

Una didáctica fundamentada en las necesidades sociales de América Latina. Replanteando la didáctica crítica

A didactics based on the social needs of Latin America. Rethinking critical didactics

Pedro Emiliano Farfán Flores. *farfan@cencar.udg.mx*
Universidad de Guadalajara. México
Recibido: 02/08/2020
Aprobado: 03/09/2020

Resumen

Se exponen una serie de reflexiones y propuestas para una pedagogía y didáctica críticas que tengan en consideración las necesidades sociales y educativas en América Latina identificadas en la primera y segunda décadas del siglo XXI. Se abordan los procesos de modernidad y posmodernidad y su vinculación con las necesidades sociales y educativas de Latinoamérica; las concepciones de didáctica y de didáctica crítica en lo particular y, finalmente, anotamos algunos principios y aportes desde la didáctica crítica para repensar algunas alternativas de futuro que permitan incidir en la problemática regional y replantear la manera de enfrentarla desde el campo de lo educativo.

Palabras Claves: Didáctica, Didáctica Crítica, Pedagogía Crítica, Necesidades Educativas, América Latina

Abstract

A series of reflections and proposals for a critical pedagogy and didactics that take into account the social and educational needs in Latin America identified in the first and second decades of the XXI century are exposed. The processes of modernity and postmodernity and their relationship with the social and educational needs of Latin America are addressed; the conceptions of didactics and critical didactics in the particular and, finally, we write down some principles and contributions from critical didactics to rethink some future alternatives that allow to influence regional problems and rethink the way to face them from the field of education.

Keywords: Didactics, Critical Didactics, Critical Pedagogy, Educational Needs, Latin America

Introducción

“Nada ganamos luchando por separado
para caer vencidos todos juntos”

Ángeles **Mastreta**

La historia de América Latina y sus necesidades ha estado caracterizada por la conquista y su lucha por la liberación. En diversos momentos de su proceso de formación social se ha puesto énfasis en la importancia de la educación y distintos esfuerzos y alternativas se han ensayado. Con frecuencia, a lo largo de su historia siguiendo los esquemas europeos o norteamericanos, a los que pareciera que llegamos siempre tarde. No obstante, tradición y modernidad han coexistido, modernidad y posmodernidad, también; atraso y cambio, creatividad y lucha han acompañado sus procesos sociales. ¿De qué manera el desarrollo histórico de América Latina ha propiciado sus problemáticas generales y sus necesidades sociales y educativas en esta primera década del siglo XXI; qué papel han jugado, en este proceso, las principales concepciones de didáctica y qué aportes se podrían hacer desde una perspectiva crítica para enfrentar un futuro inmediato y satisfacer dichas necesidades?

Nos proponemos exponer algunos elementos sobre las necesidades sociales y educativas en América Latina identificadas en la primera década del siglo XXI, así como reflexionar sobre sus relaciones con la didáctica, particularmente desde una perspectiva crítica. Esperamos con ello sugerir y proponer algunos principios que permitan incidir en nuestra problemática regional y replantearnos así la manera de enfrentarla.

Para tratar de responder al cuestionamiento anterior hemos dividido el texto en tres apartados: en el primero de ellos abordaremos los procesos de modernidad y posmodernidad y su vinculación con las necesidades sociales y educativas de América Latina; en un segundo momento habremos de abordar las concepciones de didáctica y de didáctica crítica en lo particular y, finalmente, anotamos algunos principios y aportes desde la didáctica crítica para repensar algunas alternativas de futuro.

Modernidad/posmodernidad y necesidades sociales y educativas en América Latina

Modernidad, globalización y posmodernidad en América Latina

La Modernidad que según algunos autores (Lyotard, Habermas, Touraine, Guiddens, Baudrillard) nació en el Siglo de las Luces y alcanzó su apogeo con la industrialización de las sociedades, se caracterizó por la descomposición del orden clásico y su ideología y por la universalización de una serie de principios adoptados por una gran parte de la humanidad; Modernidad que en el caso de América Latina es traída desde Europa primero y consolidada vía la industrialización por los Estados Unidos de América después, pero a la que se llega tarde.

Esa modernidad que algunos dicen hoy se encuentra en crisis y progresivamente va dando pie a un nuevo proceso: la posmodernidad. Modernidad y posmodernidad se nos presentan como antinomias y no como fases o etapas contradictorias y a la vez complementarias de un mismo proceso entendido en su complejidad en diferentes momentos históricos y con diferentes expresiones y concreciones a lo largo de su desarrollo, como contradicción dialéctica. Una propuesta para comprender esta contradicción dialéctica la hace el filósofo Enrique Dussel (Dussel, 2016) al plantear la idea de un diálogo auténtico y simétrico entre los distintas tradiciones filosóficas que bien podría extender también a la sociología, la antropología, la educación.

