

REFLEXIÓN
PEDAGÓGICA:
CRISIS Y RAZÓN
DE LA PRÁCTICA
DOCENTE COMO
EJERCICIO
CRÍTICO

María Jesús Vitón de Antonio

Universidad Autónoma de Madrid

mariajesus.viton@uam.es

Reflexão pedagógica: crise e razão da prática docente como exercício crítico

Resumo

Obrigar-nos a aprofundar com uma reflexão crítica as diferentes faces da crise e da educação, dá-nos a oportunidade, nesta ocasião, de tentar obter respostas a quem se apresenta como docente, não tanto a partir de mais uma pergunta, mas a partir da questão fundamental de vincular a responsabilidade do que fazer em sala de aula com o de contribuir com essa prática para alcançar a finalidade de conseguir uma educação democrática de qualidade. Neste sentido, podemos questionar: existe uma educação em tempos de crise, que é diferente da que se institucionaliza em outros períodos? ou, em outras palavras, para que serve a educação em tempos de crise?

Palavras-chave

Crise; Praxis Docente; Reflexão Crítica; Compromisso Pedagógico; Construção de Cidadania

Educational reflection: crisis and reason of the teaching practice as critical exercise

Abstract

Forcing us to take a deeper look, through critical reflection, at the different faces of the crisis and of education gives us the opportunity, at this momento, to try to get answers to who that presents himself as a teacher, not so much from one more question, but from the fundamental question which is the link and responsibility between what is done in the classroom and the way that practice helps achieve the purpose of a qualified democratic education. In this sense, we can ask: is there an education in times of crisis, which is different from what is institutionalized in other periods? or, in other words, what is the purpose of is education in times of crisis?

Keywords

Crisis; Praxis; Critical Reflection; Pedagogical Commitment; Building Citizenship

Reflexion pedagogique: crise et raison de la pratique de l'enseignement come exercice critique

Résumé

Nous obliger à approfondir par une réflexion critique les

différents aspects de la crise et de l'éducation, nous donne l'opportunité, en ce moment, d'essayer obtenir des réponses pour qui se présente come enseignant, non pas à partir d'une question en plus, mais à partir de la question fondamentale d'associer la responsabilité de ce que l'on fait en salle de classe à celle de contribuer a travers cette pratique à atteindre le but de parvenir à une éducation démocratique de qualité. En ce sens, nous pouvons questionner: existe-t-il une éducation en temps de crise différente de celle que l'on institutionnalise en d'autres périodes? Ou, par d'autres mots, à quoi sert l'éducation en temps de crise?

Mots-clés

Crise; Praxis Enseignante; Réflexion Critique; Compromis Pédagogique; Construction de Citoyenneté

Reflexión pedagógica: crisis y razón de la práctica docente como ejercicio crítico

Resumen

La crisis, no sólo como factor desestabilizador, sino como oportunidad de mejora¹, puede ser un planteamiento que podamos hacer siempre, y en múltiples situaciones. Pero en la realidad que vivimos su análisis, puede permitir al docente profundizar en el compromiso reflexivo de su práctica, al dialogar la dimensión política y pública de la acción educativa y el ejercicio cívico de su quehacer formativo. En este diálogo, si bien se hace evidente su denuncia frente a lo que atenta en un marco de derechos la garantía en igualdad y con calidad de una educación para todos y todas, es vital que en su compromiso docente crítico y autocrítico desarrolle verdaderas praxis emancipatorias.

Obligarnos a profundizar con una reflexión crítica las distintas caras de la crisis y la educación, nos da oportunidad, en esta ocasión, de intentar aproximar respuestas a quien se plantea como docente, no desde una pregunta más, sino una pregunta que puede ser esencial en relación a vincular la responsabilidad del quehacer del aula con la de contribuir desde él al logro de la finalidad de una educación democrática de calidad. En este sentido nos podemos interrogar: *¿hay una educación en tiempos de crisis que es diferente de la que se institucionaliza en otros períodos? o, en otras palabras: ¿de qué sirve la educación en tiempos de crisis?*

1 Como recoge Rovira, A. (2010) La buena crisis. Madrid. Santilla.

En el actual resquebrajamiento del denominado sistema de bienestar, y el asentamiento de políticas neoliberales (Rigall, 2000), pareciera que estamos llamados a ser víctimas de una educación en pérdidas. Pero el docente, que se empodera de pensar y pensarse como un dinamizador del ejercicio formativo, de “ponernos en crisis”, favoreciendo el análisis crítico de la realidad vivida, puede construir y construirse, regenerando el valor de una relación pedagógica democratizadora como sujeto testigo de desarrollar praxis educativas transformadoras (Aubert, A; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R., 2004). Valoración que le exige al docente asumir un compromiso de actuación congruente con el sentido cívico (Camps, 2010) para orientar la acción transformativa dando dirección a los hechos formativos, desde el sentir de lo que nos une y construye lo común², con una política garante de los derechos de un desarrollo de todos y todas a una vida buena con equidad.

Palabras claves

Crisis; Praxis Docente; Reflexión Crítica; Compromiso Pedagógico; Construcción de Ciudadanía

² Porque quizás lo que de fondo revela la situación que vivimos a los distintos niveles micro y macro y a escala local y global, es la dificultad para construir lo común y podemos decir que se trata ante todo de una crisis relacional, con efectos e impactos profundos y estructurales a nivel personal y social dificultando el desarrollo del marco político democrático y su gobernabilidad.

