

La Didáctica Crítica, critica la crítica educación bancaria¹

Alí Ramón Rojas Olaya

Departamento de Matemática y Física

Instituto Pedagógico de Caracas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

rojasolaya@yahoo.es y olaya902@gmail.com

RESUMEN

El siguiente ensayo intenta explicar la importancia de la Didáctica Crítica. De acuerdo a la experiencia docente e investigativa del autor, se considera la corriente liberadora como sustento de la didáctica crítica y herramienta conceptual indispensable para enfrentar al mundo complejo. Dicho instrumento, da luz conceptual a los docentes para la comprensión de su accionar, en contraposición al marco teórico, a su actitud y las acciones emprendidas en aula. Se considera que este enfoque, logra la interpretación de la práctica profesional, para contar con mayor conocimiento y entendimiento de los qué, por qué y para qué de la tarea docente. Con este trabajo, buscamos proporcionar herramientas teóricas a las y los docentes para facilitar el vínculo entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: currículo crítico, educación bancaria, dogmatismo, conciencia crítica, Pedagogía Crítica, Educación Matemática Crítica.

ABSTRACT

The following article seeks to explain the importance of Critical Didactics. According to the teaching and research experience of the author, the liberation wave that informs critical didactics is considered as a conceptual tool required to face a complex world. This theoretical instrument conceptually enlightens teachers so that they can understand their actions by virtue of comparison between the theoretical background and their attitudes and actions inside the classroom. It is assumed that this approach involves the interpretation of the professional practice, which will result in a larger awareness and understanding of the “what”, “why” and “what for” of teaching. This article intends to provide theoretical tools for the teachers that allow to link theory and practice.

Keywords: critical curriculum, financial education, dogmatism, critical consciousness, critical pedagogy, critical mathematical education.

1 En homenaje a los cuarenta años de la publicación de Pedagogía del oprimido, escrito durante su exilio en Chile, el libro seminal de Paulo Freire, presenta lo que no es meramente una nueva pedagogía, sino un plan para la liberación auténtica del hombre, sea opresor u oprimido. En este emblemático y fundamental libro Paulo Freire critica el sistema tradicional de la educación (lo que él llama “la educación bancaria”) y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven.

1. Introducción

*“Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos.
Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando”*
Freire (1970)

Desde la perspectiva teórica de la Didáctica Crítica, se aborda el rol que deben desempeñar las profesoras y profesores. Por una parte asumiendo un papel científico: la o el docente es un científico del aula, porque relaciona la teoría con la práctica, analiza el aula desde diversas posiciones teóricas, que a su vez le permiten una praxis educativa. La o el docente tiende a desenvolverse dentro de la Didáctica Crítica, porque hace de la reflexión teórica un instrumento de acción. Es decir, visualiza la educación como un fenómeno social y por ello entiende que dentro del salón de clases, debe considerar niveles de análisis que le permitan entender al aula como una realidad específica, lo social como subconjunto de lo ambiental y lo escolar como subconjunto de lo institucional. A su vez, comprende que el proceso de aprendizaje y enseñanza, se encuentra vinculado a aspectos propios de la docencia como la finalidad, la autoridad, las interacciones y el currículo. Así como asumen el rol de agentes de transformación. Pansza, Pérez y Morán (2001), afirman que la educación escolarizada, puede ser vivida como una instancia enajenante, que nos integra acríticamente a un sistema, o como una instancia liberadora. Para estos educadores, desde una de las problemáticas de la didáctica, entendida como una disciplina comprometida y crítica que aborda el problema de la enseñanza y el aprendizaje, es posible pensar en transformaciones desde el interior de la práctica educativa. Un tercer rol de la o el docente que internaliza la Didáctica Crítica, es la resistencia a la educación bancaria de la que habla Freire (1970), porta conciencia crítica entre las y los discentes, combate la actitud de quienes aun están sumergidos dentro de la educación neocolonizada y por último, es parte y arte en la construcción de un currículo crítico.

2. Didáctica Crítica versus educación bancaria

En su libro *“la educación como práctica de libertad”*, Freire (1989) quiere que el oprimido adquiriera una *conciencia crítica*: parte de una propuesta dialógica y antiautoritaria. Este pedagogo brasileño, dice que las personas han nacido para comunicarse entre ellas. Esto es posible mediante una pedagogía para la libertad. Para ello, se necesita una sociedad con condiciones favorables, sociales, políticas y económicas. Se precisa una filosofía de la educación que piense como el oprimido y no para el oprimido. A través de la alfabetización se concienciará a las personas, para llegar a la democracia que rompa con los esquemas de la sociedad hermética. La pedagogía de Freire, podría denominarse como la pedagogía de la conciencia.

Para Freire (1970), el oprimido tiene que liberarse psicológicamente para no convertirse en opresor porque ellos tienden a “identificarse con su contrario”.

