

La pedagogía crítica

Una manera ética de generar procesos educativos

Critical pedagogy

An ethical way to generate educational processes

Roberto Ramírez Bravo*

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito visualizar la base epistemológica de la pedagogía crítica, para lo cual se recurre a la explicación de los supuestos teóricos de la misma; se asume la interrelación manifiesta entre pedagogía crítica y currículo y se insiste en los movimientos sociales que exige y promueve la aplicación de dicho enfoque. Finalmente, se propone la concreción de la pedagogía crítica en la didáctica de tal manera que el docente, en conjunción con el estudiante, pueda reflexionar sobre interrogantes como: ¿por qué se debe enseñar y aprender esos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso?

Palabras clave

Pedagogía crítica y currículo, pedagogía crítica y didáctica.

Abstract

The purpose of this work is to visualize the epistemological foundation of critical pedagogy, for which its theoretical assumptions are explained; assuming the manifest interrelationship between critical pedagogy and curriculum, and insisting on the required social movements promoted by such framework. Finally, the concretion of critical pedagogy in didactics is proposed whereby the teacher along with the student can reflect on questions such as ¿Why these contents are to be taught and learned, and no others? ¿What are the effects of teaching and learning such knowledge? ¿How the process is to be accomplished?

Keywords

Critical pedagogy and curriculum, critical pedagogy and didactics.

Artículo recibido el 22 de septiembre de 2008 y aprobado el 14 de noviembre de 2008.

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.
Correo electrónico: renerene40@yahoo.es

Introducción

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social.

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. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente (Bachelard, 1984).

En esta perspectiva, el maestro interpreta las prácticas educativas en los marcos político y social: en lo político, por cuanto que recupera el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpreta una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela.

Normalmente, la educación se ha establecido como una construcción cimentada en los reglamentos y en las políticas de gobierno del momento, en los que se pregona el conocimiento puramente instrumental, el conocimiento como una salida a un problema económico inmediato. Desde otro ángulo, la pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación (Freire, 1989). Desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que subyacen a las

teorías y discursos tradicionales. Lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc.); en la perspectiva de revelar los nuevos niveles de cinismo y de tranquilidad con la que se los acepta y se los integra a la cotidianidad. Los intelectuales éticos tienen la responsabilidad de insistir en la verdad y, al unísono, tienen la obligación de contemplar los acontecimientos en su perspectiva histórica (Chomsky, 1974).

En esta dirección, se entiende la educación como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados y de los sentidos subyacentes en los fenómenos de la realidad; como un proceso que crea espacios de interpretación en función de la posición de sentido al servicio de la voluntad de poder (Gadamer, 1997). Se establece como un camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio. Busca dirimir cómo y por qué el poder y el orden, encarnados en el estado, se manifiestan como patrones de dominio social (Múnera, 1994).

Supuestos teóricos de la pedagogía crítica

Entre los supuestos que se requiere considerar en la pedagogía crítica se pueden señalar los siguientes: la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social (Figura 1). Veamos cada uno de ellos con más detalle:

- a. La participación social implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo. Participar

supone estudiar las prácticas concretas de los actores comprometidos con el micropoder y el macropoder (Gramsci, 1975); analizar la hegemonía de valores provenientes de una clase social específica; ser parte del éxito como también del proceso que se lleva a cabo para lograrlo.

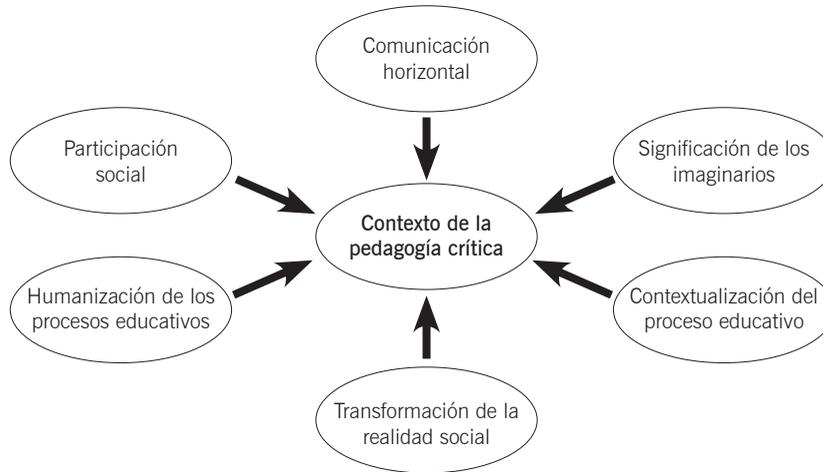
En este marco, resurgen las prácticas cooperativas como espacios de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomos. Se comprometen todos los miembros, no la pequeña minoría en nombre de todos los miembros; se implementa la participación en función del análisis de la pertinencia social de la formación; y, en función de desentrañar las prácticas educativas establecidas por el poder público –la burocracia educativa–.