Introducción

La actual crisis de dimensiones estructurales nos sumerge en un debate permanente y recurrente en las repercusiones que afectan a la pérdida de recursos, y con ellos a la pérdida de derechos. Recursos y derechos cuyo efecto atenta al desarrollo de la calidad educativa y al desarrollo de la profesionalidad del docente, respaldados por un conjunto de políticas públicas, en el marco de un estado de bienestar. Desde una mirada estructural y crítica en relación a las medidas políticas, indudablemente aparece una diferencia que vendría dada desde las condiciones financieras y materiales que pudieran garantizar mejor atención y entendimiento de los procesos formativos complejos. Junto con una postura de denuncia de la “pérdida”, frente a otras ganancias y ganadores que desproveen del bien público educativo a la colectividad³ social y política, como plantea Gómez (2001) me apropio del interrogante, propuesto anteriormente como eje, para ahondar desde una visión autocrítica en la reflexión que provoca el integrar, junto a la denuncia de quien es víctima de pérdidas, el desarrollo de la capacidad de propuesta de quien, como testigo de un compromiso formativo en el aula, es generador de crisis para ser un posibilitador de producción de conocimiento crítico y autocrítico, al tiempo que desarrollador de la capacidad de propuesta, al facilitar dicho proceso y fortalecer en él el docente su capacidad de juicio (Tardif, 2004), y así el desarrollo de su profesionalidad reflexionando su acción. Pues profundiza en la importancia de su acto formativo, situado en un contexto complejo, donde da sentido a la alteridad y la relación democratizadora como razón de la gestión pedagógica entre las múltiples y contradictorias interacciones. Con ellas, deja acontecer la emergencia del acto educativo (Bárceñas, 1997) como acto de una praxis reflexiva-práctica volcada en mejorar el aprendizaje crítico y autocrítico vinculado al sentido de lo común.

En este compromiso, el docente en su ejercicio pedagógico, como ejercicio crítico, ha de integrar en el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, su reflexión con la práctica (Schön, 2008), para valorar cómo contribuir con ella a fortalecer una relación educativa democratizadora. Para ello, se ha de situar en su

³ Con todas las repercusiones que implica como construcción de una ciudadanía equitativa, y para que vale la pena ahondar en las dimensiones de una política educativa que permita la igualdad de oportunidades en el acceso, el tratamiento y los resultados educativos (Vitón, 2012)

praxis, creando las condiciones y favoreciendo la dinamización del cuestionamiento crítico para generar la construcción de un conocimiento significativo, abierto al debate que interrelaciona la realidad sistémica y estructural con la apropiación de compromisos coherentes que implican a las mismas relaciones en el aula. Su aportación, no sólo mira las contradicciones, limitaciones y controversias, de lo otro u otros como ajenos, sino que lo sitúa en la experiencia vital con una visión autocrítica y una proposición comprometida con la mejora. En este marco, como docente, se plantea generar un diálogo frente a la dialéctica del cambio siendo actor y testigo de él, y posibilitando una vivencia en el grupo del compromiso con la implicación activa para la mejora. Pues, como nos recuerda Hannah Arendt (2003),

“las libertades democráticas pueden hallarse basadas en la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley; sin embargo adquieren su significado y funcionan orgánicamente, sólo allí donde los ciudadanos pertenecen a grupos y son representados por éstos, ó donde forman parte de una jerarquía social y política”,

desde dónde ser sujetos, en la búsqueda de congruencia, con su acción educativa cívica

De esta manera su actuación permite gestar y gestionar no sólo la capacidad de denuncia sino el desarrollo de la competencia de propuesta, teniendo en cuenta criterios éticos y democratizadores, como plantea Haydon (2003). Para lo cual, su quehacer profesional docente considero que ha de contemplar la acción que integre una:

1 Mirada crítica de los efectos, como víctimas de la pérdida de derechos de igualdad educativa, con la visión autocrítica evaluadora para dinamizar acciones propositivas

2 Disposición de mecanismos, para regular la generación de su actuación, como testigo de la construcción de relaciones democráticas en el grupo, incidiendo en la

construcción societal, y generando el espacio de lo cívico

3 Responsabilidad del quehacer cívico y desarrollo de la tarea pedagógica en el compromiso del fortalecimiento de la construcción social democrática.

Siendo estos aspectos considerados fundamentales, los tratamos de profundizar.

I Mirada crítica de los efectos, como víctimas de la pérdida de derechos de igualdad educativa, con la visión autocrítica evaluadora para dinamizar acciones propositivas

Ante una situación envolvente de crisis, en la que se nublan dinamismos e inquietudes ilusionantes, se atrofian expectativas de mejora y nos encontramos atrapados en ambientes de predominante pesimismo paralizante, nos podemos preguntar y evaluar: *¿Somos víctimas de una educación en crisis o también testigos de una realidad educativa de la que como sujetos reflexivos construimos propuesta docente crítica?*

Sin duda, el educador, desde la dimensión política intrínseca a su tarea, ha de encontrar, más allá de valorar las consecuencias más inmediatas o de más hondura estructural de la crisis, razones para profundizar en las diferentes relaciones de su ejercicio profesional como un ejercicio dialógico, en donde la realidad de crisis conlleva dar sentido al desarrollo de su quehacer en relación a favorecer un conocimiento crítico, una postura reflexiva y una acción propositiva, acorde con un pensamiento fluido en entornos complejos.