Como ejemplo concreto, Freire menciona el caso de los oprimidos que quieren la reforma agraria, “no para liberarse, sino para poseer tierras y, con éstas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados”. Ambos, los opresores y los oprimidos, temen a la libertad, pero por razones diferentes. “En los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores el miedo de perder la “libertad” de oprimir”.

Debe plantearse una educación que habilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que le advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Para Rodríguez Rojo (1997) la relación entre teoría y práctica de la Didáctica Crítica, no se reduce a ilustrar la conciencia de lo práctico sobre los límites de la acción pedagógica, sino que incluye preconceptos de la teoría, modelos y concepciones fundadas de una praxis diferente, de una escuela y de una enseñanza más humana y democrática, así como formas de cooperación entre la praxis y la teoría. Este educador español define la Didáctica Crítica de la siguiente manera:

Se entiende por Didáctica Crítica la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora. (:140).

La docente y el docente científico, como profesionales interpretantes de los datos emanados del salón de clases buscan explicaciones y/o soluciones a los sucesos del aula. Es decir, la o el docente científico, construye objetos como producto del trabajo intelectual vinculado a la actividad docente y por ello, comprende que el aula es un espacio social que le permitirá crear productos teóricos hallando explicaciones y/o soluciones emanadas de los cuestionamientos críticos que la maestra o el maestro realice. Por lo tanto, la Didáctica Crítica plantea la conversión del docente dogmático, por una o un profesional de la educación fuertemente interesada o interesado por cuestionar el proceso de aprendizaje y enseñanza y en pos de lograr conciencia crítica de su acción² docente al someter su ejercicio a continua reflexión y vigilancia, con el fin de construir lo científico en la educación.

La o el docente con interés por la Didáctica Crítica, entiende y realiza su práctica educativa interrelacionando la teoría, la investigación y la práctica bajo

2 El autor se refiere a la investigación-acción, considerada ésta como el método por medio del cual la maestra o el maestro puede reconocerse al encontrar datos surgidos de la realidad del salón que le permitan entender el efecto de su práctica en el aprendizaje.

la perspectiva indisoluble que le permita abordar el salón de clases analizando e interpretando el contexto, la institución y el aula con el fin de construir estrategias didácticas coherentes y propiciadoras del desarrollo integral de la propia maestra, del propio maestro, de sus colegas y de las alumnas y alumnos.

La profesora o el profesor que se dirija desde la Didáctica Crítica entiende que no se puede seguir actuando en el aula promoviendo el *dogmatismo*³, con ausencia de conciencia histórica y social y pensar en los contenidos como desconectados unos de otros como productos impersonales, ahistóricos y descontextualizados. La o el docente que busca explicaciones y/o soluciones a los hechos del salón de clases, capta la posibilidad de transformar los roles y vínculos dentro del aula. Por ejemplo, visualiza que el mundo actual requiere de personas críticas y creadoras de alternativas nuevas, que dan solución a los problemas del mundo actual, por ello replantea la posibilidad de cambiar los vínculos de pasividad que se da en muchos estudiantes, por vínculos de cooperación e igualdad que conlleven a una forma de asimilar la información con la disyuntiva de construir con ella conocimientos que habiliten al alumno en el saber hacer y en saber ser.

A su vez, para Rodríguez Ebrard (2008), la o el docente cuestiona el ejercicio de su autoridad, con el fin de descubrir cómo impacta ésta el proceso de aprendizaje y enseñanza, es decir, hay que preguntar si por medio del ejercicio de la autoridad se promueve vínculos de dependencia, los cuales a su vez conducen a una *educación bancaria*⁴ donde el alumno considerado como el depositario de los conocimientos de la profesora o profesor.

La y el maestro crítico, cuestionan y reflexionan sobre su manera y el modo en que otras y otros perciben la educación, el aprendizaje, la ciencia, la didáctica, la investigación y muchos otros conceptos que determinan la forma de actuar. Son muchos los obstáculos; nuestra propia concepción de la investigación y las actitudes resultantes respecto de ésta; las concepciones y actitudes de las alumnas y los alumnos; nuestras formas anquilosadas de acercarnos a la realidad; nuestra ceguera para ver más allá de lo que nuestros ojos ven; nuestra carencia

3 El dogmatismo es aquella corriente filosófica contrapuesta al escepticismo y al idealismo, que haciendo derivar el pensamiento del ser presupone la supremacía del objeto respecto al sujeto, de la realidad de las ideas, de la naturaleza del espíritu. De modo general, el dogmatismo es una especie de fundamentalismo intelectual. Los dogmas expresan verdades ciertas, indudables que no son sujetas a cualquier tipo de revisión o crítica. Dogmatismo es una actitud natural y espontánea que tenemos desde que somos niñas o niños. Y nuestra creencia de que el mundo que existe es exactamente de la forma que lo percibimos

4 Freire critica la concepción bancaria de la educación: “el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente...” (Freire, 1970). Dice que la educación bancaria es necrófila, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación.

de habilidad para analizar, sintetizar, interpretar, relacionar, anticipar, etc. Sólo nuestra praxis pedagógica, nuestro quehacer teórico-práctico (reflexión crítica y retorno a la acción) puede ayudarnos a salvar lenta pero seguramente, estos obstáculos. Sin embargo, la tarea por realizar de profesoras, profesores, alumnas y alumnos sigue y seguirá siendo investigar para conocer, para hacer ciencia, para transformar a sí mismos y a su realidad.

