

Pedagogía crítica y educación superior

Jacinto Ordóñez Peñalongo

La Pedagogía Crítica no es una escuela pedagógica, ni solamente una teoría, sino fundamentalmente una actitud mucho más amplia, fruto de nuestra época y de nuestra cultura, frente a la realidad creada por la modernidad. Por eso, el pensamiento crítico tiene diferentes expresiones y se ha generalizado en todo el mundo. La pedagogía crítica es solamente una de sus expresiones.

Resumen: *En los últimos años, ha sido común hablar de Pensamiento Crítico, contexto dentro del cual también se habla de Pedagogía Crítica. Se encuentran títulos tales como “pedagogía crítica de la época moderna”, de “perspectivas críticas en educación”, de “pedagogía crítica en los fundamentos de la educación” y de “teoría crítica de la enseñanza”, entre otros. Muchas preguntas son también las que podríamos formular a esta pedagogía, tales como ¿Cuáles son sus características? ¿Cuál es su contribución específica a la educación en general? O ¿Cuál es su aporte a la educación superior? Para ponerlo en términos que ahora nos interesa, la presente ponencia aborda tres de las características de la Pedagogía Crítica que tienen especial relevancia en la educación superior: la relación entre educación y contexto histórico-social, la relación entre teoría y práctica y la relación entre docencia e investigación.*

Menciono algunos autores, a manera de ponernos en contexto. Por ejemplo, el pensamiento de Jürgen Habermas –de la Escuela de Frankfurt, Alemania– y Michel Foucault –de Francia– son parte de ese pensamiento. En la Escuela de Frankfurt inspirada en la crítica de Marx y en Francia –el caso de Foucault– inspirado en la crítica de Nietzsche. Las consecuencias en el campo educativo de ambos pensadores son profundos, aunque en América Latina se conozca más a Habermas y menos a Foucault, al menos al comienzo de siglo (2001). Desde el punto de vista epistemológico, Habermas señala que las investigaciones –cualquiera que sea su comprensión de lo que es la investigación científica– obedece a algún interés¹. Famosas son las críticas de Habermas al positivismo que alega neutralidad y objetividad². Por su parte, Foucault afirma que en la cultura moderna subyace como verdad fundamental la exclusión y

desde ahí fundamenta el saber y ordena espacial y temporalmente todas las cosas³. Por supuesto, los autores mencionados no son los únicos que se han distinguido en el campo del pensamiento crítico. Ampliaría la lista de franceses entre quienes menciono a Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelkot y Establet. Larga también sería la lista de los alemanes entre quienes podría mencionar a Horkheimer, Adorno, Marcuse y Fromm. He mencionado a Foucault y a Habermas por ser dos de los europeos más influyentes. Hay que recordar que en el campo de la educación están –además de los alemanes y franceses– los ingleses y españoles, los norteamericanos y los latinoamericanos que serían los que ahora nos interesan.

Varios son los problemas que abordan los pensadores de la pedagogía crítica entre los cuales señalamos los siguientes: el uso de un método dialéctico en vez del método lógico formal, la propuesta de una educación liberadora, la propuesta de una educación como acción cultural, la discusión de los problemas positivistas –empírico-analíticos– de la investigación educativa y su superación histórico-hermenéutica de ella, la importancia del contexto histórico-social de la educación, la superación de la dicotomía teoría y práctica, la superación de la dicotomía docencia e investigación, la relación entre ciencia y poder, etc. Para los propósitos de la educación superior, nos ocupamos especialmente de tres problemas: la relación entre teoría y práctica, la relación entre educación y contexto histórico-social y la relación entre docencia e investigación.

La relación entre la teoría y la práctica

El problema de la relación entre la teoría y la práctica en el campo pedagógico ha tenido una larga trayectoria. Un aspecto decisivo ha sido la manera de formular la

teoría educativa. Ha habido momentos –dice Wilfred Carr– cuando la educación ha considerado la práctica como derivada de convicciones teóricas. Siguiendo esta manera de pensar, se han identificado tesis metafísicas, epistemológicas y éticas de famosos filósofos –tales como Platón, Rousseau, Herbart, Froebel y Pestalozzi–, para sacar de ellas consecuencias prácticas de la educación⁴. El problema con esta forma de hacer teoría educativa es que prevalece la separación entre teoría y práctica, situación concreta vivida en el aula, por ejemplo. El positivismo lo criticó por su inconsistencia lógica.

