

Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia

The concepts of the teacher or different ways of conceiving the practice of teaching

Gabriela Angulo Calzadilla

gabrielancal@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

Investigación documental, realizada con el fin de estudiar las distintas perspectivas que hay del docente. Primeramente, se centró en la revisión del pensamiento de Freire respecto a los saberes del docente y luego, las tres concepciones de docente planteadas por Contreras. A partir de este autor, se estudió lo que sostienen Carr y Kemmis, Grundy, Pérez Gómez y Giroux; en estos últimos se ubicaron encuentros y aportes. Entre las conclusiones están: (a) los saberes del docentes expuestos por Freire, surgieron desde su práctica educativa humanista y liberadora; (b) las concepciones de docentes presentadas por Contreras y otros han sido elaboradas desde una aproximación teórica; (c) con distintas denominaciones los teóricos coinciden en la existencia de tres concepciones de docente: experto técnico, profesional reflexivo e intelectual crítico; (d) hay encuentros entre las concepciones de docente referidas por autores estudiados y lo que Habermas designa como saberes rectores del conocimiento.

Palabras clave: *Concepciones de docente; saberes del docente; práctica educativa; investigación documental*

ABSTRACT

Research was conducted to explore different teacher's perspectives. First, it focus on the review of Freire's thinking about teacher knowledge and the three conceptions of teaching raised by Contreras. We also review authors like Carr and Kemmis, Grundy, Perez Gomez and Giroux; finding

common grounds among them. Conclusions follows as: (a) Freire's knowledge of teaching emerged from humanist and liberating educational practice, (b) teachers' conceptions presented by Contreras and others have been developed from a theoretical approach, (c) with different denominations theorists agree on the existence of three conceptions of teaching: technical expert, reflexive practitioner and critical intellectual, (d) there are consensus along teachers' conceptions reported by some authors and what Habermas refers to as knowledge of knowledge guiding.

Key words: *Conceptions of teaching; teacher knowledge; educational practice, documentary research*

INTRODUCCIÓN

Hoy día ha cobrado fuerza el papel que tiene el docente en el cumplimiento de las metas y acuerdos de distintas organizaciones de países en cuanto a garantizar la educación a niñas/niños, adolescentes y adultos; así también, su responsabilidad en la formación de la mujer y el hombre del mañana en un mundo incierto, complejo y plagado de grandes injusticias y desigualdades. Dado este papel preponderante del educador, surge el interés por estudiar las distintas perspectivas desde las que ejerce su práctica.

Existen distintas opciones, desde la frescura de cómo desde la práctica pedagógica comprometida Freire construye su visión de docente, hasta concepciones elaboradas desde la teoría. A partir de los hallazgos es necesario reflexionar acerca de si la concepción de docente que predomina en la práctica educativa de las profesoras y profesores en nuestro país se ajusta a alguna de las estudiadas y si desde ella, es posible impulsar las transformaciones de la institución escolar que demanda la sociedad compleja y cambiante de la Venezuela de hoy.

MÉTODO

La investigación que se realizó fue de tipo documental. El estudio de las obras de Freire (2008) y de Contreras (2001) constituyeron un punto

de partida, de allí se organizó el arqueo que llevó a la selección de los documentos de tipo bibliográfico que sirvieron de sustento para este trabajo. En la selección privó aquellas obras que abordaran la concepción o pensamiento del profesor, así como las raíces ideológicas que sustentan dichas posturas.

Para el análisis de la información se siguió lo que Cardozo (1999) denomina análisis crítico. De allí que la lectura paradigmática resultó especialmente útil, toda vez que permitió dar con la postura de los autores estudiados, ubicar los encuentros entre sus planteamientos y los aportes de cada uno. Todo ello, finalmente, hizo posible el tránsito hacia una visión más completa de las diversas concepciones de docente, lo que se realizó con base al estudio de diez obras, algunas de ellas reeditadas

RESULTADOS

Producto del trabajo realizado que aquí se presenta se encontró diversas concepciones de docente que se han construido tanto desde la práctica educativa, como aquellas que se han generado desde aproximaciones teóricas; un intento de este recorrido es lo que a continuación se presenta.

La concepción del docente construida desde la práctica

Antes de abordar las concepciones sobre el docente, se consideró pertinente detenerse en una expresión de Carr (1996), quien al referirse a la educación expresa que es “una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir” (p. 56). Asimismo, Carr (ob. cit) afirma que “ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo” (p. 66).

