

EL DOCENTE COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR: REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA EN SISTEMAS EDUCATIVOS TECNOCRÁTICOS

Julio Rafael Vides Mareño¹

Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5981-254X>

e-mail: juravima@gmail.com

Institución educativa Río Cedro- Moñitos – Córdoba - Colombia

Recibido 15/04/2025

Aprobado 20/06/2025

RESUMEN

Este ensayo examina críticamente la tensión existente entre la autonomía del docente como intelectual transformador y los sistemas educativos tecnocráticos predominantes en Latinoamérica. A través de un análisis reflexivo sustentado en una revisión sistemática de literatura especializada, se argumenta que las reformas educativas contemporáneas, impulsadas por compromisos con organismos internacionales, han reducido progresivamente el papel del docente a un mero ejecutor de currículos diseñados verticalmente. Los resultados del análisis sugieren que la investigación-acción y la práctica reflexiva constituyen vías fundamentales para recuperar la agencia docente, permitiendo generar conocimiento pedagógico contextualizado y pertinente a las realidades socioculturales de las comunidades educativas. Se concluye que es imperativo reposicionar al docente como agente de cambio social e investigador activo de su propia práctica, capaz de ejercer su juicio profesional crítico frente a las imposiciones tecnocráticas que caracterizan los sistemas educativos contemporáneos.

Palabras clave: Autonomía docente, racionalidad tecnocrática, práctica reflexiva, investigación-acción, transformación educativa.

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación

THE TEACHER AS A TRANSFORMING INTELLECTUAL: CRITICAL REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL AUTONOMY IN TECHNOCRATIC EDUCATIONAL SYSTEMS

ABSTRACT

This essay critically examines the tension between teacher autonomy as a transformative intellectual and the technocratic educational systems predominant in Latin America. Through a reflective analysis supported by a systematic review of specialized literature, it argues that contemporary educational reforms, driven by commitments to international organizations, have progressively reduced the role of teachers to a mere implementer of top-down curricula. The results of the analysis suggest that action research and reflective practice are fundamental avenues for recovering teacher agency, enabling the generation of contextualized pedagogical knowledge relevant to the sociocultural realities of educational communities. It concludes that it is imperative to reposition teachers as agents of social change and active researchers of their own practice, capable of exercising critical professional judgment in the face of the technocratic impositions that characterize contemporary educational systems.

Keywords: Teacher autonomy, technocratic rationality, reflective practice, action research, educational transformation.

Debido a un sistema económico globalizado, la educación ha experimentado numerosos cambios en la era moderna. Estos cambios están confinados por un conjunto de obligaciones que cada Estado contrae con las organizaciones de otras naciones a las que aspira a pertenecer y que éstas exigen para ser admitidos. Todos los actores educativos como estudiantes, docentes, administradores y la comunidad en general, se ven impactados por estos compromisos, que crean demandas particulares que moldean la forma en que se organizan los sistemas educativos nacionales y posicionan a la educación como eje del cambio social.

En este contexto, las habilidades, destrezas, competencias y valores de los alumnos deben desarrollarse y mejorarse en este entorno. Por tanto, los profesores deben asumir el problema de poner en práctica todo lo que se sugiere en los planes de formación y en los programas de estudios creados desde puntos de vista que a menudo son muy diferentes de las realidades del aula. Asimismo, se espera que los profesores evalúen sus propios métodos de enseñanza y aborden las innumerables necesidades únicas de cada alumno y grupo, creando una entramada red de exigencias que a menudo resultan incongruentes y agotadoras.

Se plantea la cuestión de si los educadores cuentan siempre con las capacidades necesarias para la reflexión crítica sobre sus prácticas pedagógicas, lo que podría llevar a una aplicación menos contextualizada de los planes de estudio prescritos por los Ministerios de Educación, sin una plena consideración de sus implicaciones socioculturales. Además, se plantea que la educación convencional estandarizada obstaculiza el alineamiento de los requerimientos de prácticas pedagógicas realmente revolucionarias con las de las instituciones educativas tecnocráticas.

Este ensayo pretende analizar críticamente estos conflictos a través de cuatro aspectos: primero, la teoría y la práctica de la profesión; segundo, el concepto de reflexión pedagógica como acto político; tercero, el potencial de la investigación-acción como metodología alternativa; y cuarto, las oportunidades y desafíos que enfrenta el docente como intelectual transformador. La metodología empleada está conformada

por un análisis reflexivo basado en un examen exhaustivo de la literatura especializada sobre la autonomía del profesor, la práctica reflexiva y la racionalidad tecnocrática.