Este procedimiento ha sido una de las formas como se ha procedido para hacer teoría de la educación superior –o filosofía de la educación superior– en la América Latina. En nuestras universidades se habla de filosofía de la educación y se piensa inmediatamente en Platón, Rousseau o Herbart; sin embargo, el problema de esta teoría es que prevalece la separación entre teoría y práctica. El problema fundamental es ¿cómo nace la teoría de la educación? ¿Cómo se hace teoría del currículo educativo, por ejemplo? ¿Cómo se hace teoría de la administración educativa? etc. Quizá estas y otras preguntas las resume José Miguel Rodríguez Matos cuando formula –en su libro de reciente aparición– en la siguiente pregunta referida al problema de la teoría y la práctica de la administración educativa “¿Por qué en los programas de preparación de administradores educativos se estudia el proceso administrativo desde una óptica academicista, con tan poca pertinencia para el escenario práctico y desvinculado del contexto social e histórico en el que operan las organizaciones educativas?” Los efectos más devastadores de esta dicotomía los ha sufrido la práctica administrativa porque ha generado una acción meramente intuitiva que sólo responde a la crisis, sólo maneja el momento y sólo toma en consideración variables o factores aislados enajenados de la totalidad, lo cual contribuye a

que, lejos de resolver situaciones de crisis, las pospone y las magnifica⁵.

Carr agrega que, inclusive teniendo teorías coherentes, no se sabe si ellas se refieren al producto de la investigación educativa o al marco de pensamiento que guía las teorías, lo que obviamente es ambiguo. Por ejemplo, a nivel de procedimientos, esta ambigüedad hace imposible llegar a los resultados deseados. A nivel metodológico, se podrían hacer ajustes, pero se corre el riesgo que esos ajustes supongan otros marcos de pensamiento que los haga jugar un papel contradictorio. Nuevamente, aparecen los problemas de coherencia. Pareciera entonces que la distancia entre la teoría de la educación y su práctica obedece a algo fundamental que se ha aceptado, quizá en forma ingenua, que la teoría de la educación se puede elaborar en contextos teóricos y prácticos diferentes a aquellos contextos –teóricos y prácticos– en los cuales se pretenden aplicar.

La relación entre teoría y práctica no estriba solamente en las relaciones de coherencia lógica como lo exige el positivismo sino que, sin menospreciar la exigencia lógica, existe un punto de referencia que no debe ser pasado por alto: que toda teoría corresponde a una práctica que es la que genera –o ha generado una teoría específica– y que toda práctica corresponde a la convergencia de alguna teoría previa –o conjunto de teorías– que forman el universo teórico de una práctica concreta, teoría no necesariamente importada sino generada por la práctica. No basta entonces conocer una teoría para luego aplicarla, sino que se hace necesario ubicarse en la práctica que se realiza para comprenderla, para identificar la teoría –o las diferentes teorías– implícitas o explícitas en una práctica educativa concreta. No basta tampoco ubicarse en esa práctica concreta con sus teorías –implícitas o explícitas– y la

generación de nuevas teorías a partir de esa práctica, sino que se hace necesario aprovechar toda teoría que nos llegue de una manera crítica. Esto significa indagar la práctica a la cual corresponde la teoría que nos llega, valorar sus aportes y sus limitaciones, al mismo tiempo que se mantiene alerta a la presencia de nuevas teorías que llegan de otras latitudes, pero siempre con actitud crítica. Este ejercicio tendrá algunos resultados que me parecen fundamentales:

En primer lugar, que seremos remitidos a teorías explícitas previamente –si las hay– y sacará a flote teorías implícitas en la práctica –costumbres, tradiciones, creencias, valores y supuestos–, al mismo tiempo que tendrá la oportunidad de considerar aquellos aspectos positivos de esas teorías, esas costumbres y esa tradición, de esas creencias, esos valores y esos supuestos.

En segundo lugar –y al mismo tiempo–, este ejercicio sacará a flote las posibilidades de emancipación de los residuos teóricos previos, la costumbre, la tradición, las creencias, los valores y los supuestos que estancan, impiden y limitan el avance creador de la educación. Inclusive, por la actitud crítica de su análisis, eliminará aquellas teorías que –ya explícitas o todavía implícitas– no se ajustan a la realidad de la práctica educativa, sea porque no han sido bien formuladas, han perdido vigencia con el tiempo o porque corresponden a una manera de pensar ajena al contexto en el cual se realiza la práctica educativa.

En tercer lugar, que el problema de la relación entre teoría y práctica educativa consiste en que la una no existe sin la otra, que toda práctica es producto de teorías al mismo tiempo que genera nueva teoría y que toda teoría es producto de la práctica. En la práctica educativa no hay

recetas, la teoría nacida en otras latitudes responden a la práctica de esas otras situaciones, por lo demás diferentes a aquellas en las cuales se realiza la práctica donde trabajamos. Por eso, esa teoría –que procede de otra situación– es significativa para la nuestra en la medida en que ella responde a las necesidades de su situación que –insisto– no es la misma en la cual nosotros trabajamos y será de ayuda en la medida en que sepamos leer esa teoría críticamente. Leer críticamente significa poder distinguir lo que se relaciona y lo que no se relaciona con nuestra práctica, poder comprender la práctica a la cual es deudora la teoría en cuestión, tomar en cuenta el contexto histórico-social en el cual ha tenido origen esa teoría, que es a lo que nos dedicaremos en el siguiente apartado.

La relación entre educación y el contexto histórico-social

La Pedagogía Crítica, precisamente por intentar vincular la teoría con su correspondiente práctica, impone una contextualización de la educación; la educación debe ser siempre ubicada en la situación histórico-social en la cual realiza su práctica. Dice Carlos Aldana Mendoza quien, en su introducción a los dos tomos de su *Pedagogía General Crítica*, lo siguiente:

En primer lugar, es... significativamente grave la dependencia académica que vivimos en el campo de la pedagogía en Guatemala. El estudiante de esta disciplina (o quien se interese por el tema) sólo puede acudir al estudio general de la pedagogía a través de textos de otros tiempos, de otros lugares y, lo que es peor, de otros intereses.

A los docentes –si no admitimos que la formación pedagógica se reduzca a una mera transmisión descontextualizada, abstracta y acrítica– se nos presenta la enorme dificultad de una oferta bibliográfica muy escasa en esta materia. Si pre-

tendemos profundidad crítica, no contamos con materiales de lectura; y si utilizamos los materiales que tenemos al alcance, lo más probable es que sacrifiquemos el pensamiento crítico.

En segundo lugar, –desde el supuesto de que es más transformador hacer pensar que exigir memorizar– la reflexión pedagógica a la que podemos tener acceso, generalmente no se desarrolla con la pretensión de “ver” la educación desde y para la realidad que vivimos.

Vinculado a lo anterior, podemos agregar que tampoco este tipo de pedagogía general se ha preocupado por conocer lo que existe de fondo u oculto en sus mismos postulados explícitos.

Estas palabras expresan lo que ha sido común en el pensamiento pedagógico crítico: En primer lugar, que el objeto de estudio de la pedagogía es la práctica que nosotros mismos realizamos de la educación y que esa práctica está condicionada por los factores histórico-sociales presentes en ella. Cuando estudiamos la pedagogía en libros escritos en otros contextos, también se está estudiando de alguna manera esos contextos y poniendo entre paréntesis –o ignorando– nuestro contexto. Si esto último es lo que sucede, los libros escritos en otros contextos juegan un papel que oculta las ideas propias, que guían hacia otros horizontes que no son los propios y que nos deforma en lugar de enriquecer. Esto no sucedería, a menos que leamos con pensamiento crítico, esto es, poniendo en contexto los libros leídos y aprovechando aquello que nos podría aportar.

En segundo lugar, estudiar nuestra práctica, sistematizarla, reflexionarla e interpretarla significa un esfuerzo por comprender, al mismo tiempo, los condicionamientos que hacen posible nuestra

práctica. Por esta razón, todo esfuerzo pedagógico debe pensar la educación en su contexto específico en el cual se practica. La teoría de la educación hecha en ese contexto se debe interpretar en referencia a la práctica educativa que se teoriza. Por esta misma razón –dice Peter McLaren–, la educación norteamericana no puede ser pensada sin referirla a “la cultura depredadora” en la cual realiza su práctica. La pregunta elemental de la pedagogía latinoamericana consiste en relacionar la práctica educativa que se realiza con la realidad histórica social que le sirve de contexto, el contexto histórico y social de los estudiantes, de los profesores y de los administradores de las escuelas, en nuestro caso, las universidades.

Ignacio Martín-Baró, jesuita salvadoreño que vivió y murió en el centro de los conflictos de violencia de ese país, pensó la educación superior en el contexto de El Salvador y como profesor de la Universidad Centroamericana “José Siméon Cañas”, lugar donde realizaba su práctica docente. Martín-Baró afirmó que las universidades –tal como estaban funcionando en la década de los años 1970– estaban en crisis profunda. Tanto estudiantes como profesores cuestionaban la misión de la Universidad. La verdad y el saber del modelo universitario inglés y alemán estaban fuera de contexto y resultaban alienantes, que el tipo de progreso del modelo norteamericano conducía a un impasse social y que la estabilidad política del modelo napoleónico o la construcción de una sociedad comunista abandonaban la Universidad al poder. Citando a Paul Ricoeur advertía que la Universidad actual se encontraba “entre la presión de una sociedad que exige de ella una mejor adaptación, no sólo a la demanda de empleo, sino también al mismo juego social..., a la imagen del éxito que la sociedad trata de imponer y a la pre-

sión de una juventud que le reprocha su servilismo al orden establecido”.

Para Martín-Baró, la Universidad Latinoamericana tenía tres rasgos: en primer lugar, proporcionar con eficiencia los recursos humanos necesarios para el desarrollo del continente. Esto sería loable si no fuera por dos problemas básicos: primero, que se comprendiera la educación superior como simple formación técnica con cierto barniz humanista o de conciencia social. Segundo, que la Universidad se convirtiera en ascensor social, en agencia de empleos y en sala de espera de burócratas náufragos. Que lo que se tenía era una universidad napoleónica con jerarquía monolítica, vertical y con programas uniformes. Que la Universidad estaba al servicio del orden político vigente, al sector dominante de la sociedad. Por eso, es ese pequeño sector el que llega a la Universidad y es el que mejor aprovecha sus beneficios. Por eso, la Universidad era generalmente servil, acrítica y pragmática, donde no se cultivaba la ciencia sino la técnica. Por eso, la Universidad necesitaba “una cura radical. Necesita cambiar, cambiar mucho y cambiar pronto.

En primer lugar, la Universidad necesitaba asumir conscientemente su papel político, no en el sentido de politizarse o que debiera intervenir en política partidista, sino que debía responder a los problemas de la “polis”, de la sociedad. Tampoco se trataba de que la Universidad se declarara a-política –que era una manera de ser política– ni de declararse revolucionaria, sino que lo que debía era tomar conciencia del papel que jugaba su trabajo en respuesta a las necesidades de su pueblo.

En segundo lugar, la Universidad debía asumir opciones axiológicas, relacionados con los valores. No que la Universidad fuera una Iglesia sino que fuera el espacio para hacer prioritariamente ciencia

—no técnica que trae consigo sus valores—, ciencia que se hiciera en función de claros valores.

En tercer lugar, los recursos de la Universidad debían estar para programar su labor de tal manera que pudiera cumplir su misión que consiste en generar cultura autónoma. Para eso, la Universidad debía superar su desorden incoherente, su burocratización ineficaz, su improvisación superficial y la interferencia de intereses individuales. Cuando no existe programación coherente, cualquier profesor puede llegar a cualquier cátedra, cualquier trabajo se acepta como tesis de grado, cualquier plagio como investigación, cualquier técnica como ciencia, cualquier verborrea como trabajo revolucionario y la Universidad se convierte en refugio de mediocres.

Cultura no es acumulación de conocimientos, no es el “snobismo” o la abstracción simbólica y pura, sino, como dice Leopoldo Chiappo, es autorreconocimiento que genera un proyecto histórico, o como dice Ernani María Fiori, es humanización, “valoración del hombre”, cultura es “ciencia comprometida históricamente”, ciencia del ser humano y para el ser humano concreto, como dice Gabriel Marcel, “citado y fechado”. La pregunta es: ¿qué significa que la Universidad genere cultura? Martín-Baró da tres respuestas:

En primer lugar, significa que la Universidad tiene como función primera pensar en serio, pensar críticamente. Esto significa darle prioridad a la investigación científica de la realidad en la cual se ubica la Universidad: los problemas nacionales, la personalidad del ser humano centroamericano —en su caso—, el desarrollo de la niñez, las peculiaridades del adolescente, la naturaleza de las estructuras sociales que determinan la vida del pueblo, investigación orientada por los valores propios,

evitando técnicas que contradigan los intereses de la nación. Por eso, la investigación debe ser crítica. La investigación cumple una función crítica cuando conduce a la denuncia científica que destruye mitos, propone soluciones y ofrece una comprensión de la realidad en que se vive.

En segundo lugar, generar cultura significa “una acción eficaz” que se realiza desde sí mismo —no desde otro— para transformar —mejorar— nuestro mundo. Generar cultura significa generar identidad —clarificación de nosotros mismos—, generación de modelos viables de transformación, de nuevos caminos y de nuevos valores. Generar cultura significa crear profesionales, pero no aquellos que se preparan para consumir, para beneficiarse de los mejores salarios y defender intereses y comodidades personales, sino profesionales comprometidos con su pueblo, con su realidad y decididos a jugar papeles históricos a favor de la mayoría de su pueblo.

En tercer lugar, la Universidad debe generar cultura, lo cual significa realismo político, que no viva en las nubes sino que responda a la situación histórica que vive el pueblo, que no se desvíe en otros intereses, que no genere migraciones masivas —“fuga de cerebros”—, que no se forme para las necesidades de pequeñas elites, que se olviden del campesino, del indígena o del obrero. La Universidad debe generar cultura propia lo cual significa renunciar a seguir haciendo trasplantes de modelos académicos de otros lugares que supuestamente tienen mejores sistemas educativos. La preocupación fundamental de la Universidad debe ser su misión, generar cultura por medio de un sistema de aprendizaje dialéctico.

El sistema pedagógico de las universidades latinoamericanas no debe confundir aprendizaje con método pedagógico, aunque ellas se relacionen. Para Martín-Baró

aprendizaje es “la mutua relación entre el hombre y su mundo que abarca todos los procesos psíquicos y lleva consigo la reconstrucción constantemente reemprendida de la conducta”. Por consiguiente, aprender significa configurar la relación ser humano-mundo. Aprender significa generar cultura, aprender no significa adquirir datos aislados, sino generar investigación y reflexión de anuncio y denuncia, de acción y promoción, de pensamiento dialéctico —es decir de diálogo— en función de un objeto de estudio. La dialéctica tiene diferentes planos:

En primer lugar, dialéctica entre Universidad y sociedad, sus problemas reales —no sólo los problemas de un sector, problemas artificiales o pseudoproblemas—, dialéctica porque genera diálogo que puede ser inclusive tenso y conflictivo, pero tensión que genera progreso y cambio. La Universidad sólo tiene sentido si se le ve dentro de un proceso global de trabajo, de liberación, de desarrollo inspirado en la comunidad. La Universidad abdica a su misión si se aísla de su comunidad, si satisface sólo a exigencias e intereses de un sector privilegiado.

En segundo lugar, la dialéctica debe constituir una comunidad universitaria entre el personal académico y los estudiantes y entre las diferentes disciplinas científicas. La comunidad universitaria existe cuando se da a nivel académico, interpersonal e interdisciplinar.

En tercer lugar, la dialéctica se funda en valores, opciones axiológicas. La realidad alienante genera antivalores tales como el individualismo, la incompetencia, la violencia, el consumo y las apariencias.

Cuando la Universidad genere cultura en un sistema de aprendizaje dialéctico integrará al estudiante a su mundo que lo entusiasmará y transformará. Esta misión universitaria eliminará, de manera radical,

al individualista, al egoísta, al politiquero, al charlatán, al demagogo y al opresor. La Universidad debe de crear tensiones, desadaptar, porque adaptarse a una sociedad enferma es aceptar el mal, es enfermarse y alienarse. Lo que hay que buscar son los valores de cooperación, de amor, de dignidad y de autenticidad. Esto es algo como oponerse a las corrientes actuales, es el esfuerzo permanente de desadaptarse.

La nueva pedagogía se debe fundamentar en tres principios: flexibilidad, creatividad y dialogicidad.

En primer lugar, que la pedagogía universitaria tenga flexibilidad, capacidad de adoptar formas diversas determinadas por dos variables: las necesidades vitales y los problemas nacionales, de acuerdo con las posibilidades reales —económicas y de personal— de la Universidad. La nueva pedagogía debe superar la verticalidad inclusive de las plantas físicas o los currículos rígidos.

En segundo lugar, la nueva pedagogía universitaria debe tener como principio la creatividad, que el estudiante deje de ser pasivo, los métodos deben ser activos. Pero no una actividad que reproduce los esquemas de estímulo-respuesta. Hay que superar la receptividad, la repetición y la acomodación y luchar por la participación, la recreación y la imaginación científica. Creatividad con respeto mutuo.

En tercer lugar, la Universidad debe generar una estructura pedagógica dialogal que implica horizontalidad. Donde no hay dialogicidad no hay crítica, la falta de crítica esclerotiza. El diálogo genera crítica y la crítica no se improvisa. El diálogo suprime la competitividad y exige cooperación. El diálogo exige apertura, abierta al pueblo y a sus necesidades vitales. El pueblo y sus necesidades vitales es el punto de partida y punto de llegada de la labor universitaria. Martín-Baró termina diciendo:

“Generar cultura autónoma, formar la nueva Universidad es una tarea para la que no existen soluciones prefabricadas, ni caminos asfaltados. El camino lo hemos de hacer andando. Y eso es lo que nos hace falta: ponernos en marcha”⁹.

La relación entre docencia e investigación

El problema del aula en la educación tradicional es la transmisión de contenidos, característica de la educación tradicional. Esto significa que no pasa por la mente del profesor universitario una de las funciones principales de su misión, que es crear pensamiento lúcido. Con frecuencia se escucha en nuestras universidades latinoamericanas que la educación superior es “la conciencia lúcida de la patria”, lo que no pasa de ser solamente un discurso. La América Latina no ha creado cultura de investigadores y creadores de conocimiento. Basta poner un ejemplo, en el sentido general. Rafael Flórez Ochoa describe con meridiana claridad a los maestros de escuela de su país, Colombia, cuando dice:

Los rasgos pedagógicos observados durante varios años en diversos grupos poblacionales de educadores nos permiten caracterizar su pensamiento eminentemente *tradicionalista*, por ser en esencia autoritarios en la relación maestro-alumno, repetitivo, memorístico y formalista en la metodología de enseñanza, y transmisor de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, la pedagogía tradicionalista que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente la negación de la inteligencia de los muchachos...”¹⁰.

Paulo Freire —uno de los exponentes más famosos de la pedagogía crítica de la América Latina— consideró a este tipo de educación como “bancaria”. La palabra “bancaria” viene de banco, el lugar donde se hacen depósitos para luego sacarlos de nuevo¹¹. Según Freire, la educación bancaria es aquella que corresponde a socieda-

des cerradas donde el interés social consiste en transmitir preferentemente información que después pueda ser comprobada por medio de exámenes. Lo que es triste es pensar que así como se describe a un maestro de escuela, de una manera clara, la docencia universitaria no dista mucho de la descripción hecha por Flórez Ochoa. La transmisión de contenidos como razón de ser de la educación es lo que convierte a la Universidad en lo que Martín-Baró llamó “refugio de mediocres” y que en Costa Rica, el profesor don Isaac Felipe Azofeifa, profesor y poeta insigne de este país, lo dijo en una forma más descriptiva, que la Universidad formaba “bobos domesticados”.

Sin embargo, Freire no se detuvo en la crítica, pues ella señalaba una “Pedagogía de la Esperanza”. La naturaleza del ser humano era ser sujeto de su propia historia y de su propia educación. Por eso, se debía renunciar a lo que la educación tradicional decía, que el educando era “objeto” de la educación. El educador es sujeto de la educación, pero también el educando es sujeto de ese mismo proceso. Por esta razón, se trataba de una perspectiva epistemológica que debería reivindicarse.

En el campo epistemológico, para que haya investigación científica, se hace necesario que exista un investigador —el sujeto del conocimiento—, que haya un objeto que investigar —el problema que se plantea para ser conocido— y el método que permite al sujeto acercarse al objeto —la manera de proceder para adquirir el conocimiento deseado—. El problema de la educación es la falta de integrar el procedimiento científico en el aula en donde concurren educadores y educandos, ambos sujetos del conocimiento. La falta de incorporar el procedimiento científico en el aula de estudios primarios y secundarios, podría pensarse que no tiene mayor relevancia, pero sí es grave en el nivel universitario. El aula no

debería ser un espacio de transmisión de conocimiento sino un espacio de investigación, un espacio epistemológico.

Si siguiéramos el criterio epistemológico, diríamos que los sujetos de conocimiento científico son tanto los educadores como los educandos. Que aquello que se espera que los estudiantes estudien sería el objeto –u objetos– de conocimiento. Que el método de acercamiento de los sujetos al objeto planteado por el profesor, serían los procedimientos didácticos a ser utilizados, primero por el profesor, pero más adelante por los estudiantes. La tarea didáctica del profesor consiste en saber proponer –plantear– el problema de investigación frente a los estudiantes –los investigadores–, para que después de haber visto el objeto de estudio –el problema de investigación– se propongan investigarlo.

En otras palabras, la docencia y la investigación convergen en el proceso de conocimiento –cuyo espacio es el aula– ahí donde se da la enseñanza y el aprendizaje, como tradicionalmente se afirma. Decía Freire:

Mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer...¹².

Una visión científica de lo que acontece en el aula produce un giro epistemológico fundamental: a los estudiantes no sólo se les enseña a investigar, a que hagan investigaciones bibliográficas o de campo, sino que se les enseña a vivir la clase no como transmisión de conocimiento sino como proceso de investigación que produce conocimiento. Es en este contexto en el cual el diálogo se convierte en intercambio de conocimiento entre investigadores,

pues cada estudiante –después de haber hecho la investigación de un objeto de estudio “lanzado” por el profesor en clase– se reúne con sus compañeros estudiantes y con su profesor para intercambiar información adquirida en el proceso de investigación. Es aquí donde el diálogo adquiere significación científica, porque es parte de ese proceso, y es aquí donde se puede decir que el proceso de educación es científico no sólo porque se ocupan de los resultados que se han tenido en el quehacer científico sino porque los estudiantes, orientados por su profesor, han vivido la experiencia de ser productores de conocimiento.

Es en este contexto donde tanto la docencia como la discencia, la enseñanza como el aprendizaje, llegan a ser parte del proceso del conocimiento. En la historia de la educación, Juan Amós Comenio (1592-1671) consideró –en su *Didáctica Magna* (1657)– que la educación debía hacer uso de los criterios de la ciencia. Por eso se debía superar las conferencias y, en vez de ellas, se debía poner la acción. Esto era necesario porque “sólo haciendo se puede aprender a hacer, escribiendo a escribir, pintando a pintar”. Pero fue quizá Friedrich Herbart (1776-1841) el primero que planteó con rigurosidad la posibilidad de que la educación fuera un procedimiento científico, donde habrían dos elementos fundamentales: los objetivos de la educación –aportados por la ética– y los procedimientos metodológicos –aportados por la psicología–. Por eso, se ha considerado a Herbart como el padre de la ciencia de la educación. Sin embargo, ciencia aquí significa la acción docente, de ahí la importancia de la didáctica, la instrucción.

Como reacción ante la convergencia entre ciencia y educación en términos didácticos, la tarea del profesor, también se ha considerado que es el aprendizaje el que hace científico el proceso de la educación. De ahí el interés y el trabajo importante

que ha aportado la psicología de la educación. Comenzando con la teoría del comportamiento —el conductismo— hasta la teoría constructivista actual. El proceso educativo es científico en la medida en que se aplican métodos cada vez más claros y rigurosos en el aprendizaje. En la medida en que esto se cumple, el proceso educativo converge con el proceso científico.

Pero también se ha hablado del proceso de enseñanza y aprendizaje, conscientes de que no sólo es la acción del docente sino también la acción del discente el que produce el proceso de la educación. En este sentido, la convergencia entre ciencia y educación se habrá de hacer desde la perspectiva del docente como desde la perspectiva del discente. La relación permanente entre estos dos factores es lo que hace del proceso educativo un quehacer científico¹³.

Sin embargo, la necesidad de darle importancia a la investigación en el proceso educativo a nivel superior, ha hecho que el aporte de Freire adquiriera importancia crucial. Definitivamente, se hace necesario erradicar la educación bancaria para dar paso a la urgente necesidad de nuestros pueblos, de una docencia que incorpore la investigación. Hasta ahora, ha sido pobre la inversión económica que las universidades latinoamericanas hacen en investigación. Inclusive, la formación de docentes no ha tomado en serio la formación científica de los futuros protagonistas de la educación de nuestros países. Dice el ya citado Flórez Ochoa:

Los maestros, salvo honrosas excepciones, no se han apropiado de las formas del pensamiento científico contemporáneo y ni siquiera dominan la ciencia que enseñan, principalmente porque el normalista no aprende ciencias, sino, sobre todo, cómo enseñarlas. Entonces ¿qué es lo que puede enseñar el maestro además del buen ejemplo, y los patrones del buen comportamiento que él mismo confiesa? Parece ser que se ciñe a los programas y cartillas que recomienda el Ministerio, lo cual parece ser lo menos malo que

pudiera ocurrirle a los alumnos. Pero cuando el maestro se suelta de la cartilla, o se amplía en explicaciones adicionales, es probable que aflore, y de hecho afloran, imágenes, ejemplos y nociones pre-científicas, del sentido común o de la experiencia inmediata del maestro, que a menudo se convierte en obstáculos posteriores para que los alumnos se ubiquen intelectualmente en el pensamiento científico contemporáneo, aprendan a pensar por cuenta propia los conceptos básicos de las ciencias como un proceso de construcción, y a elaborar posiciones críticas y posibles soluciones a la problemática del medio ambiente natural y social que rodea la escuela.

Que esto suceda en primaria o secundaria, aunque no es lo conveniente, podría comprenderse. Pero que suceda en el nivel universitario, pareciera que fuera una de las razones por las cuales nuestros pueblos no despegan de su dependencia cultural. Uno de los problemas universitarios —a diferencia de lo que Flórez Ochoa dice de los maestros—, es que el profesor universitario sepa su especialidad y que, por ese hecho, crea que puede enseñarla. El problema quizá no sea no tener la formación científica sino no tener formación pedagógica y que, sabiendo su material, el profesor caiga en improvisaciones —o recurriendo a métodos ya superados— en el momento de desempeñarse como docente. La docencia y la investigación en la educación superior, es nuestra convicción, deben coincidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula. Este quizá sea uno de los aportes más importantes de la Pedagogía Crítica.

En los últimos años, ha sido común hablar de Pensamiento Crítico, contexto dentro del cual también se habla de Pedagogía Crítica. Muchas preguntas son las que podríamos formular a esta pedagogía en relación con sus características, su contribución específica a la educación en general o su aporte a la educación superior. Para ponerlo en términos que ahora nos interesan, la presente ponencia se ha dedicado a subrayar —de sus características

más importantes—, sus implicaciones en la educación superior: la relación entre teoría y práctica —dicotomía centenaria en la historia de la educación—, relación entre educación y contexto histórico-social —no hay educación sin sociedad concreta que la exija— y entre docencia e investigación de la cual se podría beneficiar la educación superior. Estos temas, como podemos ver, deberían ser objeto de investigación para todas aquellas personas que tienen alguna responsabilidad en la gestión universitaria.

Notas

1. Cf. Jürgen Habermas. 1989. Pp. 159-181.
2. Cf. Jürgen Habermas. 1990. Especialmente. Pp. 19-77.
3. Cf. Michel Foucault. 1998. Capítulos IX y X, pp. 195-375. Además, Michel Foucault. *Sobre la arqueología y el saber* (con respecto a Michel Foucault). En Dominique Lecourt. Inédito.
4. Cf. W. Carr 1996. Pp. 51-62.
5. José Miguel Rodríguez Matos. 2001. Pp. 12 y 28.
6. Carlos Aldana Mendoza. 1993. Pp. 9 y 10.
7. Cita hecha por J. Dreze et J. Debelle. 1968. P. 18.
8. Cf. Ignacio Martín Baró. 1979. Pp. 9-35.
9. *Ibid.* P. 35.
10. Rafael Flórez Ochoa. 1994. P. XIV.
11. Cf. Paulo Freire. 1968. Pp. 17-25.
12. Paulo Freire. 1996. P. 44.
13. Cf. Paulo Freire. 1997. Pp. 23-46.

Referencias bibliográficas

- Aldana Mendoza, Carlos. *Pedagogía General Crítica*. v. I. Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1993. Pp. 9 y 10.
- Baró, Ignacio Martín *Haciendo la Universidad*. Guatemala: Cuadernos Universitarios FUPAC, 1979. Pp. 9-35.
- Carr, W. *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 1996. Pp. 51-62.
- Dreze J et Debelle J. En: *Conceptions de l'Université*. Préface de Paul Rocoour. París: Ed. Universitaires, 1968. P. 18.
- Flórez Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: D'VINNI Editorial Ltda., 1994. P. XIV.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. México: Siglo Veintiuno editores, S.A. de C.V., 1998. Capítulos IX y X, Pp. 195-375. Además, Michel Foucault. *Sobre la arqueología y el saber* (con respecto a Michel Foucault). En: Dominique Lecourt. *Para una crítica de la epistemología*. Carlos Rojas Osorio. Foucault y el postmodernismo. Inédito.
- Freire, Paulo. "La concepción 'bancaria' de la educación y la humanización, la concepción problematizadora de la educación y la humanización". En: la *Revista Cristianismo y Sociedad*, suplemento. Contribución al proceso de concientización en América Latina. Montevideo: Junta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad en América Latina, 1968. Pp. 17-25.

_____. *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: siglo Veintiuno Editores, S. A. de C.V., 1997. Pp. 23-46.

_____. *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores, S. A., de C.V., 1996. P. 44.

Habermas, Jürgen. "Conocimiento e interés". En: *Ciencia y técnica como*

"ideología". Madrid: Editorial Tecnos, S.A., 1989. Pp. 159-181.

_____. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos, S.A., 1990. Especialmente. Pp. 19-77.

Rodríguez Matos, José Miguel. *La estructura de la administración crítica, una interpretación dialéctica*. San Juan, Puerto Rico: Asociación Puertorriqueñas de Profesores Universitarios, 2001. Pp. 12 y 28.