La experiencia de quien escribe como educadora en los distintos subsistemas del sistema educativo, llevó a identificar y asumir las expresiones del autor antes mencionado, con la convicción de que desde que se ingresa a la educación se comienza a construir un saber

que es distinto al adquirido en los años de formación académica, y que se va fortaleciendo en los diferentes escenarios donde el docente se desenvuelve en la práctica.

Así, se valora lo expresado por Grundy (1991), cuando difiere de la creencia de que el saber existe como algo aparte de las personas, más bien la autora alega que es “algo construido por las personas en conjunto” (p. 23). Todo esto conduce a valorar el estudio de la práctica del docente, desde la perspectiva de sus propios actores sociales; es decir, los educadores, en el escenario donde se desempeñan y en interrelación con otros, bien sean estos otros docentes, directivos, alumnos y/o demás integrantes de la comunidad.

En la perspectiva anterior, se ubica Paulo Freire, considerado como uno de los mejores y más destacados pedagogos del siglo XX y quien tuvo la particularidad de escribir su extensa obra a partir de su experiencia como educador en diversos contextos. Freire (2008) afirma que hay saberes que resultan indispensables en la práctica docente de educadoras y educadores críticos progresistas -hacia donde apunta su pedagogía-, pero que, sin embargo, son necesarios para educadores conservadores o cualquiera que sea su opción política. Subraya el autor, la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente, que se extiende hacia aquellos que se están formando.

Freire (ob. cit) se refiere a la ética universal del ser humano, que condena la explotación de la fuerza de trabajo, que se opone a la injusticia y a la mentira, que respeta la dignidad del ser humano; aquella que hace que seamos auténticos. En fin, es la que en nada tiene que ver con la ética del mercado que se hace obediente a los intereses del lucro. Tal concepción de la ética, de acuerdo a Freire, es inseparable de la práctica educativa, es por la que se debe luchar y la mejor manera de hacerlo “es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos” (p. 18). De allí, que Castro de Oliveira (2008) señale que la pedagogía de Freire está fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (p. 13).

Los últimos dos aspectos señalados por Castro de Oliveira (ob. cit) constituyen para Freire (2008) un imperativo ético. Señala este pedagogo que el clima de respeto es producto de las relaciones justas. Asimismo, afirma que en nombre de ese respeto es preciso que el docente no oculte su posición política y, de igual forma, debe reconocer el derecho del educando a rechazarla y su derecho a cambiar o no. En consecuencia para Freire, en toda su expresión, otro saber lo constituye el respeto a la autonomía del educando.

No podría ser entonces, otra la concepción de Freire (ob. cit) acerca de la enseñanza. El autor es insistente en que un saber fundamental para la práctica educativa es que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p.47). Este pedagogo brasiliense señala que este saber es exigente y difícil para el docente, porque tiene que asumirlo no solo frente a otros, sino ante él mismo, lo que requiere vigilancia constante para no caer en simplismos e incoherencias.

La esperanza es otro saber presente a lo largo de la obra de Freire (2008), quien la concibe como “un condimento indispensable de la experiencia histórica” (p. 70). De igual forma, pone al descubierto su profunda fe en que las cosas pueden mejorar, en el intervenir en ellas para mejorárlas y en su sentencia cuando afirma: “si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación” (p. 106). Y es que Freire (ob. cit) afirma que muy a pesar de que el discurso ideológico es negador de sueños y utopías, abraza la idea de trabajar con los sueños, con las esperanzas de los educandos. Afirma que si al docente no le es posible estimular imposibles, tampoco debe negar al que sueña el derecho de soñar.

Freire (2008) refiere veintidós saberes más que los considera necesarios para la práctica educativa, todos ellos surgidos de su experiencia centrada en la pedagogía humanista y liberadora, en su metodología utilizada tanto en campañas de alfabetización, que en Brasil le costaron persecución y prisión, como la utilizada en otros escenarios donde trabajó como

educador. De su experiencia, un saber para el desempeño de la práctica educativa que cobra vigencia hoy, lo constituye el compromiso. Este último se entiende dada las raíces de su pedagogía orientada al logro de la emancipación del educando.