Antes de la modernidad europea también había una América con una serie de tradiciones y creencias, no obstante en esa historia de conquistas e imposiciones se establecieron nuevos modos y estilos de vida y nuevas finalidades, también se aceleraron momentos para alcanzar lo más pronto posible ese proyecto de modernidad. Se dieron así, como en casi todo el planeta, cambios y a la vez surgieron nuevas necesidades y problemáticas. Para muchos concretar ese proyecto llevaría a un predominio de la razón por encima de lo divino (sin embargo en nuestros pueblos aún es posible ver expresiones de sincretismo religioso), la ciencia y la técnica harían que la Humanidad tuviera una vida más segura y más placentera, todo sería más sólido y más feliz. Dos características marcarían esta modernización: la racionalización y la multiplicidad y fragmentación del conocimiento (Pourtois, 2007, págs. 26-35). La educación se fundaría en ciertas racionalidades principalmente técnicas e instrumentales y la especialización cobraría carta de naturalidad en el quehacer cotidiano. Así la integración al igual que la complejidad de lo real desapareció de nuestros horizontes.

Por otro lado y al mismo tiempo, ese proyecto de modernidad está hoy en crisis y por tanto se hace necesario crear o avanzar a uno nuevo, el de la posmodernidad. Para otros es necesario replantear y reconstruir los principios de la Modernidad, sus fines a la luz del nuevo momento histórico, se trata, dicen, de una nueva etapa del proceso de desarrollo de la Humanidad, pero no todos ven la posmodernidad como aquello que permitirá fundar un nuevo proyecto, integrador y recuperador de lo complejo sino que es el momento propicio para romper con el pasado y crear un futuro nuevo. Dos ejes caracterizan a la posmodernidad: la agrupación racionalización/subjetivación y la integración (Pourtois, 2007), estos implican nuevos retos y desafíos para la educación, entre ellos la de una enseñanza y un aprendizaje que considere, en el caso de América Latina, su historia y su contexto, su idiosincrasia y su cultura.

Hacia fines del siglo XX América Latina se embarcó en una nueva propuesta del capitalismo mundial: La globalización o como le suelen llamar autores críticos, mundialización, para dejar claro que lo que hay es una neocolonización del paradigma dominante económico norteamericano. Esta propuesta que prometía inicialmente una gran oportunidad que implicaría a todas las culturas del globo terráqueo, pronto mostró su verdadero rostro, lo que aparentaba sería una propuesta, terminó siendo un fenómeno esencialmente económico de liberalización de los mercados y su financiación bajo un determinado modelo económico, el neoliberal, por ello algunos han dado en llamarle

más concretamente mundialización neoliberal o internacionalización del capitalismo, no obstante, hay quienes sostienen que existe como alternativa una mundialización solidaria (Rodríguez Rojo, 2002, p. 19).

Este fenómeno, implicó una serie de transformaciones y reformas en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones, así como seguir cargando con problemáticas generales desde nuestra historia y nuestro pasado; pero también nuevos desafíos y horizontes para la educación de nuestro continente, así como la búsqueda de nuevos sentidos y rumbos para la pedagogía y la didáctica (Mejía, 2003, pp. 58-79). En estos momentos una pandemia por el virus del tipo coronavirus SRAS-CoV-2, infesta al mundo y trastoca modelos económicos, políticos, culturales y consecuentemente la salud y la educación, entre otros (Quijano & Jimenez, 2020)

Problemáticas generales y necesidades sociales y educativas de América Latina

En la lucha de América Latina por encontrar un proyecto propio se han podido identificar autocríticamente una serie de problemáticas generales que se comparten por casi la totalidad de los países que conforman la región. Para los fines de este trabajo nos interesa resaltar algunas: La primera de ellas se refiere a nuestra identidad, una identidad mancillada una y otra vez, pero a fin de cuentas híbrida y mestizada; otra es la referente al colonialismo europeo y norteamericano, un colonialismo no sólo económico y cultural sino también mental; una más es la que se refiere a la desigualdad en los diferentes ámbitos cultural, político, económico y por último la que tiene que ver con la fragmentación.

Casi todas estas problemáticas han sido explicadas desde un punto de vista dominante como falta de desarrollo; es decir, como un no llegar a la meta, como un no coincidir con el modelo de los países centrales y desarrollados, como un atraso, como una falta de aceleración, como un subdesarrollo. El origen generalmente se ha adjudicado a una incapacidad innata racial, cultural e históricamente acumulada (Puiggrós, 1994), que ha dado origen, siguiendo a Puiggrós, a tres grupos de problemas: los que provienen de la crisis de los modelos centrales fundantes, los que son producto de la inconcreción del proceso de modernidad educativa latinoamericana y los que son consecuencia del desdoblamiento de políticas neoconservadoras y neoliberales.