Existe una discrepancia frecuente entre la formación básica y los requisitos de la práctica en el terreno, atribuible a las complejidades históricas de la relación entre teoría y práctica en la profesión docente. Los paradigmas tecnocráticos que exigen una educación estandarizada, ignorando las realidades contextuales del aula, han exacerbado este problema persistente. En este sentido, Silva (2020) plantea la necesidad de que la formación docente supere los enfoques meramente instrumentales y promueva en cambio la reflexión crítica sobre la práctica educativa y sus implicaciones sociales. Esta perspectiva reflexiva es crucial porque permite a los educadores analizar y modificar sus métodos en las situaciones concretas en las que ejercen su profesión, en lugar de limitarse de aplicar técnicas predeterminadas.

Es así como la comprensión técnica del conocimiento profesional que ha predominado en las últimas décadas es, en parte, culpable de esta descontextualización de la preparación de los docentes. Esto ha dado más peso a la aplicación de teorías y métodos que a una comprensión profunda de los fenómenos educativos en entornos específicos. Schön (1992) identifica esta tensión al señalar que existe una confrontación permanente entre las zonas difusas e imprecisas de la práctica educativa y los marcos rígidos de la racionalidad técnica que pretenden definir el conocimiento profesional. Los sistemas educativos actuales se guían por una "racionalidad técnica" que prioriza los enfoques fácilmente medibles y cuantificables, como la eficacia y la estandarización, en

detrimento de la enseñanza desde una perspectiva cualitativa, en la que el profesor es reconocido como transformador educativo.

Según esta perspectiva, los enfoques tecnocráticos han sustituido la comprensión cualitativa y contextualizada de los procesos de enseñanza y aprendizaje por un mayor énfasis en las características técnicas, la estandarización, la eficiencia y la evaluación cuantitativa. Esto ha provocado desigualdades en las instituciones educativas existentes, donde las presiones burocráticas han limitado y sobrecargado a muchos profesores. Como resultado, las complejidades inherentes al aula no encuentran soluciones apropiadas en manuales o fórmulas estandarizadas, las cuales no contemplan la diversidad y singularidad de los problemas educativos en contextos particulares (Pérez-Díaz et al., 2020). Estas restricciones se evidencian en los intentos de los educadores por utilizar fórmulas generales en circunstancias que, por su naturaleza o contexto, requieren intervenciones personalizadas.

La relación existente entre la práctica educativa contextualizada y las teorías estandarizadas, típica de la acción de los docentes, hace que la reflexión crítica sea un elemento fundamental en el quehacer docente. Esta reflexión crítica constituye un espacio de enseñanza, que genera la posibilidad de ir construyendo un saber profesional que esté posicionado en la realidad del aula. Los educadores enfrentan el reto de poner en acción conceptos pedagógicos ya establecidos y, a la vez, se ven en la necesidad de dar respuesta a las problemáticas que en sus situaciones específicas van surgiendo. Ortega (2014) subraya que la pedagogía crítica promueve una perspectiva reflexiva de

la práctica docente, fundamentando la transformación educativa en el análisis riguroso de los marcos sociales y políticos que dan origen a las prácticas pedagógicas. Esta aproximación no solo permite el ajuste de metodologías en relación con los alumnos y sus necesidades particulares, sino que también interpelan a todos aquellos sistemas que están limitando la posibilidad de generar conocimiento pedagógico contextualizado y el desarrollo de su autonomía profesional.

En este contexto, la pedagogía crítica se erige como la opción más viable para recuperar la figura del docente como figura intelectual. Tal y como dejó constancia Freire (1970) donde estableció que el educador debe mantener una postura crítica ante su entorno, cuestionando las estructuras de poder que desde el ámbito educativo pueden condicionar su ejercicio profesional responsable, es decir, se anima a los educadores a adoptar un papel de cambio reflexionando sobre su propio hacer y las condiciones institucionales que determinan el desarrollo de esta actividad. Freire expresa que la educación no puede limitarse a enseñar hechos conocidos. De hecho, ha de ser aquel lugar donde los educadores y educandos mediten sobre sus propias vivencias y trabajen juntos para asignarles significado, el significado necesario. De esta forma de pensar se promovería una educación que satisficiera las necesidades del mercado y también las necesidades sociales y culturales de los mismos alumnos. Así, la educación debe situarse en el centro de la sociedad.