Desde esta postura, se concibe, a la didáctica como un pensar y actuar científico que reelabora y cuestiona a la luz de los datos surgidos de la propia investigación, por ello, el profesor internaliza el reto de hacer ciencia porque problematiza y soluciona los desafíos supone su acción docente. Rodríguez Marcos (1995) dice “este flujo bidireccional teoría-práctica, este intercambio crítico-reflexivo-constructivo de la acción docente-discente, es la base del objeto específico de la didáctica como ciencia y arte de la enseñanza”.

3. Docencia crítica versus Educación neocolonizada

Para la y el docente crítico, impulsar y motivar a las y los estudiantes, es un reto constante en el quehacer educativo. Ambos científicos sociales, interiorizan que el mundo que vive y enfrenta el estudiante de hoy es cambiante, complejo y multidimensional, por ello, toda acción que emprende lo ejecuta con intenciones definidas y pertinencia con la situación. Por ello, el docente empleará los conocimientos con el propósito de afrontar el reto crítica y creativamente para el logro del crecimiento intelectual y emocional de los alumnos y con ello mantenerse alerta a los sucesos dentro del aula y replantear lo ejecutado. El educador venezolano Bigott (2008) al respecto comenta:

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. (:1)

Otro de los grandes problemas de la o del docente, es la ausencia de respuestas a una pregunta básica ¿realmente enseña a pensar críticamente a las alumnas y alumnos? En este aspecto hay confusión entre saber y pensar la realidad, saber mucho desde un conocimiento acumulado, no necesariamente implica saber pensar la realidad en el presente. La docente y el docente científico, hallan la vía

a su quehacer profesional de modo tal que despierte el interés por aprender y pensar la realidad, y para ello, ella y el tiene conciencia de su acción como fuente de aprendizaje, por lo que modela ante las alumnas y alumnos, una acción crítica y creativa que sirve de inspiración.

La Didáctica Crítica surge en oposición a la didáctica tradicional, y va de la mano con la *Pedagogía Crítica*. Para Bigott (2008) urge la necesidad de construirla. Él la sugiere como una nueva pedagogía. Una Pedagogía de la desneocolonización, una pedagogía alternativa, pedagogía revolucionaria o como se desee llamarla, entonces constituye una construcción teórico-práctica en y para la acción, en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en ese trabajo práctico. Esta Pedagogía en construcción, se encontrará dirigida a: (1) Realizar trabajos para conocer mejor nuestra realidad, que es en verdad, pluriétnica y pluricultural; (2) los resultados obtenidos implican un compromiso, por cuanto no son fuentes de recreación del educador, sino una realidad que está allí, calcinándolo hasta el tuétano y que debe ser develada y transformada; y (3) de allí la práctica como punto de partida del conocimiento.

Una pedagogía de la desneocolonización que no constituya sólo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que sólo el proceso de colonización cultural, como secuela, como emanación, como cantera inacabable del colonización económico se había congelado en nosotros, se había fetichizado. En consecuencia, este proceso debe iniciarse con la búsqueda de una pedagogía posible. (:3 y 4)

4. Aspectos históricos de la Didáctica Crítica

La Didáctica Crítica tal y como está asumida en este trabajo tiene dos fuentes. Primero, el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez. Quizás uno de los mejores ejemplos de *Educación Matemática Crítica* data de 1840, y se debe al genio de este venezolano inmortal. Este pedagogo, fue nombrado por Simón Bolívar, Director General de Enseñanza Pública en Bolivia, sostenía que “la América no ha de imitar servilmente, sino ser original” y que “hay que colonizar el país con sus propios habitantes”. Estas concepciones le empujaron a estructurar una experiencia educativa interesante en las *Escuelas Modelo* en Sucre, Bolivia, donde las niñas y los niños tenían posibilidades de aprender artes y oficios de forma práctica como teórica.