No obstante el reconocimiento de lo anterior, hoy pareciera en general que no se han construido alternativas educativas que respondan a estas problemáticas latinoamericanas, más bien se han retomado modelos nuevamente de los países centrales lo que nuevamente la convierte en una educación subordinada. Sin embargo, vale la pena destacar esfuerzos en esa dirección desarrollados por países como Cuba, Venezuela, Brasil, Argentina, Bolivia o Nicaragua por mencionar algunos. “Ahora tenemos problemas comunes. Se requiere que construyamos teorías adecuadas para comprender las formas como está cambiando el mundo moderno americano, dejar volar la imaginación hacia los futuros educativos y llegar a diseñar propuestas viables, abiertas al futuro,” (Puiggrós, 1994).

Desde la década de los setenta del siglo pasado se ha venido impulsando, no sin obstáculos, una pedagogía de la liberación, una pedagogía crítica latinoamericana que incluso ha logrado penetrar a los Estados Unidos de Norteamérica (Maldonado G, 2008). Pero ¿cuáles son algunas de las necesidades sociales y educativas a las que tendría que dar respuesta una pedagogía y las didácticas críticas específicas para la América Latina?

Para los fines de este trabajo nos centraremos principalmente en las necesidades referentes a la enseñanza y el aprendizaje (Torres, 1998) y lo haremos haciendo una exposición un tanto general y arbitraria.

Sin duda, una necesidad importante es la del crecimiento económico y la distribución equitativa de la riqueza social para lo cual la educación es percibida como prioritaria. Otra necesidad impostergable es la del acceso a la educación y las tecnologías de la información, el conocimiento y el entretenimiento, lo que a su vez implica un acceso universal a la conectividad; una más es la referida a la calidad de educación. Otra necesidad apremiante que es posible identificar es la de la superación de una visión educativa instrumentalista, acrítica, tecnocrática, especializante y fragmentaria. Una más tiene que ver con la inclusión de contenidos curriculares significativos para la identidad, la idiosincrasia y la cultura latinoamericana sin que esto signifique dejar de lado otros aportes culturales mundiales, aún ahora se requiere superar la visión fragmentaria por una armoniosa y coherente que deje espacio a lo posible, a lo deseable, a lo complejo, a la incertidumbre.

En sociedades cruzadas por la conquista y el sometimiento forzado, una necesidad de enseñanza-aprendizaje¹, tiene que ver con la comunicación, particularmente con lo referente a los lenguajes oral, escrito, no verbal y otros; otra necesidad tiene que ver con las habilidades del pensamiento con énfasis en el desarrollo de un pensamiento crítico que favorezca la solución de problemas, la creatividad, la metacognición, la inteligencia emocional, el sueño, la esperanza y el deseo; otra es la satisfacción de una necesidad relacionada con la gestión de habilidades para el trabajo intelectual (gestión de la información y el conocimiento); una más tiene que ver con la formación de un espíritu científico y tecnológico que asuma desde la incertidumbre y la complejidad nuestra problemática regional y la importancia de crear conocimiento propio y de usarlo y difundirlo sin temores. Una necesidad más tiene que ver con el desarrollo de valores y actitudes acordes a nuestra identidad, idiosincrasia y cultura, sin descuidar aquello que se ha considerado por la Humanidad como universal. Otra necesidad es la de superar el currículo por asignaturas y arribar a un currículo integrado e integrador, inter y transdisciplinar. Una más es la referente a la formación docente, es decir, de aquellos que harán posible cualquier transformación que se proponga.

Horizontes y desafíos para la educación y la didáctica en América Latina

¹ Entendemos por necesidad de enseñanza-aprendizaje a la carencia o ausencia de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas y valores para que los seres humanos puedan vivir con justicia, dignidad, felicidad y con posibilidades de seguir construyendo su mundo y su vida individual y colectiva. La necesidad no es sólo un asunto natural sino también está ligado al modo en el que la sociedad se organiza para resolverla.

Como se desprende de lo anterior los sistemas educativos de la región requieren reconocer honestamente las necesidades de sus pueblos y no adecuarlos a las de los países desarrollados, reconocer sus trayectorias históricas y culturales y a la vez ser capaces de abrirse a los adelantos teórico-metodológicos, pedagógicos y didácticos, así como a los avances científicos y tecnológicos de manera crítica y permitir una plena participación de la sociedad civil en los asuntos educativos.

Según ha propuesto Adriana Puiggrós (1994), se hace necesario desconstruir el discurso pedagógico moderno, pero no en su totalidad sino ver con qué elementos nos quedamos de éste. No es posible reconocer las necesidades educativas sin su vinculación con el resto de la estructura social y con la historia de formación de esa sociedad. Es conveniente no perder de vista su esencia compleja, contradictoria y procesual. Lo que en educación se planea no se ven sus resultados sino hasta 15 ó 25 años después, lo que implica pensar una educación no sólo para el presente sino para un futuro pensado, imaginado, utópico si se quiere, un futuro posible cargado de la riqueza histórica del pasado, lo que implica, entre otras cosas, pensar lo educativo desde una pedagogía que recupere al ser humano en su totalidad, una pedagogía emancipadora y crítica como la que Paulo Freire, ese latinoamericano humanista y crítico nos ha legado.