La concepción de Docente construida desde la aproximación teórica. Tres perspectivas en las que coinciden los autores

No obstante la valoración que se otorga a la concepción de docente construida desde la práctica, no es posible desestimar los aportes teóricos que han generado los estudiosos en la materia. Uno de ellos es Contreras (2001), quien antes de exponer lo que él denomina modelos, tendencias o concepciones de profesorado, aclara que fueron elaboradas “desde una aproximación teórica y que normalmente se han justificado desde una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica” (p.63-64). Este autor, a diferencia de Freire, considera tres concepciones de profesor: el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico que serán abordadas a continuación:

- En la concepción de *experto técnico*, la labor del docente está limitada a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico que ha sido generado por la investigación científica. Desde esta concepción los fines de la práctica educativa del docente son fijos y bien definidos y su actuación está orientada por determinados resultados o productos deseados, por lo tanto, el docente requiere dominar los métodos que le permitirán alcanzarlos. El educador no participa en la elaboración de teorías y técnicas, ni en las decisiones que tienen que ver con el establecimiento de los objetivos de la enseñanza. Tampoco le corresponde el cuestionamiento de estos últimos.

Freire (2008a) ve a este docente con dominio técnico en el presente neoliberal donde se impone la ideología de la “muerte de la Historia”, como un “educador experto en la tarea de adaptación al mundo y no en la de su transformación” (p.133). Es entonces el experto técnico un docente que transfiere saberes, ejercitador de destrezas y muy poco formador. Pero además, resulta interesante confrontar esta concepción

de docente presentado por Contreras (2001) con lo afirmado por Freire (2008), para quien tan importante es la enseñanza de los contenidos como el testimonio ético al enseñarlos. Este último autor es reiterativo en cuanto a la necesaria coherencia del docente entre lo que dice, lo que escribe y lo que hace.

Por otra parte, es oportuno hacer referencia a Giroux (1997), quien afirma que el enfoque tecnocrático contempla importantes postulados pedagógicos, entre ellos están: (a) la separación entre la concepción y la ejecución; (b) la estandarización del conocimiento escolar en función de una mejor gestión y control del mismo; y (c) la devaluación del trabajo crítico e intelectual para darle primacía a las consideraciones prácticas. En este enfoque se asigna al profesor solamente la categoría de técnico especializado, limitando su función a gestionar y cumplir los programas curriculares, desestimando la posibilidad de desarrollarlos o de asumirlos críticamente y de ajustarlos a las características pedagógicas específicas.

Asimismo, la concepción técnica presentada por Contreras (2001) y los aportes expuestos por Giroux (1997) y por Freire (2008a), coinciden con lo que Pérez Gómez (1995) denomina enfoque técnico-academista. El autor señala que desde este enfoque, la intervención didáctica se reduce a la elección y puesta en práctica de medios generados desde afuera, para alcanzar los objetivos propuestos que son impuestos por otros, por lo que “el conocimiento experto se restringe al dominio del cómo actuar” (p.186), y con ello, se oculta el contenido político de los problemas educativos. Además, Pérez Gómez (ob. cit) lo considera académista porque, en este enfoque, es imprescindible el aprendizaje académico de las técnicas pedagógicas por parte del docente, para garantizar su intervención eficaz, fiel al modelo científico-técnico diseñado. Para Pérez Gómez (1998) con tal desempeño, la práctica del docente se hace dependiente de la cultura escolar, del mercado o de la propia administración escolar.

Por su parte, Carr y Kemmis (1988) al referirse a los modos de conciencia que definen a la enseñanza y al currículo, señalan, entre otras, a la perspectiva técnica, cuya caracterización se casa con lo señalado

por Contreras, Giroux, Freire y Pérez Gómez respecto al docente técnico. Sin embargo, es necesario reflexionar acerca de dos de los aspectos sustentados por Carr y Kemmis (*ob. cit.*). Uno, está referido a la actuación del docente técnico en distintas circunstancias; se reconoce que las situaciones del aula y de la escuela son cambiantes y singulares, entonces es pertinente hacer la pregunta acerca de cómo se visualiza al docente “armado” de sus técnicas concebidas por otros, desempeñándose en situaciones disímiles y en contextos diferentes. El otro, se refiere a lo que podría calificarse como ironía, cuando afirma que “no es necesario que nos ocupemos de las finalidades de la educación, ni de los efectos secundarios de unas tradiciones injustas, o de unos sistemas inadecuados” (*p.52*). A juicio de quien escribe el presente artículo, esto se debe a que está encubierto el trasfondo ideológico y la intención política de la educación desde esta perspectiva.