La idea de República para Rodríguez (1990), es el resultado de muchas combinaciones: es la más simple expresión que el *estudio del hombre* ha reducido todas las *relaciones sociales*. Su fórmula es:

$$\text{PUEBLO} \quad \times \quad \left\{ \frac{\text{intereses particulares}}{\text{intereses particulares}} \right\} = \text{I} = \text{REPÚBLICA}$$

A los que no entienden de cálculo será menester decirles cómo se lee esta fórmula—y se lee así: Pueblo *multiplicado* por Intereses particulares y *dividido* por Intereses particulares *igual uno, igual* República; y para aquellos a quienes el lenguaje parezca oscuro se amplificará el discurso diciendo que los hombres se reúnen por sus intereses, que buscando cada uno su conveniencia sin consultar la de otro, yerran todos el fin de la unión, porque los intereses se chocan. Éste es el motivo de todas las desavenencias y éstas, la causa de las guerras que las luces que se adquieren con la experiencia han hecho pensar—que pensando se ha descubierto, que todos piensen en el bien común y que este bien común es la República. Sin conocimientos el hombre no sale de la esfera de los brutos y sin conocimientos sociales, es esclavo. El que manda pueblos en este estado se embrutece con ellos. En creer que *gobierna* porque *manda* prueba ya que piensa poco. En sostener que sólo por la ciega obediencia subsiste el gobierno prueba que ya no piensa. (:244)

En las tres primeras líneas de esta cita, Rodríguez explica didáctica y críticamente que “los hombres que se reúnen por sus intereses, buscando cada uno su conveniencia sin consultar la de otro, yerran todos el fin de la unión, porque los intereses se chocan”. Está aplicando el elemento neutro en la multiplicación (o elemento simétrico) social al mejor estilo de la pedagogía crítica y de la Educación Matemática Crítica. Luego enfatiza la criticidad en su didáctica, cuando insiste en la explicación “éste es el motivo de todas las desavenencias y éstas, la causa de las guerras que las luces que se adquieren con la experiencia han hecho pensar—que pensando se ha descubierto, que todos piensen en el bien común y que este bien común es la República”. Toda una clase magistral escrita 83 años antes de que se fundara la Escuela de Frankfurt, germen de la teoría crítica y por ende, de la escuela crítica.

En el año 1794 Rodríguez presentaba al Ayuntamiento de Caracas sus reflexiones, sobre los defectos que viciaban la educación y de cómo se debía dictar el primer currículo para la educación primaria de Venezuela. Se trataba de un planteamiento crítico sobre la enseñanza colonial. En la siguiente cita Rodríguez (1990) enfatiza la importancia del aprendizaje y enseñanza de la geometría, y critica la didáctica colonial empleada en la época.

La necesidad en que están de *saber* lo que son LUCES y VIRTUDES SOCIALES unos Pueblos que se creen ÁRBITROS de su *suerte social* y DUEÑOS de la de *sus hijos*. (...). Es imposible que haya quien niegue que la ignorancia de los principios sociales es casi general. Quien no conozca que es un obstáculo a las providencias del gobierno, sea cual fuere su forma, ni quien no convenga en que, para hacer efectivas instituciones de un interés general, su conocimiento

debe ser general. Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en República, a buscar desde su infancia, **razones y proporciones** en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir **razones y consecuencias** en las providencias y en los procedimientos del gobierno, para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean *gratuitas* ni sus opiniones infundadas. Por eso se dice que la JEOMETRIA (sic) rectifica el RACIOCINIO. Por falta de Lógica en los Padres, de Zelo en los Gobiernos, y de Pan en los Maestros pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La *enseñanza* se reduce a *fastidiarlos* diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así—así—así y siempre así, sin hacerles entender por qué, ni con qué fin. No ejercitan la facultad de pensar, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano. (:98 y 99)

Primero, el postulado de Rodríguez sobre *la construcción política histórica de los ciudadanos libres de la América*, implica la posibilidad del desarrollo de una pedagogía republicana, proyecto original para la formación de ciudadanos y ciudadanas libres. Para Rodríguez el ser histórico y político, se instaura en la interacción de sujetos dentro de las relaciones de poder diferentes: la libre cooperación, la solidaridad y el bien común o fin colectivo del que se es individualmente beneficiario. El carácter humanístico y sociocrítico se manifiesta cuando expresa “*piensa en todos para que todos piensen en ti*” (Rodríguez, 1990). Su propuesta pedagógica tiene un fin último: “para dar de comer al hambriento, para dar de vestir al desnudo, para dar posada al peregrino, para dar remedio al enfermo y para distraer de sus penas al triste” (Rodríguez, 1990).

Segundo, es la escuela crítica. Contra la cultura occidental se levantó la crítica voz de la escuela de Frankfurt, representada principalmente por Adorno (1969), Horkheimer (2003) y Marcuse. El pensamiento sociológico de la escuela de Frankfurt, trae a Habermas (2002), que será el inspirador de esta corriente crítica en su segunda etapa, que apela a la reconsideración personal de la acción, buscando los propios factores ideologizados que se ocultan de manera más o menos inconsciente en ella. Schön (1998) introdujo en la búsqueda de caminos para diseñar nuevas carreras, que contemplaran las nuevas profesiones, la idea de epistemología de la práctica, considerando que hay cosas que se sabe hacer, pero que no es fácil encontrar quien pueda explicar cómo lo hace y mucho menos, enseñar a hacerlo.