Lugar y espacio de la didáctica crítica

Durante el siglo XX en América Latina se dieron -como a lo largo de su historia- rupturas y contradicciones, sometimientos y emancipaciones, cambios y retrocesos, en el caso de la pedagogía y la didáctica no fue la excepción (Cambi, 2005). En las diferentes sociedades se ligó a la educación como factor primordial para el desarrollo y como un elemento básico para la movilidad social, así como una relación más o menos cercana con la ciencia y la tecnología y se le asignó un papel básico para la calificación para el trabajo; se sustentó en conceptos como los de eficiencia y eficacia. La pedagogía fue también concebida de distintas maneras, todas estas cosas coexisten hasta hoy sin que por ello se deje de reconocer que en algunos momentos y en algunos países han hegemonizado unas concepciones y ciertas prácticas sobre otras.

La didáctica como arte, técnica, ciencia y praxis

Hay un asunto que no está desconocido por quienes se ocupan de la didáctica, aunque en algunos casos se considera a debate, es el referente a la relación de cualquier didáctica con una determinada concepción de pedagogía, de hombre, cultura, sociedad, naturaleza, conocimiento, etc. También existe más o menos un cierto consenso en reconocerla hoy como una disciplina (Camilloni, 2007) que tiene como objeto el proceso enseñanza-aprendizaje. A la vez se reconoce que existen diversas concepciones, diversas maneras de concretarlas, de practicarlas, de decidir las, de evaluarlas, de usarlas y que éstas han sido producto de la reflexión, la investigación y la práctica a lo largo de su configuración en el tiempo.

Según señala Sevillano (2005, p. 86 y ss.), la didáctica tiene por objeto de estudio cuatro problemas: los referidos a la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción y la formación. Desde su fundación formal por Comenio, se le ha considerado a lo largo de su desarrollo de diferentes maneras, como un arte (Gutiérrez Sáenz, 2008), es decir, como una práctica orientada en gran medida por la intuición y la sensibilidad; no obstante, en otros momentos se le ha creído como la parte operativa de la enseñanza cargada de acciones instrumentales y técnicas. No obstante lo anterior, se ha venido definiendo como una ciencia en parte orientada por una concepción experimental de la misma, luego por una nomotética o bien interpretativa; para otros se ha considerado no sólo como una ciencia sino también como un quehacer o una práctica orientada por la teoría, es decir, como una determinada praxis. Una parte importante de países en la región la consideran una disciplina tanto científica como praxiológica.

Paradigmas y enfoques de la didáctica: positivista, interpretativo, socio crítico

Cada una de las concepciones se ha convertido, tarde o temprano, en modelo a seguir (para decirlo con el término más reciente), en un paradigma que siguiendo a Thomas Kuhn (1975), entendemos como una serie de creencias, valores, técnicas, maneras de resolver problemas y visiones del mundo en las que creen y son compartidas por miembros de una comunidad científica.

Según Sevillano (2005) se pueden identificar cinco modelos representativos: el paradigma positivista cuya base epistemológica radica en el empirismo y considera que el conocimiento se produce captando los objetos a través de los sentidos y sometiéndolos a una lógica hipotético-deductiva, verificacionista y cuantitativa, sigue en gran medida los principios de la ciencia física, descarta la posibilidad de la intervención de la subjetividad. Otro de los paradigmas representativos es el interpretativo, que se basa en una epistemología fenomenológica, utiliza una lógica interpretativa y naturalista, inductiva, busca integrar y dar primacía al sujeto que construye el conocimiento.

Un tercer paradigma es el que se orienta a la mejora de la realidad tratando de comprender su problemática y poniendo énfasis en el uso de los resultados de la investigación para comprender los fenómenos e introducir cambios en las prácticas sobre ellos; un cuarto paradigma enunciado por Sevillano es el paradigma de socio crítico que se fundamenta en una epistemología dialéctica y crítica, se basa en una lógica interaccionista, construccionista social que busca superar la dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo a través de una síntesis de éstos, reconoce las contradicciones en la dinámica de la realidad y apuesta por una dialéctica entre el sujeto y las estructuras; reconoce a la realidad como una totalidad compleja, procesual e histórica posible de ser transformada por la acción específicamente humana, la praxis como acción emancipatoria.