- El profesional *reflexivo*, de acuerdo a Contreras (2001), en esta concepción se reconoce que la enseñanza es una actividad en la que se actúa en situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor. Asume el autor los planteamientos del profesional reflexivo expuestos por Schön (1987), en los que establece diferencia entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.

De acuerdo a Schön (*ob. cit.*), el primero tiene que ver con los tipos de conocimientos que se ponen al descubierto en las acciones inteligentes, que pueden ser observables o pueden tratarse de operaciones privadas. El segundo, el conocimiento vinculado a la reflexión en la acción, es el que se realiza en medio de la acción, sin llegar a interrumpirla. Aquí “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (*p. 37*), de allí que se precisa que se da mientras se está haciendo algo. De igual forma, también Schön (*ob. cit.*) se refiere a la reflexión sobre la reflexión en la acción, que le permite al profesional confrontar su conocimiento y aprender qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. Todo esto da lugar a la investigación en la práctica.

Asimismo, Contreras (2001) señala que en la concepción de profesional reflexivo, el problema para éste no consiste ya en utilizar determinadas técnicas para alcanzar fines predeterminados, sino que adquiere otras dimensiones. Se ubica en reflexionar acerca de cuáles deben ser los fines, cuáles problemas merecen ser resueltos y qué papel se va a desempeñar en ellos. Aquí no sólo entran en juego los valores del profesional, los que ha asumido -y en el caso al cual se refiere este artículo, los del docente-, sino que debe darse una negociación y equilibrio entre dichos valores y los intereses sociales.

En el marco de los planteamientos anteriores, a decir de Contreras (ob. cit), se encuentran muchas coincidencias con lo sustentado por Stenhuose (1984) cuando se refiere al docente como investigador y afirma que es la reflexión-investigación del docente sobre su práctica, lo requerido para dirigir los procesos de enseñanza en el aula y para mejorar su actuación. En este orden de ideas, es relevante revisar a Freire (2008) para quien la investigación constituye un saber necesario en el docente y, a la vez, establece una relación indisoluble con la enseñanza al afirmar: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro” (p. 30).

Lo expuesto hasta aquí respecto a la concepción presentada por Contreras, es similar a lo señalado por Pérez Gómez (1995) en el enfoque reflexivo. Considera este autor que en la práctica docente el elemento fundamental es el desarrollo de la reflexión. Asimismo, afirma que “el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa” (p.190).

El incorporar el aspecto democrático para la legitimación del conocimiento, es de especial importancia, porque podría extenderse la reflexión del docente también hacia el colectivo de iguales o hacia sus alumnos, lo que puede fortalecer o redimensionar la reflexión en solitario. Sin embargo, es necesario aclarar que el autor hace referencia a la reflexión compartida, más no precisa que la realiza con sus pares.

Por otra parte, Pérez Gómez (ob. cit) afirma que en este enfoque “de reflexión en y sobre la acción, de investigación-acción” (p.190), el conocimiento del docente se hace siempre provisional y emergente, lo que atiende a las particularidades y singularidades de las situaciones cambiantes y complejas del aula y de la escuela. No obstante, hay que atender a lo que el autor expresa en cuanto a que el docente se mueve entre las tensiones ocasionadas por la repercusión moral y política que se desprende de su práctica, lo que podría ponerle límites.

En esta perspectiva, Carr y Kemmis (1988), utilizan el término deliberación en lugar de reflexión. Para estos autores la práctica docente está orientada por “el uso responsable de su discernimiento profesional” (p.54), esto último lleva al docente a actuar con prudencia y justicia. Atiende así a los intereses de sus alumnos, juzga con sensatez la conducta de sus estudiantes y la suya propia, interpreta la sociedad; todo ello, con el fin de que sus alumnos entiendan la vida social misma. Pareciera pues, que desde esta concepción se considera al docente como un ser excepcional, inmune a los efectos del contexto social y económico donde se desenvuelve. O más bien, se puede ubicar en este enfoque una clara propensión del docente a engañarse.

Los aportes de los autores mencionados llevan a concluir que esta concepción de docente reflexivo apunta a la mejora de la práctica del docente, a hacerla más pertinente, toda vez que atiende a la singularidad y complejidad de las situaciones educativas, pero no considera la dinámica del contexto donde ellas se desarrollan. No se refieren en este enfoque a los obstáculos que surgen de las realidades sociales y al papel del docente frente a ellas. Por ello, se considera que si bien podría ser un avance respecto a la concepción técnica, el intento de hacer más oportuno el desempeño del docente resulta tímido e ingenuo.