La escuela crítica pedagógicamente hablando, surge en la segunda mitad del siglo XX. Es la corriente filosófica que llega al campo de la educación en primera instancia con el libro de Carr y Kemmis (1988) “Teoría crítica de la Enseñanza”, que propone un enfoque práctico del hecho educativo, y un criterio de análisis deliberante y reflexivo, que va más allá de la autorreflexión propia del enfoque práctico, el descubrimiento de las distorsiones ideológicas e institucionales

que impeden la comprensión de los hechos a analizar. Cuestiona las corrientes didácticas anteriores, la tradicional que data del siglo XVIII, y la tecnocrática, que se relaciona con la modernidad a partir de la década de los cincuenta del Siglo XX. Propone la reflexión colectiva (maestras, maestros, alumnas y alumnos) sobre problemas comunes. El punto de partida es la reflexión y el análisis de la problemática social y sus relaciones dialécticas, estableciendo la acción como un aspecto importante del proceso que revaloriza la formación docente, proponiendo elementos nuevos para el proceso de aprendizaje. La relación docente-discente, se estrecha, se discute la relación de poder y sus contradicciones y se recupera el aspecto afectivo. El conocimiento es constructivista, parte de la problematización de la realidad para una transformación social.

La didáctica crítica forma parte de las Pedagogías Alternativas, como el Movimiento Freinet, algunos Movimientos de Renovación Pedagógica, el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje, la propuesta liberadora del gran maestro brasileño Paulo Freire, el pedagogo del Siglo XX y los aportes de Bigott (1975 y 2008). Subrayamos la contribución que desde su fundación en 1999, realiza el Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (Gidem) en relación a la Didáctica Crítica, la Educación Matemática Crítica y la Etnomatemática para constituir fuentes teórico-prácticas vitales e impulsar la transformación de la educación latinoamericana. El Gidem, a través de sus numerosos trabajos, explicita el rol sociopolítico de la Educación Matemática, rompiendo con la supuesta neutralidad política de ésta y la compromete con la concienciación de los pueblos y con la transformación de la misma mujer, del mismo hombre y de las estructuras sociales.

La didáctica crítica, establece la enseñanza y el aprendizaje como una dualidad inseparable para introducir a la mujer y al hombre en un proceso de formación que le permitan solucionar sus problemas, haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos. Para mejorar la calidad de la educación, utiliza medios, recursos o ayudas de la didáctica crítica a través de las técnicas grupales de aprendizaje⁵ para procurar la producción del conocimiento y la creatividad a través de la participación activa de los actores del proceso: profesoras, profesores y estudiantes, privilegiando la investigación.

Para aplicar estas técnicas grupales de aprendizaje, el profesor recurre también a las ayudas didácticas de la escuela tradicional y a los recursos de la didáctica tecnológica, convirtiéndolos en instrumentos de apoyo en la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico. Los supuestos de esta

5 Entre estas técnicas grupales de aprendizaje citamos: la exposición activa, la acción dialógica, la demostración, la investigación bibliográfica y práctica, el simposio, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, el foro, el sociodrama, la enseñanza en grupo (o team teach), el seminario, el Philips 66 y el brainstorming.

visión crítica son: la enseñanza como una actividad práctica, se trata de hacer algo; es una actividad, y como tal quiere decir que produce cambios, en las personas, en las mentes, o por lo menos esa es su intención; tiene una intención conscientemente realizada; es entendida en tanto, se le da sentido; la construcción de sentido requiere del lenguaje, esto es, pasar por un sistema de codificación compartido, hecho público, y que permita antes que nada, pensar la propia acción; la teoría es, justamente, esta asignación de comprensión y sentido⁶; la transición que se espera no es de la teoría a la práctica, sino de la irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y la rutina, al saber y al análisis, y si es posible, un paso más hacia la reflexión. Las y los proponentes de la teorización son las propias maestras y los propios maestros; la teoría y la práctica son recíprocos constitutivos y mutuamente autorreferenciales: digo lo que hago, en la medida que lo entiendo; las teorías que se generan no son teorías formales, generales, sino sustantivas. Responden a un caso único y se valida en la consecución de una acción mejor, no en su posibilidad de ser generalizada⁷. El sujeto es parte fundamental de la producción teórica y del objeto de estudio⁸; la configuración o construcción metodológica, es una singularidad dentro de la regularidad de la acción de enseñar, una versión personal, inédita, dentro de una forma más o menos general de hacer las cosas; y por último, constituye el desafío de la construcción de una profesionalidad docente con autonomía, porque la finalidad de la teoría crítica es hacer de la y el docente, un ser autónomo al evidenciar los niveles de alienación y tomar conciencia sobre cuánto influyen en nuestras prácticas, nuestras tradiciones de formación: en principio la propia escuela que vivimos como alumnas y alumnos (es lo que más influye), el instituto de formación, y el lugar donde se empieza a trabajar.