Un paradigma ha comenzado a emerger de manera importante, es el denominado paradigma de la complejidad, cuya base epistemológica se sustenta en una manera de pensar la realidad que implica, entre otras cosas, reconocer que el sujeto construye representaciones mentales de la realidad

como totalidades a partir del reconocimiento de la complejidad de la misma, tejiendo una serie de elementos heterogéneos, pero inseparablemente asociados que le permiten actuar sobre esta realidad.

Estos paradigmas llevan a la concreción de corrientes del pensamiento y la definición de enfoques, es decir, a identificar la manera en la que cada uno de ellos explicita los aspectos que abstraen y atienden del objeto del que se ocupan y de definir al objeto mismo, así como la manera en que lo hacen y las herramientas metodológicas que utilizan, se reconocen así distintos puntos de vista y tendencias o maneras de comprometerse con la realidad y de ejercer una determinada práctica, una cierta manera de comportamiento más o menos predecible, un estilo, una inclinación u orientación por algo y su consecuente conducción o dirección de la práctica. (Zeraqui, 2006)

En el caso de la didáctica, que como ya hemos señalado tiene vínculos estrechos con una determinada concepción de pedagogía, se pueden identificar cuando menos cuatro grandes enfoques que a su vez responden a un determinado paradigma, a estos enfoques se les suele nombrar de diferentes maneras por los diversos autores, así podemos encontrar los siguientes: sistémico, humanista, personalizado y crítico (Castillo Arredondo, 2006, pp. 47-54) o bien, el enfoque centrado en la formación, en el aprendizaje, en la información y en la comunicación (Sevillano, 2005), o también, el enfoque tradicional, tecnocrático, práctico y crítico (Pansza, 2001). En otro momento será posible desarrollar las características de cada uno de ellos. Para los fines de este abordaje nos interesa centrarnos en el paradigma socio crítico, en el enfoque de una didáctica crítica que tienda a la emancipación del ser humano y que ayude a enfrentar las problemáticas y necesidades sociales y educativas de América Latina antes descritas.

Replanteando una didáctica crítica para América Latina: principios y aportes

¿Qué aportes se podrían hacer desde una perspectiva de la didáctica crítica para enfrentar la problemática y satisfacer las necesidades señaladas en un futuro inmediato? ¿Podríamos repensar este enfoque y replantear principios y propuestas? No lo sabemos, pero en las próximas páginas trataremos de esbozar algún intento en ese sentido.

La propuesta y los principios de la Pedagogía y la Didáctica Críticas

Lo primero que es necesario aclarar es que no se pueden enfrentar estas problemáticas y necesidades desde una postura aséptica ni neutral, pues no la hay, se está a favor o en contra de algo y de alguien. No hay una didáctica que deje de lado su dimensión política y su compromiso con ciertas concepciones como ya se ha expuesto líneas arriba. La que aquí exponemos parte del reconocimiento de que existe un vínculo dialéctico entre educación y sociedad y que éste está constituido por valores e intereses ideológicos (Cambi, 2005, 81-

82), por lo que se hace necesario partir de una determinada concepción del ser humano², como un ser complejo, biopsicosociohistórico, un ser de necesidades insatisfechas, dotado de inteligencia crítica, capaz de dialogar y argumentar (Habermas, 2002) que a través de sus acciones y sus relaciones produce sus satisfactores y va constituyendo dicha sociedad, estructurándola y a la vez siendo estructurado por esta misma, en la que se expresan determinados intereses, objetivos y prácticas que orientan las decisiones políticas en torno a lo educativo por quienes ostentan el gobierno de dicha sociedad.

Lo que deja en claro otro vínculo dialéctico: educación y acción política, entre una práctica que tiende a conservar el estado actual de cosas o bien una praxis que tiende a transformar dicho estado y un tercer vínculo dialéctico: entre ese ser humano complejo condicionado por las estructuras propias y sociales y su potencialidad, necesidad y aspiración de emanciparse de ellas. Este ser humano vive y convive, se crea y recrea en un mundo de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios; no es, entonces, un ser en esencia libre. (McLaren, 2008, p. 264). Bien valdría la pena sumergirse en propuestas como la de Dussel ya citado y Boaventura de Sousa Santos. (De Sousa Santos, 2015)

Un hito o parteaguas en gran parte del mundo y en América Latina fue el movimiento de 1968 en el siglo XX, a partir del cual se han sucedido movimientos pedagógicos y didácticos de gran envergadura. La década de los setentas es rica en construcción de propuestas que logran un auge importante en las décadas de los ochentas y noventas del siglo pasado y hasta nuestros días en este continente y otros (Cambi, 2005). Maldonado García (2008) realiza una reconstrucción genealógica de lo acontecido en la praxis latinoamericana en torno a lo que denomina pedagogías críticas de 1947 al 2000.