- b. La comunicación horizontal liga las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida (Searle, 1978); es decir,

en este proceso los interlocutores simbolizan y significan con base en la validación del discurso del otro, con base en la legitimación de las intervenciones y análisis de las visiones que en ellas subyacen. En esencia, la comunicación es poner en común unos signos que susciben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Prieto, 2004).

La reciprocidad en la intercomunicación involucra el fortalecimiento de la individualidad sobre los espacios que brinda la sociabilidad. El trabajo en el aula se plantea en un escenario de discusión con el propósito de discernir sobre el consentimiento proporcionado por la sociedad civil al estado para que diseñe e implemente modelos y estilos de vida académica y se convierta en el educador de las sociedades (Gramsci, 1974).

Figura 1: Supuestos teóricos de la pedagogía crítica.



- c. La significación de los imaginarios simbólicos enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo. La reconstrucción histórica porque en ésta se dirime la manera en que se han construido los comportamientos y procedimientos que se apropia un grupo social frente a una situación o fenómeno dado; porque facilita la comprensión esencial e inteligente de

los procesos: la experiencia vital del hombre es comprender las propias experiencias y las circunstancias en las que se desarrollan; comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura social (Marx, 1975). La reconstrucción sociocultural, porque el proceso pedagógico incluye el discernimiento de los alcances y de las limi-

taciones de los estilos de vida que se encarnan en las comunidades. La reconstrucción política porque, al igual que en los anteriores casos, las ideologías no son constructos momentáneos o esporádicos, sino construcciones pautadas por los organismos de gobierno, por la escuela, por la sociedad y por los medios masivos de comunicación. La búsqueda de significado y de sentido de las realidades y, en especial, el desbroce de la violencia simbólica, constituyen la realización del sujeto histórico (Bourdieu, 1977).

- d. La humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a autoinstituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional (Castoriadis, 2002). La educación explicita horizontes que trascienden la cátedra, recupera la integridad orgánica del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales que envuelven los diferentes comportamientos. En este contexto, humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar. La cátedra se establece como pretexto para hurgar en ella manifestaciones de entendimiento y complementariedad social; para relacionar en ella los cambios de la política, la ideología y la sociedad en general.
- e. La contextualización del proceso educativo se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad; dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada; sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural, la profunda crisis de valores manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la seudodemocracia y la dominación simbólica (Bourdieu, 1977); apunta a nuevos modelos de

vida que sustituyan la noción de estado como aparato represivo propio de una élite (Carnoy, 1993). En estas condiciones, la escuela se convierte en un escenario posible de crítica que, con disciplina y esfuerzo, permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos; y de esta manera, cifra su fuerza en la convergencia de lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.

- f. La transformación de la realidad social se convierte en proceso y resultado de los anteriores acontecimientos. La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones. Transformar la realidad no es simplemente cambiarla o adaptarla a las necesidades inmediatas, también es conceptualarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente, desde la resignificación histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos. Es sustituir la hegemonía de un discurso político preñado de manipulación (Klaus, 1979).

Como se puede observar, los supuestos anteriores tienen una dimensión comunicativa que transversa constantemente a los mismos. La comunicación y la participación mediante el diálogo ético incrementan la comprensión mutua, la elaboración de formas de convivencia y el compromiso para realizar todo aquello que se ha acordado. La palabra honesta, como experiencia y como responsabilidad, revierte en dimensiones de sinceridad que legitiman la dignidad humana (Austin, 1981), que, de manera exclusiva, fomenta la participación, las relaciones interpersonales, y en ellas el afecto como el primer nivel de democracia escolar. La palabra honesta como suceso que evidencia una propuesta de mundo, con nuevas posibilidades de ser (Ricoeur, 1997).

Conviene aclarar que el afecto no puede garantizar completamente la democracia, pero constituye

una fuerza imprescindible para legitimar procesos de análisis y de crítica. Integra la primera experiencia de moralidad. El impulso moral nace de la relación afectiva con los demás y a su vez esta relación se convierte en el pretexto para incentivar los lazos sociales. En general, las relaciones interpersonales se convierten en una experiencia imprescindible para la democracia y la cooperación escolar.