En este sentido, es esencial dar prioridad al desarrollo de la conciencia crítica tanto en la formación inicial como en la continua de los educadores. Giroux (1997) afirma

que “a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos” (p. 65). Educar a los profesores para que asuman un papel transformador, en el que las prácticas pedagógicas sirvan como forma de resistencia a las desigualdades sociales y educativas, es más intrincado que simplemente instruirles para que se adhieran a los planes de estudios sin crítica. En consecuencia, la reflexión crítica sirve de instrumento esencial para que los educadores encarnen el papel de intelectuales transformadores dentro de sus comunidades educativas, más que una mera habilidad o práctica habitual.

El avance de la profesión docente depende de la reflexión sobre las prácticas de instrucción. Esta acción es intrínsecamente política y no puede considerarse neutral o únicamente técnica. Zeichner (1995) afirma que “En este momento, en el discurso sobre la práctica reflexiva están presentes todas las creencias posibles acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la escolarización y el orden social.” (p. 76). Este enfoque político de la reflexión sugiere que los educadores deberían estar dispuestos a cuestionar los sistemas que sostienen la injusticia y la desigualdad en el sistema educativo, además de reflexionar sobre la eficacia de sus prácticas y métodos pedagógicos.

En la situación actual, marcada por el predominio de técnicas que han reducido la práctica pedagógica a lo esencialmente instrumental, este acto político de reflexión adquiere también una relevancia especial. Según Giroux (1997), "las racionalidades tecnocráticas e instrumentales actúan en el propio campo de la enseñanza y

desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y la planificación del currículo" (p.63). Dado que la autonomía de los docentes a la hora de elegir los métodos y contenidos que mejor se adaptan a las necesidades de sus alumnos se ha visto cercenada por la tendencia a la tecnificación de la enseñanza, la educación ha sido incapaz de ajustarse a las realidades socioculturales de las comunidades locales.

Así es que la proliferación de lo que Giroux denomina materiales curriculares "a prueba de profesores" es sin duda un indicio de la desprofesionalización de los educadores. Estos materiales estandarizados sustituyen los juicios profesionales de los profesores por procesos genéricos y preestablecidos, dejando pocas oportunidades para la innovación o la adaptabilidad en circunstancias particulares. Dado que los profesores se ven reducidos a posiciones pasivas de ejecución en lugar de agentes activos en su práctica cotidiana, este fenómeno agrava la crisis de autonomía pedagógica.

Este es el escenario exacto en el que la indagación crítica se convierte en un acto de rebeldía contra los discursos imperantes que pretenden dictar la práctica pedagógica. De este modo, los profesores pueden reclamar su papel transformador e independiente en la educación desafiando la lógica tecnocrática y las fuerzas externas, de manera que puedan apreciar la importancia de su conocimiento situado y contextualizado y ver más allá de las limitaciones que les imponen las instituciones educativas tecnocráticas a través de la reflexión crítica.

Sin embargo, existen importantes obstáculos en el camino de este pensamiento crítico, que podrían impedir que se desarrolle tal punto de vista. Por un lado, los sistemas oficiales de preparación de los docentes, como las facultades de educación o las escuelas normales, rara vez fomentan un pensamiento crítico que cuestione los sistemas educativos imperantes. Como señala Contreras (2018), “la racionalidad técnica ha limitado el sentido de la acción educativa, reduciendo su carácter ético y político a una mera eficiencia instrumental” (p. 7). Sin duda, esta posición crucial pone a los educadores en una difícil tesitura: deben elegir entre buscar alternativas que atiendan mejor las necesidades reales de sus alumnos y sus comunidades o ajustarse a lo establecido por la política educativa.

Asimismo, otra barrera importante para la reflexión crítica radica en las condiciones laborales de los docentes, que en muchos contextos latinoamericanos están marcadas por la sobrecarga de trabajo, la evaluación constante basada en estándares externos y, en muchos casos, las precarias condiciones materiales. En consecuencia, estas circunstancias dificultan la creación de un entorno adecuado para el crecimiento del pensamiento profundo y la reflexión transformadora. Los profesores son menos capaces de funcionar como agentes transformadores en tales situaciones porque están confinados en un entorno de limitaciones y presiones y carecen del tiempo y los recursos necesarios para reflexionar críticamente sobre su práctica.