La pedagogía y su consecuente didáctica crítica son diversas, pero no obstante es posible encontrarse con algunos esfuerzos por agruparlas en determinadas corrientes a su interior; para nosotros tal diversidad enriquece el campo, pero es posible identificar cuando menos tres grandes fuentes en dichas corrientes: el marxismo- sea este clásico o neo, principalmente con su filosofía dialéctica materialista-, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y, para los fines de este texto, la propuesta teórica de Paulo Freire. McLaren, Giroux y otros sostienen que lo que une a los teóricos críticos son sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. La pedagogía crítica de acuerdo con McLaren (2003): “proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza”.

Un principio inseparable de la pedagogía y la didáctica críticas es el de la política, lo que a su vez implica una toma de postura y una elección moral por desvelar el papel que desempeñan las escuelas en la reproducción de las condiciones injustas y desiguales de nuestras estructuras sociales actuales bajo el sistema capitalista y los procesos de resistencia y emancipación de las mismas, lo que a su vez está vinculado con las políticas culturales que se impulsan y legitiman o no en las escuelas.

² Para ampliar en la concepción crítica del concepto de hombre, sugerimos revisar el libro *La ontología de lo humano del primer Freire* de Luisa Álvarez Cervantes (2005). Editorial Miguel Ángel Porrúa. México.

La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una *prioridad ética* dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante). (McLaren, 2008)

Otro aspecto a considerar para una pedagogía y didáctica críticas tiene que ver con la declaración de que el conocimiento es un proceso de construcción y reconstrucción social; es decir, que su génesis y apropiación están condicionados por el devenir histórico y por las estructuras e intereses que conforman la sociedad y por tanto por relaciones de poder y representaciones simbólicas producto de las interacciones sociales de los sujetos dentro de determinados contextos culturales, históricos, que favorecen determinados significados sociales, lo que lleva en sociedades desiguales e injustas a que se privilegien y legitimen ciertos saberes dominantes por sobre otros igual de legítimos; lo que siguiendo la propuesta de Habermas (2002) implica un conocimiento interesado técnico, práctico o crítico.

Dos principios más nos interesa señalar, el concepto de cultura y el de ideología. Desde la pedagogía y la didáctica críticas la cultura suele significar:

(...) las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida 'dadas' (...) un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo. (McLaren, 2008, p. 272)

Lo anterior está íntimamente vinculado a la manera en la que se puede ejercer el poder colectivo dentro de un determinado orden social. De acuerdo a los teóricos críticos es posible identificar cuando menos tres categorías: cultura dominante, aquella que busca imponer y legitimar valores, intereses y visiones del mundo de quienes ostentan y controlan la riqueza material y simbólica en la sociedad, en el caso de América Latina tiene raíces hundidas en los procesos de conquista a lo largo de su devenir; cultura subordinada, se caracteriza, entre otras cosas, por relaciones subordinadas a la cultura dominante en las que suelen perderse los límites entre lo propio y lo ajeno (Bonfil Batalla: 1991) con tendencia a la imitación, también denominada por algunos teóricos como culturas populares, en el caso de América Latina, con características híbridas y de mestizajes.

Una tercera categoría es la referente a las subculturas, que buscan distanciarse y a la vez insertarse tanto de la cultura dominante como de la subordinada, en búsqueda permanente de identidades que les diferencien de las otras culturas, para lo cual buscan crear espacios de apertura y contra hegemonía que les permitan negociar la construcción social de la realidad.

Por lo que se refiere a la ideología, suele referirse a la:

(...) producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos (...) producción de sentidos y significados (...) una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturaleza como de sentido común. (McLaren, 2008)

Sugerencias para una praxis de Pedagogía y Didáctica Críticas para Latinoamericana

Una pedagogía y una didáctica críticas para el contexto de América Latina pasa por el reconocimiento y la asunción de principios como los anteriormente expuestos, así como por una crítica de los sistemas educativos, de la escuela, de las prácticas educativas y de los docentes, del currículo, y por el principio de la naturaleza social y cultural del conocimiento en situación contextual.

Como hemos señalado aquí, no existe al interior de la pedagogía y didáctica críticas una sola corriente; por ello diversos autores, entre ellos Miguel Ángel Maldonado (2008), hablan de pedagogías críticas. Este autor construye la genealogía de estas pedagogías en América Latina y señala, entre otras, a la pedagogía para la liberación, la educación popular, la investigación acción participativa y el movimiento pedagógico colombiano; todas y cada una de ellas en su momento hicieron aportes desde América Latina, lo que no siempre queda registrado en muchos de los textos que recuperan la visión de la pedagogía crítica, que si en cambio ponen el énfasis en aportes realizados en Europa, Australia o Estados Unidos, no localizamos hasta este momento una obra que recupere la riqueza teórica, metodológica y práctica surgida en nuestro continente. No obstante sabemos que existe una producción enorme que de alguna manera no sólo en el caso de Paulo Freire, ha enriquecido la visión crítica de la educación, sino que han sido llevadas a la práctica y sus resultados han permitido mantener la esperanza de que en nuestro continente como, lo señala el Foro Social Mundial: “otro mundo es posible”.

