



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Hernández Segura, Ana María

Discursos emancipatorios en el contexto universitario: el reto de la coherencia entre el decir y el hacer

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 2, 2011, pp. 1-20

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020024>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DISCURSOS EMANCIPATORIOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: EL RETO DE LA COHERENCIA ENTRE EL DECIR Y EL HACER

EMANCIPATORY DISCOURSES IN THE UNIVERSITY CONTEXT: THE CHALLENGE OF CONSISTENCY BETWEEN SAYING AND DOING

Ana María Hernández Segura¹

Resumen: Este ensayo es un espacio para motivar la reflexión en los responsables de la formación de los futuros educadores, en el sentido de analizar la coherencia entre sus discursos y las prácticas cotidianas en el aula universitaria, para incentivar la construcción de espacios democráticos y emancipadores. Se propone como marco de análisis los aportes de la pedagogía crítica y los discursos emancipatorios y su impacto en las dinámicas del aula. Lo anterior, porque el contexto educativo como terreno político e ideológico, debe ser un espacio democrático, en el que experimenten los ideales de la pedagogía crítica, tales como: pensamiento liberador, autonomía, diálogo, justicia y equidad social, es decir, un espacio más humano; y evitar así, que sea el lugar para ejercer la opresión, el poder y la reproducción de desigualdades sociales. En este sentido, Denzin y Lincoln (2005), Freire (2000), Giroux (1997) McLaren (2003), hacen un llamado a revisar las estructuras de poder que se viven en diversos contextos de la sociedad.

Palabras clave: PEDAGOGÍA CRÍTICA, EMANCIPACIÓN, DOCENCIA UNIVERSITARIA, RELACIONES DE PODER.

Abstract: This essay calls for reflection to those responsible for the training of future educators in the sense of analyzing the coherence between their discourses and everyday practices in the university classroom, to encourage the construction of democratic and emancipatory spaces. It proposes an analytical framework the contributions of critical pedagogy and emancipatory discourses and their impact on the dynamics of the classroom. This, because the context of education as political and ideological ground can be a democratic space, in which live the ideals of critical pedagogy, such as liberating thought, independence, dialogue, justice and social equity, more human space, and avoid, which is the place to exercise oppression, power and reproduction of social inequalities. In this sense, Freire (2000), McLaren 2003, Denzin and Lincoln (2005), make a call to review the power structures that live in different contexts in society.

Key words: CRITICAL PEDAGOGY, EMANCIPATION, UNIVERSITY TEACHING, POWER RELATIONS.

¹ Educadora, Máster en Educación con Mención en Docencia Universitaria, Universidad Nacional, (UNA) Costa Rica. Estudiante del Doctorado Latinoamericano de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Profesora de la Carrera de Educación Preescolar, División de Educación Básica-CIDE-UNA.

Dirección electrónica: ahernans@una.ac.cr

Artículo recibido: 2 de mayo, 2011

Aprobado: 28 de julio, 2011

INTRODUCCION

Este ensayo pretende llevar al contexto del aula universitaria la temática de los discursos emancipatorios, propuesta por Denzin (2005), quien como pedagogo crítico invita a mirar de diversas formas la realidad cultural, para aportar a un cambio “radical”, y caminar hacia la meta de la justicia social.

Denzin (2005), nos invita a reflexionar en torno a los discursos globalizadores y como éstos han sido instrumento de colonización y dominación de grupos minoritarios, este autor se refiere puntualmente a los grupos indígenas, y como propuestas emancipadoras enfatiza el uso del *teatro revolucionario*, en el cual se tratan temas de justicia social y la demanda de sus derechos fundamentales, el uso de la *autoetnografía* para la creación de espacios multiculturales de diálogo, así como el *testimonio*, que de manera oral pretende incrementar la conciencia social respecto a las injusticias sociales de las que son víctimas estos grupos étnicos. El autor reconoce que su modelo de emancipación es una utopía de resistencia, es una forma revolucionaria y política de un “teatro pedagógico” (p. 935), que abre el espacio para el diálogo con los grupos excluidos.