Las anteriores manifestaciones se abstraen y se forjan en relaciones simbólicas (Bourdieu, 1977) que organizan y proyectan las prácticas académicas y sociales. Las simbologías son abstracciones o universos mentales que representan las formas de concebir un estilo de vida y las formas de sumergir los objetos y fenómenos en esos estilos de vida; por tanto, no es aventurado señalar que uno de los objetivos fundamentales de la pedagogía crítica es discernir sobre los imaginarios simbólicos que constriñen a un grupo social; desentrañar sus sentidos y evidenciarlos en la teoría y en la práctica; y reconstruir nuevas formas de interpretar la vida, la sociedad, el modo de comportarnos y la forma de interactuar.

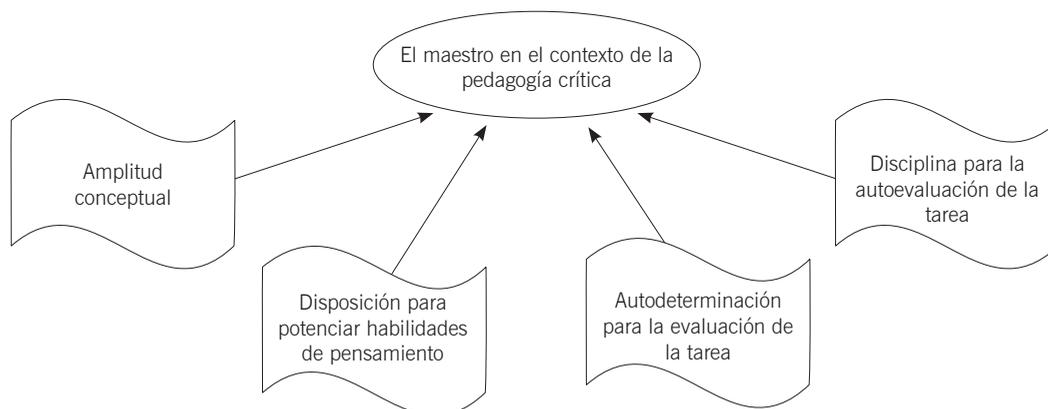
Pedagogía crítica y currículo

El currículo, en este contexto, supone una visión de la sociedad: una representación particular de la cultura; unos discursos contruidos mediante mecanismos selectivos de inclusiones que legitiman determinadas formas de lenguaje, de experiencias humanas, de relaciones sociales y de formas de razonamiento (Appel, 1979).

En este marco, la estructura curricular busca menguar los efectos de la hegemonía ideológica, los procesos de dominio intelectual y cultural y promocionar la liberación social (Gramsci, 1974). Se preocupa por resistir a la imposición y consumo de recursos simbólicos; por generar un tipo de comunicación precisa y sin ambigüedades; por establecer el reconocimiento y la confianza entre unos y otros; por aceptarse y apoyarse mutuamente y por resolver los conflictos constructivamente.

En el desarrollo del trabajo curricular, desde la perspectiva señalada, los participantes de la comunidad educativa aprenden que el mediador ético –el maestro– debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales (Figura 2): 1. amplitud conceptual que le permita precisar el desarrollo de la tarea; 2. disposición para potenciar habilidades de pensamiento y contenido; 3. autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo y 4. reconocimiento y disciplina para concebir la autoevaluación de la tarea. Conviene señalar que en este contexto los participantes –en especial el estudiante y el profesor– desarrollan capacidades metacognitivas y analizan sus propias fortalezas, debilidades y necesidades relacionadas con el lenguaje; establecen objetivos y metas alcanzables; planean un programa de trabajo para alcanzar los objetivos establecidos; escogen ejercicios, materiales y actividades; trabajan sin supervisión y evalúan su propio progreso.

Figura 2: Condiciones básicas del maestro que aplica la pedagogía crítica.