Desde este punto de vista reflexionar la educación desde las crisis, y para hacer de ellas momentos privilegiados de estimular el carácter democratizador de una relación pedagógica, centrado en favorecer la construcción participativa de un conocimiento crítico, es pieza clave para desarrollar la comprensividad intersubjetiva requerida para responsabilizarse de las acciones como sujetos que vinculan al ejercicio de su ciudadanía el desarrollo de su persona.

En este marco la acción educativa como propiciadora de ponernos en crisis ante lo vivido de manera enajenada o acriticamente, exige replantearse desde la interrelación compleja de la construcción de lo común que, en interacción con el desarrollo de lo personal, supone ser generadores de procesos de vida como sujetos de transformaciones, en los que adquieren sentido y valor los momentos críticos que tambalean lo establecido y exigen profundizar en las debilidades y contradicciones de una situa-

ción dada para potenciar la emergencia de lo nuevo. Más allá de un binomio de sube-baja, de más-menos recursos financieros, nos situamos en el binomio crisis-oportunidad a fin de considerar esta coyuntura para aportar en el desarrollo, desde una educación crítica con una pedagogía propositiva, la oportunidad de hacer siempre de la formación un ejercicio de corresponsabilidad, que hace del tiempo del aprendizaje un espacio de apropiación de conocimiento relevante, y generación de pensamiento crítico en coherencia con la acción y las intervenciones de las que somos sujetos y no sólo objetivos de la acción de otros.

Con este criterio básico, único que da sentido a la libertad (Valcárcel, 1993), el docente vive y da vida en el aula a un diálogo en construcción entre sujetos implicados con el saber disciplinar, como mediación para desarrollar una praxis (Camps, 2010) comprometida con el conocimiento que da razón y sentido a un compromiso cívico y político para la construcción de la polis.

Creo que esta disposición, nos posibilita profundizar en el quehacer evaluativo del ejercicio pedagógico del docente, articulado con una forma de estar viviendo y sabiendo darle sentido⁴. Valoración que nos permite atisbar la fina pero vital distancia entre lo decorativo y bello de una acción. En esta dirección, al evaluar desde una pregunta crítica, podemos aproximar mejor si el acontecimiento educativo como hecho transformador es sólo un reflejo de la realidad de abundancia, o de carencia de recursos materiales y financieros, o si en su caso, ha de vincularse con la apuesta del recurso humano para hacer con ellos posible que dicho acto formativo redunde en pensar y pensarnos como buscadores de comprensión de la realidad que construimos y de la responsabilidad con su mejora, apoyados en otros recursos que pueden contribuir.

En este escenario reflexivo, desencadenar desarrollo personal y social, supone generar un proceso de construcción bidireccional que interacciona el movimiento de recursos desde dentro hacia fuera, en vínculo con lo externo hacía lo interno. En esta dinámica es importante experimentar poder ser desencadenantes de desarrollo de conocimiento, provocadores de crisis que nos hacen mejorar. Postura que, siendo reflexiva y crítica de las crisis, fortalece la convicción de actuar en la congruencia de exigir y de exigirnos calidad, al movilizar los recursos propios en coherencia con el uso de los recursos materiales dispuestos.

⁴ Como nos insiste Todorov (2007)

Estos aspectos, nos obligan a considerar nuestros hechos y tratamientos en el horizonte de contribuir al logro de la equidad desde el aula, y desde dentro de la interacción pedagógica. Y exigen orientar la acción docente con una reflexión que logra integrar un doble movimiento como parte de una dialéctica de la actuación política del docente comprometida con la calidad. Pues la tarea docente, como tarea sustantiva de construir la polis, se ha de proyectar hacia una integración de los tratamientos cívicos en los diferentes espacios públicos como personas constructoras de ciudadanía, y apropiadas de un ejercicio profesional que contribuye desde un ángulo, y desde una dinámica global y compleja, al desarrollo integral social y personal. Esta óptica conlleva que el docente ha de proponer, ejecutar y desarrollar el juicio crítico, tanto de su actuación como de la corresponsabilidad de las actuaciones, permeando la reflexión de las acciones desde las dimensiones personales, sociales y cognitivas situadas en el marco de favorecer un desarrollo integral del aprendizaje, contextualizado en la relación dinámica entre construirnos y construir historia. En un presente que da sentido a una herencia, y orienta acciones para afrontar desafíos pendientes y avanzar en una ciudadanía justa (Cortina, 2010)

De esta manera, la crítica como estímulo para actuar en la crisis, se integra con una postura autocrítica y, lejos de correr riesgos de desvirtuarse con respuestas rápidas, soluciones epidérmicas de carácter pragmático, se avanza en el fortalecimiento de una educación de la responsabilidad (Marina, 2010) para responder la habilidad de conjugar el cuestionamiento ético, con la cuestión de afrontar la complejidad de los cambios tecnológicos, culturales, sociales, de los que soy sujeto activo, y como tal constructor comprometido de mejoras incluyentes. Desde esta finalidad última (Vítón, 2012) me atrevo afirmar:

1 Tal vez siempre, pero hoy más que nunca, ponernos en crisis para hacer crítica con sentido a la mejora educativa, pasa por:

— Clarificar las carencias, pero no sólo de recursos financieros y materiales, sino aquellos tratamientos de nuestros recursos humanos que nos limitan o impiden avanzar en la construcción de un proyecto de vida compartido al evitar afrontar crisis relacionales que la desorientan en la importancia de valorar el bienestar colectivo integrado a lo personal.