De igual forma, el no contemplar el desempeño del docente en el ámbito del colectivo de educadores y de la comunidad, hace que el esfuerzo que haga éste por mejorar su práctica, quede en solitario. Lo que pudiera hacer que no tenga el educador mayor incidencia en el proceso

formativo del estudiante, ni en los cambios que han de realizarse en las instituciones educativas.

- La concepción de *intelectual crítico* expuesta por Contreras (2001), cuestiona del profesional reflexivo la imprecisión en cuanto al tipo de reflexiones que se quiere promover y qué exactamente es lo que se somete al análisis reflexivo. Así también, considera como una debilidad que sólo se centre en las prácticas individuales, en el ámbito del aula y no se plantee un proceso de cambio institucional y social.

Desde la postura de intelectual crítico, se considera un presupuesto de partida y no una consecuencia de la reflexión a la crítica. Ésta debe trascender los límites en los que se encuentra inmerso el trabajo del docente, lo que hará posible que analice y cuestione las estructuras institucionales en las que trabaja; desde esta opción se considera que la así “la reflexión amplía su alcance incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen” (Contreras, 2001, p.121).

Respecto a la utilización de la categoría intelectual, Contreras (ob. cit) no explica el por qué la utiliza, más sí lo hace Giroux (1997). Este último autor se refiere a los profesores como intelectuales transformativos y justifica el uso de la categoría intelectual desde diferentes puntos de vista, a saber:

- (a) proporciona una base teórica para valorar el trabajo de los docentes como una tarea intelectual, lo que se contrapone a ver este trabajo como puramente instrumental o técnico, se supera entonces la teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño del currículo de los procesos de aplicación y ejecución;
- (b) aclara acerca de las condiciones ideológicas y prácticas que se requieren para que los profesores actúen como intelectuales
- (c) ayuda a vislumbrar el papel de los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban o utilizan (p. 176).

Asimismo, Giroux (ob. cit) afirma que al concebir a los profesores como intelectuales, se contempla la idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. El uso de la mente exalta la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica y al hacer esto, se pone de relieve la posibilidad real de concebir a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza.

Por su parte, Contreras (2001) expresa que el docente como intelectual crítico valora la forma cómo construye su desempeño en el contexto de la institución escolar donde labora, así también cómo compagina y negocia sus expectativas, perspectivas y valores con los que tiene la institución. Su acción es orientada por su compromiso con valores vinculados al bien común como son la justicia y la igualdad, entre otros.

Para esta concepción han de develarse los intereses de dominación de la práctica escolar que tienen origen social e histórico, para trascenderlos y lograr la emancipación. Esto no es función del docente en solitario, sino más bien en conjunto con las personas involucradas y organizadas. De allí, el carácter público de las consecuencias de las acciones.

Para el autor antes citado, esta perspectiva permite a los docentes avanzar hacia un proceso de transformación de su práctica pedagógica mediante su propia transformación. Ello requiere de dos condiciones: (a) que tome conciencia acerca de los significados ideológicos que tiene su actuación y la institución educativa misma; y (b) de una acción transformadora dirigida a eliminar la injusticia y la irracionalidad en las propias instituciones. Lo anterior, desde nuestra óptica, es posible a través de la investigación del docente en conjunto con los otros actores implicados en la acción educativa.

En cuanto a lo antes expuesto, es necesario insistir en lo sustentado por Giroux (1997) en relación a lo que tiene que ver con el profesor como intelectual transformativo, no sólo porque se ubican en sus planteamientos importantes puntos de encuentro con lo afirmado por Contreras, sino también porque se considera mucho más explícito. Giroux (ob. cit) afirma

que la escuela no es un lugar neutral. El profesor en su desempeño legitima intereses ideológicos y políticos que determinan la naturaleza del discurso, los valores y las relaciones sociales del aula. Asimismo, ha de educar a sus estudiantes para que sean ciudadanos activos y críticos; entonces, él debe convertirse en intelectual transformativo, por ello no puede adoptar una postura neutral.

Por su parte, Giroux (ob. cit) va más allá, cuando afirma que es prioritario que el profesor como intelectual transformativo, haga que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Lo primero, se hace posible cuando demuestra que en la instrucción se desarrolla una lucha tanto para determinar el significado, como en lo que tiene que ver con las relaciones de poder. Para el autor, en esta opción la reflexión y la acción crítica son fundamentales para propiciar en los estudiantes la sensibilidad para participar en la lucha en contra de las injusticias y la esperanza en la posibilidad de superarlas.

