

La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos**

26

Resumen

Se pretende presentar unas consideraciones teóricas acerca de la pedagogía crítica desde autores como Giroux, McLaren, Freire, Mélich y Bárcena. Se pretende, además, reconocer la necesidad de su apropiación en Colombia desde los discursos, los proyectos y los escenarios de la educación popular y, en consecuencia, proponer una reflexión de las prácticas pedagógicas y, desde este contexto, situar algunos desafíos que enfrenta la pedagogía crítica en la escuela.

Palabras clave: Pedagogía crítica, prácticas pedagógicas, educación popular, contexto.

** Este artículo se inscribe en una de las producciones del proyecto de investigación "Sentidos y configuraciones de las pedagogías críticas" auspiciado por el Centro de Investigaciones de la UPN.

Piedad Ortega Valencia*

* Magíster en educación y desarrollo comunitario. Doctoranda en Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED, España. Profesora Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Investigadora del grupo Educación y Cultura Política de la misma Universidad.

Correo electrónico: piedadortegava@yahoo.es

Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2009

Fecha de aprobación: 15 de diciembre de 2009

Critical Pedagogy: Reflections on its practices and challenges

Abstract

This article presents theoretical considerations about critical pedagogies from authors such as Bárcena, Freire, Mélich, Giroux, McLaren. It is intended also to recognize the need for its appropriation in Colombia from the speeches, projects and scenarios of popular education and, therefore, to propose a reflection of pedagogical practices, and from here, to situate some challenges that critical pedagogy faces up at school.

Key words: Critical pedagogy, pedagogical practices, popular education, context.

A pedagogia crítica: reflexões sobre suas práticas e seus retos

Resumo

Neste artigo apresentam-se algumas considerações teóricas sobre pedagogias críticas de autores como Giroux, McLaren, Freire, Mélich e Bárcena. Procura também reconhecer a necessidade de que os discursos, os projetos e as cenas da educação popular apropriar-se deles; portanto, propõe uma reflexão das práticas de ensino e, neste contexto, assinala os retos que a pedagogia crítica enfrenta na escola.

Palavras chave: Pedagogia crítica, práticas pedagógicas, educação popular, contexto.

Al profesor Gustavo Moncayo, "el caminante por la paz", un símbolo de resistencia en este país contra el silencio, el olvido y la indiferencia.

Una aproximación a la pedagogía crítica

Delante de la injusticia, la impunidad y la barbarie, necesitamos de una pedagogía de la indignación.

Paulo Freire

Nuestro punto de partida surge de la identificación de asuntos problemáticos en el campo pedagógico referidos a la consolidación de mecanismos en el ámbito institucional en torno a la desprofesionalización del maestro y a los procesos de despedagogización en la escuela.¹ Este reconocimiento situacional –aunado a las tendencias pedagógicas de tipo tecno-instrumental, gerencial, humanista-neoconservadora y unas pedagogías para el control que se están imponiendo en nuestro país– propende por viabilizar un proyecto de formación para la adaptación, la integración y la movilidad social desde una lógica de compensación de desigualdades y contenedora de los conflictos para unos sujetos que se pretende sean “asistidos, integrados e incorporados”. Pedagogías que se sostienen desde discursos anclados en la calidad, las competencias, los estándares; discursos acerca de la tolerancia, el fundamentalismo y el relativismo ético. Asimismo, se identifican en ellas un vaciamiento de reflexividad y de pensamiento crítico.

Una aproximación a la pedagogía crítica² en Colombia se hace fundamentalmente desde el reconocimiento de la educación popular como una de las vías de resignificación en nuestro país. En esa medida, la pedagogía crítica recoge los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los años ochenta en la educación no formal; se configura así un enfoque que orienta los discursos, las prácticas y los proyectos de nuestros contextos. Por ello, asuntos como la relación práctica-teoría-práctica se convierte en construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en donde se actúa. Al respecto, se identifican producciones teóricas específicas de investigadores y pedagogos en el ámbito nacional.³ La pedagogía para Freire consiste, ante todo, en una reflexión acerca de la práctica⁴ y del contexto desde unas opciones