Los ideales de una vivencia democrática y de lucha por las inequidades en las relaciones de poder, que se reflejan en muchos contextos de la vida en sociedad, es la inspiración de quienes nos ubicamos en el marco de la teoría crítica, como punto de referencia para la lucha por la autodeterminación, la resistencia y el empoderamiento, o como lo señala Denzin (2005), para llegar a ser los verdaderos Otros y a vivir en un mundo más humano.

Uno de los temas centrales de la pedagogía crítica es la dignidad de la persona y, en este sentido, Denzin y Lincoln (2005), hacen un llamado a revisar las estructuras de poder que se dan tanto en el contexto macro social, como a nivel de las instituciones educativas, lo que atenta contra el respeto y la dignidad de ser humano. Estos autores tienen su inspiración de estos ideales en lo que han llamado “*La Epistemología Sagrada*”, donde prevalezca la democracia, la solidaridad y los valores éticos.

En la misma línea, del modelo de emancipación, de Denzin (2005), Kincheloe y McLaren (2005) proponen la emancipación crítica, como una forma de resistencia o de iluminación ante esas situaciones que impiden a las personas la libertad para tomar de decisiones cruciales en sus vidas. Estos autores señalan que dicho modelo permite el acercamiento, la confrontación y

la comprensión de las problemáticas socio-históricas para derivar, posteriormente, en acciones emancipatorias.

Con estos aportes se abren una serie de interrogantes para quienes tenemos la responsabilidad de apoyar, mediante la docencia y en este caso en el contexto universitario, la formación de los futuros educadores: ¿Cómo hacer realidad la puesta en práctica de los ideales emancipatorios en las relaciones profesor-estudiante? ¿Cómo hacer para que la presión por el desarrollo de los contenidos conceptuales no anule el desarrollo de los contenidos actitudinales y la capacidad crítica del estudiante? ¿Cómo lograr la coherencia en las prácticas de aula con lo estipulado en los planes de estudio?, por ejemplo, el **Eje Humanístico de la Universidad Nacional en Costa Rica** dice

Responde a uno de los ejes de desarrollo de la Universidad Nacional. Se busca que el ser humano ocupe un papel fundamental y central, rescatando su dignidad, derechos y responsabilidades, y promoviendo un desarrollo armónico de sus múltiples potencialidades. Persigue la formación de sujetos autónomos, creativos, emprendedores e innovadores que sean capaces de crear su propio proyecto profesional en armonía con su entorno social y natural. Se promueve en el ser humano los valores de la solidaridad, el respeto a las diferencias personales, culturales y de género. Desarrolla capacidades interpretativas necesarias para descifrar los diversos órdenes simbólicos. (Plan de Estudios Carrera de Educación Preescolar, División Educación Básica (DEB), Universidad Nacional (UNA, pp. 40-41).

Entonces, ¿cómo van a promover los futuros docentes en su práctica laboral, lo que sugiere el eje humanístico, sí en la formación recibida en la universidad no se les dio el espacio de vivenciar aspectos como la dignidad, la autonomía, la creatividad, la solidaridad, el respeto por las diferencias culturales y de género? Es preciso avanzar hacia una educación que provoque el diálogo constante con el otro, que lo predisponga permanentemente a revisiones y análisis críticos, como lo sugiere Freire (2004).

Es urgente emprender esa tarea, porque la realidad que se vive dista mucho de esa coherencia entre la ideología y la praxis, como lo demuestra los aportes de Campos (2003), que menciona varias investigaciones, las cuales reflejan que en la cotidianeidad de las aulas prevalecen prácticas reproductoras de contenidos programáticos, con un protagonismo casi nulo del estudiante, por lo que se deben tomar acciones en la formación docente, en la línea de

incentivarlos para que aporten a la transformación de la realidad educativa y señala a la investigación como esa herramienta que lleve a empoderar a los educadores.