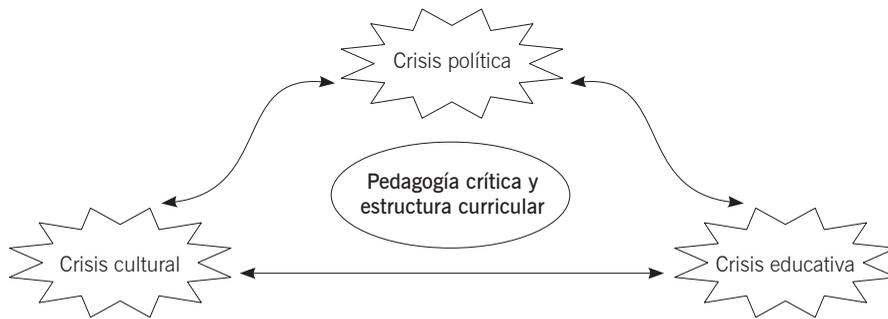


Si el sujeto se educa para la vida en comunidad, igualmente debe diferenciar entre lo que es la realidad existente en la que está inscrito y la realidad estudiada con la cual se puede confrontar. Los currículos cerrados constituyen un obstáculo para que el estudiante entre en contacto con su realidad, descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados. En estas condiciones, el docente debe propiciar relaciones entre los sujetos y su realidad, y debe esforzarse por comprender e interpretar esas relaciones. La escuela es un escenario de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y presenta otros alternativos. En el contexto de la pedagogía crítica, la estructura curricular supone generar movimientos sociales (Figura 3) como:

- a. Crisis cultural, por cuanto desacomoda las estructuras establecidas por sistemas hegemó-

nicos. Reinventa los estilos de vida y las formas de organización y participación de los sujetos; desarrolla nuevas percepciones del contexto de vida individual y las confronta con el contexto de vida social; incluye paradigmas alternativos para reconocer e interpretar la cultura y los imaginarios simbólicos que gobiernan; crea nuevos modelos de vivir y de pensar para oponerse a los existentes. En general, el currículo, desde la pedagogía crítica, se sumerge en la manera de comunicarse entre los grupos humanos, en el lenguaje, en las costumbres y tradiciones, en los hábitos, en los comportamientos y las aficiones. Es preciso señalar que, en este entorno, la cultura se la entiende como práctica simbólica sobre la cual se ejercita el pensamiento y las opciones imaginarias que, finalmente, se adquieren y se interpretan como ideas generales.

Figura 3: Estructura curricular y movimientos sociales.



- b. Crisis política, dado que la pedagogía reflexiona críticamente sobre las maneras mediante las cuales se legislan los comportamientos sociales, los sistemas de educación y las demás instituciones socioculturales incluyendo los sistemas de comunicación y los sistemas económicos. Analiza el contexto ideológico dominante inserto en los procesos de recepción de mensajes lanzados desde el mundo educativo formal y no formal. En general, interpreta las diversas ideologías (procesos de producción de discursos) subyacentes en la estructura curricular, en los planes de estudio y en los propios contenidos que se prescriben como objetos de enseñanza y de aprendizaje.

De esta forma, construye la conciencia de los reflejos o ecos de la representación de la vida real (Pizarro, 1979).

- c. Crisis educativa, ya que el ajuste, la adaptación y lo dominante en la educación es objeto de análisis. Es una mirada reflexiva que se presenta como neutra, científica, desinteresada y técnica. Los maestros y los estudiantes, con base en la investigación, discernen y procesan los objetivos, los procedimientos y los métodos establecidos para la obtención de resultados. Así mismo, intervienen los procesos pedagógicos y didácticos y formulan categorías teóricas disímiles y alternativas a las establecidas; generan procesos

de organización, planificación, evaluación y autoevaluación de la enseñanza–aprendizaje. Dicho de otra manera: “[...] desarrollan teorías que especifiquen cómo se construyen y utilizan las representaciones cognitivas” (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2003:419): se interesan en la manera en que las personas perciben y describen el mundo académico en el curso de la interacción social (Condor y Antaky, 2003).

En la pedagogía crítica, los conceptos de currículo, enseñanza y aprendizaje se concretan en las representaciones de la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen efectos reales. El discurso sobre el currículo crea una idea social y pragmática del sujeto. El papel de la escuela, especialmente el de la escuela pública, no se interpreta sólo como espacio de reproducción ideológica y social, sino como escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica. En este contexto, el saber escolar no soslaya las realidades culturales presentes en el aula, es un espacio de intercambio y de cruce cultural que genera competencia cultural e ideológica y, por tanto, capacidad para afrontar problemas diversos y respuestas alternativas.

La escuela supone vivencias y experiencias diversas que permiten salir del anquilosamiento académico, cultural y facilita la conexión con la realidad social. La escuela sugiere, como ya se señala más arriba, el desarrollo del pensamiento crítico convergente de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, sociopolítico e histórico.