- 1 La forma que toma la despedagogización para la práctica docente consiste en su reducción a unos mínimos necesarios, más de corte didáctico –entendido en su acepción más limitada, como técnicas y estrategias para la enseñanza– de los que se puede apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba. (Mejía, 2006).
- 2 Es de anotar que se habla de pedagogía crítica en plural, dada la diversidad de sus enfoques, presupuestos epistemológicos, tradiciones teóricas, comunidades académicas y su carácter interdisciplinario.
- 3 En estas producciones se reconocen abordajes temáticos acerca de la educación popular, la educación comunitaria, los procesos de movilización social, los conflictos y las convivencias, la formación en ciudadanías, la sistematización de experiencias, los procesos de alfabetización, las políticas educativas, los estudios culturales y la pedagogía crítica en autores como Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Germán Mariño, Jorge Posada, Mario Sequeda, Rafael Ávila, Luis E. Maldonado, Alfredo Ghiso, Mario Peresson, Alfonso Torres, Mario Acevedo, Miriam Zúñiga, Rafael Díaz Borbón, Alejandro Álvarez, Armando Zambrano y Jorge Gantiva.
- 4 Cuatro categorías se encuentran implicadas en la práctica, según Freire: los sujetos, el condicionamiento social del saber, el concepto de ideología y la intencionalidad humanizadora.

emancipadoras para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades.

Se identifican diversas líneas argumentativas de la pedagogía crítica. Éstas hacen énfasis en: la construcción de una visión social para el trabajo de los maestros –en términos de la perspectiva ética-política–, las formaciones específicas en el campo de las políticas educativas, del currículo y de la didáctica, los discursos para la regulación social, los estudios culturales, la vinculación con organizaciones populares, movimientos sociales y educativos y la reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales.

La pedagogía crítica comparte con la educación popular una apuesta ética y política. Ética sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad. En fin, una actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales; una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales.

Los sentidos que proponemos de una pedagogía crítica en la escuela se asumen desde la perspectiva freireina. De su propuesta pedagógica, se pueden destacar los siguientes rasgos: construcción dialógica, realismo esperanzado, humanismo crítico, prácticas emancipatorias y reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios.

Los procesos pedagógicos agenciados desde múltiples escenarios escolares y no escolares se hacen impensables si no se tienen en cuenta

las condiciones antes enunciadas y si no se asumen desde una apuesta ética y un direccionamiento político que haga relevante las expectativas de vida de los sujetos. Construcciones que se resignifican en relación con unas prácticas y una intencionalidad formadora y se asumen desde procesos de escolarización, prácticas de desarrollo comunitario, proyectos de redes y movilización social, entre otros.

La pedagogía crítica se sostiene desde las propuestas de Freire: *Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía en la ciudad, Pedagogía de la indignación*. En fin, pedagogías que nos convocan a la re-inención, a la pregunta que desacomoda y que alienta; pedagogías que desafían los discursos y prácticas desde el lugar de actuación de cada uno de nosotros y que demandan un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que se desarrollan.

La pedagogía crítica en palabras de Giroux, consiste, sobre todo, en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. La pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas; está comprometida en aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y en la construcción de significado. En este sentido, la pedagogía no se relaciona únicamente con las prácticas de enseñanza sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas. McLaren y Giroux plantean que la pedagogía crítica consiste, esencialmente, en "una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente" (McLaren y Giroux, 1998, p. 226).

En esa medida, se reconoce como un cuerpo de pensamiento que ha de leerse articulado a un proyecto de lucha pedagógica y de fortalecimiento político. Un proyecto que propende por el reconocimiento y el sostenimiento de

"La pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales"

la subjetividad del maestro, la dinamización del vínculo social desde prácticas pedagógicas afianzadas en una reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad. Los anteriores planteamientos permiten afirmar que la pedagogía crítica también se asume como parte de un proyecto ético y político en el cual la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) y se basa en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía crítica para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro, de acuerdo con Bárcena (2005), desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro.

La pedagogía, se reitera, consiste en una práctica potencialmente política y ética porque constituye una acción responsable; a través de ella respondemos no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos al cargar con la responsabilidad de las mismas de antemano (Bárcena, 2005, p. 174). En esa medida, la pedagogía nos exige pensar en situación; por ello, es una práctica históricamente dada porque necesitamos aprender a vivir, actuar y pensar en la incertidumbre que tanto tememos.

Así, la pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (socialización). Consideramos que las orientaciones que ofrece la pedagogía crítica permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas.

Contextos y fines de las prácticas pedagógicas

Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste.

