

PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD COLOMBIANA

Recibido: 03/06/2020 Aceptado: 08/07/2020

Ivan Felipe Rubio Casadiego.
Universidad de Pamplona, Colombia.
licenciadocastellano21@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza supone la necesidad de propiciar espacios reflexivos y democráticos. Por consiguiente, la Universidad debe representar el recinto educativo que trasciende la práctica pedagógica tradicional, y disponerse a un pensamiento universal que fortalezca el estudio del contexto desde una perspectiva crítica. En correspondencia a este planteamiento, el presente ensayo está orientado a reflexionar en torno a las prácticas tradicionales de la enseñanza que prevalecen a nivel universitario, con la finalidad de propiciar una pedagogía crítica, que le permita al docente visualizar su práctica personal, y a su vez genere en los estudiantes un pensamiento reflexivo que transformen la realidad.

Palabras claves: Pedagogía crítica, Universidad, formación, sociedad.

ABSTRACT

Teaching supposes the need to promote reflective and democratic spaces. Consequently, the University must represent the educational precinct that transcends traditional pedagogical practice, and dispose of a universal thought that strengthens the study of the context from a critical perspective. In correspondence with this approach, this essay is aimed at reflecting on the traditional teaching practices that prevail at the university level, in order to promote a critical pedagogy, which allows the teacher to visualize their personal practice, and in turn generate reflective thinking in students that transform reality.

Keywords: Critical pedagogy, University, training, society.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, desde la perspectiva tradicional, positivista de la enseñanza, se concibió como un contrato cerrado en el cual el docente era el centro y exclusivo transmisor y dueño del conocimiento (Araujo, Betancourt, Gómez, González y Pareja, 2015). Por ende, al ser este el sujeto poseedor del conocimiento, se convertía, a su vez en quien poseía la verdad de lo que se debía aprender y marcaba la pauta de cómo lograrlo (Flórez, 1994). Estamos refiriéndonos a esa educación a la que Freire (1970), denominó como “educación bancaria”, que depositaba saberes en el estudiante y que eran medibles y cuantificables a partir de los contenidos aprendidos. Desde esta perspectiva, se concebía al estudiante como un sujeto pasible, que poco tenía que decir y cuestionar, ya que todo lo que debía aprender estaba bajo el dominio de su maestro.

Esta visión maestracentrista o academista, de entender el hecho educativo donde el docente es el único que establece y propone ideas, estrategias, generó que el aprendizaje estuviera determinado por el educador, quien era una autoridad, suministradora de contenidos, incuestionable en cuanto a conocimiento se refiere. Además, propició un ambiente pedagógico en el que solo era importante atender aspectos relativos al conocimiento académico, relegando el ser del estudiante y el contexto a ámbitos inobservables y poco relevantes del hecho pedagógico. En esta cosmovisión de enseñar se generaba una visión unidireccional de comunicación que se generaba en el maestro y era depositada, literalmente en la mente de los estudiantes.

Sin embargo, en la medida en la que fueron apareciendo nuevas perspectivas y modelos pedagógicos, la visión del hecho de enseñar, y todo lo que en su entorno sucede, fue transformándose y convirtiendo esta actividad en un proceso recursivo, incluyente y democrático; en el cual era necesario e imprescindible trascender la opinión del maestro e involucrar a todos los sujetos y a la situación comunicativa que rodeaban el acto de enseñar.

Asimismo, se reconoció que el alumno era un sujeto activo, poseedor de un saber adquirido desde sus experiencias de vida y académicas previas, sus intencionalidades, emociones y su relación con el mundo tenían tanto valor como la formación del maestro (Díaz, 2010). En este sentido, en el proceso dialógico que se originaba entre el docente y el estudiante, les permitía a ambos sujetos, revisar sus saberes y aprender de cada experiencia. El maestro reflexionaba sobre su práctica pedagógica y aprendía nuevas maneras de enseñar y el estudiante, diferentes caminos para ser enseñado (Freire, 1989). Esta interacción sería entonces la que los llevaba a comprender y dar respuestas a su realidad.

En consecuencia, dejando como marco referencial estos dos paradigmas para concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje, este ensayo persigue generar una reflexión franca en la importancia que tiene, para el hecho educativo, la posibilidad de que este sea concebido como un espacio dialógico, democrático, y fundamentalmente crítico. En este sentido, el aula debe convertirse en un ambiente en el que prevalezca la posibilidad de cuestionar el mundo y acercarse al conocimiento desde una mirada amplia y reflexiva, que surja de todos los sujetos involucrados. La escuela se convierte en el espacio propicio para analizar problemas reales, que surgen del análisis que se genera en la participación de los docentes y estudiantes.

