores a lo largo del desarrollo de la clase. La instrucción y, en el mejor de los casos, un cierto aprendizaje formal normalmente comienza y termina porque así lo exige la distribución previamente establecida del tiempo, no porque un proceso cognitivo haya sido estimulado para ponerse en acción”. (34)

Esto se vive en las aulas a diario. La docente propone a lo largo de la tarde una serie de actividades que idealmente han de abarcar tres áreas diferentes del saber (por ejemplo, una actividad de Matemática, otra de Lengua y una última de Ciencias). Se espera que los niños respondan a dichas actividades con compromiso y buena disposición, en base al entendimiento de que su tarea como estudiantes es justamente esa. Los niños no encuentran una motivación para realizar las tareas ya que no encuentran un sentido en el quehacer educativo. Al no vivenciar el vínculo entre el saber y la su vida extra-escolar la motivación para el aprendizaje se limita a motivaciones extrínsecas (como las calificaciones o la estima de la docente)

En mi opinión, la didáctica que sea coherente con la educación liberadora debe oxigenarse de ideas escolanovistas, permitiendo que los niños investiguen y “aprendan a aprender”. La docente continúa siendo una figura fundamental pero dejando de ser quien determina arbitrariamente qué se aprender, cuándo y cómo. Hay que superar la resolución en base al lápiz y papel de situaciones extremadamente controladas por la docente y permitir la experimentación de situaciones con mayor grado de incertidumbre.

Es preciso “tomar distancia” de nuestra práctica, para poder analizar los supuestos pedagógicos sobre los que ésta se alza. Al repensar la práctica podremos llegar a develar los procesos y valores sociales del currículum oculto que recubren nuestras prácticas.

A partir de dicho análisis considero que es en el aula se debe revalorizar el trabajo en equipo. “La interacción grupal proporciona a los niños aquellas experiencias que necesitan para comprobar que pueden aprender unos de otros (...) En otras palabras, los estudiantes necesitan desarrollar, a base de una tarea compartida, una conciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula, si es que piensan sobreponerse a la falta de sentido comunitario del aula tradicional y del orden social en general. El encuentro grupal ofrece la base social para el desarrollo de esa conciencia” (35)

En conclusión, las relaciones con el saber configuran identidades. Una identidad que se construye alimentada de frustraciones y fracasos sistemáticos en la escuela probablemente tendrá mayores dificultades para concebirse a sí mismo como un ser autónomo, con capacidad y entusiasmo para luchar por un mundo más justo, es decir, como un potencial agente de cambio. Por lo tanto, considero fundamental la ardua tarea de repensar qué es lo fundamental en el acto de educar y cómo los docentes podemos lograrlo a través de la enseñanza.

Obstáculos para la implementación de prácticas liberadoras

Para que cualquier transformación sea posible, se requieren determinadas condiciones tanto teóricas como prácticas que lo posibiliten. En

cuanto a las condiciones teóricas, en este caso, entiendo que no es posible que exista un cambio profundo hacia prácticas educativas liberadoras si los actores directamente involucrados en el proceso de enseñanza no piensan la educación desde un posicionamiento crítico – emancipador. Acerca de las condiciones prácticas que faciliten la exitosa implementación de dichas prácticas.

a) El contexto teórico de las prácticas escolares

El componente teórico representa el cimiento sobre el cual la práctica se sustenta. Toda praxis comprende tanto teoría como práctica, como ya fue expuesto en el marco teórico. Cómo se concibe la educación y cuáles son los fines de la misma son conceptos claves a partir de los cuales estructurar la labor docente propia.

A los efectos de este análisis se le pidió a 9 de las 18 docentes de una escuela que definieran justamente esto: qué es la educación y cuáles son sus fines. El resultado demostró que, a diferencia de mi hipótesis acerca de las posibles respuestas, en general no hay un discurso común acerca de cuál es el objetivo que se persigue al educar. Otro aspecto muy importante de las respuestas es que tan solo una de ellas se centra en los aspectos humanizantes y democratizantes del proceso educativo. Si bien es cierto que otras de las respuestas mencionaba entre otros fines el desarrollo de individuos crítico – reflexivos, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de fundamentar, ninguna de ellas hacía un verdadero hincapié en la capacidad emancipadora y transformadora de la educación. Entre estas respuestas hubo otra que sí planteaba como fin de la educación el “transformar a la sociedad de forma igualitaria y democrática”, pero al finaliza el párrafo concluía “para lograr el objetivo final (**transmisión de conocimientos**)”. Dicho discurso es contradictorio ya que plantea dos objetivos completamente diferentes (aunque pueden complementarse) dentro de la misma oración.