Paulo Freire

La relevancia de indagar por la práctica pedagógica⁵ está dada por su carácter territorial de estar inscritas en un saber, en un tiempo y en un espacio; de ahí la importancia de presentar algunos asuntos implícitos en ella.

Una de las consideraciones de la práctica pedagógica la inscribe en un sentido amplio: una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia–, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la acción de los maestros (Fierro y otros, 1999).

La práctica pedagógica, según Giroux (2003), se refiere a formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. En otros términos, construcciones mediadas por la subjetividad –historia, deseo, necesidades–, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.

Para Gimeno Sacristán (1988) la práctica pedagógica es una acción orientada con sentido donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social. Según el autor, una epistemología que pretenda dar cuenta de los maestros tiene que salirse de la perspectiva del positivismo. Propone, además, la articulación de tres componentes que se encuentran comprometidos en las actuaciones de los maestros: un componente dinámico compuesto por las intenciones personales y sociales que dan pertinencia a la educación, un componente cognitivo conformado por las construcciones epistemológicas que delimita las acciones que se realizan y un componente práctico compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer:

(...) la práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento (Sacristán, 1998, p. 33).

La práctica pedagógica, implícita o explícitamente, se pregunta por la naturaleza, la identidad, las intencionalidades y los contextos del proceso educativo⁶; asimismo, en ella se expresa –de modo consciente o inconsciente– una concepción de los sujetos, del conocimiento y de las formas de socializarlo. De otra parte, tiende a institucionalizarse y ritualizarse; pero, en tanto que da seguridad, presenta el riesgo de que los maestros se acomoden en la rutina.

5 La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico; es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Comprende las formas de enunciación y circulación de los saberes enseñados en tales instituciones. Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas – GHPP -

6 Se reconocen tipos o modalidades de prácticas: pedagógicas, investigativas, socio culturales, comunitarias y al interior de cada una de ellas se pueden identificar sus especificidades de acuerdo con los espacios (públicos o privados), tensiones en relación con el desarrollo de autonomía del maestro, dispositivos de poder, vínculos que construyen en sus comunidades y condiciones en que se realiza la práctica; entre otras.

Al respecto, se hace necesaria la dimensión cultural de las prácticas pedagógicas como escenarios de comprensión y transformación de la cultura. De esta manera, se puede pensar el espacio de lo cotidiano desde la multiplicidad de sentidos y acciones que en él confluyen. Pues, sin la reflexión acerca del hacer, los intentos descriptivos de los maestros se pueden limitar a relatar qué se hace; sin hacer explícitas la identificación, la interpretación ni la interrogación de los elementos constitutivos de cada una de las prácticas de las cuales son productores, se puede olvidar que el contexto de dichos elementos es la vida cotidiana de la actuación pedagógica.

Para el caso de los profesionales que quieren formarse en el campo de la pedagogía, la práctica se encuentra constituida por el campo profesional de índole disciplinar, la posición de quien se forma en el contexto social y teórico en el cual actúa, las múltiples interacciones en las cuales se inscribe y el escenario institucional o comunitario donde trabaja.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, los alcances que tiene interrogar la práctica pedagógica son: Caracterizar su reflexión desde un abordaje epistemológico, conceptual y metodológico, identificar los factores, dimensiones, que facilitan y/o obstaculizan su desarrollo, hacer explícitas la necesidad, el sentido y las múltiples configuraciones que se tiene y se genera al reflexionar sobre ella.⁷

Este contexto permite reconocer la práctica pedagógica como una acción intencionada de formación de la cual emergen cualidades que la hacen sin-

7 Estas consideraciones sobre “La reflexión en la acción” se pueden ampliar en Shon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las ciencias sociales. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. Citado por Pakman, M. (1996). Construcciones de la experiencia humana. Vol. I. Barcelona: Gedisa.

gular y específica⁸: como el lugar social de la actuación del maestro –su actuación se hace visible en la práctica y la práctica construye la individuación, pues somos sujetos en acción, en una acción social– y como una forma de ser y estar en el mundo; por ello la importancia de replantearla e interrogarla.

De igual manera, la práctica del maestro le significa convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace y para qué y quiénes lo hacen; el maestro recrea “aquello” con lo cual lo formaron y por ello produce nuevas prácticas. En estas nuevas producciones aparecen otros saberes: saber propio, saber del otro, saber de disputa, de protesta y de resistencia. Finalmente, en esta relación de cualidades de la práctica pedagógica se instituyen comunidades de saber en diálogo con la institucionalidad, la comunidad y las redes de maestros.