Se insiste en el desarrollo del pensamiento crítico convergente, por cuanto la escuela circunscrita en esta tendencia favorece el consenso como fruto del disenso, la discusión y la tolerancia conceptuales. En este tipo de escuela se confrontan los diferentes movimientos curriculares y educativos territoriales, nacionales e internacionales; se analizan los enfoques pedagógicos a la luz de las necesidades históricas y presentes del contexto; se reflexiona sobre los imaginarios culturales que regentan las prácticas comunicativas; se discierne sobre las ambigüedades, las injusticias y los despropósitos socioculturales a la luz de las necesidades, de las urgencias y de

los deseos de grupos marginales; se reconsidera la historia para desenmarañar las falacias establecidas sobre ciertos personajes o acontecimientos sociales y se busca deshacer los seudobeneficios brindados por una determinada estirpe grupal o de coyuntura. En este prisma conceptual, la dimensión de la educación democrática y en particular del currículo no reside sólo en los contenidos, sino en las prácticas que suponen los mismos. Es decir, los contenidos se constituyen en pretextos para el desarrollo de esta praxis.

La escuela se pregunta por qué, para qué, a quién, cómo, cuándo y dónde enseñar. Así el proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de alternativas de solución. Se produce la reconstrucción de la autonomía y los fines de la educación a partir de problemas y conflictos concretos situados en contextos socio–históricos específicos. Se fundamenta el diálogo orientado a consensos, de manera que los valores son inseparables de lo afectivo y lo cognitivo.

En esta dimensión, el currículo se transforma en una acción emancipadora y negociada. El proceso comunicativo que desata dicho currículo posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, para la discusión de creencias y valores (Kemmis, 1989); facilita la discusión sobre la hegemonía ideológica (Gramsci, 1976); implica un acto de dominio intelectual y cultural, que impide o dificulta la trasgresión de la dignidad humana y de los derechos de libertad que poseen los sujetos. Con esta orientación crítica, el currículo cuestiona los presupuestos del orden social y educativo existentes; desde la fuente sociológica del currículo, interroga para qué, por qué, con qué, y para quién se diseñan los procesos e indaga las relaciones entre saber, identidad y poder (Freinet, 2001).

En esta medida, con la debida restricción se revitalizan las posturas de Chomsky especialmente cuando señala que:

Los intelectuales se hallan en la situación de denunciar las mentiras de los gobiernos, de analizar las acciones según sus causas y sus motivos y, a menudo, según sus intenciones ocultas. Al menos en el mundo occidental, tiene el poder que

se deriva de la libertad política, del acceso a la información y de la libertad de expresión. A esta minoría privilegiada, la democracia occidental le proporciona el tiempo, los medios y la formación que permiten ver la verdad oculta tras el velo de deformación y desfiguración, de ideología e interés de clase a través de los cuales se nos presenta la historia contemporánea (Chomsky, 1974: 34).

En esta dimensión, las prácticas pedagógicas que realiza el docente están relacionadas con procesos que inciden en la vida académica, pero fundamentalmente en la vida social de la comunidad educativa. Esto quiere decir que el docente no se dedica exclusivamente a dictar clases, también recurre al análisis de las circunstancias sociales y al análisis de los problemas que éstas generan, para sobre ellas desarrollar procesos de formación integral –formación intelectual en el compromiso y la ética ciudadana– (Ortega y Gasset, 1975).

El espacio curricular no se reduce a un conjunto de áreas y de actividades con finalidades –técnico– educativas, lo que está en cuestión es el modelo cultural desde el cual se establece el ejercicio pedagógico en el marco de un sistema educativo y la posibilidad de reconstruir críticamente prácticas y experiencias que renueven el dinamismo sociocultural.

Conviene insistir en que, en este paradigma, el sujeto asume algunas responsabilidades, tales como: 1. la concienciación del esfuerzo personal y la capacidad de autocrítica, lo que supone un alto grado de disciplina que “no anula la personalidad [...] sino que controla la impulsividad irresponsable” (Gramsci, 1976: 216); 2. el fortalecimiento del intercambio entre iguales; 3. la constante cooperación o colaboración; 4. la intervención activa en los diferentes procesos; 5. la permanente búsqueda de explicaciones; y 6. la visión del pensamiento divergente. Es la responsabilidad del ser verbalizado, es decir, del ser como acontecimiento (Levinas, 1991).