En cuanto a hacer lo político más pedagógico, es preciso asumir formas de pedagogía orientadas por intereses políticos de naturaleza liberadora que traten al estudiante como sujeto crítico, que problematice el conocimiento, recurra al diálogo crítico y afirmativo y apoye la lucha por un mundo mejor para todos. Para ello, el punto de partida lo constituyen los individuos y los grupos en sus diversos contextos culturales y no el estudiante aislado.

Pero, además de la insistencia del trabajo con el estudiante para propiciar la formación de un ciudadano crítico y transformador, Giroux (1997) hace énfasis en que el docente debe pronunciarse contra las injusticias económicas, políticas y sociales dentro y fuera de la escuela. Para esto se requiere de un desempeño transparente, auténtico, por parte del docente. Esto lleva a recordar las palabras de Freire (2008) al referirse al desempeño del profesor: “quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo valen poco o casi nada. Pensar acertadamente es hacer acertadamente” (p. 35).

Freire (2008) se ubica en la práctica docente crítica. Al estudiar los saberes a los que se refiere para ejercerla, se encuentran en ellos importantes similitudes con lo planteado por Giroux (1997). La reflexión crítica sobre la práctica, “encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, ob. cit., p. 39), lo que hace posible superar la curiosidad ingenua y transitar hacia la curiosidad epistemológica. De igual forma, desde esta perspectiva crítica, este último autor precisa el ejercicio de la docencia comprometida, donde el educador llega a asumirse como ser social e histórico, transformador y realizador de sueños; ubica, igualmente, la tarea política-pedagógica en el docente y en fin, entiende que la cualidad de ser política, es inherente a la naturaleza de la educación misma.

Asimismo, en la tercera concepción presentada por Contreras (2001), la de intelectual crítico, existen también algunas coincidencias con la perspectiva estratégica expuesta por Carr y Kemmis (1988). Respecto a lo presentado por estos dos últimos autores, se ubican lugares de encuentro en aspectos puntuales en cuanto al desempeño docente.

Algunos de esos aspectos son:

- (a) el reconocimiento de que las actividades educativas se desarrollan en contextos sociohistóricos y tienen consecuencias sociales;
- (b) traslado de la acción en privado a la acción compartida;
- (c) la reflexión crítica es parte fundamental de la acción del docente; y
- (d) la investigación del docente como vía para generar conocimiento, o lo que es lo mismo, teoría de la educación.

Sin embargo, en los planteamientos de Contreras se percibe contundencia al afirmar que las acciones del docente y de los involucrados apuntan hacia la emancipación, hacia la transformación del docente y de la práctica pedagógica.

Por su parte, para Carr y Kemmis (ob. cit) cuando el docente contextualiza su desempeño en el ámbito de la investigación, en la

perspectiva de proyecto, lo lleva a aprender de su propia experiencia. Lo anterior no está excluido en lo expuesto por Contreras, más bien éste le otorga una atribución mucho más compleja y comprometida: la transformación, la emancipación.

Algunas coincidencias con los intereses constitutivos del saber de Habermas

En las tres concepciones de profesor expuestas por Contreras (2001) y otros autores, en las denominaciones e interpretaciones que éstos les asignan, se hallaron coincidencias con lo expuesto por Habermas (1982), en su obra “Conocimiento e Interés”, en cuanto a los intereses rectores del conocimiento. Estos intereses rectores u orientaciones básicas del saber son los intereses: técnico, práctico y emancipatorio. Ellos, a decir de Grundy (1991), constituyen las formas en que se manifiesta la racionalidad y lo que un determinado grupo social puede distinguir como conocimiento.

Para Habermas (1982), el interés cognoscitivo técnico deriva en una forma específica de acción que es la instrumental, precisamente con la que se va a actuar frente a las regularidades y para ello, se vale de técnicas derivadas del saber empírico-analítico En ese orden de ideas, Grundy, (1991) refiere que “las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio” (p. 27).

Esta forma de racionalidad guarda estrecha correspondencia con el desempeño del docente técnico; docente quien actúa en situaciones similares a expensas de técnicas generadas por otros mediante la investigación científica. El trabajo docente está así controlado desde las instancias donde se genera el conocimiento. Para Grundy (1991), desde la racionalidad técnica no sólo se formulan reglas para la acción basadas en regularidades, sino que también se descubren leyes que rigen la forma de aprendizaje de los niños. Con ello, de acuerdo a la autora, hay también un interés implícito “por el control del aprendizaje del alumno” (p. 29).