Siguiendo esta secuencia de pensamiento, la reflexión crítica se convierte en un faro para oponerse a la estandarización impuesta por los métodos tecnocráticos, así

como en un medio para restaurar la autonomía profesional y la agencia del profesor. Los profesores pueden contribuir a crear una educación más inclusiva, justa y acorde con las necesidades de las comunidades educativas al fomentar una reflexión pedagógica que examine no sólo los aspectos técnicos de la enseñanza, sino también los valores, los objetivos y los contextos en los que se produce. Sin embargo, esto solo será factible si se crean espacios suficientes para el crecimiento del pensamiento pedagógico transformador y se eliminan las limitaciones institucionales y estructurales que restringen la práctica de la reflexión crítica.

Ahora bien, la investigación-acción podría considerarse una metodología alternativa que permitiría a los docentes recuperar sus roles de liderazgo y desarrollar conocimiento pedagógico a partir de las realidades del aula, como se mencionó anteriormente en relación con los enfoques tecnocráticos que predominan en los sistemas educativos actuales. Como plantea Elliott (2005), la investigación acción "analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores con el propósito de profundizar la comprensión del profesor de su problema y generar transformaciones significativas". (p.5). En lugar de utilizar un enfoque estandarizado y descontextualizado, se brinda a los docentes la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su práctica y adaptarla a las demandas y realidades del aula.

La investigación-acción reconoce a los docentes como creadores de conocimiento legítimo sobre su propia práctica, a diferencia de los métodos de investigación estándar

que, obviamente, distancian al investigador del sujeto de estudio. Este paradigma, como señala Elliott (2005), “interpreta lo que sucede desde la perspectiva de quienes actúan e interactúan en la situación problemática, por ejemplo, docentes y estudiantes” (p. 5). No cabe duda de que los profesores están en el centro del proceso de creación de conocimiento pedagógico por su experiencia y su capacidad para producir soluciones que respondan a las demandas singulares de sus aulas.

En consecuencia, el carácter distintivo de la investigación-acción es fundamental para liberarse de la verticalidad y la unidireccionalidad que han definido a las instituciones educativas tecnocráticas, en las que los cambios se impulsan desde arriba sin tener en cuenta las realidades de las aulas. La investigación-acción ofrece una opción en este sentido que podría aplicarse de forma diferente: los cambios pueden implementarse desde abajo, según las necesidades y el potencial de cada situación. Según Diaz-Ducca (2023):

Los docentes deben ser agentes de cambio, y si no tienen la posibilidad de hablar libremente, se vuelven inútiles, ya que hoy en día las personas pueden encontrar el conocimiento por sí mismas en internet. Los docentes deben animar a las personas a pensar y escuchar a los demás para que puedan comprender y cuestionar. La educación debe propiciar estos espacios de debate. (p.190).

En lugar de utilizar un enfoque centralizado y estandarizado que ignora las características únicas de cada aula, la investigación-acción permitiría a los docentes una mayor participación en la toma de decisiones y en el desarrollo de políticas educativas que aborden las dificultades del contexto local. Este cambio de paradigma implica romper

con los modelos tradicionales de gestión educativa, donde, en la mayoría de los casos, las decisiones se toman en espacios administrativos distantes de la realidad concreta del aula. La investigación-acción reconoce que los docentes poseen un conocimiento práctico, que es una fuente válida que debe ser considerada en la elaboración de las políticas educativas; al incorporar a los docentes en procesos de investigación colaborativa, se genera un conocimiento más amplio respecto de los problemas de la educación y desarrollan soluciones más efectivas y más duraderas en el tiempo.

De esta forma, la investigación-acción en educación tiene el potencial de transformar por completo la forma en que los sistemas educativos conciben la creación curricular y la innovación pedagógica. La adopción generalizada de este enfoque socavaría la lógica centralizadora que ha dominado los sistemas educativos tecnocráticos y promovería un modelo más democrático y participativo. Sin embargo, Zeichner (1995) señala que existe una "creciente centralización del control que promueve la visión de los profesores como técnicos, cuya función consiste en la mera aplicación de lo que otros, ausentes de las aulas, quieren que hagan" (p. 76). Al negar a los docentes sus habilidades de pensamiento crítico y su rol transformador, este enfoque tecnocrático reduce su autonomía y los reduce a meros operadores de un sistema educativo inflexible y cruel. Más bien, la investigación-acción demuestra que los educadores deben ser agentes de cambio capaces de mejorar y transformar el proceso educativo, además de implementar políticas.