Así lo deja saber Ramírez (2008) cuando expresa que:

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura (p. 109).

En razón de lo anteriormente planteado, este texto se estructura en tres momentos. En el primero de ellos se presenta un diagnóstico

reflexivo, en torno a la ponderación que el docente universitario le confiere a la pedagogía crítica dentro de su práctica educativa, contrastando lo que suele reflexionar y lo que refleja su práctica aulas adentro. En el segundo, disertaremos de cómo pudiera transformarse el proceso pedagógico para que este se convierta, como lo afirma (Ramírez, 2008), en un espacio comunicativo en el que prevalece la construcción del conocimiento, el análisis, la interpretación pertinente y verás de la realidad que circunda a los sujetos participantes, en suma, un proceso educativo en el que está de manifiesto una pedagogía crítica. Esto con la intención de que la reflexión que se genere en los recintos universitarios incida en la sociedad, pues los estudiantes reflexionan en su salón de clases, para luego convertirse en los agentes transformadores de su contexto real. Finalmente, en el tercer momento se establece una reflexión final, en torno a la concepción de la Universidad como un espacio reflexivo, democrático y plural.

2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA AULA ADENTRO

Es común escuchar en los docentes universitarios frases que hacen referencia a la caracterización de su práctica educativa, confiriéndole calificativos propios de modelos pedagógicos como el constructivista o la pedagogía liberadora. De igual forma, es recurrente escuchar, desde estos espacios académicos en los que la universalidad de pensamiento suele ser la bandera para el hecho pedagógico, que los profesores insisten en la necesidad de formar estudiantes capaces de cuestionar y transformar su realidad, con un pensamiento crítico y reflexivo que les permita evaluar todas las alternativas de pensamiento, construir sus propias estructuras del conocimiento y llegar a convertirse en sujetos con un pensamiento autónomo, que tendrán la responsabilidad de propiciar los cambios necesarios para la sociedad colombiana actual.

No obstante, para el caso del contexto académico en el que nos desempeñamos como docentes la realidad aulas adentro, sigue

evidenciando procesos pedagógicos tradicionales de acercarse al conocimiento. Las razones pueden ser de diversa índole. Entre ellas pudiéramos mencionar que los docentes, indistintamente del nivel educativo, suelen enseñar siguiendo patrones aprendidos de los maestros que les formaron (Blanco y Barrantes, 2003). Es importante señalar que esta es una práctica pedagógica de la que, lastimosamente, no todos llegan a tener consciencia. En algunos casos la pedagogía de los educadores, aun teniendo la mejor intención de enseñanza, sigue estando determinada por patrones tradicionales, aprendidos inconscientemente de su proceso personal de formación. En lo que respecta a la realidad de la educación colombiana, Flórez (1994) señala:

Los rasgos pedagógicos observados durante varios años en diversos grupos poblacionales de educadores nos permiten caracterizar su pensamiento eminentemente tradicionalista, por ser en esencia autoritarios en la relación maestro-alumno, repetitivo, memorístico y formalista en la metodología de enseñanza, y transmisor de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, la pedagogía tradicionalista que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente la negación de la inteligencia de los muchachos (p.10).

De la afirmación anterior, se puede decir que la educación tradicional pocas veces favorece los procesos de enseñanza aprendizaje, pues priva otros atributos tales como la memoria, la repetición, como elementos que no Otro elemento interesante a considerar radica en que, pese a que la universidad representa el espacio académico diseñado por excelencia para hacer del hecho educativo el acicate para investigar y repensar la práctica pedagógica, los docentes por encontrarse en su zona de confort, por desmotivación y poco reconocimiento institucional, por no encontrar verdaderos incentivos económicos, siguen haciendo de sus clases encuentros monótonos que no varían al pasar de los años.