Ambos controles, uno relacionado o consecuencia del otro, se constituyen a en verdaderas trabas, en obstáculos. De manera tal que el

docente se ve limitado para atender a las particularidades de sus alumnos en los contextos en los que se desarrolla su acción educativa y por lo tanto, conduce a una práctica rutinaria y pone límites al aprendizaje. Por lo que entonces, es válido formularse las siguientes preguntas:

- ¿Tiene cabida aquí atender a los intereses de quien aprende?
- ¿Quién propone o impone lo que ha de aprender el alumno y el cómo ha de aprenderlo?

En fin, estas coincidencias, estas reflexiones, llevan a ubicar la concepción de docente técnico en la racionalidad técnica.

En cuanto al interés o saber práctico, el saber prácticamente eficaz como lo cataloga Habermas (1982), “asegura la intersubjetividad de una comprensión posible que oriente la acción tanto sobre el plano horizontal de la interpretación de culturas ajena como en el plano vertical de la asimilación de tradiciones propias” (p. 194).

Para Grundy (1991) se trata del “interés por llevar a cabo la acción correcta...en un ambiente concreto” (p. 30). De acuerdo a la autora, en lugar de estar orientada hacia el control, apunta hacia la comprensión del medio, de tal forma que no está planteada su manipulación sino la interacción con él. Esta interacción no está referida a una acción sobre el ambiente -humano u orgánico- sino con el ambiente. De lo que se trata es de comprenderlo mediante la interacción y debe ser así, puesto que se da desde la intersubjetividad.

Grundy (ob. cit) sostiene que “los conceptos claves asociados con el interés...práctico son la comprensión y la interacción” (p. 32). Se trata de ir tras el significado de la situación, por lo que interesa también la interpretación de las acciones. Luego, aquí se entiende que para esta racionalidad no hay situaciones únicas, constantes; por el contrario, son singulares, cambiantes y se plantearán interrogantes como ¿qué debo hacer?

En consecuencia, no hay un conocimiento único aplicable a cualquiera que sea la situación, el conocimiento emerge desde la práctica, desde el

ambiente, probablemente diría Grundy. Así, con las características que presenta esta racionalidad, no resulta engoroso identificar la concepción de profesional reflexivo en el saber u orientación práctica.

El otro interés constitutivo del conocimiento, es el *emancipatorio*. Para Habermas (ob. cit) éste “tiene como meta la realización de la reflexión” (p. 201); se refiere el autor a “la fuerza emancipadora de la reflexión que el sujeto verifica en sí en la medida en que se hace transparente a sí mismo en su propia genética” (p. 200). Lo anterior conduce a la autorreflexión que, de acuerdo al autor, también lleva el movimiento de la emancipación.

Este interés constitutivo del conocimiento es, a decir de Grundy (1991), el aporte más original de Habermas (1982) a la filosofía moderna. Sostiene que la emancipación está ligada al ideal de justicia, por lo tanto es mucho más que la acción correcta. Se trata de un estado de independencia, de autonomía, que implica la autorreflexión y no constituye sólo una cuestión individual, puesto que “la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás” (Grundy, ob. cit., p. 35).

El interés emancipador genera teorías críticas referidas a las personas y a la sociedad y “explican como actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” (Grundy, 1991, p. 38), lo que neutraliza la propensión de las personas a engañarse y hace posible que los individuos y los grupos tengan dominio de sus vidas de manera autónoma y responsable. Todo esto conlleva a acciones comprometidas con la construcción social de la sociedad.

En el interés emancipador se sitúa la concepción de docente como intelectual crítico presentada por Contreras (2001) y de igual forma, se ubica a Freire y a Giroux. Sus planteamientos respecto al papel de la teoría crítica para desentrañar la realidad, la acción emancipadora que trasciende a los individuos y que se proyecta hacia otros contextos, bien sea hacia la práctica pedagógica o hacia la sociedad y los ideales de justicia que orientan las prácticas, constituyen solo algunos aspectos fundamentales que permiten llegar a tal identificación.

Los planteamientos de Jürgen Habermas (1982) acerca de los tipos de racionalidad que caracterizan las prácticas de las personas en la sociedad y que constituyen los intereses rectores del conocimiento, se han convertido en un referente fundamental en las ciencias sociales; luego, no sorprende encontrar tantos elementos en común con dichos tipos de racionalidad en las diferentes concepciones de docentes presentados por otros autores estudiados. Con ello, se avala y fortalece lo expuesto por Habermas (op cit).

