Hacia una didáctica crítica: de la instrumentalización-castración a la reflexión-con-sentido

Juan David Roa-De la Torre[1]

Resumen

En el presente texto se argumenta acerca de la manera en la que se ha buscado trascender una didáctica tecnocrática utilizada por la escuela tradicional, y cómo a mediados del siglo XX surge un movimiento que, desde el criticismo, propuso fundamentarla a través de estrategias de reflexión colectiva, debate y negociación constante entre los profesores y los estudiantes. En ese sentido, pensar la didáctica a través de dicha postura implica que en la relación dialógica entre docentes y discentes se promueva el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación asertiva y la metacognición, todas ellas competencias relacionadas con el ideal formativo del siglo XXI, de manera tal, que los contenidos que se enseñan y que se aprenden en clave contextual, aporten tanto a la transformación subjetiva como a la transformación social.

Palabras clave: Didáctica de la reflexión, Criticismo, Transformación subjetiva, Transformación social, Competencias del Siglo XXI.

Towards a Critical Didactic: from Instrumentalization-Castration to Reflection-with-Sense

Abstract

In this text, it is argued about the way in which we have sought to transcend a technocratic didactic, used by the traditional school, and how a movement arises in the mid-twentieth century based on criticism, proposed to pose it through collective reflection strategies, debate, and constant negotiation between teachers and students. Therefore, thinking about didactics from this position implies that in the dialogical relationship between teachers and students, critical thinking, creativity, collaboration, assertive communication and metacognition (Competences related to the formative ideal for the 21st century learning) is promoted in such a way, that those taught and learned contents in a contextual key, contribute to the subjective transformation and to the social transformation.

Key words: Didactics of Reflection, Criticism, Subjective Transformation, Social Transformation, 21st Century Learning Competencies.

Recibido: 23 de octubre de 2018
Aceptado: 5 de diciembre de 2018
Declarado sin conflicto de interés

1 Vicerrector del Colegio Bilingüe Clermont, Bogotá, Colombia. Psicólogo, Especialista en Docencia Universitaria, Magíster en Psicología, Doctorando en Educación y Sociedad. juandavidroa@gmail.com

Con el advenimiento de la sociedad industrial surgió un tipo de escuela que respondía a las demandas de la modernidad. Al respecto, es pertinente traer a colación a Carmona (2007:137) quien señala que "a través del proceso de racionalización llevado a cabo por la modernidad la razón emancipadora se ha escindido en la razón científico-técnica, convertida en razón instrumental que coloniza y domina el mundo material e individual". En efecto, empezó a configurarse una educación donde se impartían los mismos programas académicos para todos los estudiantes, se priorizaban los aprendizajes de información o memorísticos, se perseguía una educación científica y demostrativa donde se atendía a los principios de autoridad o de relaciones verticales entre docente y discentes, se privilegiaba un currículo cerrado y rígido, así como una educación formal y progresiva que implicaba la acumulación de conocimientos por grados y niveles.

El profesor era un experto transmisor de conocimientos y era representado desde su omnisciencia y omnipresencia como única autoridad y como "sujeto supuesto a saber". Mientras tanto, el alumno era una tabula rasa, un sujeto pasivo cuya principal función era la de obedecer, ser un receptáculo de contenidos y la de obtener los resultados esperados en función de lo estipulado según el criterio de los "expertos" (Pagés, 2009). Se privilegiaba entonces una didáctica de la castración, donde la subjetividad se aniquilaba en favor de "la recta educación" y del "deber ser" propuesto por quienes eran los representantes de la autoridad y del "conocimiento universal"; siendo entonces la escuela misma, por un lado, el más denso y poblado estrado judicial donde los jueces (directivas y profesores) impedían la capacidad creativa, la inventiva, el descubrimiento, la exploración y la autonomía del estudiantado; y, por otro, un cementerio sombrío donde se enterraban a las almas libres, reflexivas y críticas, o a los que mejor les iba, se los condenaba al vertedero, al plano de los "inservibles" con la correspondiente marca imborrable del señalamiento de la sociedad.

En la misma línea, Andrade-Calderón y Muñoz-Dagua (2012:99) señalan que "después de la posguerra del siglo XX, en Estados Unidos, se ofreció un enfoque tecnicista para la didáctica, en donde se preguntaba qué es lo que la escuela debe enseñar desde la racionalidad técnica del currículo." De dicho enfoque, surgió la implementación de métodos tendientes hacia la precisión, la planificación y el control, que en conjunto, dieron cuerpo al modelo de objetivos de conducta.