En esta orientación, el currículo forja una relación estrecha entre lo conceptual y la acción, es una relación que va más allá de la realidad económica para formar una moralidad diferente y nueva. Se puede decir que en esta línea el problema pedagó-

gico, además de incluir un problema didáctico, se enlaza con los problemas políticos y culturales; es decir, el papel y la responsabilidad del intelectual trasciende las marcas institucionales (Althusser, 1985), por cuanto que, aparte de robustecer el yo también toma en cuenta al otro: conocerse a sí mismo implica ser dueño de sí mismo y, a su vez, conocer y tolerar al otro (Gramsci, 1974).

Según Gramsci (1976), el modo de ser del nuevo intelectual no puede residir en la simple elocuencia, sino que debe incrustarse en la vida social y práctica; sentir las pasiones del pueblo, comprenderlas y explicarlas; y ocupar el papel de intelectual ético y dirigente. Chomsky señala que:

Tradicionalmente, el papel del intelectual, o al menos de la imagen que éste se hace de sí mismo, ha sido el de un crítico desapasionado. En la medida en que este papel se ha perdido, la reacción de las escuelas frente a los intelectuales ha de ser, en realidad, de defensa propia. [...] Sin duda, sería ridículo proponer que las escuelas de cualquier país se enfrenten objetivamente con la historia contemporánea, pues no pueden liberarse lo suficiente de las presiones de la ideología. Pero no es necesariamente absurdo suponer que [...] sería posible estudiar de un modo objetivo los escándalos nacionales del pasado (Chomsky, 1974: 319).

El intelectual ético y dirigente evidencia la ideología en la reproducción de las relaciones sociales, dado que muestra comportamientos de sumisión o de irreverencia a los modos de vida propuestos institucionalmente; devela la ideología en las relaciones de producción (Marx, 1972), ya que dirime la inequidad con la que se distribuyen las ganancias; aclara la presencia ideológica en las relaciones intersubjetivas, puesto que examina los contenidos soterrados y los sentidos de las representaciones que se albergan en la conciencia sin el debido discernimiento de los mismos. En este orden de ideas, los procesos curriculares exigen un intelectual dirigente que provee de estrategias para el desarrollo de una competencia semiótica, que permite procesar significantes, desmembrar significados y sentidos e identificar interdependencias.

Pedagogía crítica y didáctica

En líneas anteriores se definió la pedagogía crítica como la base ideológica de la educación. Base ideológica que asume la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social como fines del quehacer educativo. En este contexto se suscribe la didáctica como la disciplina en la que se concreta la teoría pedagógica.

La didáctica se hace visible directamente en el aula, en el proceso de interacción discursiva sobre un saber particular. La didáctica se pregunta sobre: ¿Cuáles son los contenidos relevantes para el proceso? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué se deben enseñar y aprender esos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Quiénes son o serán los usuarios de ese conocimiento? ¿Dónde y cuándo ese saber será de utilidad para resolver problemas individuales o sociales? Dicho de otra manera, la didáctica se ocupa de proponer y de presentar respuestas a interrogantes propios de una disciplina y, particularmente, de proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general. Se preocupa por comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto-saber (Ricoeur, 2006).

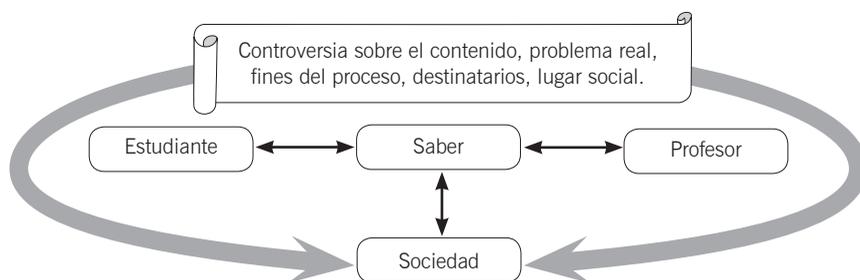
La didáctica no se revierte; únicamente en problemas o ejercicios de instrumentación para la enseñanza y aprendizaje de un saber, asume sobre todo el saber como objeto de enseñanza y de

aprendizaje en contextos de interacción académica y social, como objeto susceptible de ser utilizado para la formación del sujeto, para la reconstrucción de la sociedad y para la reinterpretación de la cultura. Es un campo en el que la razón de la voluntad tiene concreción en la práctica (Kant, 2003); en el que el decir es hacer (Austin, 1981).