Por el contrario, las clases tradicionalistas cada vez se tornan más descontextualizadas y poco llamativas a la demanda del recinto

universitario y a las necesidades académicas, científicas y sociales propias del momento en el que enseñan. Es decir, las universidades siguen enseñando, solo que lo que se aprende no está en correspondencia con la demanda de formación que requieren los sujetos una vez egresan para enfrentar con éxito el contexto real de sus vidas. Entre otras cosas, como lo afirma Flórez (1994), en la cita que hicieramos párrafos anteriores, el docente sigue negándose a dar paso al conocimiento que los estudiantes traen consigo en su mochila. Los estudiantes tienen mucho que decir, reflexionar, aportar para transformar el conocimiento, pero los maestros se resisten y prefieren hacer más de lo mismo en su salón de clases.

Asimismo, no podemos desmerecer el hecho de que el conocimiento, intrínsecamente, supone poder. El sujeto que más sabe, o al menos a quien se le ha revestido de esta figura, tiene mayores posibilidades de sobreponerse a los que no. En consecuencia, el individuo poseedor del saber, por extensión, se convierte en la autoridad en el recinto educativo. Esta afirmación, explica entonces por qué algunos de los docentes en el ámbito de la universidad, conocen de los diferentes paradigmas y modelos para enseñar, que apuntan hacia un proceso académico recursivo y dialógico, y aun así conservan su autoridad como sujetos poseedores del saber, pero una autoridad egoísta de alumbrar el sendero de sus estudiantes.

En este caso en el que el docente se convierte en una autoridad mal orientada, su figura representa a un sujeto que tiene el conocimiento y lo hace llegar a sus alumnos a cuentagotas, de forma memorística, cerrada y sin ninguna pretensión de democratizarlo. Por consiguiente, estos se convierten en discípulos que deben seguir su manera de enseñanza, entendida como la única vía de entender la disciplina que los congrega. Es importante señalar que desde este escrito no pretendemos desmerecer la figura de respeto que supone en el maestro el arte de enseñar, es decir, este debe seguir gozando de ella, pero no desde un sentido autoritario y egoísta del conocimiento. El docente debe convertirse en un integrante

más de la comunidad discursiva a la que pertenece, que desde su experiencia alumbrará el camino para que sus estudiantes puedan encontrar su propio sendero.

Esta realidad de autoritarismo del docente explica por qué algunos de ellos apuestan por una clase magistral a través de la cual orientan el aprendizaje de sus estudiantes de forma intencionada hacia una corriente de pensamiento en particular. Desde las estructuras de pensamiento y el objetivo que tiene el mensaje en el sujeto que lo recibe, los discursos nunca son inocentes y están arropados por una intencionalidad, que se lee tras las líneas, y que no siempre logra ser decodificada por los estudiantes novatos. Lo que permite el escenario para que, en algunos casos, el docente universitario oriente e incline su práctica pedagógica hacia lo que sus intereses académicos, sociales e incluso políticos le inspiran. Estaríamos en presencia de lo que Pérez-Esclarín (1999), denominó como favorecer un pensamiento único o un currículo cerrado. Esta idea se ve expresada en palabras de Díaz (2010), al hacer referencia a los conocimientos que quedan de manifiesto en la práctica pedagógica, los cuales están determinados por el contexto histórico, la sociedad y la ideología.

Al respecto este autor nos dice:

Los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, lo que entrañan sus valores, ideologías, actitudes, prácticas, todas sus creaciones, en un contexto históricocultural, lo que emerge de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida (p. 113).

Bajo este diagnóstico reflexivo poco esperanzador de lo que podría suceder en el ámbito universitario, y más aún en el interior de los salones, algunos estudios indican que esta situación y la postura del docente es perfectible o mejorable (Ospina y Murcia, 2009; Quintero y Torres, 2010; Chi, 2010). Este cambio de perspectiva en la práctica educativa del profesor universitario colombiano, evidentemente, en primera

instancia, debe originarse desde la motivación personal de este profesional a hacer algo diferente, y en segundo lugar, podría perfilarse hacia una pedagogía crítica, la cual le permita cuestionar y repensar su práctica educativa y además propiciar verdaderos espacios reflexivos en los encuentros con los estudiantes. Estas consideraciones serán los aspectos de los que se disertarán en el siguiente apartado, con la finalidad de seguir contribuyendo en caminos hacia una pedagogía crítica, que incida positivamente en el recinto universitario y, por extensión, en la sociedad colombiana.