El principal obstáculo, sin embargo, es que el sistema educativo aún privilegia los métodos de control y estandarización a pesar del potencial transformador de la investigación-acción. Este conflicto representa uno de los mayores problemas que enfrenta la profesión docente en la actualidad. Lejos de ser una técnica más dentro del repertorio metodológico, la investigación-acción “es vista como una indagación práctica realizada por un profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” Latorre (2013, p. 4) citado en Faraco y Gómez, 2021, p. 77). Esta perspectiva indica que la aplicación de la investigación-acción representa un cambio significativo en nuestra comprensión de la función de los docentes en el sistema educativo, en lugar de una simple modificación de los enfoques pedagógicos. Tal transformación significa que el profesorado ha de pensar crítica y profundamente sobre el cómo de su enseñanza y sobre las cuestiones sociales y políticas que afectan a la educación.

Por tanto, la investigación-acción es una forma de resistencia a corrientes pedagógicas que tienden a reducir la educación a procesos meramente técnicos y cuantificables. Esta metodología investigativa permite a los profesores comprometidos con la transformación de la educación generar ideas innovadoras fundamentadas en las experiencias y necesidades que se pone de manifiesto en el alumnado. Las situaciones socioculturales concretas de cada estudiante cobran relevancia a través de este enfoque y superan las limitaciones de los métodos estandarizados, que, por definición, ignoran las dimensiones socioeducativas más esenciales del contexto educativo.

La investigación-acción, por otro lado, también puede maximizar la cohesión de la comunidad educativa al fomentar dinámicas de colaboración entre profesorado, alumnado y otra serie de actores sociales del contexto escolar, enriqueciendo, a su vez, la práctica docente y los procesos de aprendizaje colectivo. En definitiva, en un contexto educativo donde las y los maestros han pasado a desempeñar un papel puramente ejecutor de los programas elaborados adrede, la posibilidad de colaborar y de reflexionar crítica y colectivamente sobre las metodologías de enseñanza supondría un auténtico quiebre respecto al sistema educativo actual.

Por otra parte, y para que la investigación-acción tenga un efecto eficaz, hace falta unas reformas de calado en el sistema educativo. Para que este modelo de la investigación-acción pueda instalarse en la práctica educativa, la política educativa debe favorecer la autonomía de la práctica docente y amparar idealmente el tiempo y la plena utilización de los recursos para la reflexión y la investigación. Esta es, a la postre, la única posibilidad de cerrar la brecha existente de competencias y conocimientos pedagógicos que han caracterizado a las instituciones educativas de carácter tecnocrático. En definitiva, solo así será posible lograr una educación más flexible y mejor adaptada a las necesidades de las y los educandos.

Del mismo modo, la idea de Giroux (1997) del profesor como intelectual transformador ha cobrado gran importancia en los sistemas escolares tecnocráticos actuales. Esta perspectiva es diferente de la visión instrumental del profesor porque reconoce que el educador puede pensar críticamente sobre las situaciones sociales,

políticas y económicas que afectan a la enseñanza y, como resultado, contribuir a transformar aquellas situaciones que han empeorado. Esta concepción convierte al profesor en un pensador transformador, pasando de ser alguien que se limita a seguir las normas a un agente de cambio activo que puede identificar y cuestionar las estructuras de poder que controlan la dirección de la educación. Desde esta perspectiva crítica, los profesores no solo enseñan, sino que también buscan respuestas a los problemas de sus comunidades, transformando así el funcionamiento de la educación.

Sin embargo, como señala Zeichner (1995)

en muchos países, esta distancia entre ricos y pobres ha aumentado a pesar de la creciente democratización del proceso de reforma educativa y de la explosión retórica en torno a la mayor profesionalización de la docencia y de la práctica docente reflexiva. (p. 12).

Este hallazgo pone de relieve la insuficiencia de los debates sobre la profesionalización docente ante la ausencia de cambios estructurales que permitan a los educadores cumplir su función de pensadores críticos. A pesar de su insistencia en mejorar la autonomía docente y la calidad educativa, las reformas educativas con frecuencia solo realizan ajustes superficiales sin alterar las circunstancias cotidianas que enfrentan los docentes. En consecuencia, la profesionalización de la enseñanza no puede considerarse un fin en sí mismo, sino más bien un proceso que requiere una verdadera autonomía pedagógica, que permita a los educadores adaptar sus métodos a las necesidades de sus alumnos en situaciones singulares.