— Emerger los malestares relacionales, y buscar en el sentido de lo que nos une, esto es el sentido común,

sentido que necesita de buen criterio para avanzar en construcciones colectivas, profundizando o ampliando proyectos comunes, y fortaleciendo para ello el diálogo intersubjetivo como parte de colectividades interdependientes que se articulan desde lo local en lo global. En donde puede ser clave hacernos la pregunta que plantea Maturana (1997) para dar sentido a lo educativo y es: ¿Qué sociedad queremos?

2 Hacer posible el siempre necesario, y tal vez no suficientemente atendido, espacio educativo para el debate reflexivo con el que conducir el conocimiento crítico, dando:

— Posibilidad de hacer factible la emergencia de un aprendizaje que liga la profunda dimensión política del hecho educativo en formar relaciones democratizadoras de la producción de conocimiento, desde su elaboración participativa en un diálogo como ciudadanos y profesionales de una polis en construcción, para la que no tiene sentido reproducciones o vaciamiento de nuestra conciencia de sujetos por victimismos como consumidores del sistema.

— Oportunidad de darse tiempo para vivir y dejarse vivir la crisis desde dentro, de lo que afecta a las relaciones que atentan a destruir la construcción de lo que nos une como puente entre un legado que nos enraíza y una apuesta de futuro que delega responsabilidad con la mejora. Capacidad que nos exige plantearnos críticamente el tratamiento de una crisis cuando se trata de movilizar mejoras que implica lo común, y que supone propiciar formas de relacionarnos con las necesidades humanas más allá de su satisfacción pragmática inmediatista (Max Neef, M.A; Elizalde, A. 1994)

II Disposición de mecanismos, para regular la generación de su actuación, como testigo de la construcción de relaciones democráticas en el grupo, incidiendo en la construcción societal y generando el espacio de lo cívico

Ser actores en generar una vida mejor para todos, y para ello dar sentido a una política de los bien público de la educación concretada en la vida y desde la vida de las aulas (Cardús, 2006) de la que participamos como educadores, tal vez nos hace vivirnos más como testigos del beneficio de la vida social que nos teje, que la de ser víctimas de un sistema que se impone. En este sentido cabe preguntarnos como secuencia de esta reflexión: ¿Es posible educar sin ponerse en crisis ante lo que se da como establecido? ¿Es

posible educar sin reconstruir conformaciones dadas y dinamizando la construcción de conocimiento, reconstruyendo pensamiento formativo? ¿Qué tendencias reproductoras de cierta dominancia acrítica están como elementos en las crisis sentidas y padecidas?

Con la incertidumbre de quien apuesta por hacer valer la duda y la sospecha como valor formativo, y hacer realidad que el hecho educativo como hecho político, profundice el vínculo de compromiso cívico-ético para:

1 Potenciar una experiencia de aprendizaje que relaciona la crisis como parte de la historia, y hace de ella razón educativa para construir sujetos comprometidos, al:

— Hacer de la crisis no una pregunta más, sino la pregunta entre otras muchas para analizar, profundizar y elaborar reflexión del quehacer como educadores y pensadores de la práctica en el ejercicio de la tarea formativa, como ejercicio de sentido no sólo instructivo.

— Relacionar la crisis no sólo con los efectos visibles o las causas inmediatas que podemos evidenciar, sino con el reconocimiento de las resultantes que opera y ante las que hemos de situarnos como sujetos de derechos, actores de cambio y agentes transformadores, tratando de diferenciar y reaccionar ante el que soporta: *por renuncia o por rebeldía, por elección o por imposición. Elegimos generar crisis para ser críticos en la crisis y mejorar con ella*, afrontando el desafío de reconocer y conocer, desde el diferente saber disciplinar, el sentido de ser productores de conocimiento en el concierto de complejidades, para ser actores de una vida mejor para todos.

2 Fortalecer la relación pedagógica como una relación democratizadora generadora de una cultura que:

— Cultiva, en términos de propuesta, la garantía de derechos a una formación crítica que nos ponga en crisis, desde el sentido de equidad, el tratamiento de calidad para conseguir el fin educativo de la igualdad, al dar respuesta pedagógica al movimiento del eje cívico que atraviesa la vida de la escuela y la convierte en un espacio privilegiado de actividad de una ciudadanía crítica.

— Cuida, en términos críticos, una reflexión que, junto a los efectos de una crisis que no garantiza el derecho a la educación de calidad para todos y en igualdad, promueve los mecanismos analíticos para garantizar calidad en el proceso, haciendo valer una práctica comprometida con hacer propuestas cuidadosas con la responsabilidad cívica, vivida en inquietante desasosiego innovador, para lograr cristalizar transformaciones que pongan en crisis a sistemas instalados en la acomodación del deterioro.