Campos (2003), enfatiza que la investigación cualitativa le permite al docente-investigador, observar reflexivamente la realidad educativa de manera natural y espontánea, para comprenderla y aportar a su transformación. El hecho de que el docente tenga la posibilidad de investigar su realidad, también va a beneficiar la coherencia de su práctica pedagógica, y a promover en sus estudiantes la conciencia crítica ante las políticas e ideologías que influyen en el ámbito educativo.

En el siguiente apartado se hará referencia a las dinámicas de interacción cotidianas que se generan en el espacio del aula, para reflexionar en torno a nuestras prácticas profesionales y analizar si son espacios democráticos, o por si el contrario son espacios de opresión y poder.

2. ¿AULA EMANCIPADORA U OPRESIVA? UNA REFLEXION NECESARIA EN LA FORMACION DOCENTE

Es importante que como parte de nuestra participación en el ámbito educativo, tomemos tiempo necesario para reflexionar críticamente respecto al papel que estamos asumiendo en las interacciones cotidianas en el aula universitaria y de nuestra contribución con el proyecto de la emancipación, o si por el contrario, estamos propiciando que la institución educativa sea reproductora de desigualdades e inequidades sociales.

Señala, Fernández (2001), que uno de los debates más insistentes sobre la institución escolar, es pensar si su papel es reproductor o transformador, agrega que: “*Todos los poderes políticos se sirven de la escuela para formar, bajo sus pies, una cultura homogénea y leal*” (p. 48)

Por lo tanto, el aula puede ser ese terreno fértil para vivenciar el respeto por la diversidad cultural y el diálogo libre entre sus integrantes, para plasmar la propuesta emancipatoria de transformación y la puesta en práctica de ideales democráticos y éticos. Pero también, como proyecto político e ideológico es un espacio en el que se reproducen las inequidades e injusticias sociales, producto de las relaciones de poder que se generan entre profesor-estudiante, o lo que Foucault (citado por Savater, 1999), llama esa capacidad que tienen unas personas de determinar lo que han de hacer o creer otras. Agrega Savater (1999): que hoy ese tipo de coacción no se evidencia en castigos físicos: “(...) *sino por medio de una vigilancia que*

controla psicológicamente y normaliza a los individuos a fin de hacerlos socialmente productivos” (p. 100). En este sentido, Pérez (2000), hace alusión a

(...) aquellas aulas donde el profesor es el único e inapelable determinante de las normas y reglas de juego que gobiernan la vida y los intercambios del aula, la negociación se produce adquiriendo la forma de resistencia pasiva, de desinterés o de rebeldía abierta por parte de los alumnos. (p. 268)

De ahí que es urgente repensar la visión de mundo, sociedad y ser humano que tenemos y de nuestro papel como educadores en ese contexto, es decir, tenemos que hacer una reflexión crítica de nuestra labor como formadores de formadores, para develar cuáles son esas prácticas pedagógicas que prevalecen en la dinámica del aula universitaria y analizar la coherencia entre nuestro discurso y nuestras acciones. Porque como bien lo señala Sacristán (1999): “Actuamos de acuerdo a como somos y en lo que hacemos se nos puede identificar como lo que somos” (p. 36), y agrega que detrás de esas acciones está el cuerpo, la inteligencia, los sentimientos, las aspiraciones y los modos de entender el mundo, es decir, su actuación como persona.

Sobre esta reflexión, Giroux (1997) llama la atención del papel de la pedagogía en un contexto cultural crítico, y dice que ésta

(...) necesita abrirse a nuevos espacios institucionales en donde los estudiantes puedan experimentar y definir lo que significa ser productores culturales capaces de leer y producir textos diferentes, de entrar y salir de los discursos teóricos pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos (p. 17).

Sobre el camino para realizar esos cambios y ser coherentes con las propuestas de la pedagogía crítica, en el contexto educativo, McLaren y Huertas (s.f) enfatizan que no se trata de utilizar estrategias modernistas-utilitarias, las cuales se oponen al concepto de una democracia abierta y participativa, y agregan estos autores que

Como educadores críticos revolucionarios, es necesario comprender cómo las dinámicas del sistema capitalista –por ejemplo, su paso de capitalismo global a capital transnacional– han guiado el sentido y la finalidad de las reformas educativas y han influido en las instituciones y en los enfoques con respecto a lo que se considera cambio educativo (p. 1125).