3 HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA CON PERTINENCIA SOCIAL

La universidad, tradicionalmente, ha sido concebida como un espacio democrático y dialógico en el que convergen los saberes de ahí se justifica su nombre. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza es menester que esta frase no solo represente un lugar común, sino que se convierta en el eje orientador de la práctica, con la finalidad de que pueda dársele cabida real al pensamiento crítico, tan necesario para generar verdaderas propuestas de cambio que incidan en las necesidades que demandan ser atendidas en el ámbito social. Entre otras cosas, porque es en la universidad donde se gesta la generación responsable de transformar la realidad que trasciende las aulas de clase.

En este sentido, y siguiendo los postulados de Freire (2010), la acción pedagógica que llevan a cabo los docentes debe estar en franca correspondencia entre la teoría y la práctica. La pedagogía que el docente sigue en su salón de clases debe corresponderse a los postulados teóricos a los cuales refiere desde su reflexión y su contexto, solo así será coherente en las consideraciones que pueda emitir para el mejoramiento de los procesos educativos. No basta con que el profesor universitario conozca y diserte sobre los modelos pedagógicos que propician un ambiente democrático más incluyente, analítico y democrático. Es necesario que los aplique en su práctica diaria.

Esta postura del docente permitirá dos elementos importantísimos a saber: actualizar y orientar su acción pedagógica (a partir de la demanda de sus estudiantes y la realidad del contexto histórico, político, social y científico); y, a su vez, perfilar la formación de ciudadanos capaces de discernir, a partir de las fuentes de pensamiento, las decisiones más pertinentes para la sociedad que desean. Esta última le conferirá al estudiante el empoderamiento necesario para construir nuevo conocimiento y nuevas formas de incidir en su contexto.

Ahora bien, un aspecto importante a considerar radica en que esta otra manera de concebir el hecho educativo, intrínsecamente, supone la posibilidad de realizar un proceso pedagógico en el que la disposición voluntaria y liberadora esté de manifiesto. Es decir, para lograr procesos reflexivos que lleven a los sujetos que enseñan y aprenden a desarrollar un pensamiento verdaderamente crítico deben poseer a su vez la libertad para llegar a esto. Esto supone también que las propuestas curriculares generadas institucionalmente para la académica expandan su visión y le permitan a los docentes y estudiantes proponer de qué es lo que se debería enseñar. Evidentemente llegar aquí también requiere de grandes momentos de reflexión y discernimiento para seleccionar qué es lo que realmente la academia necesita enseñar.

En consecuencia, la pedagogía crítica requiere la generación de espacios dialógicos en los que el docente pueda intercambiar y contrastar su punto de vista con la voz de otros autores y, fundamentalmente con la de sus estudiantes. Al respecto, (Freire, 1993) nos dice que “el educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite” (p. 90). En consecuencia, el conocimiento que se construye representa un consenso de voces propias y ajenas que se entrelazan en pro de una intencionalidad: dar respuesta oportuna, y pertinente a los problemas que se les presenten como comunidad académica.

Este diálogo franco, abierto y permanente que se genera entre el docente y sus estudiantes, necesariamente, debe estar anclado en la realidad. Por ende, resulta imprescindible que la discusión para acercarse al conocimiento y transformar lo conocido tenga un impacto real y positivo en el contexto al que pertenecen los sujetos que enseñan y aprenden. El recinto universitario debe trascender la idea de ser un laboratorio artificial. El objeto a estudiar y a criticar debe salir de las realidades de los sujetos que participan en ella. Es necesario que la universidad asuma definitivamente la responsabilidad transformadora que posee. No es posible seguir egresando profesionales que saben mucho, pero que no comprenden cómo aplicar ese saber a lo que deben enfrentar día a día en sus trabajos y en su comunidad.

En este sentido la pedagogía crítica será pertinente en la medida en que esta repercuta directamente en la sociedad. Los sujetos que se forman en la universidad deben sentir una responsabilidad real en torno al rol transformador que desempeñaran una vez egresen de esta y se conviertan en los profesionales de relevo. Parte de esta responsabilidad se ve ratificada en palabras de Ortiz (2018) cuando afirma que:

Este hecho lleva a analizar cómo la educación superior tiene una enorme responsabilidad y debe repensarse, a partir del análisis de distintos factores como el de la formación docente. La transformación, como propósito del pensamiento crítico necesita de docentes problematizadores, que reconozcan sus limitaciones y trabajen en su superación, que reconozcan a sus educandos como interlocutores válidos, diseñen y desarrollen su clase en esta función. Esto implica pensar en un aula donde el debate sea una práctica permanente que demande la argumentación como ejercicio y la toma de decisiones fundamentadas como finalidad (p. 175).