5. Currículum crítico dentro de la Didáctica Crítica

El enfoque práctico del currículo, fue una novedad introducida por Rodríguez (1990) en la primera mitad del Siglo XIX y más recientemente por Schwab (1969). Este último como respuesta tal vez a los movimientos de reforma que insistían en los fundamentos del currículo con enfoques técnicos para abordar el mejoramiento de la escuela. Los supuestos que asume la enseñanza como práctica, son varios y realmente, conmueven varias de las concepciones instaladas de modo hegemónico en las distintas etapas de formación de los docentes. Considerar la enseñanza, la educación y el currículo como prácticas, significa tomar en cuenta las actividades, acciones sociales, con toda la complejidad de éstas, ser históricas, interpersonales, mediadas por el lenguaje, y que incluye múltiples representaciones de los sujetos implicados en las mismas.

6 Es la capacidad de entender lo que se está haciendo, de descubrir las creencias, lo ideológico o idiosincrásico, que puede estar más o menos solapado en las prácticas, tal vez por múltiples o fuertes tradiciones, tal vez por falta de compromiso profesional con la propia actividad.

7 Esto permite realmente un proceso de mejora de la educación.

8 Es parte constitutiva del mismo. Por lo tanto se desplaza la pretensión de objetividad por la subjetividad fundamentada, por la rigurosidad en el tratamiento del tema.

La práctica y su comprensión, se produce en comparación con lo técnico, y cuando se intenta describir esta concepción, uno se enfrenta a las concepciones arraigadas que tenemos sobre los hechos educativos. A saber, sin olvidar los medios para determinados fines, simbolizados en objetivos que alcanzar, y que están fuera de la acción del maestro, porque se depositan en el otro sujeto de la relación, que es el alumno. Entonces sucede que se concibe una relación de causalidad entre dos acciones de naturaleza distinta: la enseñanza y el aprendizaje. La naturaleza de la enseñanza es enseñar, y su consecuencia es la acción de enseñar, esto es lo que puede ser analizado crítica y reflexivamente, por ser la acción del sujeto el profesor. La otra actividad, la de aprender, tiene una relación ontológica con la enseñanza, es parte de la naturaleza del acto de enseñar, alguien que aprenda, pero no es su consecuencia, es una acción posterior y fuera de ella.

La concepción práctica considera la realidad educativa como esencialmente fluida, variable, compleja, donde no hay recetas claras, ni relacionamientos simples, sino múltiples decisiones que tomar en el marco de intervenciones razonadas, prudentes, éticas, amparadas por la optimización. La asunción de un enfoque práctico de la didáctica, supone un camino recíproco de apropiación de un concepto, pero sobre todo de una práctica de la propia didáctica, que implica un recorrido histórico y personal subyace una actitud de compromiso e implicación muy grande del propio sujeto.

En este orden de ideas el aporte de Mora (2005) es significativo cuando comenta que:

Igualmente se impone, se fortalece la concepción pedagógica y didáctica, también de carácter crítico y dialéctico, sobre el papel que juega el trabajo cooperativo y participativo en el éxito del aprendizaje y la comprensión, lo cual traerá como consecuencia, y necesariamente, procesos de transformación social. Consideramos que los procesos educativos complejos actuales tendrá que tomar en cuenta, desde esta nueva cultura sobre el aprendizaje y la enseñanza, los avances de la neurodidáctica, la pedagogía y la Didáctica Crítica, la relación dialéctica del estudio con el trabajo, las estrategias didácticas orientadas en la investigación-problematización y, finalmente, la formación politécnica e interdisciplinar.:(144)

Mora orienta sobre la importancia del trabajo cooperativo y participativo dentro del currículo, coincidiendo con González Velasco (2008) para quien el currículo, debe promover “una enseñanza integral en: cómo se aprende, aprendizaje permanente, flexibilidad en los métodos y finalmente trabajo en equipo” (108). El currículo es un proyecto diseñado para una situación educativa. Sirve de orientación para la acción pedagógica. Ilumina la intervención de los agentes educativos porque marca los objetivos y define dónde se quiere llegar. Decide sobre los contenidos que se intenta transmitir o que aprendan los

alumnos. Propone las estrategias metodológicas y los recursos didácticos para el logro de los objetivos y la verificación de los contenidos. Opta por una manera de organizar el espacio y el tiempo de los aprendizajes y de la enseñanza y, por fin, señala criterios de evaluación. Según se opte por una u otra fundamentación epistemológica de la enseñanza y de la educación, el currículo puede ser más o menos abierto e incluso cerrado. El currículo puede ser una propuesta provisional y modificable a lo largo del proceso, o ser un documento monolítico aceptado obligatoriamente por todos los educadores, funcionarios de un Estado o empleados de un patrón.