Es justo en contraposición a dicha tendencia instrumental-tecnicista, a la que en el presente texto se le da el nombre de castrante, que autores de la Escuela Crítica como Bourdieu, Adorno y Foucault dan origen a la pedagogía crítica organizando "desde la experiencia y desde los componentes ideológico-políticos que atravesaban las prácticas educativas, nuevos métodos didácticos, más abiertos, activos y flexibles para el aprendizaje" (Andrade-Calderón y Muñoz-Dagua, 2012:99).

Los principios de la Escuela Crítica empiezan a utilizarse en el contexto educativo a mediados del siglo XX gracias a los trabajos de Carr y Kemmis (1998). A través de su obra cuestionan algunas corrientes didácticas como la tradicional del siglo XVIII y otra que surge con la Modernidad hacia los años 50 del siglo XX. Adoptan una epistemología constructivista del conocimiento, problematizando la realidad a favor de transformaciones sociales mediadas por una escuela en donde profesor y estudiante se relacionan de manera cercana, discuten sobre su relación de poder a través de la dialéctica y son tendientes hacia la acción.

Freire (1970:33) uno de los referentes más importantes de la pedagogía crítica en Latinoamérica, considera que "la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción. De ahí que ocurra en ella que: A) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. B) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. C) el educador es quien piensa, el sujeto de los procesos; los educandos son los objetos pensados. D) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente". Empieza entonces un movimiento que busca dinamizar una educación diferente, donde se considera que tanto el educador como el educando aprenden, donde se cree que los estudiantes también saben y se posicionan de manera política frente al conocimiento y frente a su realidad, donde median relaciones a través del diálogo y el espíritu democrático, y donde se enaltece el pensamiento crítico y la reflexión. Una propuesta importante con respecto a esta nueva posibilidad de representarse y de pensar la educación, es la didáctica crítica.

Para Rodríguez (1997:40) la didáctica crítica es "una ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza y aprendizaje mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racio-

nalidad emancipadora". Por su parte, para Morán (1996:180) "la didáctica critica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha; una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la didáctica tradicional y la tecnología educativa"; y para Davini (1996) es un método hermenéutico que utiliza la interpretación y que invita a "concebir miradas diferentes, enjuiciadoras, autónomas frente al conocimiento, y a tomar posturas propositivas en el contexto académico, social y cultural" (Andrade-Calderón y Muñoz-Dagua, 2012:100).

En las tres apreciaciones precedentes puede notarse un interés por despertar la generación de conciencia sobre la experiencia educativa, promoviendo la autonomía personal y la emancipación de los individuos y de la sociedad. Una didáctica crítica se orienta entonces hacia el rompimiento de la dependencia vincular entre el docente, sus alumnos y la materia objeto del conocimiento, reconstruyendo más bien este último por medio de la problematización y la reflexión colectiva. En ese sentido, tanto estudiantes como docentes son concebidos como sujetos de acción, capaces de crear y recrear el acto educativo.

También, es interesante señalar que, según Díaz Barriga y Hernández (2002), para que un profesor pueda mediar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, debe asumirse responsable por reflexionar acerca de sus representaciones y procesos de pensamiento didáctico, lo que implica entonces que es a partir de la misma formación docente desde donde deben abordarse los planos conceptual, reflexivo y práctico, de manera tal que el profesorado, ya en su ejercicio profesional, pueda elaborar propuestas viables, situacionales y contextualizadas. En otras palabras, podría decirse que teoría, investigación y práctica devienen para el docente tres elementos indisolubles en el aula, los cuales además de concatenarse, se retroalimentan de manera permanente permitiendo en el profesor el análisis ético y complejo del contexto, de la institución y del aula con la finalidad de potenciar a través de la didáctica su propio desarrollo integral pero también el de sus colegas y el de sus estudiantes.

Para Giroux (2001), en la práctica de la enseñanza el condicionamiento no es suficiente toda vez que la misma implica "la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre" (Giroux, 2001:60). En otras palabras, los profesores deben ser profesionales reflexivos, que tengan en cuenta la singularidad de sus alumnos, su historia, su presente, su futuro; pero a la vez, profesionales capaces de "hacerse cargo de una pedagogía contextuada social y políticamente que se plantea como un objetivo explícito de sus práctica la transformación social". A través de una postura similar Bigott (2008:1) asegura que "en los momentos actuales y en los que vendrán, los educadores que para mí tienen que ser docentes-investigadores-agitadores van a tener la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social. Ese educador-investigador-agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. El educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente". En ese sentido su propuesta es la de enaltecer a un docente que construye nuevo conocimiento como un aporte para la humanidad, para el desarrollo social tendiente hacia la equidad, la aceptación de la diferencia, la justicia social y la paz.