Lo analizado a partir de las respuestas dadas por las docentes fue extremadamente útil para determinar que, en muchos casos, la razón por las que las prácticas educativas no reflejan visiones críticas de la educación es

porque las concepciones pedagógicas de las docentes no conciben a la educación como una praxis liberadora. Estas respuestas son testimonios de incalculable valor para entender los contextos teóricos desde los cuales se piensa la educación.

Por un lado, permiten evidenciar de primera mano el planteo Giroux y de Freire acerca de la existencia de dos posiciones sobre los fines de la educación: la educación como formación para la adaptación a la sociedad tal como es en la actualidad y la educación como compromiso con la formación de jóvenes que tratarán de mejorar esta sociedad.

Por otro lado, son testimonio de la permanencia de las diversas tradiciones educativas planteadas por María Cristina Davini. Una de las tradiciones que más fuertemente se evidencia es la normalizadora – disciplinadora: más de la mitad de las definiciones realizadas por las maestras destacan el carácter de preparación de los sujetos para (adaptarse a) la futura vida en sociedad. Tal como en los orígenes del sistema educativo nacional, parecería que la integración de los sectores populares a la vida de la sociedad sigue siendo una de las finalidades de la educación formal. En pleno siglo XXI los fines de la educación, en palabras de las maestras, se vinculan más con la adaptación y preparación para el mundo actual que para la transformación del mismo.

La cuestión que se alza aquí es decisiva para la puesta en práctica de una educación liberadora. No es posible pretender prácticas pedagógicas que apunten a la formación de ciudadanos comprometidos y empoderados si no hay contextos teóricos fundados en el entendimiento de que “la educación es política y está siempre sostenida por una opción ética”. (36) Se requiere de una fuerte convicción en la capacidad transformadora de la educación y en las posibilidades humanas de cambiar la historia.

b) Dificultades de orden práctico

Complementando lo recién desarrollado, Fullan y Hargreaves describen dos problemas vinculados a la docencia que funcionan como trabas para

alcanzar “la escuela que queremos” y que creo haber vivenciado durante mis prácticas docente. Estos dos son el la sobrecarga y el aislamiento.

1) El primero de estos – la sobrecarga- se vincula directamente con la necesidad económica de la mayoría de los docentes de trabajar dos turnos. Por lo tanto, no es un problema que se pueda sortear desde las mismas instituciones educativas. Pero, de todos modos entiendo que es importante destacarlo ya que creo que la sobre exigencia, tanto intelectual como física y emocional, que viven las maestras influye en sus motivaciones y ganas a la hora de pensar y planificar sus prácticas. La educación permanente es un requisito indispensable para que las docentes puedan continuar mejorando y repensando su quehacer, pero parece bastante descabellado el esperarse de ellas que sacrifiquen más tiempo y energía de su vida familiar y social para realizar reuniones y cursos (que en muchos casos ellas mismas han de financiar). Es imprescindible que los sueldos aumenten, al igual que las horas dedicadas a la formación permanente y a los intercambios reflexivos entre docentes de la misma institución e, incluso, de diversas instituciones. Docentes motivados, en continúa formación, comunicados y reflexivos son claves para mejorar la educación que los niños reciben.

2) El segundo problema nombrado – el aislamiento – “limita su (de las maestras) acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar (...) El aislamiento admite – pero no siempre produce – conservadurismo y resistencia a la innovación educativa”. (37) Los mismos autores mencionan una estrategia de superar este obstáculo. Ellos plantean que mediante conversaciones frecuentes, continuadas y cada vez más concretas y precisas sobre las prácticas de la enseñanza (diferenciándose de las características y deficiencias del docente, la vida social de los maestros, las falencias y debilidades de los alumnos y sus familias, y las molestas exigencias que la sociedad hace a las escuelas) es posible realizar mejoras sostenidas.