El currículo generalmente se emplea para designar todo aquello que se hace en el aula. El término “currículo” ha sido empleado en la educación formal que en la no formal. Actualmente, se emplea el nombre indistintamente, tanto en la enseñanza escolarizada como en la alternativa y especial.

¿Qué significa currículo crítico? ¿En qué sentido ese significado afecta a la sociedad, convirtiéndose así en sociocrítico? En primer lugar se entiende por currículo crítico, según Rodríguez Rojo (2005), aquella propuesta o proyecto que se ofrece a una situación educativa con la intención de contribuir a cambiar las cosas, en este caso, la situación social educativa. Cambiar supone pasar de un estado a otro, de una interpretación a otra, de un enfoque a otro, que implica el conocimiento y dominio de materias instrumentales, académicas, escolares y vitales. Los fundamentos epistemológicos del currículo crítico, yacen en la teoría crítica. En efecto, por teoría crítica, desde la Escuela de Frankfurt, se entiende aquella revisión del paradigma científico-filosófico imperante en la comunidad de intelectuales de comienzos del siglo XX. Su evolución conceptual corre pareja a la crítica de la modernidad⁹.

Antes de concluir y para cerrar este apartado sobre currículo crítico, coincidimos con Mora (2008) cuando apuesta a inclinarse:

por una concepción del hombre como ente de relaciones sociales cognitivas. El ser humano, quien realmente produce conocimiento en interacción con los demás, es el resultado material, psíquico y espiritual del desarrollo histórico y cultural que ha experimentado la humanidad a lo largo de su existencia. Las personas como entes activos y pensantes simultáneamente, producen conocimientos a través de la actividad mediante su interrelación con las realidades temporal o espacialmente alejadas de su propio entorno objetivo. (:51)

6. Conclusiones

Así, concluimos definiendo la Didáctica Crítica, como un proceso de acciones comunicativas emanadas por la teoría crítica, con el fin de analizar la práctica docente, descubrir el contexto y las teorías que la atraviesan, purificar las

⁹ Rodríguez Rojo habla de crítica de la modernidad y de la postmodernidad. Prefiero no entrar en este último término pseudocientífico.

distorsiones subyacentes en su aplicación y mejorarla con vistas a la emancipación de los individuos y de la sociedad.

Esta didáctica nos ayuda a tomar conciencia sobre cuáles son las prácticas con las que desvalorizamos nuestra profesión. La construcción metodológica de la clase (no una simple planificación por casilleros de modo de facilitar el control) permite que afloren, además de las regularidades, lo singular, lo que les es propio. El desafío es ayudar a las alumnas y alumnos a decir lo que hacen y lo que piensan que deben hacer. Así el análisis didáctico, le permitirá adueñarse de sus prácticas y explicar por qué hacen lo que hacen, prever, dominar, dar razones. Es un tipo de análisis profesional que busca relacionar al sujeto con las personas, la institución y la situación en la que está. Analizar una situación educativa implica ver las teorías que atraviesan esa situación, en una didáctica de sujetos. La posibilidad de hacer compartido y público el proceso, permite una comunidad de representaciones y por lo tanto de un proyecto mutuo. Si la didáctica es sociocrítica, debe analizar la sociedad u orden social en el que vivimos. Analizar críticamente el orden social imperante, significa no estar de acuerdo con todo el sistema o con varios de sus elementos.

La didáctica crítica no se conforma con oponerse o enfrentarse activamente a la escuela tradicional, sino que busca actuar positivamente como un ariete educativo que ofrece dimensiones propias, métodos específicos y esencia de auténtico planteamiento didáctico. El conocimiento social crítico, tiene consecuencias metodológico-didácticas de la teoría sobre la enseñanza ya que: (1) Se sitúa en el campo de la teoría de la acción y dentro de ella, en la acción comunicativa. (2) Las acciones tienden a cumplir intenciones, rigen normas que buscan producir cambios. (3) La correlación entre acciones, intenciones y normas comunitarias son de origen, generalmente, ético, y por tanto educativas. Pero, podrían estar distorsionadas, por lo cual se impone la reflexión y la crítica acerca de la acción. Las acciones principales son las acciones críticas, no cualquier actividad. (4) Por lo tanto, la acción didáctica es una acción transformadora de situaciones sociales, organizativas, y de realidades físicas. (5) La acción cultural para ser racional y humana, necesita adquirir un sentido de la acción, que requiere un código o signos codificables, inteligibles y compartidos para transformar la acción personal y particular en hecho público. Empero, la cultura se ajusta a intenciones o valores universales y comunes, colectivos, consensuados a través del lenguaje y el diálogo. (6) La teoría ayuda en la construcción de sentidos; pero deberá constreñirse con la práctica y ésta mejorar. Luego la construcción de sentido nunca es perenne, ni inmutable, ni para siempre. Vale mientras vale. Tiene un valor histórico, real y demandante. (7) La teoría y la práctica; el sujeto y el objeto son mutuamente referenciales. Ambos son necesarios para la construcción del sentido de la acción. (8) La pretensión de verdad que subyace en la acción, se fundamenta en la relación sujeto-objeto-sujeto, es decir, en la intersubjetividad