CONCLUSIONES

A partir de la lectura crítica y reflexiva de los autores seleccionados en este estudio es posible señalar que:

El ejercicio de la docencia constituye una actividad intencional, de allí que se entiende desde el sentido que le dan los educadores a lo que hacen y a lo que se proponen conseguir en su quehacer educativo. Esto último constituye la concepción que se tiene de docente.

Paulo Freire (2008) construye desde la práctica humanista y liberadora casi treinta saberes del docente, denominación ésta que el autor le asigna. Algunos de ellos los concibe como indispensables para el ejercicio del educador indistintamente de cuál sea su posición política. Entre ellos están:

- la responsabilidad ética, la que se opone a la injusticia y se testimonia frente al educando en un clima de respeto hacia su dignidad y hacia su propia autonomía;
- al enseñar hay que crear las condiciones para la producción o la construcción de conocimiento; esto es diferente a transferir conocimiento;
- la esperanza en la fuerza de la educación y en los docentes para hacer posible el derecho a soñar;
- el compromiso del educador, dada su pedagogía liberadora.

Por su parte, Contreras (2001) ubica desde la aproximación teórica, tres concepciones de profesor: experto técnico, profesional reflexivo y intelectual crítico.

Tales concepciones tienen similitudes con las que refieren, algunos años antes, autores como Carr y Kemmis (1988), Grundy (1991), Pérez Gómez (1995) y Giroux (1997). La interpretación que les asignan a cada una de ellas, encajan en el sentido que le asigna Habermas (1982) a los intereses cognoscitivos del conocimiento que son: técnico, práctico y emancipatorio.

Cualquiera que sea la situación y el contexto, el docente en su quehacer como experto técnico aplica el conocimiento teórico generado por la investigación científica, de allí se deduce que hay separación entre la concepción y la ejecución del conocimiento; se le da primacía al conocimiento práctico en detrimento del trabajo intelectual del docente. Se observa en esta perspectiva un trasfondo ideológico.

En la concepción de docente reflexivo, la reflexión del profesor tiene un papel preponderante. Está presente tanto cuando se enfrenta a disímiles situaciones, como cuando se involucran sus valores que debe ponerlos en equilibrio con los intereses sociales; todo ello va orientado a mejorar la acción del docente y a hacerla pertinente. Se trata de la reflexión comprometida con sus alumnos, más no se extiende al colectivo de educadores, lo que hace que su acción se dé en solitario y no tenga mayor incidencia en los procesos de cambio de las instituciones educativas.

En la concepción de docente crítico, éste impulsa la transformación de la práctica pedagógica que trasciende los límites del aula. La reflexión crítica es parte de la acción del docente y se constituye en la vía para la toma de conciencia de los significados ideológicos, inmersos en su práctica y en la institución educativa, que impiden el cambio. El educador se asume como ser social, histórico, transformador y comprometido con la justicia; a través de su investigación es posible generar teoría educativa.

Las distintas concepciones de docentes, tanto las que se han construido desde la práctica, como las que han elaborado los teóricos coexisten en la realidad. Sin embargo, en algunos contextos educativos de nuestro país predomina una concepción de docente muy tradicional; se trata de un docente técnico, que ha sido concebido y formado para que tenga ese desempeño. No obstante, se es del criterio que se está en un mundo cambiante, en sociedades que se hacen cada vez más complejas, es necesario entonces contar con un docente más comprometido, que tenga una visión más social de su ejercicio, que no actúe en solitario y que impulse las transformaciones de la institución escolar que demanda la sociedad compleja y cambiante de la Venezuela de hoy.

REFERENCIAS

- Cardozo, A. (1999). *Investigación, estudio y cambio. Guías metodológicas*. Venezuela: Fondo Editorial Tropykos
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca
- Castro de Oliveira, E. (2008). [Prólogo al libro Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa]. En P. Freire. *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2a. ed) Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. España: Morata
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2a ed revisada). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Giroux, H.A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Editiones Paidós Ibérica, S.A.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis de Currículo*. España: Ediciones Morata

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid, España: Taurus Ediciones, S.A.
- Pérez Gómez, A (1995). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. (4a. ed., pp. 398-429). Madrid, España: Morata
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (L. Montero y J.M. Jeremías Trads.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.