Por lo tanto, los profesores se enfrentan a varios retos en su función de intelectuales transformadores. En primer lugar, deben hacer frente a las expectativas de los sistemas de evaluación estandarizados, que favorecen los resultados cuantitativos por encima del aprendizaje real. Esta estrategia reduce la educación a un procedimiento cuantitativo que prioriza los resultados por encima de la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico. Como resultado, los profesores son incapaces de introducir cambios reales en sus prácticas docentes porque están atrapados en un ciclo de exámenes externos. En segundo lugar, otra barrera que limita el tiempo para la introspección y el estudio es la sobrecarga administrativa y burocrática, que a menudo provoca una brecha entre los requisitos administrativos y el verdadero objetivo de la educación. En este contexto, el concepto de autonomía docente se ha convertido en un "importante punto de discusión y debate en la educación pública estadounidense, en gran parte como resultado de políticas educativas que, según algunos, limitan la profesionalidad, la autoridad, la capacidad de respuesta, la creatividad o la eficacia de los docentes" (Hill-Cloyd & Miller, 2023, p. 4).

Aparte de estas exigencias, los modelos de formación inicial y continua rara vez fomentan las aptitudes críticas y transformadoras que se exigen a los profesores para que funcionen como auténticos intelectuales transformadores. Por lo tanto, la mayoría de los programas de preparación docente hacen hincapié en el dominio de estrategias pedagógicas o materiales predeterminados en lugar de fomentar una actitud crítica hacia los sistemas educativos que se sostienen. Investigaciones realizadas por Díaz Barriga

(2020) y Torres Santomé (2010) en países como Chile, México y Colombia revelan que las reformas educativas recientes han generado una paradoja: mientras promueven discursivamente la autonomía y profesionalización docente, simultáneamente han implementado sistemas de evaluación estandarizados y mecanismos de control que limitan la toma de decisiones pedagógicas y mantienen una perspectiva tecnocrática de la educación. Esta contradicción demuestra que, a pesar de promover un modelo educativo más autónomo, los docentes siguen sujetos a condicionamientos externos que restringen su capacidad de transformar y adaptar el sistema a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Ante estas dificultades, se requiere considerar el marco institucional y normativo que permita la enseñanza como actividad intelectual transformadora. Esto implica reconocer el aspecto político de la educación y asumir la responsabilidad que conlleva, tal como lo sugiere Freire (1970). Para que los docentes comprendan y se posicionen frente a las estructuras de poder que definen los sistemas educativos, la preparación docente debe incorporar componentes éticos y políticos, además de los técnicos y metodológicos. Los docentes podrían participar activamente en el proceso de transformación educativa que va más allá de los resultados cuantificables a corto plazo, adoptando esta postura crítica además de la enseñanza de la materia.

Existen ejemplos notables en América Latina que pueden demostrar el potencial de los educadores como pensadores transformadores, a pesar de los desafíos verticales que definen los sistemas educativos contemporáneos. Ejemplos de espacios donde los

docentes participan activamente en la creación de conocimiento pedagógico y en la transformación de las prácticas educativas son las redes de docentes investigadores en Colombia, los movimientos pedagógicos en Argentina y Chile, y los colectivos de educación popular en varios países de la región. Según Puiggrós (2019), "estas experiencias, aunque un tanto marginales respecto a las políticas educativas oficiales, demuestran que la concepción de los docentes como intelectuales comprometidos con la transformación social puede ser viable y de gran potencial" (p.112).

Estos ejemplos demuestran que los profesores pueden desempeñar un papel clave en la creación de un sistema educativo más equitativo, democrático y participativo, incluso estando lejos de la legislación y los cambios oficiales. En este sentido, los movimientos educativos latinoamericanos y los colectivos de educación popular demuestran que los profesores pueden tomar la iniciativa en la transformación de la educación si se les da suficiente espacio para la independencia y la introspección. Estas instancias demuestran que, para lograr una educación verdaderamente inclusiva y justa, el docente como intelectual transformador no sólo es posible, sino también necesario.