argumentada, que exige rigurosidad en el uso del lenguaje y la metodología grupal. (9) La rigurosidad metodológica exige la investigación sobre la acción, que requiere, a su vez, utilizar bien las fases de recogida de datos, el análisis y la validación de los mismos. (10) El rigor comunicativo en el grupo demanda utilizar las técnicas grupales de comunicación eficaz, la autonomía personal de cada miembro para descubrir los engaños, las alienaciones y los influjos perversos del poder. Sólo así se podrá tomar decisiones que transformen las prácticas docentes y de aprendizaje. (11) La acción didáctico-crítica es interacción entre la profesora o el profesor y las alumnas y alumnos y comunicación de éstos entre sí. (12) La mejor metodología de la Didáctica Crítica, se percibe cuando ésta usa la investigación como instrumento para la enseñanza. Aprender investigando es el perfil metodológico de la Didáctica Crítica.

En relación al currículo crítico, éste debe contribuir a eliminar la original desigualdad de la nueva sociedad del conocimiento. Debe tener en cuenta la adquisición de competencias que garanticen la inclusión social. El currículo sociocrítico se empeña en formar mentes estructuradas, que sepan dar razón de los acontecimientos de la modernidad, al revisarlos críticamente, sistematizarlos, y elaborar constructos creíbles con las piezas fragmentadas que abundan en los medios de comunicación. El currículo sociocrítico destaca los valores universales y educa en comportamientos éticos, para tomar decisiones. El currículo sociocrítico cree y utiliza la pedagogía de la esperanza (Freire, 2005), opuesta al fatalismo y al catastrofismo.

La investigación educativa tiene un lugar preponderante en la Didáctica Crítica. En relación a este punto, arribo a dos momentos conclusivos. El primero diluye la diferenciación entre el sujeto y el objeto; las y los docentes y las y los discentes deberán mantener una distancia suficiente con respecto a los hechos y procesos que son motivo de estudio, pero también se experimenta directamente el efecto de las acciones emprendidas, del trabajo realizado. Así, los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza, son sujetos que investigan la realidad de la que forman parte y, por tanto, objetos de su propia investigación. El segundo momento, propicia un juego simultáneo y alterno de reflexión y acción, según lo exija la problemática respectiva: de elaboraciones teóricas o conceptualizaciones y de retorno a la realidad de la que surgieron y a la que se pretende transformar.

Bibliografía

- Adorno, T.** (1969). *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona, España: Ariel.
- Bigott, L.** (1975). *El educador neocolonizado*. Caracas, Venezuela: La enseñanza viva.
- Bigott, L.** (2008) *¿Qué es un educador intercultural?* Valencia, Venezuela: Mimeografiado.

- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Traducción del inglés de J. A. Bravo. Prólogo de Vicente Benedito. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Freire, P.** (1989). *La Educación como práctica de libertad*. México, México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México, México: Siglo XXI.
- González Velasco, J.** (2008). Reflexiones sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. En *Integra Educativa. Revista de investigación educativa*. Tema: Diseño y desarrollo curricular. Vol. I. N° 2. Mayo-agosto 2008. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello y Plural Editores.
- Habermas, J.** (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona, España: Taurus.
- Horkheimer, M.** (2003). *Teoría crítica*. Madrid, España: Amorrortu.
- Marcuse, H.** (1967). *Cultura y Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Sur.
- Mora, D.** (2005). Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En Mora, David (Coordinador). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz, Bolivia: Campo Iris.
- Mora, D.** (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. En *Integra Educativa. Revista de investigación educativa*. Tema: Diseño y desarrollo curricular. Vol. I. N° 2. Mayo-agosto 2008. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello y Plural Editores.
- Pansza, M.; Pérez, C. y Moran, P.** (2001). *Fundamentación de la didáctica*. Bilbao, España: Gernika.
- Rodríguez Ebrard, L.** (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. En *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5, (10). Documento en línea bajado de <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>. [Consultado el sábado 7 de febrero de 2009]
- Rodríguez Marcos, A.** (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Congreso Internacional Conmemorativo Del 25 Aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la universidad (1997). Madrid, España: Universidad Autónoma De Madrid.
- Rodríguez Rojo, M.** (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: La Muralla.
- (2005). Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado. Seminario sobre Educación de Personas Adultas. Cullera, Valencia, España. Julio, 2008. Documento en línea bajado de: <http://>

informacion.googlepages.com/UnadidE1cticacrEDticaparaunCSC.pdf. [Consultado el sábado 7 de febrero de 2009]

Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, España: Paidós.

Schwab, J. (1969). *College curriculum and student protest*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.