3) Otro aspecto de la realidad escolar que dificulta el trabajo personalizado donde todas las voces puedan ser escuchas es la cantidad de

niños por clase y por escuela. Trabajar con 25 niños o más es una tarea ardua, especialmente si se apunta a conocerlos y a potenciar sus talentos e intereses. Es una tarea aún más dificultosa cuando se trabaja en escuelas “A.PR.EN.D.E.R”. Conseguir que todos los niños puedan escuchar, opinar, expresarse y proponer soluciones activamente representa un desafío significativamente más complejo cuando se trabaja con grupos numerosos. No solo se trata de que la docente tenga ojos y oídos para entre dos y tres decenas de niños, sino que ellos mismos posean la paciencia y el interés en escucharse. En grupos de 25 niños, si se logra que todos participen las asambleas pueden tornarse demasiado extensas y agotadoras.

Lo mismo sucede a nivel institucional. Menos niños representan menos familias que atender y vínculos más estrechos entre los niños, sus familias y las docentes y directoras. Si buscamos re – potenciar la figura del ciudadano en la sociedad deberíamos comenzar por hacer lo mismo dentro de las escuelas. Reducir la cantidad de actores (estudiantes y docentes) que conforman cada centro para familiar la construcción de verdaderas comunidades educativas fundadas en el diálogo y el trabajo conjunto en pos de una realidad mejor.

La formación docente y la potenciación de las praxis liberadoras

Durante los cuatro años de la carrera magisterial las estudiantes nos formamos en base a lo que vivenciamos en la práctica docente y a todo aquello que leemos desde la teoría. En base a mi experiencia personal como estudiante, creo firmemente que existe una inversión de las prioridades en nuestra formación.

Esta inversión se debe a que existe un fuerte énfasis en el manejo de los saberes disciplinares a ser enseñados, mientras que la presencia de la reflexión acerca de los fines de la tarea docente y de la educación en general es prácticamente nula. Es una carrera que se configura desvinculada casi por

completo de toda utopía. Aquello que es esencial en toda tarea, pero especialmente en la educación, el por qué y para qué del quehacer escolar se encuentra excluido del currículo estudiantil.

Desde las Ciencias de la Educación, se abarcan los diferentes paradigmas desde una impronta tanto pedagógica como sociológica. Los programas de estudio en estas asignaturas son completos hasta por demás. Sin embargo, la formación que se obtiene tiende a limitarse a aprendizajes basados en la transmisión de saberes y no se logra articular dichos saberes con la formación de opiniones y de reflexiones al respecto. Teniendo en consideración el planteo de María Cristina Davini respecto a las tradiciones escolares y su permanencia a lo largo del tiempo, creo que es necesario analizar el presente a luz de lo aprendido sobre el pasado. En palabras de Paulo Freire: “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”. (38)

Estoy convencida de que la re – inversión de las prioridades es posible mediante una reestructuración de la carrera magisterial. La labor en función de una pedagogía de la esperanza necesita de docentes convencidos de que las adversidades pueden superarse. Para ello, hay que priorizar espacios donde dicha pedagogía se piense y se haga propia. Es decir, que dentro de la formación se habiliten espacios curriculares de diálogo y de discusión donde se habilite el planteo de interrogantes y problemas y la creación conjunta de alternativas y posibles soluciones.

Asimismo, a la falta de vivencia de prácticas sistemáticas de participación democrática y toma de decisiones que se sucede en las prácticas docentes y a la carencia de espacios centrados en el análisis pedagógico y consecuente la reflexión para la construcción de alternativas, se les agrega otro componente determinante en la deficiencia de la formación como potenciadora de docentes comprometidos y convencidos con un accionar transformador de realidades.

Una egresada magisterial debe poder creer que el cambio es posible para poder pensar nuevas formas de educar y, a su vez, para ello debe tener

sustentos teóricos que fundamentar su accionar. Dicho sustento se obtiene a lo largo de la carrera. Por lo tanto, es necesario incluir dentro de los programas de Pedagogía el estudio de experiencias concretas en las que las concepciones educativas propias del paradigma crítico se materialicen. Actualmente, no se incluye en dichos currículos las corrientes democráticas y las experiencias pasadas y actuales de instituciones educativas organizadas en función de los postulados de las pedagogías democráticas.

En conclusión, si bien a partir de la formación docente no es posible modificar las prácticas llevadas adelante en las escuelas por docentes y directores en la actualidad, sí es posible formar futuros docentes que crean en las potencialidades de transformación e innovación propias. Para lograrlo es imperativo que se incluyan nuevos contenidos en los programas de estudio (en particular en las asignaturas de Pedagogía) y que se habilite y potencie la discusión, la reflexión grupal y la construcción de alternativas en grupo.