Sin embargo, una de las dificultades con las que puede encontrarse el docente es con la imposibilidad de identificar respuestas con respecto a cómo enseñar a pensar de manera crítica, incluso pudiéndole costar a él mismo mucho trabajo pensar críticamente sobre su propia praxis, la institución en la que se desempeña y la sociedad en la que vive. Lo anterior sugiere que el profesorado tiende aún a confundirse entre el "saber" (saber propio de su campo de conocimiento) y el "pensar la realidad" (utilizar su saber para ponerlo en contexto y buscar la transformación). Así que, superando dicha dificultad, desde la didáctica crítica el docente es, entre otras, un científico que, además de investigar sobre su propia práctica, genera curiosidad e interés por aprender y pensar la realidad en los escolares, y lo hace por medio del modelamiento de acciones críticas y creativas que sirven a manera de fuente de inspiración. Es por ello que la didáctica crítica invita a una educación con-sentido y que además se ubica en-contexto, siendo entonces el profesor un agente político que dinamiza relaciones democráticas y que promueve la participación activa del estudiantado.

Mientras tanto, los estudiantes, al formarse críticamente, piensan de manera creativa y son innovado-

res que desarrollan habilidades superiores de pensamiento como la metacognición, la cual implica "la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones" (Díaz Barriga y Hernández, 2002:234). También, se constituyen en investigadores que opinan, cuestionan, aplican su conocimiento e intervienen sobre su contexto social, cultural y/o educativo. Ahora bien, la didáctica crítica promueve en ese estudiante un aprendizaje cuyos contenidos están articulados con su realidad, comprendiéndolos desde una lógica histórica y contextual.

En pleno contexto del siglo XXI y muy especialmente en función de la emergente sociedad del conocimiento, es muy común encontrar en la literatura que los ideales formativos pasaron de ser los concernientes a la producción en masa, al perfeccionamiento de procesos y productos, al condicionamiento y la obediencia, a la lógica de los estándares, de los currículos prescriptivos por contenidos y a las asignaturas compartimentadas, entre otros; a nuevos ideales más cimentados en la lógica de la innovación, el emprendimiento, la sostenibilidad, los currículos por competencias, los currículos por campos problémicos y/o por desarrollo de proyectos, los proyectos transversales, interdisciplinarios y transdisciplinarios, la diferenciación estudiantil, la inclusión, el desarrollo de la autonomía, etc.

Ahora bien, tener esto en cuenta desde la mirada de la didáctica crítica, implica comprometerse con una educación divergente e instituyente que, si bien comprende el contexto y sus demandas, no se concentra en la producción de riqueza y en la competitividad agresiva tan característica de la política neoliberal, sino más bien, propende por el desarrollo de proyectos educativos y metodologías que logren dichos ideales formativos encaminados hacia la transformación subjetiva y social. Por ejemplo la UNESCO (2015) propone como elemento necesario reafirmar una visión humanista de la educación, lo cual "exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. Esta visión humanista tiene consecuencias a la hora de definir el contenido de la enseñanza y las pedagogías, así como la función que corresponde a maestros y otros educadores. Su mportancia es aún mayor a causa del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, en particular las digitales" (UNESCO, 2015:10).

Por ello, la educación debe generar en las personas consciencia sobre la necesidad de fomentar la justicia social, la diversidad, la inclusión, la cultura de paz y la preservación del medio ambiente. Con respecto a la educación y a la instrucción, esta búsqueda implica "dejar atrás el utilitarismo y el economicismo" (p. 10), que aparecen como características comunes en las agendas políticas de los gobiernos, así como en varios proyectos educativos institucionales.