— Al cuidarse y cultivarse desde dentro de la cultura escolar una cultura democrática, se conjugan un tratamiento analítico-reflexivo propio del hecho educativo

con una actitud de resistencia resiliente⁵, con la actuación crítica propia del hecho político emancipatorio, como hecho en el que se experimenta la participación responsable como sujeto constructor de ciudadanía. Este aprendizaje en la cotidianidad de la vida del aula y del centro, como espacio público articulado con la polis, es vital para desarrollar la conciencia de pertenencia a una colectividad que comporta nuestra identidad de ciudadanos, y nos exige una actividad intelectual e intersubjetiva para comprender las dimensiones sociales e históricas que nos comprometen con el buen funcionamiento y las transformación de la vida colectiva.

Integrar esta orientación y articularla en los espacios educativos allí donde somos testigos de la virulencia de movimientos de crisis, y momentos críticos, en los que se pueden vaciar las instituciones de su mediación democratizadora, nos ha de llevar como docentes a tener que reforzar un ejercicio dialógico y nutrir la dimensión pedagógica de razones de reciprocidad. Y con ellas fortalecer su base educativa democrática en la experiencia cotidiana, al fraguar en el conjunto de interacciones primarias y primigenias la cimentación de la construcción de colectividad con conciencia cívica. Se valoran así, acciones razonadas y razonables para beneficiar los intereses y necesidades compartidos en una comunidad de saberes, experiencias y prácticas sujetas a un marco de derechos y reflexionadas en la dinámica de un estado social y democrático.

Este marco nos exige hacer cada vez más consciente en la comunidad educativa su parte en el respeto del uso y tratamientos de los bienes, como un patrimonio de un colectivo con historia y con futuro, que dan sentido a lo que construimos. Esto también nos permite comprender el profundo interés de ser educadores en tanto testigos (Gómez, 2001) que median entre la palabra que han recibido y la que dan. Y hacen posible, con la reflexión crítica de lo alcanzado como humanidad, profundizar la conciencia del quehacer responsable por sostenerlas y sustentarlas, a fin de lograr su viabilidad para todos y la factibilidad de su proceso de mejora, situado en un momento y contexto histórico para, con un diálogo de saberes, afrontar retos y dar tratamiento al desafío de la equidad. Siempre en la encrucijada de hacer del de-

⁵ Resiliencia que consiste en la interacción dinámica de las fuerzas interiores con las fuerzas exteriores, logrando el equilibrio en la actuación en contextos y momentos críticos sin derrumbarse o saliendo fortalecido. Esto es posible al desarrollar una capacidad de afrontar las dificultades con un análisis sereno y una actitud crítica y autocrítica de la posición de partida, el contexto y el objetivo fijado, sin perder el horizonte de la meta que se pretende alcanzar.

sarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y procedimentales, el fortalecimiento de responsabilizarse en enfrentar las crisis con una convicción profundamente humanizadora y para potenciar nuestra humanidad (Savater, 1998)

El docente es clave en la formación de este desarrollo y para desarrollar la calidad. Le exige, en su identidad de gestor de interacciones complejas (Tardif, 2004), lograr vitalizar, en la dinámica relacional del hecho educativo, la dimensión del aprendizaje que propicie dar sentido y razón a la dimensión política de nuestro ser y actuar social como dimensión para participar en la polis como espacio de vida para todos y todas.

En este sentido el ejercicio de aprendizaje configurado en esta relación pedagógica rica en el diálogo del conocimiento y propositiva en la acción frente a los cambios, permite hacer del espacio del aula un tiempo de afianzamiento de la institución educativa escolar, como entidad activa en el ejercicio de sus derechos y deberes que coadyuva esfuerzos en la construcción de una ciudadanía democrática.

En la profundidad de este diálogo, construido con el lenguaje de los hechos, los gestos y lo discursivo, damos cabida a replantar y replantearnos en una dinámica autocrítica, al menos tres aspectos claves:

1 cómo tratamos lo común que nos pertenece y que nos da sentido desde lo compartido en lo que hemos de cuidar como bien público. Hacernos parte de lo que gestamos y producimos nos posibilita vigorizar no sólo el debate indagando en la comprensión de los fenómenos sino que indagando en las actuaciones con las que hacemos mejorar nuestras intervenciones, consistentes entre las ideas en debate y la práctica debatida.

2 cómo involucramos con una participación que, vivida como valor primordial del ejercicio de los derechos, no hace tanto hincapié en la formalidad reconocida en leyes sino en la mejora de la calidad de vida de su comunidad y el entorno donde vive. Para lo cual tiene sentido estimular la identidad del ser, como sujeto que piensa, llenando de sentido el dicho volteriano: “a grandes males, pequeños remedios”, y denotando la revalorización de la inteligencia colectiva, que da significación a una intervención autocrítica que regula la práctica cotidiana crítica con perspectiva global.

3 cómo generamos el conflicto cognitivo para dar sentido y valor a la dimensión cívica del trabajo, en relación a la identidad ciudadana y la pertenencia a la comunidad. Su proceso de construcción ha de hacer posible no sólo generar crisis, sino tratarlas alterando tendencias

reproductoras mecanicistas e instrumentalizadoras, en las que se desvirtúa la tarea de quien, siendo ciudadana crítica, favorece con proposiciones y deliberaciones cuestionadoras la propuesta.