En esta medida, se reconoce en el profesional –que se está formando– a un sujeto que produce y es portador de múltiples saberes inscritos en el aula, la escuela y en otros espacios sociales en donde es posible generar procesos de transformación pedagógica. De ahí la importancia de interrogar las configuraciones de la práctica desde sus componentes pedagógicos, didácticos, disciplinares, epistemológicos y contextuales en donde el maestro se constituye en constructor de reflexividad, dado que su propia práctica es un texto y un pre-texto para problematizar y producir reflexiones de manera permanente.

Pensar en la práctica pedagógica implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal –escolar–; trasciende aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de

“Pensar en la práctica pedagógica implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal –escolar–; trasciende aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades”

sus realidades. Así, la formación se pregunta acerca de qué se quiere formar, quién forma, por qué se forma, para qué se forma. Preguntas exigentes y abiertas en tanto requieren hacerse explícitas desde una fundamentación epistemológica. Para su realización exige, además, la apropiación de un sustento problemático, la incorporación de nuevas y renovadas propuestas metodológicas; se sostiene en la sensibilidad del maestro, en sus posturas éticas y en sus dominios teóricos para asumir su producción o resignificación.

En relación con los niveles de actuación macro y micro, que se construyen desde las prácticas, se identifica cómo se encuentra permeada, en lo macro, por factores políticos, económicos, sociales, culturales y, en lo micro, por la propia experiencia vivida por cada uno de los sujetos que en ella participan. La propia práctica tiene la suficiente potencia para transformar los factores macro, en tanto que su cualidad de reflexión posibilite agenciar procesos de transformación social. Así, la práctica problematizará asuntos referidos a cómo inciden las políticas públicas de distinto orden en los procesos escolares, cómo se reconocen las tensiones entre lo local y lo global, quién decide qué y desde dónde.

En estas consideraciones sobre la práctica pedagógica, el contexto la afecta de manera decidida, en razón que éste la hace singular, el contexto de la educación pública, o privada, los niveles, las condiciones, el lugar y el tiempo en donde se desarrolla. Es importante señalar que tal afectación se realiza en doble vía, el contexto afecta a la práctica, pero a su vez ésta transforma el contexto. Así, la práctica interroga al contexto acerca de: ¿es determinante o condicionante?, ¿es explícita la manera de interpelación del contexto en la práctica? ¿Cómo transformar el contexto desde la práctica?, ¿es posible hacerlo? ¿Cómo, con quién, para qué?

La práctica es una acción dinámica. Se construye en su propio devenir, en tanto que los sujetos que actúan en ella llegan a ser eso, “sujetos” y no objetos. Tal reconocimiento posiciona a la práctica entre la certeza y la incertidumbre, como una dimensión que le es propia. Los sujetos que co-construyen la práctica se configuran como singulares, con potencialidades y posibilidades, con limitaciones y restricciones.

Esta reflexión acerca del sujeto se desdobra reflexivamente en Ibáñez (1994) como consecuencia de sus preocupaciones epistemológicas. El sujeto que le interesa no sólo se configura como el sujeto del enunciado –aquél que el sociólogo investiga– sino también como el sujeto de la enunciación –el sociólogo mismo–. Para Ibáñez, la sociología no se encuentra ajena a esa sujeción del sujeto moderno que denuncia. El estudio del orden social colabora de hecho a su afianzamiento. No

8 Elementos recreados a partir de la exposición de Marco Raúl Mejía en un conversatorio acerca de la Expedición Pedagógica Nacional en Marzo de 2008. Bogotá. Federación Colombiana de Educadores, (fecode).

existe conocimiento inocente; cuando el objeto del saber es el propio ser humano, ese saber inevitablemente contribuye a su servidumbre o a su liberación.

Desde estos presupuestos, la pedagogía crítica le apuesta por formar a un sujeto que se interrogue por su propia práctica⁹ y desde allí indague su acción pedagógica en relación con los aportes teóricos que provoca cada uno de los espacios donde actúa; en consecuencia, a partir del reconocimiento de los contextos, se hace necesario asumir al maestro como sujeto de reflexividad, ligado a experiencias y a proyectos; sujeto portador de una historia que configura sus dinámicas de relaciones. Desde estas dinámicas se generan los temas y problemas que impulsan sus actuaciones al dar orientación y sentido a su práctica pedagógica. Ese preguntarse y reflexionar como condición permanente en el quehacer del maestro va generando formas de construcción del conocimiento para él vital, contingente a su posición en la dinámica social y complejo por la naturaleza del conocimiento mismo y de la realidad. De manera que la práctica pedagógica se constituye en una práctica intencionada; por consiguiente, es una práctica orientada por fines. Es, entonces, una práctica ética y, por consiguiente, también política. No existe práctica educativa sin intencionalidad; no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos.