Conclusión

Tanto la elección como el análisis de la ausencia/posible presencia de prácticas liberadoras en la Escuela, surgió de un fuerte sentimiento de insatisfacción con las prácticas educativas presentes. Dicho descontento alimentó mi necesidad de observar, reflexionar y cuestionar las prácticas y los fines del quehacer docente de hoy en día.

A lo largo de este último año en mi formación elemental como docente, el rol que le otorgué a la crítica en mi vida profesional fue felizmente variando. Al comenzar, la crítica me sirvió como único refugio frente a situaciones de desgarradora tristeza e impotencia. Luego, se transformó en una actividad cuyo único resultado era la incertidumbre. Al tomar distancia de las prácticas en las que me encontraba inmersa y reflexionar, las conclusiones eran nefastas: “No tiene sentido ser maestra; no existen caminos que abrir”. Sin embargo, finalizando este ensayo concibo la actividad crítico-reflexiva como una oportunidad.

La crítica es valiosa en tanto permite deconstruir. Su importancia reside no en su capacidad de destruir, sino que en construye algo nuevo a partir de lo

ya construido. En palabras de Giroux: “(...) En el currículum oculto debería verse una posible dirección para enfocar el cambio educativo” (39)

Mediante el análisis pedagógico del presente he comenzado a proyectar un nuevo trayecto para mi futuro como educadora. Al problematizar la realidad encontré problemas pero también logré vislumbrar posibilidades. Es cierto que mantener en alto el estandarte de la ética de la esperanza de las que nos habla José Rebellato no es tarea sencilla. Pero confío plenamente en que tan ardua tarea es posible. El cambio comienza con cada una de nosotras, las docentes: profesionales conscientes de la dimensión política de su accionar y convencidas de su potencialidad como formadoras para la transformación.

Tras un largo recorrido de investigación, observación, introspección y mucha reflexión, finalizo este ensayo con la firme convicción de que **la construcción de un mundo más justo empieza en nuestras escuelas.**

Citas

- (1) DINELLO, Raimundo (2007). *Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo* (Pág. 21) Editorial Grupo Magró. Uruguay.
- (2) REYES, Reina (1973). *¿Para qué futuro educamos?* (Pág. 126). Editorial Alfa S.A. Uruguay.
- (3) DINELLO, Raimundo (2007). *Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo* (Pág. 20) Editorial Grupo Magró. Uruguay.
- (4) ANEP/CEIP (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*. (Pág. 59)
- (5) DAVINI, María C. (1995) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía* (Página 29) Editorial Paidós. Argentina.
- (6) Ídem ant.
- (7) DAVINI, María C. (1995) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía* (Página 20) Editorial Paidós. Argentina.
- (8) Ídem. (Página 22)
- (9) Ídem (Página 25)
- (10) Ídem (Página 29)
- (11) Ídem (Pág. 29)
- (12) Ídem (Pág. 37)
- (13) GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (Pág.65) Editorial Paidós. Argentina.
- (14) Ídem (Pág. 65)
- (15) FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. (Página 35) Editorial siglo veintiuno. España.
- (16) Ídem ant. (Página 102)
- (17) REBELLATO, José Luis. (2008) *Ética de la liberación*. (Página 59) Editorial Nordan – Comunidad. Montevideo.

(18) Ídem ant. (Página 29)

(19) Ídem ant. (Página 33)

(20) CASERES, J. Extraído de www.uruguayeduca.edu.uy : Síntesis de parte de la ponencia presentada por José Luís Rebellato en el Encuentro sobre Filosofía Latinoamericana, globalización y democracia realizado entre el 28 de setiembre y el 1º de octubre de 1999, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en Montevideo, Uruguay. Selección de su propuesta ética.

(21) TRILLA, J y otros. (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Página 162). Editorial Graó. Barcelona, España.

(22) TRILLA, J y otros. (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Página 152). Editorial Graó. Barcelona, España.

(23) Ídem ant.

(24) CHARLOT, Bernard. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización* (Pág.

(25) CHARLOT, Bernard. “Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas” en *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 1. Enero 2000. España. (pp. 5 – 16)

(26) IMBERNÓN; Francisco. “La profesión docente en el nuevo contexto educativo” (Pág. 6) en el compilado realizado para el II Seminario Internacional RELFIDO: Nuevos retos de la profesión docente.