El tratamiento consciente de estos tres aspectos a fin de permear la cotidianidad de las relaciones educativas puede marcar la ligera y, a la vez, profunda diferencia entre asumirnos con la responsabilidad del que mira su compromiso en la acción transformadora, transformando críticamente el suceso en propuesta con capacidad de incidencia en el corto o largo plazo, del que se ve objeto de un tratamiento de pérdidas desprovisto de poder ejercer el derecho a pensar propositivamente, comprometiendo su quehacer en una oportunidad de formar criterio de cambio y mejora desde dentro y desde debajo de sus relaciones democratizadoras, gestando grupo cuya producción de conocimiento va procesando la masa crítica que da sentido a hacer del tiempo docente en crisis un tiempo pedagógico crítico único y genuino, en el acontecer de una historia y de un presente que se plantea para mejorar el futuro.

Hacer posible, en este marco relacional con los bienes y fundamentalmente con el bien del conocimiento, el desarrollo de lo educativo como garantía de una verdadera construcción del sujeto apropiado de la trama social a la que pertenece y en la que da sentido a la acción política es para el docente no una cuestión de elección, sino parte de la obligación de gestionar las interacciones del aula, haciendo de ella un lugar privilegiado de vida democrática, vida dialogada en la complejidad de lograr la igualdad atendiendo las diferencias (Vitón, 2012)

En esta lógica, en el cada vez más preocupante monólogo de la crisis, que multiplica explicaciones y llena de ruido la comunicación en los distintos medios, requerimos, encontrar la oportunidad de generar otro debate, en el que la discusión y valoración favorezca la toma de decisiones en la vida del aula, que signifique fomentar el análisis de las interacciones y la evaluación crítica y autocrítica de la forma de vida y estilos de uso y manejo de los recursos y bienes de todos, razonando con juicios argumentativos y experimentando con hechos una vivencia, desde la que reflexionar una experiencia en la que se integra:

— El sentido de lo común y cómo se construye desde las acciones responsables de cada uno en vínculo con las decisiones económicas, sociales y culturales.

— La re-conceptualización de la orientación de la acción política como una acción participativa y creadora de polis democrática.

— El fortalecimiento del hecho cívico como parte del hecho educativo a fin de construir la identidad ciudadana, de acuerdo a una pertenencia social activa en la comunidad. Aspectos que redundarán desde la vida y para la vida en la comprensión de la dimensión política del proyecto compartido que hemos de construir en vínculo con nuestros proyectos de vida personal.

III Responsabilidad del quehacer cívico y desarrollo de la tarea pedagógica en el compromiso del fortalecimiento de la construcción social democrática.

Ser testigos de una crisis y testificar posibles desarrollos de su superación nos lleva a preguntarnos: *¿puede merecer la pena el esfuerzo en medio de desgastantes intentos de superar controversias y contradicciones?*

Volver a re-significar el quehacer de la educación, desafiando con innovaciones transformadoras los retos de superar el deterioro y desconcierto del derrumbe de una construcción de un bienestar, confundido no pocas veces con un bien tener⁶, supone afrontar lo que sucede y nos sucede de acuerdo a una racionalidad praxiológica (Vitón, 2012) que responde a la naturaleza de la acción educativa, e implica el trazo de una estrategia crítica para que, con razonables decisiones, se avance en la mejora, habiendo razonado las diferentes condiciones de un contexto en el que se desarrolla la colectividad. La complejidad de esta acción crítica en la micro política (Santos Guerra, 2002) exige la comprensividad intersubjetiva e intelectual de los hechos que nos delatan efectos de diferente índole, y nos plantean profundizar en la implicación de tratamientos con propuestas innovadoras que supongan afrontar la tarea educativa como tarea ética. Sin tratar de responder de manera inmediata y cortoplacista a una situación coyuntural que toma todo el campo del análisis reaccionando a la desestabilización, el planteamiento que vamos haciendo nos lleva a situarnos en un reconsideración más estructural de iniciativas, inquietudes. Y así recuperar el valor de la pedagogía de la pregunta como movilizador de cuestionamientos que nos *hagan entrar en crisis*, a fin de generar procesos educativos cuya formación problematizadora permita afrontar la complejidad y confrontar desde la vida, en su sentido más último, las respuesta que damos y los intereses y necesidades que las mueven.

Con esta apuesta y disposición, y en medio de etapas con-

6 Como nos indica Soussa Do Santos

vulsas, podemos correr el riesgo de focalizarnos sobre la acción de la protesta y el abatimiento del desánimo ante soluciones rápidas. En este caso, se hace más necesario que nunca someter la acción a un diálogo ineludible con la tarea de empoderarnos con más coraje cívico del valor educativo (Cortina, 2000) como un tesoro (Delors, 1996) para recuperar el quehacer educativo en las aulas como hecho político, que permita, más allá de vivirmos como objetivos y objetos de crisis padecidas, vivirmos como sujetos en crisis para, crítica y propositivamente, ser transformadores en la vida de las aulas.