En resumen, una cultura educativa que valore la experiencia pedagógica emanada de las realidades locales es tan importante como los cambios que alientan y apoyan al profesor en su labor como transformador intelectual. El profesorado actual tiene la oportunidad de reconquistar su papel transformador convirtiéndose en auténticos catalizadores del cambio, mientras simultáneamente fomenta espacios para la autonomía pedagógica y el pensamiento crítico. Al mismo tiempo, otorga una importancia

decisiva al fortalecimiento de contextos educativos que sean lo más inclusivos, participativos y sensibles posible a las necesidades de la comunidad.

Este análisis pone de relieve las contradicciones que existen entre la autonomía docente y los modelos tecnocráticos que se encuentran en los sistemas educativos en Latinoamérica. Las contradicciones tomadas en este análisis van más allá de lo meramente metodológico o técnico, y permiten identificar, más adelante, las profundas interacciones sociales, políticas y económicas que interpelan el mismo sentido o la misma significación de la educación en nuestras sociedades. De esta forma, el docente, lejos de limitarse a aplicar indicaciones que son ajenas a sí mismo como profesional, se convierte en un agente transformador por medio de prácticas pedagógicas que cuestionan las estructuras sociales imperantes. Esta transformación social se entiende no como un hecho aislado de los docentes, sino como un hecho de las instituciones educativas y de sus docentes que son clave en la construcción del conocimiento, sino por los actos que relatan la acción social que son capaces de transgredir.

Si se contempla la autonomía docente en este contexto, se observa que las reformas vigentes han limitado en gran medida la capacidad reflexiva y de participación de los docentes que se hacen evidentes en el proceso educativo, dando preferencia a aspectos como la estandarización y la cuantificación de los resultados. A pesar de que los docentes pueden potencialmente desempeñar el rol de intelectuales transformadores cuando se les permite replantear el currículo según los condicionantes de las aulas, en muchos casos son considerados meros ejecutores de programas que son preparados

por las instancias superiores de poder de la educación. La autonomía docente debería ser pensada desde una escolástica crítica que permitiera a los docentes modificar los sistemas y entornos que determinan el desarrollo de uno u otro y no limitarse a la simple transmisión de contenidos.

La recuperación del protagonismo docente pasa necesariamente por una evaluación interna de las prácticas educativas, la cual debe ir más lejos de su carácter técnico para llegar a ser un acto político transformador por medio de la implicación activa de los y las educadoras en las transformaciones sociales de la comunidad educativa que les rodea, ahondando más allá del cumplimiento de las prestaciones que les corresponden como docentes. Tal vez por ello esta muestra da pie a ampliar la consideración de la actividad docente como un compromiso ético fundamental, anterior a la crítica de aquello que el docente asume que puede ser las estructuras de poder ya constituidas, de aquella que critica al cambio educativo en términos de un cambio de currículum.

A pesar de la importancia que ostenta la reflexión crítica, las estructuras escolares actuales también presentan fuertes impasses que impiden que la misma pueda ser llevada a cabo. Los sistemas tecnocráticos, caracterizados por evaluaciones estandarizadas y control gerencial contrarrestan el ejercicio autónomo de la función docente. Las presiones asociadas a la uniformización de conocimientos y formación dificultan el ejercicio del espacio de diversidad docente exigido por las propias particularidades del ámbito educativo regional y por las definiciones de esos marcos

comunes. La presión hacia el acatamiento de normativas impuestas por instancias internacionales y por las políticas gubernamentales que las establecen, refuerzan una concepción reduccionista de la educación que obvia el papel que juega el profesorado como generador de conocimiento y como un agente de cambio. Esta situación problemática es la que vivencian los sistemas escolares; marcados por el control, la estandarización y la limitación de las libertades profesionales; mecanicistas y despersonalizados.

Considerado este contexto, la investigación-acción se convierte en un instrumento metodológico necesario para recuperar la autonomía docente y fomentar la constitución de un conocimiento educativo contextualizado. En esta línea, se hace posible la participación del profesorado en la creación de sus conocimientos, tal y como contrapone a la práctica de recibir pasivamente políticas desvinculadas de la realidad de las aulas. En este sentido y tal y como se señala en Elliot (2005), "la investigación-acción, analiza las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores" (p. 5), contribuyendo en la comprensión de los problemas educativos de los y las docentes y, a la vez, posibilitando cambios en sus prácticas de aula. No obstante, esta idea debería implicar transformaciones confiables a la hora de tratar el desarrollo del currículum y la innovación pedagógica, que deberían estar orientados en un sentido de modelos más flexibles, modificables y adaptables.