Lo que habremos de exponer en los próximos párrafos proviene de lo que explicamos aquí, y todo ello esperamos sea resultado de una síntesis de lo que estos diversos enfoques han producido para cumplir los objetivos de transformar la desigualdad, superar la injusticia, construir otro mundo en el que el hombre pueda ser feliz, cualquiera que sea su lugar en la sociedad.

Exponer pues, una serie de elementos para repensar una didáctica crítica para América Latina pasa, desde nuestro punto de vista, por recuperar crítica y autocríticamente su historia y la dinámica de sus contradicciones, la problemática general y las necesidades básicas de enseñanza y aprendizaje, todo ello sin dejar de reconocer las características generales del Continente, pero también las especificidades de la realidad social de cada país.

Los elementos expuestos líneas arriba pueden servir de marco contextual referencial para pensar propuestas didácticas y también para recuperar la gran cantidad de ellas que se han creado en nuestro continente a lo largo de todos

estos años. Pensar y repensar propuestas didácticas desde estos elementos implica también considerar, entre otras cosas, el nivel educativo en el que se aplican. No es lo mismo el trabajo con niños de preescolar que con universitarios o posgraduados; cada nivel implica además el reconocimiento de procesos de maduración en distintas etapas biológicas, psico-sociales y culturales por las que atraviesa el desarrollo de ese ser que hemos descrito líneas arriba. También implica entender que toda propuesta didáctica conlleva una serie de principios epistemológicos, teórico-metodológicos y operativo-instrumentales y que cada uno de estos niveles de complejidad está íntimamente vinculado con ello y en gran medida serían estos los que orienten la praxis educativa.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en los distintos niveles educativos requieren considerar las particularidades del nivel respectivo, pero independientemente del nivel de que se trate es preciso tener como finalidad principal apoyar al ser humano en su emancipación y dotarle de instrumentos para actuar en y con el mundo para transformarlo por uno justo y feliz. Para ello, es conveniente retomar uno de los planteamientos más importantes de Freire: la concientización del sujeto.

En nuestra propia práctica educativa y docente, después de un tiempo de trabajar con los alumnos, cuando alguno o algunos en distintos momentos después de una clase se nos acerca y nos dice la frase “me he dado cuenta de ... o me he dado cuenta que ...”, creo que comprendemos la importancia y trascendencia del uso de una pedagogía y didáctica críticas y nos fortalece el ser docente. Este momento que a veces se logra pronto y otras no tanto, da cuenta de una serie de rupturas epistemológicas tanto individuales como colectivas, ruptura de estructuras que se han introducido en los sujetos por distintos mecanismos de ejercicio del poder y la ideología dominantes.

Claro que las distintas propuestas didácticas críticas pasan también por crear nuevos vínculos, ahora de colaboración, solidaridad y de horizontalidad entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje. Las distintas propuestas didácticas apuestan por la perspectiva social de construcción del conocimiento, pero también hacen necesario que el sujeto transite por un proceso de autorreflexión íntimo, individual, personal; lo que implica entonces considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando menos dos momentos: el momento individual personal y el momento grupal colectivo.

En toda propuesta didáctica crítica se hace necesario partir del presente, describir ese presente, problematizarlo, exponer su genealogía, cómo es que se ha llegado a ese presente, recuperar su dialéctica y su historicidad, caracterizar su estructura y descubrir sus relaciones, reconociendo la realidad como una totalidad compleja, sean estos aspectos naturales, formales o sociales.

Hay que arribar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje al planteamiento de preguntas problematizadoras que deberán propiciarse por los participantes del proceso y no sólo por el docente, es entonces cuando a partir de estas preguntas y los ejercicios previos se tendrá que recurrir a retomar de manera crítica el conocimiento que hasta el momento ha generado la Humanidad para enfrentar esas situaciones problema; pero esas situaciones problema o problematizadas deben tener contacto con la experiencia y el deseo de quienes dicen: “quiero aprender-quiero enseñar”; por tanto hay que

buscar la experiencia directa en contextos de la vida y del trabajo cotidianos, es decir, se requiere que el sujeto que enseña y el que aprende se ubiquen como sujetos en situación.

Enseñanza y aprendizaje basados en el dialogo, la reflexión y la transformación.