En esa búsqueda por la consecución de nuevas generaciones más propensas hacia la reflexión, el diálogo y la humanización, es oportuno mencionar algunos aportes efectuados por Amartya Sen (1998:67) con respecto a su propuesta acerca de los conceptos de capital humano y de capacidades humanas. "El primer concepto se concentra en el carácter de agentes [agency] de los seres humanos, que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción". Mientras tanto, "el segundo se centra en su habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección". Para Sen (1998) el potencial humano no puede únicamente tramitarse por el capital humano que en definitiva se orienta hacia la urgencia de maximizar la producción para la preservación de los sistemas económicos de las naciones. Educar implica priorizar y apostar por el desarrollo de las capacidades humanas, pues ellas generan una internalización de lo aprendido y experimentado que acompaña durante toda la vida. "Es decir, no se educa para generar movimiento en un contexto en específico, se educa para enseñarle a los sujetos a desplegar sus capacidades en diferentes espacios que son cambiantes y que implican una construcción permanente" (Roa y Uribe, 2015:16).

En definitiva, se necesita pensar entonces en una enseñanza que promueva desarrollar en el estudiante la capacidad de pensar críticamente y de ser libre, transformando su realidad y conectando los contenidos aprendidos con sus necesidades reales. Por consiguiente, es fundamental una educación que posibilite una didáctica mediada por un docente que guía a los educandos a una participación autónoma y creativa, que además les permita asimilar, interiorizar y utilizar los conocimientos para entonces adoptar un papel protagónico en los cambios que demanda la sociedad actual. En lo que vamos del nuevo siglo, varios autores, organizaciones regionales y organizaciones multilaterales se han pronunciado con respec-

to a cuáles son las competencias a desarrollar en los ciudadanos del mundo del siglo XXI. Cuatro muy comunes son la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración. (Partnership for 21st Century Learnig, 2007). Así, una didáctica crítica y en-contexto, podría proponer estrategias didácticas, entendiendo por estas últimas una serie de "procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas" (Feo, 2010:222)", para lograr un desarrollo competencial que en la acción, permita el acceso a una ciudadanía mundial en igual de condiciones que se declare corresponsable por un mundo mejor para todos.

En definitiva una didáctica crítica que sea vigente y pertinente, se debe construir en clave contextual, ubicando y planteando los mecanismos para que los estudiantes comprendan los ideales formativos de la innovación, el emprendimiento y la sostenibilidad como motor de la transformación subjetiva y social. Ello sugiere que, además de ser capaces de identificar las diferentes innovaciones y emprendimientos de manera tal que puedan analizar sus efectos sociales y ambientales, se les debe acompañar para que asuman posturas argumentadas y críticas frente a las problemáticas locales, nacionales y mundiales en las cuales se encuentran inmersos, así como frente a las soluciones que se proponen para superarlas. No obstante, lo anterior será insuficiente si no se ponen en escena mecanismos para que los discentes se representen como agentes transformadores, desarrollen capacidad de agencia y se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje, desplegando en consecuencia su capacidad metacognitiva constituyéndose en aprendices capaces de aprender a lo largo de todas sus vidas.

Para concluir, resulta perentorio acercar a los profesores a los saberes de la teoría y de la investigación educativa, en un contexto desde el cual se les invite a pensar críticamente sobre sus prácticas, así como a reflexionar sobre mecanismos que les permitan dar solución situada a problemáticas reales concernientes a los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Ello supone que se permitan re-imaginar el acto educativo reconfigurando a su vez sus propias representaciones que se han fijado frente a la naturaleza del estudiantado. Un buen punto de partida sugiere trascender una didáctica descontextualizada, que entre otras, puede abordarse como el tránsito desde una didáctica de la instrumentalización-castración, hacia una didáctica de la reflexión-con-sentido.

Referencias

ANDRADE-CALDERÓN, M.C y MUÑOZ-DAGUA, C. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. *Revista de investigaciones* UNAD. Vol. 11, Núm.2, Julio de 2012. Recuperado de http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/790/1400

BIGOTT, L. (2008). *¿Qué es un educador intercultural*? Valencia, Venezuela: Mimeo.

CARMONA, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación Humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades* UNICA, vol. 8, núm.19, mayo-agosto, 2007, 134-157. Universidad Cecilio Acosta. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de: http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=170118451008

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

DAVINI *et al*. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

DÍAZ BARRIGA, F; HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

GIROUX, H.A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, No. 15. Santiago, Chile.

MORÁN, P. (1996). *La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica critica en fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.

PAGÉS, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios, 140-154.

ROA, J. D. y URIBE, C. (2015). Los nuevos extraterrestres: consecuencias de la globalización en el contexto de la educación en Colombia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 35. Octubre-diciembre de 2015. Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/35/35_Roa.pdf

RODRÍGUEZ, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

SEN, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, Volumen. XVII, no. 29. Bogotá, Colombia.

UNESCO, (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial*? Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf