

January 2014

## La escuela colombiana bajo el lente de un modelo sociocrítico: tensiones, retos y horizontes

Marco Fidel Gómez

*Universidad de Antioquia*, marcosmar53@hotmail.com

Diela Betancur Valencia

*Universidad de Antioquia*, diela11@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Gómez, M. F., y D.Betancur Valencia. (2014). La escuela colombiana bajo el lente de un modelo sociocrítico: tensiones, retos y horizontes. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 211-229. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2675>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# La escuela colombiana bajo el lente de un modelo sociocrítico: tensiones, retos y horizontes

*Marco Fidel Gómez*

Universidad de Antioquia, Colombia  
*marcosmar53@hotmail.com*

*Diela Bibiana Betancur*

Universidad de Antioquia, Colombia  
*diela11@gmail.com*



*Resumen:* Este texto de corte reflexivo explora las posibilidades del modelo pedagógico sociocrítico en la escuela contemporánea colombiana mediante las tensiones que se generan entre algunas prácticas naturalizadas en la escuela y otras que se desprenden a la luz de este modelo. Se cuestiona la mirada mercantil que ha permeado el discurso educativo oficial. Por el contrario, y en coherencia con el modelo sociocrítico, se apuesta por concebir la escuela desde su poder transformador. Finalmente, se sugiere revisar los modos en que se construye el currículo en la escuela colombiana y replantear los criterios con los que se seleccionan los saberes escolares, en relación con la concepción de la escuela pública como un proyecto democrático de transformación social.

*Palabras clave:* modelo pedagógico, pedagogía crítica, currículo, maestros, autonomía.

211



Recibido: 19 de enero de 2014  
Aceptado: 20 de febrero de 2014

---

Cómo citar este artículo: Gómez, M. F. y Betancur, D. B. (2014). La escuela colombiana bajo el lente de un modelo sociocrítico: tensiones, retos y horizontes. *Actualidades Pedagógicas* (63), 211-229.



*Colombian Schools under the  
Lens of a Socio-Critical Model:  
Tensions, Challenges, and  
Horizons*

*Abstract:* This reflexive text explores the possibilities of a socio-critical pedagogical model in the contemporary Colombian school system through the tensions generated among some naturalized practices at school and others that emerge in the light of this model. The commercial look that has permeated the official educational discourse is questioned. By contrast, and consistent with the socio-critical model, school is conceived from its transforming power. Finally, it is suggested to review the ways in which the curriculum is built in the Colombian school system and to rethink the criteria by which school knowledge is selected in relation to the conception of the public school as a democratic project of social transformation.

*Keywords:* educational model, critical pedagogy, curriculum, teachers, autonomy.



*A escola colombiana sob a lente de  
um modelo sócio crítico: tensões,  
desafios e horizontes*

*Resumo:* Este texto de corte reflexivo explora as possibilidades do modelo pedagógico sócio crítico na escola contemporânea colombiana mediante as tensões que se geram entre algumas práticas naturalizadas na escola e outras que se desprendem à luz deste modelo. Questiona-se a visão mercantil que tem permeado o discurso educativo oficial. Pelo contrário, e em coerência com o modelo sócio crítico, se aposta por conceber a escola desde o seu poder transformador. Finalmente, sugere-se revisar os modos em que se constrói o currículo na escola colombiana e repensar os critérios com os que se selecionam os saberes escolares, com relação à concepção da escola pública como um projeto democrático de transformação social.

*Palavras chave:* modelo pedagógico, pedagogia crítica, currículo, mestres, autonomia.



## Introducción

**L**os planes y las políticas orientados a la mejora de la educación, generalmente, responden a los intereses de quienes gobiernan, pero muy poco de quienes la habitan. La escuela es pensada desde afuera. El discurso oficial cae en lugares comunes. La pedagogía, como campo discursivo y de saber, es desplazada por otros discursos que analizan la realidad escolar bajo el lente de los resultados, el rendimiento, la eficiencia, la eficacia y la competitividad. Una didáctica instrumentalizada y cosificada, con marcada tendencia a intereses mercantiles, parece cernirse sobre la geografía escolar.

213

Pensar otras formas de allanar el camino, de hacer que la escuela se convierta en un escenario de saberes dinámicos, de repensar y movilizar a los sujetos que la habitan en torno a una pedagogía activa y reflexiva, como plantea Freire, se hace urgente y necesario. La modernidad ha alcanzado límites insospechados; las prácticas pedagógicas se circunscriben en un positivismo rampante. Límites que son necesarios transgredir mediante otro tipo de prácticas que lean la escuela ya no solo desde el cuánto, con predominancia del mayor o el más (Domenach, 1980), sino también desde la singularidad que constituye a maestros y a estudiantes.

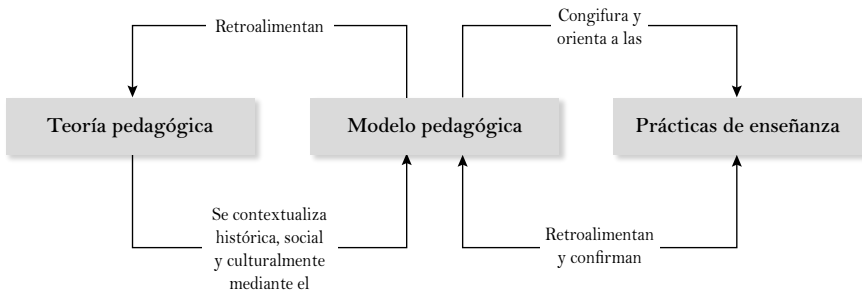
Esa contraescuela a la que aspira un sinnúmero de maestros comprometidos con la formación humana requiere apuestas significativas no solo basada en el discurso, sino también a partir de las mismas prácticas. Es necesario subvertir aquellos sentidos, discursos y quehaceres que se instalan descaradamente impávidos en la educación escolar. Sabemos que ellos no se modifican solos; somos los protagonistas del escenario educativo a quienes nos corresponde una tarea exigente y ambiciosa, pero necesaria a favor de la formación. La escuela debe comprenderse y transformarse desde adentro.

## Entre la tradición sin discusión y la novedad sin reflexión, ¿es posible un modelo sociocrítico en la escuela?

Asumir un modelo pedagógico en la escuela no implica que todas sus prácticas se enmarquen en este, pues como reconoce Flórez (1994) no hay modelo puro. Si se hace un análisis detallado de cualquier contexto escolar se encontrará qué tanto hay de uno como de otro. Para Popkewitz (1990) no existe una escuela única, sino diferentes tipos de escuela, debido a las características de enseñanza que coexisten en el mismo escenario escolar.

Cada práctica se sustenta en determinadas concepciones. En las miradas particulares sobre la escuela, en los valores que a ella se le otorgan, incluso en el mismo compromiso profesional del profesorado pueden reconocerse una pluralidad de escuelas. A pesar de esa complejidad manifiesta, la adopción de un modelo<sup>1</sup> sí implica reconocer que, de forma mayoritaria, las prácticas pedagógicas se orientarán desde sus presupuestos epistemológicos de cara al contexto escolar y social (figura 1).

214



**Figura 1.** Modelo pedagógico como una conexión realimentadora entre la teoría y la práctica pedagógica

Fuente: Klimenco (2010).

El modelo sociocrítico se caracteriza por posibilitar una formación libertaria y democrática, en la que el saber moviliza una transformación personal y social, fundamentada en los derechos humanos (Rodríguez, 2005). En este modelo, tanto los maestros como los estudiantes son sujetos activos

<sup>1</sup> La referencia al modelo debe interpretarse no como un referente rígido, inmóvil y estático al que el maestro debe ceñirse, sino como orientador de las prácticas de enseñanza.

en la construcción de ciudadanía que permita su emancipación, mediante procesos de transformación personal y social, asumidos desde posiciones críticas y diversas. Con Freire (1996) concebimos la emancipación como la posibilidad de *ser más*, lo cual supone autonomía y posibilidad de decisión.

De acuerdo con las consideraciones de Rodríguez (2005), este modelo se ancla en valores, teorías, principios, conceptos, actitudes y procedimientos que favorezcan, además de un conocimiento académico y escolar, otros saberes vitales que permitan comprender el mundo y actuar en él. Es un modelo, como diría Freire (2010), a favor de los descamisados, de los pobres, que busca potenciarlos como sujetos intelectuales, de saber y de transformación. Pero ¿sirve este modelo en la escuela pública?

Bien es sabido que la educación en Colombia empezó a formar parte de los intereses del Estado, como señala Martínez (2011), porque principalmente permitía la gobernabilidad de la población, es decir, por medio de prácticas de policía se buscaba gobernar a los más pobres, a fin de que fueran útiles a la sociedad. Desde sus orígenes, la escuela pública se ha anclado en un modelo tradicional que busca la reproducción de valores, que propende más a conservar el orden social establecido que a cuestionarlo o transformarlo. En consecuencia, una de las características de la escuela desde su invención moderna hasta nuestros días reside en que, históricamente, la escuela como texto resiste a los contextos cambiantes. Tales prácticas apuntan al control de los cuerpos y a la regulación del tiempo y el espacio, lo que implica una relación asimétrica entre maestro y estudiante y que se sustenta en un sistema de acreditación, sanción, evaluación y en un ordenamiento lineal de los contenidos, muchos de ellos descontextualizados, (Pineau, 2001). No solo tienden a ser estables, imperceptiblemente cambiantes, sino que también se naturalizan como verdades absolutas cuyo argumento principal es la tradición.

Por ello, reconocemos que en nuestras escuelas siguen vigentes prácticas de hace veinte, treinta o más años, aun cuando los contextos cambian, aun cuando las necesidades sociales demandan otra formación de ciudadanos, aun cuando las investigaciones en los campos de la didáctica y la pedagogía, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, etc., plantean otros desafíos y otros modos de comprender las relaciones entre escuela, sociedad, sujeto, formación y saber. Es necesario, como diría Gimeno (2005), elaborar una nueva narrativa en la escuela, una reescritura del discurso acerca de la educación.

Una de las razones que permite comprender este fenómeno es el hecho de que las investigaciones que se han producido sobre la escuela y el maestro son realizadas, por lo general, por agentes externos a la escuela y por esta razón no logran impactar las realidades educativas. Esta lógica insta la mirada del *colonizador* que se *asoma* a la escuela a señalar sus faltas o a imponer modos de pensar y actuar en ella, no la del nativo que se cuestiona ciertas prácticas naturalizadas.

Otra de las razones que, a nuestro juicio, permiten comprender el poco poder de la escuela para transformarse a sí misma reside en la política pública. La escuela contemporánea, con matices y remudamientos en sus prácticas, atiende en esencia a una educación que pregonan las agencias internacionales basadas en el mercado y en la lógica del desarrollo económico,<sup>2</sup> de lo que da cuenta el lenguaje educativo contemporáneo con expresiones como competencias, estándares, eficiencia, eficacia, etc. Dicha educación se ve amarrada por una política evaluativa que busca medir el *impacto* de la educación mediante pruebas estandarizadas que clasifican las instituciones según el desempeño de sus estudiantes, lo que no es sin consecuencias de orden político, económico, social y curricular. Debido a ello, muchas instituciones dirigen sus esfuerzos a lograr buenos resultados en las pruebas y, con ello, su mirada se pone en el afuera, más que en el adentro, más que en el sentido social, en la pertinencia formativa y en el costo político de las prácticas que emprenden para mejorar dichos resultados.

Se hace preciso un currículo crítico en la escuela pública, no para mejorar los resultados en pruebas censales, como se entiende la calidad educativa desde el discurso oficial, sino para transformar la sociedad y los propios contextos. Y esa transformación no es posible sin la comprensión de distintas aristas de la realidad y de los fenómenos que les son concomitantes. Ya lo decía Freire:

No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de las escuelas de la periferia de la ciudad, lo precario de sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte de la que casi siempre se vuelven íntimos. (2010, p. 127)

<sup>2</sup> Colombia, en estos momentos, hace todo lo posible para entrar en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). La educación, indiscutiblemente, hace parte de los temas que deben ajustarse a los requerimientos de dicha organización. Por lo tanto, la escuela pública es susceptible de intervención.

Estas situaciones, continua Freire, desempeñan un papel enorme en la vida de los niños que asisten a la escuela e indiscutiblemente marcan su herencia cultural. Por ello, en esta reflexión no podemos pasar por alto el hecho de que los alumnos desertores de la educación oficial de Medellín provienen mayoritariamente de hogares ubicados en estratos 1 y 2 (75,9%), con madres cabeza de familia (en un 4,6%), y en los que el jefe o jefa de hogar tiene un trabajo informal (45,7%) del que deriva muy bajos ingresos.<sup>3</sup>

Las prácticas educativas desde modelos autoritarios refuerzan la desbandada de muchachos de la escuela hacia las calles del barrio y de la ciudad; y eso supone más pobreza, más inequidad, más guerra. Con ello, el ideal de una sociedad justa se desintegra sutilmente en la misma escuela. Se hace necesaria, una transformación del currículo para propender a una sociedad más equitativa y participativa, pues “sabemos que los modos de transmisión propios de la escuela son importantes en la modalidad de construcción de la sociedad y en el tipo de sociedad que de ello resulte” (De Camilloni, 1996, p. 32). Ahora bien ¿qué implicaciones tiene, entonces, asumir este modelo en una escuela pública? A este interrogante, complejo por cierto, intentaremos dilucidar, dejar algunas consideraciones.

## Un currículo que forma... o uno que puntúa

Si consideramos que el currículo corresponde a una traducción de la cultura, no puede imaginarse ni establecerse de manera estática. Los contenidos no pueden elegirse teniendo como criterio único los estándares de competencias para satisfacer con ello al modelo tecnológico vigente, o para permitir, de manera acrítica, una transferencia al mundo del trabajo pues, como señalan Martínez y Narodowsky (1996), aunque la escuela aparezca ligada al Estado, esto no implica una subordinación absoluta.

Asumir la pedagogía crítica como referente para la renovación de la escuela implica un conocimiento del contexto social, que posibilite la identificación de aquellos saberes como medio para comprender y transformar la realidad. No tiene sentido enseñar unos contenidos que poco o nada le sirvan al estudiante, con desconexión total del mundo de la vida y que tendrán como destino ineludible el olvido. Zafarse de temáticas casi sagradas

<sup>3</sup> El informe *Medellín cómo vamos* indica que estos datos fueron obtenidos basado en un estudio por parte de Secretaría de Educación de Medellín en 2007.



implica deparar un lugar a las imágenes de aquello que se vive día a día y, de esa manera, recoger los saberes *profanos*, subvalorados por el currículo oficial, en los cuales se reconozcan los saberes de maestros y estudiantes; saberes de la gente, saberes que están por fuera de los procesos de legitimación que avalan los discursos hegemónicos o determinadas relaciones de poder; que son descalificados, silenciados, tachados de incompetentes.

A lo anterior, Foucault lo llamaba “saberes sujetos” (Bombini, 2006, p. 76), quizás porque se encontraban más acá de la objetividad de la ciencia y encarnaban las propias construcciones frente a la realidad, como resultado de la experiencia y como andamiaje para asomarse al mundo. Freire defiende la idea de que hay que rescatar dichos saberes, pues:

[...] es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana, sin saber lo que ellos saben independiente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado, para enseñarles a partir de ahí lo que aún no saben.

(2010, p. 127)

218

El currículo, como una selección de la cultura que hace la escuela, implica una toma de posición y un ejercicio de transposición didáctica. Ahora bien, esta selección no solo obedece a los avances disciplinares, sino también a los propósitos formativos. De acuerdo con lo anterior, a la luz de un modelo sociocrítico, es importante pensar si “lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea, lo entienda” (Fenstermacher, 1989, citado por Litwin, 1996, p. 95). Así, desde esta perspectiva, se invierte el proceso, ya no se trata de justificar la importancia abstracta de un conocimiento para que el estudiante lo aprenda, sino de cuestionar el saber que se pretende enseñar en términos de su aporte vital, social y político a la formación del estudiante.

Uno de los aspectos olvidados en el desarrollo curricular es el hecho de que los saberes que la humanidad ha acopiado a lo largo de la historia, aquellos bienes culturales, son producto de preguntas, inquietudes, necesidades. En la escuela se enseñan estos saberes, pero pocas veces las preguntas que dieron lugar a ellos. Es así como el saber escolar se convierte en un acervo de fósiles, un estado muerto que intenta moldear la mente sin tocar el alma (Meirieu, 2007).

El maestro, entonces, debe responder a la pregunta sobre qué contenido de enseñanza es importante para sus estudiantes y la función que cumple en relación con la sociedad actual y con la que aspira (Gimeno, 1995). Responder a esta pregunta implica reconocer que es una cuestión que atañe a diversos órdenes: político, cultural, pedagógico, científico y didáctico; que asume una complejidad absoluta, que no se agota en la superposición de contenidos en los documentos oficiales a los proyectos educativos institucionales, ni siquiera en los planteamientos de la investigación educativa de académicos y expertos, pues “lo que pasa en las escuelas no puede estar determinado por teorías sociales o pedagógicas que vienen a decir que lo que pasa en las escuelas es lo único posible que pase” (Martínez, 2013, p. 45).

En primer lugar, muchos de los contenidos que se dictan en los colegios públicos obedecen a una organización temática que responde a las exigencias estatales de calidad, en términos cuantitativos. Los resultados de las pruebas SABER generalmente determinan qué se debe enseñar. En las instituciones no existe una discusión seria al respecto. Aquello que se debe enseñar corresponde, en esencia, a lo que el examen reportó como “bajas competencias”. Vista de esa manera se presume que una estructuración curricular adecuada depende directamente de los resultados. ¿Es esto una selección adecuada de contenidos? Consideramos que no, pues, como enunciábamos en párrafos anteriores, ello responde exclusivamente a requerimientos externos, más que a una lectura asertiva del contexto comunitario. Se reducen los principios y los objetivos de la educación a una mera operación eficaz en aras de producir sujetos competitivos y eficaces (Martínez, 2004).

Los programas dirigidos a aumentar la calidad arremeten en la escuela. En Colombia, el programa que enarbola las banderas corresponde al *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa* (Ministerio de Educación Nacional, 2011), cuyo objetivo es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria. Ahora bien, la formulación de dicho programa hace hincapié en “la existencia de un currículo coherente que identifique claramente aprendizajes fundamentales esperados y momentos para lograrlos” (p. 6). Sin embargo, nuevamente el discurso de la calidad se hunde en los vicios de una educación reduccionista al admitir que el programa estará enfocado únicamente en lenguaje y matemáticas y orientado al mejoramiento en las evaluaciones nacionales.

Además, y más preocupante, estos programas siguen planteando que los estudiantes aprendan más de lo mismo y al mismo tiempo, con el ánimo, no de su transformación personal y del entorno, sino de mejorar su rendimiento. Tal consideración tiene efectos lamentables en la realidad escolar. De este modo, el respeto por el currículo y por la autonomía institucional se contradice al priorizar los resultados en evaluaciones nacionales.

El respeto por un currículo vivo, la bien pregonada autonomía institucional, queda en entredicho al darse prioridad a los resultados en evaluaciones nacionales e internacionales. Ello es, conforme a Martín-Barbero (2004), una flexibilidad tramposa, pues proclama iniciativa, innovación y creatividad, pero esconde un control por la lógica de rentabilidad empresarial que va dirigida a la evaluación de los resultados.

Si la escuela está orientada por un modelo sociocrítico que, como bien plantea Rodríguez (2005), es diferente a uno no crítico, entonces debe cambiar la estructura jerárquica de las áreas y reconocerles su importancia, no solo en el discurso, sino también en las mismas prácticas. Cuando se dan más horas de enseñanza a ciertas asignaturas (las consideradas equivocadamente como fundamentales, pues todas lo deben ser) y se quitan a otras, se sigue instalado en un currículo conformista. Pero, además de esta jerarquización, debería revisarse si el saber enseñado realmente tiene una funcionalidad vital. Un saber que sirva al estudiante para su transformación personal, pues muchos saberes se quedan en la sonoridad, mas no en su fuerza transformadora (Freire, 2010). Esa sonoridad, sustentada en la fe en la ciencia y el progreso, deslegitima otros saberes que indudablemente también deben aparecer y que contribuyen en la formación de los sujetos. Un modelo sociocrítico, en esos términos, responderá más a la formación que a los resultados, más a la transformación de los sujetos y de la sociedad que a una adaptación inocua a esta.

## **La escuela pública un proyecto de muchos o muchos proyectos en la escuela**

Se sabe que la escuela está sobrecargada de propósitos, tareas, funciones. Lo que pasa en la sociedad debe remediarse en la escuela; y si pasa, la escuela tuvo algo que ver. Es salvadora y a la vez, sospechosa. Así, aparecen gran cantidad de cátedras y proyectos que la saturan: paquetes de emprendimiento, sexualidad, finanzas, aplicaciones virtuales, investigación,

ciudadanía, prevención de consumo de sustancias alucinógenas, de desastres, de embarazos, de delincuencia. Todo tiene que ver, no importa cómo, y a empujones se instalan en los currículos sin reflexión alguna. Esta saturación de contenidos acomodados en proyectos para posibles soluciones sociales no permite un proyecto de escuela y mucho menos cuando son realizados para “cumplir” el cronograma. Estamos, pues, ante la denominada “proyectitis”, en medio de la cual “lo que sigue faltando es el proyecto capaz de articular y orientar el quehacer y la transformación educativa tanto a nivel de cada institución como a nivel de cada país” (Torres, 2000, p. 72).

Si la escuela pública es pública, lo es en cuanto permite transitar de la información al conocimiento y de este al pensamiento. Se trata de formar mediante el acceso a contenidos y experiencias culturales y socialmente relevantes que conecten con la vida y la experiencia social, para que los estudiantes que en ella se forman puedan afrontar críticamente los problemas e incertidumbres del mundo en que vivimos y participar activamente en su transformación (Carbonell, 2013, p. 49). Entonces, deberían ser estos proyectos parte integral del currículo y no sus meros apéndices. Cuando estos proyectos son momentáneos, temporales y quebradizos (entonces no son proyectos), lo que hacen finalmente es convertirse en mera información para los estudiantes. El uso del preservativo, las consecuencias del tabaquismo, cómo ser una persona emprendedora son claros ejemplos; se convierten finalmente en propaganda a favor de una entidad en particular o en consejos bien intencionados que fácilmente se olvidarán. Es necesario que la escuela se convierta en un proyecto que permita afrontar de manera crítica estas situaciones, vinculándolas con los contenidos escolares; de esta manera se construyen, a modo rizomático, escenarios posibles para su transformación que desplazan la concepción de una escuela rebotante de proyectos.

Ahora bien, pensar la escuela pública como proyecto social implica volver la mirada hacia las prácticas, los discursos, los saberes ya interacciones que constituyen la identidad de la escuela en sus vínculos con la realidad cultural y social. Este puente se establece mediante la selección de los saberes por enseñar; y en dicha elección, como señalan numerosos autores que avanzan en la consolidación de este modelo, deben intervenir los maestros, los estudiantes y los padres de familia (Kemmis, Cole y Suggett, 2008). No es el Estado el que exclusivamente determina qué necesita la escuela, pues la escuela no es la estructura que ocupan los niños, sino las

interacciones que se dan en ella y entre ella y la sociedad. El maestro está llamado a ser el garante de que esto suceda.

Nótese que el currículo ya no puede determinarse como la mera estructuración de contenidos, connotación tradicional en la que generalmente se ha ubicado; él amplía su movilidad, supera los textos escolares, salta los muros de la escuela, remite a prácticas realizadas por fuera y con ello revela otros saberes por tener en cuenta. Bajo la orientación de un modelo pedagógico sociocrítico no se espera que todos los estudiantes aprendan el mismo conjunto de saberes básicos y comunes; mucho menos, que sea el libro de texto el que ordene la lógica escolar en una secuencia lineal en la que todo hay que verlo, todo hay que llenarlo y todo hay que “aprenderlo”. Un tipo de configuración didáctica en la que se puede concretar dicho modelo es la pedagogía por proyectos, en la que el conocimiento se reconstruye a partir de preguntas fundantes, de intereses negociados, de acuerdos grupales que permiten valorar la pertinencia y la funcionalidad del saber en relación con inquietudes auténticas y situaciones reales. Es claro que este modo de orientar la escuela subvierte el orden tradicional de repetir saberes que generación tras generación se han considerado imprescindibles, para prestar oído a las inquietudes y a las propuestas que tímidamente se murmuran por los corredores, para ir tras la búsqueda de aquellos interrogantes que emergen en el contexto de un aula de clase y pasarlos por el crisol de la discusión y decantarlos por medio de los argumentos.

De este modo, ya no se trata de obrar por su interés, sino de tener en cuenta sus intereses, lo que implica, en palabras de Freire (2010), pasar de hablarle al otro, a hablar con el otro. Algunos detractores en afán de refutar el modelo afirman que no se puede preguntar a estudiantes o a las familias sobre qué enseñar, pues ellos, al no ser pedagogos, no lo pueden saber. El presupuesto es que si los padres envían a las escuelas a sus hijos es porque allí saben lo que deben enseñar; un presupuesto que evidentemente sitúa a la escuela y a sus profesores como la encarnación de la sabiduría, y a los padres y estudiantes como ignorantes sociales. Con el modelo sociocrítico no se trata de despojar de voz y voto al maestro para darles el poder único a los estudiantes y a las familias; el énfasis aquí está puesto en la interacción, en la negociación, en la argumentación, en tener en cuenta lo que los otros piensan, en exponer los propios puntos de vista, las concepciones institucionales y sociales y en ponerlas asimismo a discusión. Creemos que estas son condiciones necesarias para formar una sociedad democrática.

Se propone, pues, que más que la yuxtaposición de proyectos, muchos de los cuales se hacen solo por cumplir a un ente exterior, la escuela se constituya en un proyecto democrático, que rescate la voz, tenga en cuenta los saberes y las inquietudes de sus estudiantes y los recoja para construir un proyecto de formación y sociedad donde la autonomía sea su pivote.

## **Formar en autonomía: un proyecto social ineludible**

La formación en la autonomía no puede realizarse, al decir de Meirieu (2007), bruscamente, porque sería condenar al fracaso al estudiante, sería como halar una pequeña planta para presionar su crecimiento con lo cual solo se conseguiría arrancarla de raíz. Los medios de los que dispone el maestro (puntos de apoyo, materiales, organización individual y colectiva del trabajo) permitirían una intervención inicial a modo de apuntalamiento, para que luego, de manera razonada y negociada, el estudiante pueda sostenerse por cuenta propia. No es un don. Es algo que se aprende progresivamente.

Ahora bien, a la carencia de la autonomía por parte de los estudiantes se endilgan diversas hipótesis; la mayoría de ellas señala a la familia y a la sociedad como sus causantes. Más allá de reconocer esas estructuras como interventoras directas o indirectas en la autonomía, también sugerimos identificar cómo la escuela tiene su valor en esa construcción. Decíamos que la educación pública fue creada para la gobernabilidad de la población; allí, en la escuela “solo era permitido realizar determinadas actividades” que el maestro debía dirigir, vigilar y controlar en su desarrollo (Martínez, 2011, p. 29).

El panorama actual no dista mucho de ese tipo de prácticas en la escuela, aunque quizá sí los fines y los objetivos de la educación. La obediencia que implica no ser excluido de la escuela también implica atender y aceptar el discurso actual anclado en el sistema competencial, propio de los postulados económicos imperantes. De esta manera debe costarle la anhelada autonomía a la población infantil y juvenil formada en metodologías tradicionales de enseñanza, donde la quietud y el acatamiento se convierten en códigos inquebrantables. Sin embargo, el señalamiento al estudiante sobre la poca autonomía para realizar diversas actividades escolares acusa de inmediato un señalamiento a las prácticas pedagógicas del maestro y, por lo tanto, indican a qué tipo de escuela se acude. No es en vano esta relación.

Giroux señala que en la escuela tradicional opera un lenguaje de inocencia en el que se sugiere una preocupación por los niños, pero que ignora o menosprecia las condiciones de ellos. La escuela contiene a los niños y los socializa, regula sus comportamientos: “A los jóvenes se les niega la dignidad y la capacidad de actuar” (2000, p. 21). En general, desde que ingresan los niños a los recintos de la escuela, la preocupación es modelarlos, contenerlos, regularlos. La autonomía es restringida por el temor infundado de un posible comportamiento asocial de los niños.

La misma dignidad y la capacidad de actuar se ven doblegadas cuando se imponen determinadas carreras como las ingenierías, la administración de negocios, la medicina, como única opción de vida;<sup>4</sup> incluso, el currículo está ordenado de acuerdo con esa lógica: más ciencias, más matemáticas, más tecnologías. A ese nivel debe formarse en autonomía. Las artes, las humanidades, el uso adecuado del tiempo libre deben tener cabida en el currículo y en las opciones de vida, para que contribuyan a resquebrajar la hegemonía imperante que definitivamente se anclan a un modelo económico regido por el desarrollo y el progreso.

224

Es necesaria, entonces, una autoridad emancipatoria (Giroux, 1992 y 2006) que faculte a los estudiantes para que sean ciudadanos críticos y activos. Y esta ciudadanía se logra con disciplina, que para Freire, es la condición necesaria de la democracia. Es justamente la disciplina, como experiencia de los límites, como tensa dialéctica entre libertad y autoridad (Freire, 2010, p. 139), la que posibilita la conquista de la autonomía. Así, la formación en autonomía no es posible pensarla al margen de la autoridad, de la disciplina y de los límites, sin los cuales fácilmente se desplazaría a la arbitrariedad, a la irresponsabilidad y al libertinaje.

El maestro debe configurar este tipo de autoridad, de manera que el estudiante se convierta en un ciudadano que, a la par de lo que sucede en su contexto, reconozca lo que pasa consigo mismo, en las experiencias escolares, en su proceso de aprendizaje y a ello deben apuntar las prácticas evaluativas. Una evaluación que no se ubique en el señalamiento acucioso e inculpador del maestro, a modo de venganza, sino, mejor, a un acompañamiento

4 Según un estudio realizado por Farné y Vergara (2008), profesiones como administración, economía, ingeniería y medicina encabezan el listado de las preferidas en el mercado de trabajo colombiano; mientras artes, educación, deportes, lengua y literatura se ubican por debajo de las opciones. El desarrollo y el progreso del país finalmente se ubican desde la lógica positivista. Esa misma lógica impera en la distribución de las asignaturas en la escuela.

del maestro que permita el reconocimiento de necesidades, ya no como carencia, sino como potencia, para un adecuado desarrollo humano.

La autoevaluación<sup>5</sup> de los estudiantes es un asunto que preocupa tanto a maestros como a estudiantes. Algunos de los maestros no reconocen un valor metacognitivo o de reflexión, sino como una nota más para sumar y promediar; otros, más discretos, consideran que aunque pueda tener alguna relevancia no puede ser considerada una actividad funcional, pues los estudiantes no cuentan con la autonomía necesaria para evaluar lo que ellos suponen debe ser. Y otros, más atrevidos, reconocen una actividad con potencial de ciudadanía y con toda la carga pedagógica que subyace en ella.

Ahora bien, este asunto requiere un análisis profundo, pues tiene una relación evidente con la pedagogía crítica; además, permite dilucidar otros aspectos que como subtexto deja entrever. En primer lugar, la formación de los maestros tiene particular relevancia, y aún más su pensamiento. Cuando las prácticas en las que los maestros fueron formados corresponden al denominado modelo tradicional, confían en que lo que sirvió para ellos, servirá para las presentes generaciones.

En segundo lugar, manifestar que los estudiantes no poseen la autonomía necesaria para realizar la autoevaluación remite a discutir aquello que se entiende por autonomía. Para Meirieu (2007), formar para la autonomía aparece en todos los proyectos de enseñanza, pero es necesario establecer en qué se encarna y cómo se concreta. Para ello, establece que es indispensable considerar el ámbito de autonomía, el nivel de autonomía y los medios para su desarrollo.

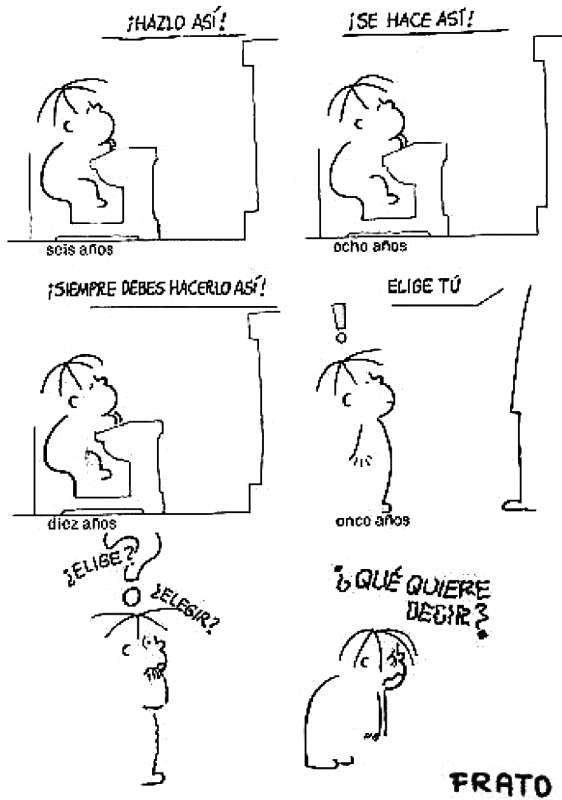
Indefectiblemente, no es una nota más. La fórmula tradicional: registrar, sumar y promediar carece del sentido cualitativo que amerita la autoevaluación y una concepción de evaluación formativa. De ninguna manera, consideramos que sea un proceso fácil; de hecho, los procesos evaluativos se consideran problemáticos en la investigación educativa. Pero si se asume un modelo de escuela, en este caso basado en la pedagogía crítica, convendría repensar las prácticas evaluativas de los maestros, pues deberían sustentarse en categorías como democracia, autonomía y ciudadanía.

Pero para que suceda esto debe enseñarse la autonomía. La autonomía se aprende y obviamente es enseñable. No tiene relación directa con la edad de los jóvenes, aunque ella pueda intervenir. Desde los grados iniciales debe

<sup>5</sup> Recordemos que la autoevaluación —como política educativa— en Colombia se estableció en el Decreto 1290 de 2009.



considerarse. No puede pedirse autonomía a un joven del último grado escolar que durante toda su vida escolar estuvo sometido a prácticas de obediencia y de sometimiento (figura 2).



**Figura 2.** Modelo tradicional y conductista

Fuente: Tonucci (1983).

La autoridad emancipatoria del maestro va estructurando, entre los límites y las licencias a la libertad individual, un andamiaje que posibilita la formación de la autonomía. Sin embargo, esta precisa un apuntalamiento que en un primer momento la sostenga, que la promueva desde prácticas concretas, que la refuerce con un acompañamiento que cada vez se va atenuando hasta hacerse prescindible. Así llegará el momento de quitar los tabloncitos de la pared y de observar que la estructura está firme, que ella por sí misma se sostiene.

## A modo de epílogo

En medio de los cambios vertiginosos que vive la sociedad, la escuela debe mirarse a sí misma y preguntarse cuáles son las acciones y las transformaciones que debe emprender para afrontar los desafíos que a nivel social están emergiendo. Más allá de responder con nostalgia por aquello de que todo tiempo pasado fue mejor o con un asombroso espasmo que inmoviliza por la magnitud del desafío, es preciso que la escuela esté siempre atenta y preparándose en presente continuo para responder con discernimiento a estas demandas.

Las crisis de sentido en las que a veces se ve envuelta la educación ofrecida por la escuela debe permitir reconocer con humildad que muchas de sus prácticas son obsoletas y que no tienen impacto, ni incidencia real en la vida de los niños y jóvenes; no para sucumbir al encargo social de formar, bajo cantidad de excusas que siempre serán razonables e inextinguibles, sino para tomar de allí el poder transformador y orientar prácticas con sentido y pertinencia social. Por lo tanto, creemos que el modelo pedagógico sociocrítico es una orientación pertinente en la medida en que permite pensar y repensar las prácticas pedagógicas en función del contexto, que posibilita un encuentro dialógico y democrático en el que las voces de todos: maestros, estudiantes, familias, son escuchadas; en el que es posible tejer y destejer, inventar y reinventar nuevos modos de hacer escuela en razón de las singularidades que la habitan.

227

## Referencias

- Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carbonell, J. (2013). Notas para el debate sobre la escuela pública. *Revista Ateneo del Nuevo Siglo*, 17.
- De Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Domenach, J. M. (1980). Crisis del desarrollo, crisis de la racionalidad. En J. Attali, C. Castoriadis, J. Domenach, P. Massé y E. Morin. *El mito del desarrollo*. Barcelona: Kairós.

- Farné, S. y Vergara, C. (2008). Los profesionales en Colombia en el siglo XXI ¿Más estudian, más ganan? *Cuadernos de Trabajo*. Recuperado de <http://www.uxternado.edu.co/pdf/investigacion%20cuaderno.pdf>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1995). ¿Qué son los contenidos de enseñanza? En J. Gimeno y A. Perez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2000). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kemmis, S., Cole, P. y Dahle, S. (2008). *Hacia una escuela socialmente-crítica: Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Libres.
- Klimenco, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Revista Pensando Psicología*, 11.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. De Camilloni. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2004). Figuras del desencanto. *Letra Internacional*, 80, 18-22.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos.
- Martínez, A. (2011). *Memorias de la escuela pública*. Bucaramanga: Dirección Cultural UIS.
- Martínez, J. (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77.
- Martínez, A. y Nadorowsky, M. (1996). *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Meirieu, P. (2007) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Medellín cómo vamos (2012). *Informe de calidad de vida de Medellín*. Recuperado de <http://medellincomovamos.org/file/2577/download/2577>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_actores.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf)
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-51). Buenos Aires: Paidós.

- Popkewitz, T. (1990). *Formación de profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Servei de Publicacions-Universitat de València.
- Rodríguez Rojo, M. (2005). *Una didáctica crítica para el currículo socio crítico en un mundo parcialmente globalizado*. Seminario sobre Educación de Personas Adultas. Valencia, España. Recuperado de <http://informacion.googlepages.com/UnadidE1cticacrEDticaparaunCSC.pdf>
- Tonucci, F. (1983). *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova.
- Torres, R. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.