De acuerdo con Ghiso (2000), la reflexión acerca de la práctica se convierte, entonces, en una mediación que facilita el hacer ver, hablar, recuperar, recrear, analizar, deconstruir y reconstruir. En otros términos, hacer visibles elementos, relaciones y saberes acerca de sujetos, sus interacciones y ambientes en una reivindicación de la belleza, la lengua, el deseo, el poder, el conflicto y la poética; o sea, las dimensiones éticas y estéticas que mueven a los sujetos en sus múltiples actuaciones.

Algunos desafíos de la pedagogía crítica

Los maestros deben convertir los salones de clase en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro la obviedad de la cultura; por ejemplo, la forma en que es usualmente construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incombinales.

Deben rescatar los 'conocimientos sojuzgados' de los que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza raramente se han hecho públicos.

Peter McLaren.

Se propone en lo que sigue algunos desafíos como orientaciones que posibiliten pensar la pedagogía crítica en relación con los maestros, sus prácticas pedagógicas y la escuela, desde una visión social de compromiso y apertura.

9 La siguiente guía puede servir para un trabajo de caracterización y comprensión de prácticas pedagógicas leídas en una perspectiva de las pedagogías críticas: Intenciones de la práctica; Contextos y escenarios en los que se desarrolla; Tipo de dinámicas que genera; Fines; Sujetos de la práctica; Tiempo de implementación; Procesos instituidos e instituyentes que agencia o ha agenciado; Componentes (en el nivel temático, metodológico y socio político); Categorías teóricas fundantes que sostienen la práctica; Asuntos problemáticos de los que se ocupa; Producciones de la práctica; Pertinencia y relevancia.

“La práctica pedagógica se constituye en una práctica intencionada; por consiguiente, es una práctica orientada por fines. Es, entonces, una práctica ética y, por consiguiente, también política. No existe práctica educativa sin intencionalidad; no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos”

Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros, significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas; del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer. Los maestros se encuentran cada vez más sobrecargados de responsabilidades educativas, dentro de un contexto social que no siempre les acompaña y donde perciben que se ha incrementado tanto la falta de acuerdo acerca de las finalidades educativas como la incertidumbre desde las cuales se realiza su práctica pedagógica (Cfr. Bárcena, 2005). Maestros que se asumen en una posición subjetiva de resignación y obediencia y, a la vez, en una permanente deslegitimación.

Se requiere, entonces, recuperar sus actuaciones en la enseñanza desde construcciones éticas y epistemológicas que estén teóricamente informadas, dignificar su trabajo desde políticas de

reconocimiento y de justicia, generar condiciones para su participación en la lucha sindical y en espacios de movilización educativa y política. Afirmar las prácticas pedagógicas que se agencian en la escuela desde comunidades de sentido, inscritas en saberes, relaciones, tensiones, dispositivos y condiciones de posibilidad. Comunidades que dinamizan procesos conversacionales de los maestros con sus estudiantes y demás actores educativos que les permitan reflexionar, leer, compartir su trabajo, producir materiales curriculares y, en especial, construir vínculos pedagógicos.

En este horizonte, abordar la escuela como posibilitadora del vínculo requiere de la legitimación de los sujetos a fin de hacer rupturas con la construcción tradicional y positivista en la que se ha fundamentado, ocupada principalmente en reproducir acontecimientos y comportamientos con el único afán de ejercer controles; por ello, se requiere asumir posturas críticas que posibiliten generar espacios de acercamiento al mundo institucional, sin desconocer los mundos de vida de maestros y estudiantes que asisten y son acogidos en ella. La construcción de vínculos pedagógicos puede estar intencionada, como un proceso de construcción de comunidades, desde unas condiciones etareas (jóvenes, niños, adultos) que asumen la dinamización de proyectos de vida colectivos, respaldados por unos principios éticos de justicia y solidaridad; asimismo desde unas prácticas generadas en el mundo de la vida, en el mundo experiencial, en el mundo de la alteridad, en el territorio de la memoria.