Con este ángulo de mirada, sin perder el conjunto, se pone relevancia en ahondar el desarrollo de la profesionalidad docente, en clave ética-cívica (Camps, 2010) situando los aspectos críticos de su incidencia a distintos niveles de la ciudadanía y en el desarrollo de un juicio autocrítico, para elaborar respuestas en una práctica exigente que suponga el compromiso de la puesta en marcha de una acción propositiva. Esto exige “poner en crisis” y someter al análisis crítico contradicciones y controversias, y empoderar capacidades de generación, ejecución y evaluación y desarrollar aprendizajes transformadores (Torralba, 2001) con impacto en la acción.

Es por tanto muy importante, contemplar de manera propositiva, desde un punto de vista formativo, el hacer de los espacios de conocimiento, como son las aulas, lugares no sólo donde considerar el cuestionamiento, la pregunta como elemento generador de confrontación crítica, sino hacer en sus tiempos de interacción y generación de conocimiento momentos de emergencia de propuesta, para posibilitar afianzar el compromiso responsable de cambios que, desde dentro y desde abajo, inciden en la construcción de la polis. Pues son cambios visualizados en lo cercano pero que median nuestra vida cotidiana y donde podemos concretar relaciones cívicas con la responsabilidad de quien se sabe partícipe de bienes compartidos.

Asumir con habilidad la respuesta formativa, esto es con responsabilidad, exige poner en crisis, sean o no tiempos así tildados, y obliga a que el ejercicio crítico de estos derechos, suponga un deber de hacer del espacio educativo un espacio de preguntas cuestionadoras para con nuestra práctica al evidenciar nuestras propias tendencias y carencias (Herderson, N; Milstein, 2005) y el potencial liderazgo (Hargreaves, A.; Fink, D., 2008).

Este ejercicio docente, pensado en términos de trabajador interactivo (Tardiff, 2004) en una realidad compleja (Morín, 2002) y para la cual dialoga su compromiso ético cívico (Camps, 2010), nos lleva a profundizar en cómo

contribuir al quehacer formativo, dando sentido a concretar una relación pedagógica democratizadora (Appel, M; Beane, J.A., 1997) que suponga hacer valer el hecho educativo como hecho político, en su alcance de compromiso con la responsabilidad de construir polis.

Un reto que implica, más allá de enseñar de otra manera o de enseñar con apoyo en mejores técnicas e instrumentos, a formar al profesional y al ciudadano para una integración crítica en la realidad social. Para este reto el docente necesita contrastar su razón práctica (Schön, 2008) de actuación, desde una racionalidad praxiológica y global (Vitón, 2012) que integra la teoría educativa y que, lejos de una racionalidad científica y técnica, se orienta teniendo en cuenta la dimensión social de la razón pedagógica (Tardif, 2004) en la que se establece el vínculo con su razón política (Vitón, 2012)

Es así como el docente, al afrontar el trabajo en un marco institucional como profesional de la enseñanza, en las múltiples interacciones ligadas a las contingencias del proceso de aprendizaje, como nos recuerda Tardif (2004), si bien no precisa tomar decisiones acerca de lo ya determinado de antemano (sistema escolar, ambiente físico, relaciones sociales, grandes finalidades) sí debe reflexionar sobre lo que depende de él, a fin de afrontar las contingencias que acontecen en función de dar cumplimiento a la finalidad de hacer al alumno actor de su propio aprendizaje, poniendo para ello un saber hacer que es más de conocimientos y conocimientos teóricos. En este sentido, el eje de su acción y reflexión no gravita alrededor de operar lo dicho por expertos, sino de indagar en los juicios que están conformados de creencias, valores, normas, tradiciones, conocimientos, prácticas, rutinas, dudas, hábitos ... y se delatan en su acción, a fin de hacer de su experiencia vivida la mejor referencia de su propio aprendizaje. Y su saber es un constructo que se produce en la relación social, al apropiarse de ser actor en desarrollo al dialogar sus racionalizaciones, de liberaciones y motivaciones.

En dicho proceso reflexivo, el docente logra dinamizar, a lo largo de su ejercicio profesional en desarrollo, los saberes que comprenden un conjunto de competencias diferenciadas y la integración de capacidades con las que afrontar con criticidad las crisis a las que somete el ejercicio de su docencia para, en un diálogo crítico, generar:

- 1 El conjunto de conocimientos instrumentales, procedimentales y teóricos propios de su disciplina, vinculados al ejercicio formativo dando sentido a su interrelación de la sostenibilidad de los procesos de cambio y mejora (Hargreaves, A.; Fink, D, 2008)

2 Una concreción de comportamientos dotados de significación de responsabilidad cívica que interrelaciona con una formación de la razón crítica desde una esfera de ejemplaridad (Góma, 2007)

3 Una consciencia profesional que supone capacidad de juicio (dar motivos en relación de los valores, las normas, las tradiciones) y actuar de acuerdo con él, dado un contexto social en la encrucijada de etapas de crisis (Cardús, 2006)

4 Una conciencia de ser sujeto en desarrollo, esto es en proceso de construcción y de mejora en función de develar y dar significado con la reflexionar sus prácticas, a las experiencias vividas. Es capaz de ir haciendo consciente, lo que aún no siendo intencional, se refleja en resultado. Y en relación a ello, indaga y reflexiona a fin de considerar mayor comprensión a sus acciones y con ello vincular mejoras.