Otro aspecto a considerar, con relación a los sujetos que participan en el acto de enseñanza - aprendizaje, está orientado a reconocer la necesidad de propiciar en los recintos universitarios una intencionalidad clara para

fortalecer la pedagogía crítica o reflexiva, no solo tiene el compromiso de repensar los aspectos relativos al conocimiento o a lo congestivo. Es fundamental que el ámbito universitario se ocupe del Ser, y atienda la integralidad de los sujetos que acompaña. Pensar críticamente únicamente no se refiere al conocimiento, sino que también atiende los aspectos afectivos, que en todas las situaciones comunicativas toman un rol importante y determinante en la disposición que puedan tener los sujetos participantes para enseñar y aprender, después de todo “lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones (...) jamás debo despreciarlos” (Freire, 2010, p. 63).

En virtud de lo planteado, la universidad representa el espacio idóneo para que los sujetos participantes del hecho educativo adquieran autonomía. Es precisamente desde ahí, donde se universalizan los saberes y se consideran las actitudes de cada sujeto con la finalidad de darle las herramientas para que se permita construir y transformar su conocimiento. Sin embargo, lograr la apropiación o instauración de este ambiente pedagógico supone de la consideración de algunos elementos: la disposición de los sujetos que participan, la democratización del conocimiento, entendiéndolo como un proceso recursivo y democrático que se construye entre todos.

Después de todo como lo afirma Freire (1997), cuando señala que “no hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25). Es decir, se presenta una relación dialéctica entre ambos sujetos, donde uno está estrechamente relacionado con el otro y viceversa. De igual forma la academia debe reconsiderar la atención de la emocionalidad de los sujetos que participan del hecho educativo. Es importante comprender la integralidad de los sujetos y cómo el contexto los determina.

4 REFLEXIÓN FINAL

Es necesario comprender que todas las ideas y el conocimiento que se produzca en la universidad será pertinente en la medida en que estén al servicio de la sociedad. Los sujetos se forman para convertirse en entes transformadores del contexto que los determina. De lo contrario mucho se puede pensar y reflexionar desde la academia, aulas adentro, pero si este conocimiento no tiene una incidencia real en el contexto más cercano de los sujetos que participan, o al menos, es puesto al servicio de los demás, su generación será estéril. Por otro lado, la Universidad debe estar sustentada en principios éticos, políticos, sociales y culturales (Gallego et al, 2016), que arrojen todos los discursos y las distintas formas del pensamiento, es en definitiva la comprensión del otro (Barcenas, 2005). De esta manera la Universidad está llamada a romper las barreras de las desigualdades sociales, aunque se presente como utópico, puede ayudar a comprender estos obstáculos, empoderando a los ciudadanos como protagonistas de su propio destino, así como también ofrecer la oportunidad de realizar críticas al sistema imperante (Giroux ,2000).

5 REFERENCIAS

- Araujo, J.; Betancourt, J.; Gómez, J.; González, F. y Pareja, F. (2015). La pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformación social. Tesis disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2230/Gonzalez_Francisco_Javier_2015.pdf?sequence=1
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Papeles de Pedagogía Paidós
- Blanco, L y M. Barrantes (2003). Concepciones de los estudiantes para maestros en España sobre la geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa.* 6 (2). pp. 107-132.
- Chi, F. (2010). Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice.* 11 (2). pp. 171-183.
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado.* (25) 2-3. pp. 273-289.
- Flórez, O. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Santafé de Bogotá: Mac Graw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI.
- Gallego, L.; Corredor, A.; Gallego, D.; Cuellar, O.; Bustamante, L. (2016). Las habilidades sociales y hábitos de estudio de los educandos nuevos". En: *Retos y tendencias de la educación para la humanización.* pp. 31-74. Medellín: Sello Editorial Coruniamericana.
- Giroux, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. *Kikirikí: Quaderns digitals,* 31-32.
- Ramírez, (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios,* 28, pp. 108-119.
- Ortiz, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. En *formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire.* Buenos Aires: CLACSO.
- Ospina, H. F. y Murcia, N. (2009). *Proyecto Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el periodo 2000 -2010.*
- Pérez- Esclarin, A. (1999). *Educación en el tercer milenio.* Venezuela: San Pablo Ediciones.
- Quintero, J. y Torres, F. (2010). *Narrativa Pedagógica Universitaria: Un lente transformador.* Manizales: Universidad de Caldas.