(27) REBELLATO, José Luis. (2008) *Ética de la liberación*. (Pág.28) Editorial Nordan – Comunidad. Montevideo.

(28) FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. (Página 90) Editorial siglo veintiuno. España.

(29) NEILL, A.S. (1992) *El nuevo Summerhill*. (Pág. 47) Fondo de Cultura económica. México.

(30) REBELLATO, José Luis. (2008) *Ética de la liberación*. (Pág. 64) Editorial Nordan – Comunidad. Montevideo.

(31) Ídem (Pág. 65)

(32) FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. (Página 91) Editorial siglo veintiuno. España.

(33) ZAMBRAN, Miriam. “*La asamblea en el primer nivel*” (Pág. 4) en *Revista Niño en Obra*, año VII, núm. 7

(34) GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (Pág.80) Editorial Paidós. Argentina.

(35) Ídem (Pág. 83)

(36) REBELLATO, José Luis. (2008) *Ética de la liberación*. (Pág. 13) Editorial Nordan – Comunidad. Montevideo.

(37) FULLAN, M; HARGREAVES, A (2006) *La escuela que queremos* (Pág. 23) Editorial Amorrothufu . Argentina

(38) FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. (Página 40) Editorial siglo veintiuno. España.

(39) GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (Pág.75) Editorial Paidós. Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

- ANEP/CODICEN. (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Uruguay.
- CHARLOT, Bernard. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Editorial Trilce. Montevideo.
- DAVINI, María C. (1995) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía* Editorial Paidós. Argentina.
- DINELLO, Raimundo (2007). *Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Editorial Grupo Magrú. Uruguay.
- FREIRE, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial siglo veintiuno. España.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial siglo veintiuno. España.
- FULLAN, M; HARGREAVES, A. (2006) *La escuela que queremos* Editorial Amorrothufu . Argentina
- GIROUX; Henry (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. Argentina.
- NEILL, A.S. (1992). *El nuevo Summerhill*. Editorial Penguin Group. Inglaterra.
- REBELLATO, José Luis. (2008) *Ética de la liberación*. Editorial Nordan – Comunidad. Montevideo.
- REYES, Reina (1973). *¿Para qué futuro educamos?* Editorial Alfa S.A. Uruguay.
- Ley General de Educación 18.437 (2008). Uruguay.

Artículos:

- CHARLOT, Bernard. *“Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas”* en *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 1. Enero 2000. España.
- ZAMBRAN, Miriam. *“La asamblea en el primer nivel”* en *Revista Niño en Obra*, año VII, núm. 7
- IMBERNÓN, Francisco. *“La profesión docente en el nuevo contexto educativo”* en el compilado realizado para el II Seminario Internacional RELFIDO: Nuevos retos de la profesión docente.

(http://www.ub.edu/reldo/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf)

ANEXOS

ANEXO 1:

Artículos extraídos de la Ley General de Educación (Ley 18.437)

Artículo 9º. (De la participación).- La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

Artículo 48. (De la participación).- La participación de los educandos o participantes, funcionarios docentes, otros funcionarios, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la educación pública constituirá uno de sus principios básicos. Se promoverá el cogobierno en los ámbitos que corresponda, atendiendo los diferentes ámbitos y niveles educativos.

CAPÍTULO X

CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN

Artículo 76. (Concepto).- En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad.

Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento.

Los Consejos de Participación de Centros Educativos de Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU)

deberán incluir entre sus miembros, al menos un tercio de representantes estudiantiles.

Artículo 77. (Cometidos).- A los Consejos de Participación les compete realizar propuestas a la Dirección del centro educativo en relación:

- A) Al proyecto educativo que en ejercicio de su responsabilidad profesional elabore la Dirección y el cuerpo docente del centro educativo.
- B) A la suscripción de acuerdos y convenios con otras instituciones según lo establecido en el artículo 41 de la presente ley.
- C) A la realización de obras en el centro educativo.
- D) A la obtención de donaciones y otros recursos extrapresupuestales.
- E) Al destino de los recursos obtenidos y asignados.
- F) Al funcionamiento del centro educativo.
- G) A la realización de actividades sociales y culturales en el centro educativo.
- H) Sobre todo aquello que lo consulte la Dirección del centro educativo.

Artículo 78. (De la información a los Consejos de Participación).- Los Consejos de Participación podrán solicitar informes y realizar propuestas al Consejo de Educación respectivo, así como requerir la presencia de un representante de dicho Consejo, ante situaciones que lo ameriten a juicio de sus integrantes.