Para lo que va teniendo en cuenta traducir con el lenguaje de los hechos, en su actuación:

1 la asimilación de una tradición en la que se ha ido dando sentido a la construcción de la polis y orientando una praxis democratizadora que requiere de transformar en rutinas y hábitos de reflexión vinculadas al ejercicio de la docencia;

2 la elaboración de una cultura cívica hecha entre lo común y lo propio desde su experiencia en la vivencia histórica de ciudadanía;

3 el diálogo democratizador vivo con los alumnos como sujetos de su aprendizaje en el ejercicio de habitar la ciudad;

4 la expresión de su autenticidad vital y democratizadora (CampsV.; Giner, S. 2008)

5 el dirigir un proceso estratégico de aprendizaje democrático en función del tratamiento de las interacciones socio-afectivas, intelectivas y socio-críticas con un enfoque constructivo y generando liderazgos justos (Hargreaves A. Fink, D, 2008)

6 el evaluar e identificar comportamientos y orientarlos hacia la meta del aprendizaje democratizador, que hace posible vincular el desarrollo de proyectos vitales personales y sociales como parte de un todo en construcción y para la mejora de la vida colectiva (Vitón, 2012)

Conclusiones

En la coyuntura de la crisis que conmociona las estructuras y concepciones, se denotan modificaciones profundas en el tratamiento de garantizar una educación de calidad como bien público en un marco de derechos. Son muchas las inquietudes, incertidumbres y preguntas que están en el debate, siendo las reflexiones del docente en este escenario de muy diferente alcance.

Quizás se tiene como común denominador la preocupación ante la incidencia a distintos niveles de la pérdida de mecanismos y recursos dispuestos en el actual sistema que amenaza la sostenibilidad de la institucionalidad alcanzada.

Desde una mirada crítica a dicha pérdida, y sus repercusiones para avanzar en el logro de la calidad con equidad, debemos ahondar con una visión autocrítica en el ejercicio docente como un ejercicio democratizador que necesita “poner en crisis” diferentes afirmaciones, procedimientos y valoraciones y provocar, desde una relación pedagógica comprometida con el aprendizaje crítico, la producción de conocimiento relevante para construir ciudadanía activa en una participación democrática, como derecho y deber de contribuir a su mejora. En la pretensión de dicho aprendizaje, la gestión docente ha de promover el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de conocimiento significativo, para lo cual se hace imprescindible favorecer la reflexión de criterios de juicio con los que elaborar la evaluación de las prácticas. En la medida que esta es la manera de vivir el marco de relaciones en el aula se está contribuyendo a la formación de una ciudadanía que se apropia de la exigencia de los cambios en un proceso de participación e implicación activa para encontrar el beneficio del conjunto. De ahí la importancia de favorecer el análisis de las crisis que nos habitan y en las que habitamos, profundizando en las interrelaciones complejas que las explican, a fin de comprender la importancia y comprendernos como sujetos comprometidos en la mejora, al estar no sólo visualizándonos como víctimas, sino apropiándonos de ser actores de mejora que, siendo críticos con la situación, auto regulan su práctica apropiados de su autocrítica.

Bibliografía

- Appel, M; Beane, J.A., 1997. Escuelas democráticas. Madrid. Morata.
- Arendt, H. (2003) Entre el pasado y el futuro Barcelona. Península.
- Aubert, A; Duque, E.; Fisas, M. Valls, R. (2004) Dialogar y transformar. Barcelona. Grao.
- Bárcena, F. (1997) El oficio de ciudadanía. Barcelona. Paidós.
- Camps V. (1990) Virtudes públicas. Madrid. Espasa.
- Camps, V; Giner, S. (2008) Manual de civismo. Barcelona. Ariel.
- Camps, V. (2010) El declive de la Ciudadanía. Madrid. PPC.
- Cardús, S. (2006) Bien educados. Barcelona. Paidós.
- Gomá, J. (2009) Ejemplaridad pública. Madrid. Taurus.
- Gómez Llorente, L. (2001) Educación Pública. Madrid. Morata.
- Hargreaves, A.; Fink, A (2008). Liderazgo sostenible. Madrid. Morata.
- Haydon, G. (2003) Enseñar valores. Un Nuevo enfoque. Madrid. Morata.
- Henderson, N.; Milstein, M (2005). Resiliencia en la escuela. Barcelona. Paidós.
- Marina, J. A. (2010) La educación del talento. Barcelona. Ariel.
- Maturana, H. (1997) Emoción y lenguaje en educación y política. P. Mallorca. Dolmen.
- (Max Neef, M.A; Elizalde, A. (1994). El desarrollo a escala humana. Barcelona. Icaria.
- Cortina, A (2010) La educación y los valores. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Todorov (2007) Frente al límite. México. S. XXI.
- Torrallba (2001) Rostro y sentido de la educación. Barcelona. Edebé.
- Rigall, L (2002). La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En Imbernón (Coord). La educación del siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato. Barcelona. Grao.
- Santos Guerra, M.A. (2002) La escuela que aprende. Madrid. Morata.
- Savater, F. (1998) El valor de Educar. Barcelona. Ariel.
- Schön, D. (2008) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
- Valcárcel, A (1993) Del miedo a la igualdad. Barcelona. Crítica.
- Vitón, M.J. (2012) Teoría y Política de la Educación. Reflexiones para el proceso formativo. Madrid. Catarata.
-
-