En este contexto didáctico, algunos de los elementos que se tienen en cuenta en la interrelación estudiante-saber-profesor y sociedad (Figura 4) son los siguientes:

- a. La controversia o el conflicto de intereses sobre un contenido. Plantea el desacuerdo o polémica sobre un tema o un caso particular de la disciplina objeto de estudio.
- b. El objeto o problema real. Es el pretexto para generar conocimiento en el contexto de la disciplina especial y, sobre todo, el estímulo para generar actitudes responsables frente a la propia cotidianidad desde el saber.
- c. El objetivo o fines del proceso. Son los propósitos epistemológicos de la disciplina específica, las intenciones políticas y pragmáticas que impulsan el desarrollo de actividades particulares.
- e. El o los destinatarios. Son las personas quienes regulan y modifican el discurso y las actividades, ya que se establecen como usuarios del proyecto. En otras palabras, son los afectados por el saber en unas condiciones particulares de aplicación.
- f. El lugar social. Es el factor que condiciona el diseño y ejecución del proyecto didáctico; es la cotidianidad más cercana a los actores del proceso educativo. En conjunto con el anterior componente, establece el contexto pragmático de aplicación del saber específico.

Figura 4: Didáctica en el contexto de la pedagogía crítica.



Con base en lo anterior, se conjetura que la didáctica es un acontecimiento marcado por encuentros y por relaciones entre los actores y las actividades educativas; y en cualquier sentido, no se puede evadir la siguiente noción:

La experiencia educativa es también administrativa y pedagógica, la escuela por ejemplo se convierte en taller, fábrica y laboratorio; y la pedagogía se instrumentaliza, la didáctica se arma de técnicas, procedimientos y cálculos, así adquiere la idea de inteligencia sobre los procesos. El modelo escolar es entonces una práctica de adquisición de un saber calificado, de identidad con una profesión y de acceso a las formas de ser un individuo social, que vive porque trabaja, que es ético porque es disciplinado y que progresa porque se mueve insistentemente (Quiceno, 1993: 72).

La cita anterior, a primera vista, puede causar escozor, no obstante la misma se la incrusta en un marco en el que la reflexión y el análisis son las constantes en el desarrollo de las prácticas didácticas. Para una mejor ilustración de la anterior teoría se propone el siguiente ejemplo, en el que, además de visualizar el contexto teórico de la pedagogía crítica, se evidencia la funcionalidad de la misma en el desarrollo didáctico de un tema propio de una disciplina.

De manera particular, se considera el estudio de la teoría argumentativa y como pretexto para el desarrollo de la misma, se asume el problema de la violencia intrafamiliar. En otras palabras, la intención es fundamentar la teoría argumentativa no como un saber académico en sí mismo, sino como un saber académico que supone aproximación a la solución de un problema social. El problema de violencia intrafamiliar se constituye en el pretexto para que la teoría no se relegue a conceptos de clase, sino que se proyecte a la consolidación de una forma de vida (Ramírez, 2006).

Para mayor operatividad de la teoría se proponen actividades propias de una secuencia didáctica. La secuencia didáctica se apropia de un tema en profundidad a partir de un proyecto que permite generar “situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y

sentido propio, y se realiza en momentos sucesivos” (Nemirovsky, 1999: 124).

Las actividades que se proponen para cada una de las fases señaladas son puntos de referencia (Tabla 1). Las mismas pueden ser modificadas según la conveniencia y las necesidades de los participantes. Se sugiere la modalidad de taller en la que se incentive el trabajo en equipo y la discusión como elemento fundamental de la construcción del conocimiento. Esta secuencia puede ser aplicada en niveles de Educación Superior.

Tabla 1: Secuencia didáctica.

¿Cuáles son los contenidos relevantes para el proceso? ¿Por qué debo enseñar y aprender esos contenidos y no otros?

Se identifican los contenidos sobre argumentación: premisa, hipótesis, conjetura, argumentos, contraargumento, conectores argumentativos, conclusión, etc. y se justifica la validez de cada elemento en función del discurso producido por los actores del conflicto, en especial se trata de describir y analizar cómo se desarrollan los mismos en el contexto de agresión. Conviene considerar las particularidades de las situaciones, de los actores, de los motivos, entre otros, en los cuales se genera el acontecimiento en cuestión. Fundamentalmente, es importante reseñar cómo los sistemas sociopolítico y educativo han tratado el problema.

¿Cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje?

El análisis de los ejemplos de discursos agresivos constituye el preámbulo para el proceso didáctico. En este análisis se describen los actos de habla y sus implicaciones, de igual manera se describen las particularidades teóricas que dichos actos de habla suponen o sugieren. Se puede recurrir a sociodramas que reflejen situaciones de conflicto familiar. De ser posible, se recuperan las experiencias de los estudiantes que puedan graficar el objeto de conocimiento (Cfr. Ramírez, 2006). Dicho de otra manera, la teoría se ejemplifica con los casos de la vida real e incluso con la cotidianidad del estudiante.

¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber?

La conciencia que se tenga de las características, antecedentes y efectos de un problema es el primer paso para buscar la solución del mismo, por cuanto la aplicación de la teoría se gesta sobre la base del conocimiento explícito de lo que se quiere solucionar. Por tanto, la teoría argumentativa se asimila como el escenario en el que dirime la violencia intrafamiliar y de igual manera ésta se convierte en escenario para el aprendizaje de la argumentación.

¿Quiénes son o serán los usuarios de ese conocimiento? ¿Dónde y cuándo ese saber será de utilidad para resolver problemas individuales o sociales?

Con esta temática se favorece a los distintos miembros de la sociedad en la que el problema es parte de la cotidianidad. Además, la violencia intrafamiliar es un evento que no se sustrae de ninguna comunidad y que, desafortunadamente, se ha convertido en una constante de la sociedad actual.

Dicha secuencia se fundamenta en un proyecto de aula que se puede desarrollar en un tiempo máximo de diez sesiones de dos horas cada una. Para cada interrogante, según los intereses, los participantes proponen objetivos específicos y actitudes que implican los mismos.

Conclusión

La pedagogía crítica es una opción que facilita el trabajo escolar en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social. Es un espacio

conceptual en el que los problemas individuales o colectivos toman vigencia para ser analizados a la luz de la teoría y de la práctica; es la posibilidad de humanizar la educación. En este contexto, el currículo se diseña y se implementa como una alternativa que cuestiona los modos de vida académica y los estilos de vida que han generado el estado y la sociedad como tal. Y la didáctica se gesta como el diálogo, estudiante-saber-profesor y sociedad, con perspectivas funcionales, como el reencuentro de la academia con las dificultades y los proyectos colectivos. 

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1985): *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI Editores.
- Apple, W. (1979). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Austin, J. (1981): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (1984): *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Carnoy, M. (1993): *El estado y la teoría política*. México: Alianza Editorial.
- Condor, S. y Antaki, C. (2003): Cognición social y discurso. En T. van Dijk (2003), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 453-489). Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2002). *La création humaine I*. París: Seuil.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales y otros ensayos y políticos (Los nuevos mandarines)*. Barcelona: Ariel.
- Freinet, C. (1972): *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (2001): *Pedagogía y emancipación*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1997). Texto e interpretación. En J. Domínguez (Ed.) (1997), *Hermenéutica* (pp. 77-114). Madrid: Arco-Libros.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (2003). Cognición. En T. van Dijk (2003), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 417-452). Barcelona: Gedisa.
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Madrid: siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- Gramsci, A. (1975): Noterelle sulla política del machiavelli. *Quaderni del carcere*, Vol. III,
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada.
- Kemmis, S. (1989). *El currículo. Más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klaus, G. (1979). *El lenguaje de los políticos*. Barcelona: Anagrama.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Levinas, E. (1961). *Totallité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haya: Nijhoff.
- Marx, K. (1972): *Los fundamentos de la crítica de la economía política*. Madrid: Comunicación.
- Marx, K. (1975): *La ideología alemana*. Bogotá: Arca de Noé.
- Múnera, L. (1994). Las dimensiones del estado. En varios autores (1994), *Constitución Política y reorganización del Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Nemirovsky, M. (1999): Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. En *Maestros y enseñanza* (pp. 117-129). Barcelona: Paidós.

- Ortega y Gasset, J. (1975): *La rebelión de las masas*. Madrid: Editorial Victor Hugo.
- Pizarro, N. (1979). *Metodología sociológica y teoría lingüística*. Madrid: Comunicación.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujia.
- Quiceno, H. (1993). *Los intelectuales y el saber. Michael Foucault y el pensamiento francés contemporáneo*. Cali: Universidad del Valle.
- Ramírez, R. (2006). Secuencias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. *Folios*, 24.
- Ricoeur, P. (1997). La función hermenéutica del distanciamiento. En J. Domínguez (Ed.) (1997), *Hermenéutica* (pp. 115-133). Madrid: Arco/Libros.
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J. (1982). La filosofía del lenguaje, diálogo con John Searle. En varios autores (1982), *Los hombres detrás de las ideas* (pp. 190-211). México: Fondo de Cultura Económica.