Seguramente existen diversas propuestas concretas que es necesario recuperar en libros de texto que ayuden en la formación docente. Por el momento queremos poner de relieve tres bases para impulsar procesos de una didáctica crítica, no sin dejar de insistir que cualquier proceso didáctico promovido desde una perspectiva crítica, ha de considerar aspectos epistemológicos, teórico-metodológicos y operativo-instrumentales. Esas tres bases son:

- 1) *Enseñanza y aprendizaje como unidad en la que se favorece la acción comunicativa, una acción dialógica* en la que los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje ubicados en situación, resuelven a través del diálogo las problemáticas que se les presentan, interactuando a través de la palabra y el pensamiento y de manera mutua con los demás participantes enfrentando de manera colaborativo y los desafíos con creatividad. Se trata de recuperar el lugar del diálogo igualitario entre los participantes, poniendo en juego las diversas inteligencias del sujeto, a la vez adquiriendo, buscando fluyendo o reconstruyendo conocimientos y desarrollando habilidades instrumentales donde la palabra del otro ayuda la construcción de sentido, buscando así opciones (construcción de proyectos) que orienten las vidas de los participantes.
- 2) *Enseñanza y aprendizaje como unidad mediada por la reflexión individual y colectiva.* Una reflexión que habrá de llevar a la actividad práctica, una acción específicamente humana, cargada de valores, deseos, sueños, utopías, esperanzas. Reflexión que habrá de conducir a la búsqueda de una organización individual y colectiva para la transformación de estructuras mentales y de organización social.
- 3) *Enseñanza y aprendizaje como unidad dialéctica que permite recuperar las experiencias propias y de los otros como procesos históricos sociales,* buscando así alternativas emancipatorias, creando alternativas de participación activa y el compromiso con la transformación de la realidad.

Existen muchas propuestas elaboradas en el contexto de América Latina para operar y concretizar las distintas estrategias didácticas y los principios aquí enumerados. Será en otros trabajos donde se profundice en ellas. Por lo pronto enumeramos una serie de técnicas e instrumentos que pueden ayudar a materializar mucho de lo aquí escrito.

Diversas técnicas y herramientas participativas y dialógicas se pueden recuperar, las cuales han sido creadas no sólo en el marco de un pensamiento crítico, sino también en planteamientos de otra base progresista, pero que sí pueden ser utilizadas como cualquier herramienta dentro de un marco y finalidades de la pedagogía y didáctica críticas.

Algunas de ellas son las siguientes:

Elaboración de proyectos productivos y organizacionales, socio dramas, trabajo en equipos, elaboración de ensayos de manera individual o colectiva, observación participante y etnográfica, entrevista a profundidad, círculos de estudio e investigación, constitución de comunidades de aprendizaje, mesas redondas, debates, diarios de campo, mapas mentales y conceptuales, análisis de textos y noticias, uso, análisis y crítica de las tecnologías de la información, la comunicación y el entretenimiento, entre otras.

La lista podría seguir pero hemos decidido dejar estas notas para emprender la tarea de profundizar en lo aquí desarrollado y en la descripción del uso y manejo de estas técnicas y herramientas didácticas en otro momento.

Por ahora esperamos haber contribuido, aunque de manera modesta, a plantearnos la necesidad de recuperar el desarrollo de las pedagogías críticas en América Latina y sus consecuentes apoyos para una didáctica crítica que permita continuar el sueño y la utopía de pensadores latinoamericanos ya que “el mundo no es sino que el mundo está siendo”, como ya lo escribió Paulo Freire; seguros, también, de que como lo han planteado muchos otros latinoamericanos “*otro mundo es posible*”.

Referencias:

- Aubert, A. E. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía Crítica del siglo XXI*. Barcelona, España: Grao.
- Barco, S. (2008). La corriente crítica en didáctica. En A. e. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 157-167). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bonfil Batalla, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México, D.F.: Alianza editorial.
- Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. México, D.F.: Editorial Popular.
- Camilloni, A. e. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2015). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Dussel, E. (2016). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal/Inter Pares.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación*. Barcelona, España: Octaedro.

- Giroux, H. (2007). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. México, D.F.: editorial Popular.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México, D.F.: Taurus.
- Khun, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- M, P. (2001). *Operatividad de la didáctica. Tomo 2*. México, D.F.: Gernika.
- Maldonado G, M. (2008). *Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá, Colombia: Magisterio editorial.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Miguel A., M. (2008). *Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Montoya Maya, Javier Ignacio y Monsalve Gómez, Juan Carlos (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 25. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1942/194215513012.pdf>
- Pansza, M. (2001). *Fundamentación de la didáctica Tomo 1*. México, D.F.: Gernika.
- Pourtois, J.-P. y. (2007). *La educación postmoderna*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: IDEAS IQUE REI.
- Quijano, O., & Jimenez, C. (2020). *Pandemia al Sur*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- R., M. J. (2004). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.
- Raúl, G. S. (2008). *Introducción a la didáctica*. Naucalpan, Estado de México: Esfinge.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Santiago, C. A. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y currículum*. Madrid, España: McGrawHill.
- Sevillano Garcia, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid, España: McGrawHill.
- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México, D.F.: SEP Biblioteca del Normalista.
- W.R., D. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de Teoría del Aprendizaje reflexivo.