Una de las principales dificultades consiste, como ya se ha afirmado, en poner en marcha la promoción de un proceso de cambio cultural de las instituciones educativas

mediante los cuales el profesor sea considerado un intelectual crítico y transformador. Interesar esa cultura del profesorado, como ya hemos afirmado, requiere no solo un cambio en los programas de la formación del profesorado, sino unos marcos institucionales y políticos que contribuyan a la construcción de una autonomía profesional que permita que se formulen orientaciones pedagógicas críticas. La formación del profesorado debe incluir las dimensiones éticas y políticas que deben complementar el contenido disciplinar y el contenido metodológico y que preparen a los docentes para comprender la educación como producto de procesos de poder. Esa manera de hacer es la única manera de ayudar a desarrollar las capacidades reflexivas del profesorado y su capacidad transformadora en el mismo sistema educativo.

Es importante reconocer y legitimar los saberes que va generando el profesor a través de sus prácticas situadas. Docentes que están en vinculación con su comunidad educativa tienen un conocimiento específico en relación con aquello que el alumnado realmente necesita, lo que les permite articular respuestas apropiadas en el contexto y en el tiempo de los propios alumnos. La democratización educativa contempla el establecimiento de espacios de formación compartida e investigación pedagógica, espacios donde el profesorado pueda exhibir sus saberes, su práctica y su propio contexto y así construir diferentes miradas con otros docentes. Ello es esencial para la reconstrucción de las prácticas educativas. En ese sentido, el profesor tiene que orientar los intercambios en torno a su práctica, sumergiendo a sus estudiantes, sumergiendo a las familias y a las comunidades educativas en el proceso de garantizar las funciones

grupales que permiten articular el proceso de aprendizaje basado en el vínculo y en las relaciones en el aula.

La renovación educativa no puede comenzar desde los márgenes y caminar conjuntamente, no se puede exigir la transformación de contextos y de grupos sin que estos últimos puedan protagonizar las transformaciones. Es desde este lugar que el profesorado, como agente de transformación de la realidad social, debe ser el protagonista del desarrollo de otra sociedad menos injusta. Con estas características, la educación de la que hablamos debe ser capaz de reconocer la diversidad sociocultural de los alumnos y responder a las necesidades reales de la comunidad. Los educadores se convertirán en un recurso clave para el desarrollo de espacios de aprendizaje que sean capaces de promover principios de igualdad, de equidad y de respeto hacia nuestras diferencias.

Las futuras indagaciones deberían avanzar en el examen de experiencias concretas de grupos docentes que hayan desarrollado prácticas de cambio en situaciones desfavorables. Proporcionaría información muy relevante sobre la multiplicidad de las prácticas pedagógicas transformadoras en diferentes circunstancias e identificaría modos y condiciones que han propiciado el surgimiento y la continuidad de estas experiencias. Es necesario indagar sobre las articulaciones posibles entre nuevas experiencias y estrategias educativas en el nivel macro. La creación de sistemas educativos que contemplen las dimensiones intelectuales y transformadoras de la enseñanza requiere proporcionar espacios de diálogo entre los actores educativos, los

responsables políticos y las comunidades para que las reformas educativas lleguen a ser adecuadas, pertinentes e inclusivas.

REFERENCIAS

- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Díaz Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169). 160-179
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Díaz-Ducca, J. (2023). *Critical thinking in English teacher training: Coi model and freire's critical pedagogy critical* [Tesis doctoral]. Repositorio institucional.
<http://hdl.handle.net/10791/410>
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación* (4.ª ed.). España: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editor
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Argentina: Paidós
- Hill-Cloyd, J. C., & Miller, C. L. (2023). Between mandates and molding minds: The challenge of teacher autonomy today. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 16(1). New Prairie Press. <https://newprairiepress.org/urjhs/vol16/iss1/6>
- Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 181-194.
- Pérez-Díaz, J., Macea-González, K., & Montes-Miranda, A. (2020). El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Hojas y Hablas*, 19, 122-138.
<https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n19a7>
- Puiggrós, A. (2019). *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Argentina: Galerna.
- oz Faraco, C. C., & Pascual Gómez, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- Zeichne, K. M. (1995). *Volver a pensar la educación "Prácticas y discursos educativos"*. (Congreso Internacional de Didáctica). (Vol. II). España: Morata.