Las Direcciones escolares deberán poner a consideración de los Consejos de Participación sus memorias anuales.

Los Consejos de Educación deberán remitir anualmente a los Consejos de Participación un informe de lo realizado durante el año.

Los Consejos de Participación participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle el centro educativo y podrán emitir opinión sobre el desarrollo de los cursos, la enseñanza impartida, la convivencia en el centro, la asiduidad y

dedicación de los funcionarios docentes y no docentes, que será recibida por la Dirección del Centro y los Consejos de Educación.

Serán convocados por la Dirección al menos tres veces al año o a pedido de la mayoría de sus miembros, sin obstaculizar el desarrollo de los cursos.

ANEXO 2:

Respuestas de las docentes interrogadas respecto a la educación

En los siguientes textos se encuentran destacados ciertos pasajes para facilitar la identificación de las diversas tradiciones que coexisten en el presente educativo.

- Referencias: - Tradición normalizadora – disciplinadora
 - Tradición académica.
 - Tradición eficientista.
 - Nueva concepción de la docencia y de la educación como praxis liberadora

Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?

EDUCAR ES PREPARAR A UN INDIVIDUO, PARA VIVIR EN
SOCIEDAD. EDUCAR DE LAS MÁS DIVERSAS MANERAS, ADAPTADA
AL INDIVIDUO CON EL CUAL SE ESTA INTERACTUANDO.
ES UN PROCESO QUE SE DA A LO LARGO DE TODA LA VIDA DEL
SER HUMANO.

Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?

Creo yo que la educación es un proceso de socialización
que lleva a que cada individuo adquiera conocimientos
para conducirse en la sociedad.
Fin de la educación
transformar a la sociedad de forma igualitaria y democrática
sin diferencias sociales para lograr el objetivo final!
(transmisión de conocimientos)

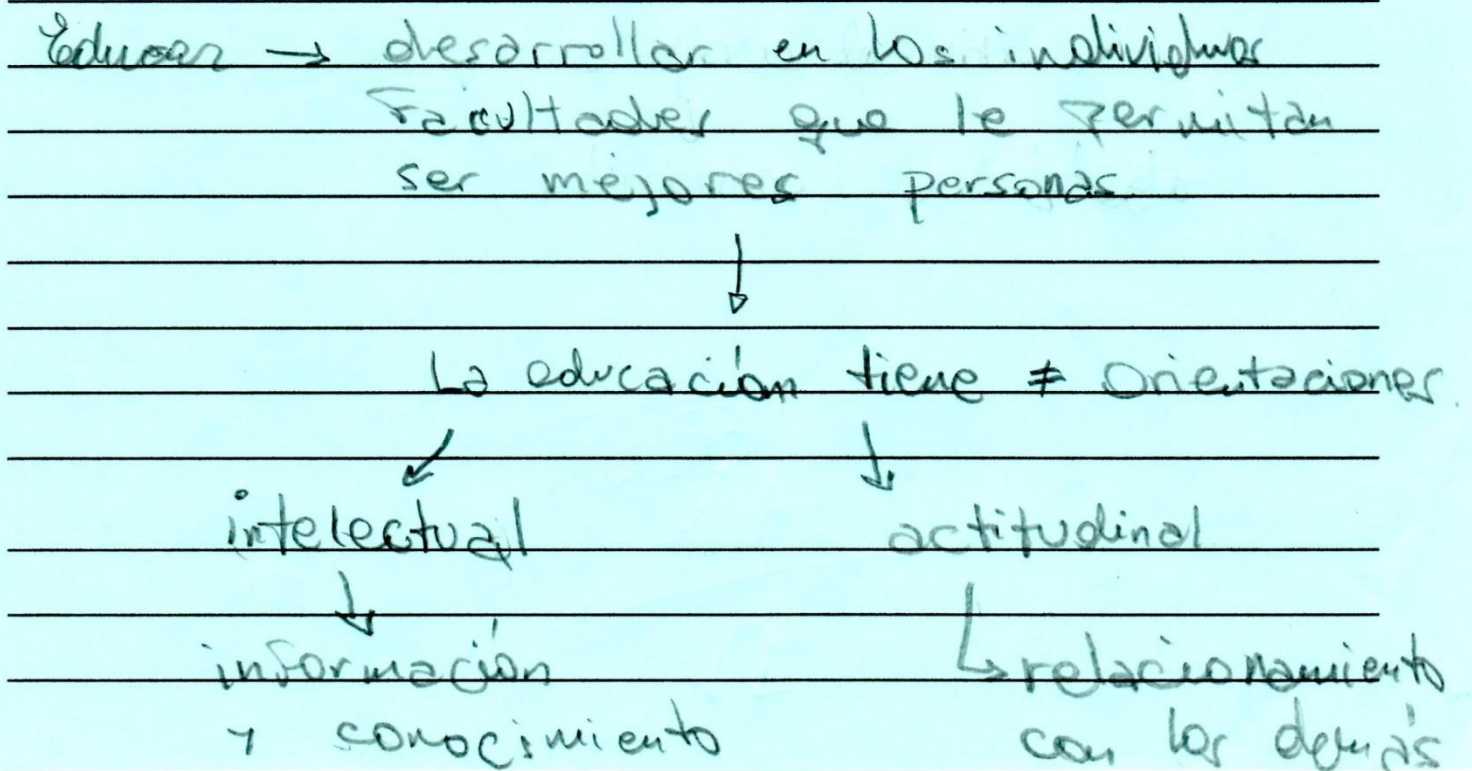
Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?

LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO MEDIANTE EL CUAL SE TRANSMITEN CONOCIMIENTOS, VALORES. ES UN PROCESO BIDIRECCIONAL QUE IMPÚCA ADENAS LA VINCULACIÓN DE LOS ACTORES. EXISTE UNA EDUCACIÓN FORMAL (CENTROS EDUCATIVOS) Y UNA EDUCACIÓN INFORMAL (AMBIENTES SOCIALES). DENTRO DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN DESTACARÍA: DESARROLLAR UN INDIVIDUO CRÍTICO-REFLEXIVO, CAPAZ DE RESOLVER SITUACIONES COTIDIANAS. BRINDAR LAS HERRAMIENTAS PARA QUE EL INDIVIDUO SE APROPIE DEL CONOCIMIENTO, EDUCAR UN INDIVIDUO CAPAZ DE VIVIR EN SOCIEDAD.

Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?

LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO; UN PROCESO QUE SE DA DESDE EL HOGAR; CONTINUÁNDOLOS EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA (SEA CUAL SEA). ES PROCESUAL PORQUE EL INDIVIDUO ASIMILA Y ACOMODA Y ADAPTA PARA DESARROLLAR EN DIFERENTES AMBIENTES FAMILIA, BARRIO, ESCUELA, ETC. EN ESTE PROCESO INTERVIENEN VALORES, COSTUMBRES, CONOCIMIENTOS, FORMAS DE ACTUAR QUE CADA CENTRO EDUCATIVO VA A INSTITUCIONALIZAR. LO QUE SE DESEA O SE PRETENDE ES QUE TODO INDIVIDUO ESTE PREPARADO PARA LA SOCIEDAD EN LA QUE VIVE. PUEDA DESARROLLAR SUS CAPACIDADES SIN IMPEDIMENTOS. CREO QUE UN FIN IMPORTANTE ES MEJORAR LA CALIDAD DEL INDIVIDUO.

Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?



Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?

Entiendo por educar: intercambiar conocimientos y brindar herramientas para acceder a los conocimientos.

La educación es un derecho de todas las personas, un proceso para pensar para decidir dentro de un montón de alternativas.

Creo que algunos fines de la educación serían que, se puedan dar fundamentos y explicar con argumentos; reflexionar sobre la información a la cual se accede y producir el conocimiento.

Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?

Educación es brindar a otro la posibilidad de adquirir herramientas útiles para su vida, para poder desarrollarse plenamente como ser humano y desenvolverse en la sociedad de manera autónoma.

Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?

Educación es proporcionar herramientas al hombre para que pueda valerse por sí mismo y discernimiento para poder convivir con su pares en pos del avance grupal
Sus fines serían - la autonomía - el discernimiento
- el respeto - el gusto por aprender.

Define lo que para ti significa educar: ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son sus fines?

Si saber dice algo así como educar es un compromiso simultáneo con el ideal de sociedad y la realidad cargada de problemas. Personalmente creo que educar es poner al hombre en contacto con lo que nos es propiamente humano: el lenguaje y el aprendizaje.
Por ello, los fines que la educación persigue son humanizar y democratizar.