Fortalecer en la escuela relaciones dialógicas y de negociación cultural en un ambiente de diálogo inter e intra-generacional; relaciones basadas en la construcción de sentidos sociales y en la tramitación de conflictos de los sujetos implicados, de manera que la escuela atienda problemáticas relacionadas con la marginación, la desadaptación, las nuevas desigualdades, las diferentes formas de expresión de la violencia, la insatisfacción existencial, entre otras.

Una comunidad de sujetos en la escuela se reconoce desde la autoridad de

“Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros, significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas; del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer”

enseñar y el deseo de aprender, sujetos deseantes en sus apuestas por agenciar un proyecto de formación acorde con los requerimientos y las expectativas de esta época. La escuela se constituye en un horizonte de múltiples posibilidades para maestros y estudiantes, su carácter dinámico, contextual, contingente e histórico se halla mediado por modos de construcción de discursos éticos y formas de sociabilidad desde los cuales los sujetos acumulan y desarrollan bienes materiales y simbólicos que les permiten pensarse, interrogarse y actuar sobre sus trayectorias de pasado, presente y futuro.

Se propone, entonces, la pedagogía crítica, en relación con estos desafíos, como una expresión de resistencia, indignación, afirmación y compromiso de maestros e investigadores que posibilite la construcción del vínculo social desde las diferencias y desigualdades. En esa medida también se propone como una praxis que moviliza sentidos de pertenencia y construcción de colectivos en pro de la justicia social en cada uno de sus órdenes. La pedagogía crítica se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, los saberes y las prácticas que configuran nuestras actuaciones.

La pedagogía crítica se constituye en un espacio para la denuncia y el anuncio. Denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes—económicas, políticas, culturales y educativas—. De anuncio desde la posibilidad de implicarse con el “otro”, de hacerse responsable y, en esa medida, comprometerse en la lucha por construir modos de vida más justos, más democráticos y más solidarios.

La pedagogía crítica se constituye, también, en cantera de preguntas que desinstalan las pocas certezas que se tienen para avizorar allí—en el inédito viable, como lo nombra Freire— posibilidades de actuación colectivas de transformación de las condiciones existentes en la escuela. Por ello, la necesidad de preguntarse por los siguientes asuntos:

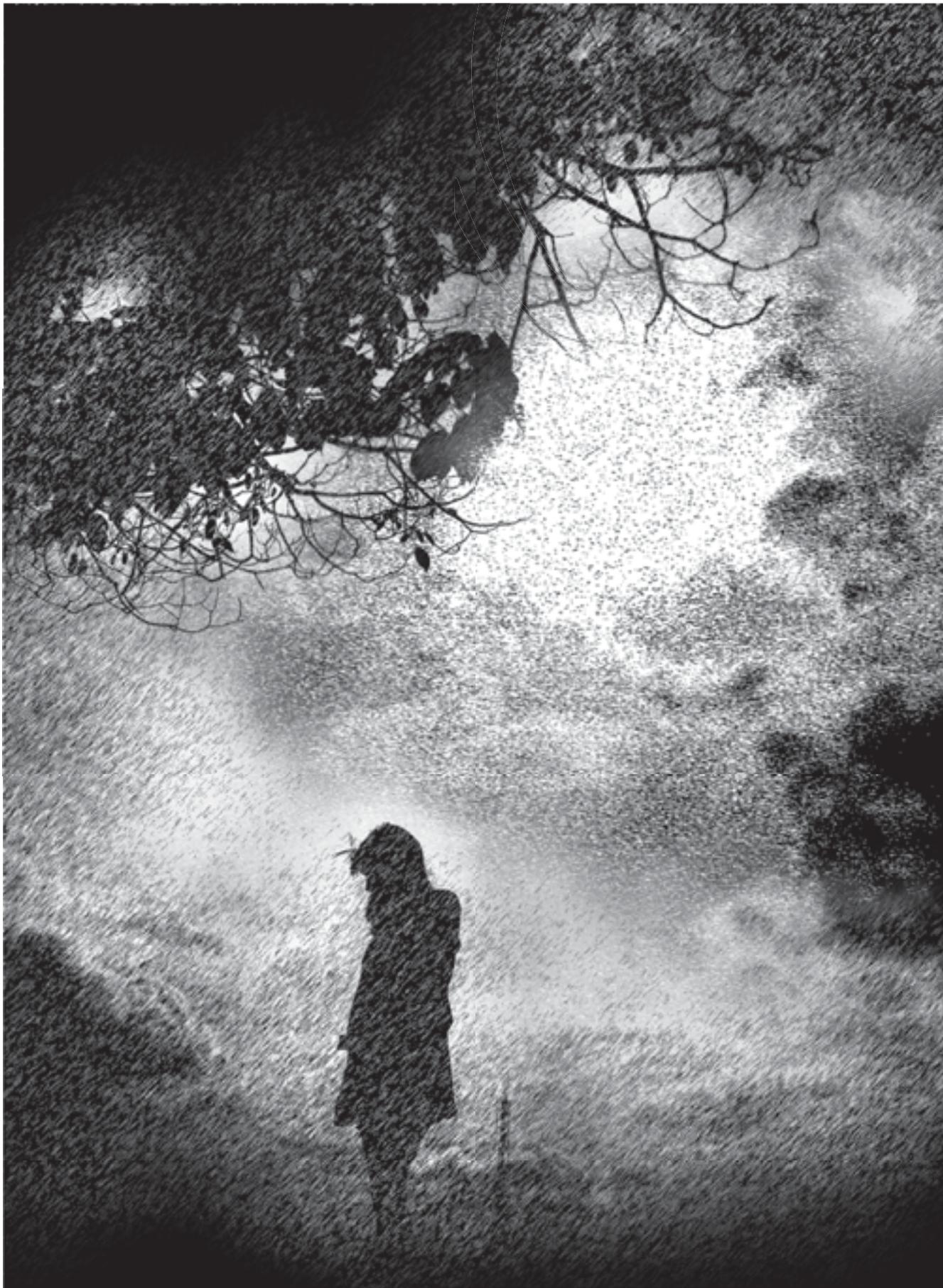
¿Cómo afrontar los discursos de la impotencia y el escepticismo pedagógico que circulan en la escuela? ¿Qué actuaciones movilizar desde el agenciamiento del deseo de aprender y el poder de enseñar en el encuentro pedagógico de dos sujetos que se asumen desde su radical diferencia? ¿Cómo resistir a esta “pedagogía de la pobreza”, una pedagogía para la sobrevivencia instalada desde todos los mínimos existenciales y formativos que presupone la existencia de marginados y excluidos para toda la vida? ¿Cómo recuperar los saberes que contienen y guardan la memoria de nuestros estudiantes?

Memoria de enfrentamientos, de conflictos y de resistencias, de heridas y olvidos, de exclusiones y estigmatizaciones. Memoria también de múltiples violencias generadas. Memoria de los procesos de

constitución de sujetos, de auto-afirmación de sus diferencias. Y, por supuesto, se necesita conversar larga y pausadamente acerca de las preguntas que se deben abordar: ¿qué están tramitando los maestros a sus estudiantes? Y, a su vez, ¿qué les encanta, qué les seduce de ellos? ¿Qué le reclaman los maestros a sus estudiantes? ¿Qué le reclaman los estudiantes a sus maestros?

Bibliografía

- BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós.
- BÁRCENA, F; MÉLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y enseñanza*. México: Paidós.
- CENDALES, L. (2007). *Reflexión sobre la práctica pedagógica*. Especialización en Pedagogía. [Módulo] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CULLEN C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Cuestiones de Educación, Paidós.
- CULLEN C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Cuestiones de Educación, Paidós.
- FIERRO, C; FORTOUL, B y ROSAS, L. (1999). *Transformado la práctica docente*. México: Paidós.
- FREIRE, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006a). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GANTIVA, J. (2008). *De la teoría crítica a la pedagogía radical*. [en línea], disponible en: www.espaciocrítico.com/articulo/jg.
- GHISO, A. (2000). «Investigación educativa, sujetos, gramáticas y contextos» en *IV Encuentro Nacional de Investigadores. Nuevas ecologías en la investigación social*. [Documento] Medellín: Centro de investigaciones, Fundación Universitaria Luis Amigó.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- IBÁÑEZ, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- MÉLICH, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- MEJÍA, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- MCLAREN, P. y GIROUX, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Editorial: Miñó y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.
- SCHON, D. (1990). *El práctico reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- PAKMAN, M. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- ZULUAGA, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.



Fabio Martinez - Fotografía digital - Contraluz -Taller de fotografía - Extensión cultural