Desde los aportes de la pedagogía crítica, se da la plataforma teórica para comprender dialécticamente las relaciones en el mundo, y no con una mirada reduccionista desde la racionalidad técnica. (Denzin, 2005). Por lo tanto, es necesario clarificar cuál es la definición de la pedagogía crítica, en este sentido, Alvarado (2007, p. 2), indica que

Entendemos por pedagogía crítica –en forma abreviada– la pedagogía que no se reduce a una simple transmisión del saber; sino a la práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora, y que tiene como referente la lectura decodificadora de la realidad (diversa, compleja, conflictiva).

En ese contexto, Freire (citado por Denzin, 2005, p. 948), señala que desde la pedagogía crítica se puede dar la reflexión ética, la autoconciencia para cambiar la opresión por la libertad, por la esperanza y la libertad del ser humano, como contraparte de la pedagogía de la opresión, que produce injusticia e inequidad social.

Se suman a estas reflexiones en torno a la pedagogía crítica, los aportes de McLaren y Huertas (s.f.), quienes señalan que

El objetivo de las investigaciones sobre el cambio educativo debe ser, en primer lugar, entender las dinámicas que se generan en las escuelas a partir de las interacciones entre docentes y otros actores del sector; en segundo lugar, entender la forma en la que esa comprensión puede utilizarse para cambiar las escuelas. (p. 1128)

Lo anterior reafirma el planteamiento de la importancia que tiene el espacio del aula, como ese lugar donde se ponen en juego una serie de discursos y acciones para potenciar, o en su defecto, obstaculizar los avances hacia los cambios educativos enmarcados en los ideales de la pedagogía crítica.

Los docentes y los estudiantes, mediante una activa y recíproca colaboración, pueden trabajar juntos en la construcción de unas relaciones dialógicas y respetuosas, que permitan aportar a la transformación de la sociedad. Los retos para el ámbito educativo, desde una pedagogía crítica, implican pensar en un educador empoderado y autónomo, que promueva en los estudiantes una conciencia ético-crítica, que estimule su pensamiento y capacidad propositiva ante los dilemas presentes en la realidad social.

Efectivamente, el marco de referencia que proporciona la pedagogía crítica, como lo señala Alvarado (2007)

Cuestiona las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional (depositaria de información, bancaria, en términos de Freire), que produce en el educando un efecto de pasividad y una lectura fragmentada de la realidad. (p. 2)

Esa es la riqueza de reflexión y cuestionamiento que genera la pedagogía crítica, lo que provoca pensar y repensar las tradicionales formas de hacer docencia, y en especial en el contexto universitario con la formación de los futuros educadores, porque de no cambiar esos enfoques tradicionales y esas relaciones asimétricas de poder entre el profesor y estudiante, se seguirán reproduciendo en las escuelas en las que ejercerán su labor los futuros maestros. Es preciso que se concreten prácticas democráticas en las relaciones cotidianas que se generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todo el sistema educativo.

Se suma a este tema los aportes de Grundy (1998), quien anota que

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. (p. 145)

Como parte de la pedagogía crítica, McLaren 2003 (citado por Alvarado, 2007, p. 3) hace referencia al concepto de contrahegemonía como sigue

Implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y, lo que es más importante, el concepto de contra-hegemonía no sólo expresa la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra-instituciones, relaciones vividas e ideologías que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha.

De nuevo, el tema de la contrahegemonía invita a repensar del papel que asume la Universidad en este contexto, que organizada como estructura jerárquica y separada por feudos disciplinarios como una “torre de marfil” (Greenwood y Levin, 2005), aislada de lo que sucede

en su entorno e impide, muchas veces, esa comprensión política y crítica que engendra la dominación.

Añaden estos autores, que la Universidad debe trascender su papel de producir y trasmitir el conocimiento y hacer más uso de la investigación como parte de ese compromiso y sentido de responsabilidad social y moral, y proponen la investigación-acción participativa como estrategia para fortalecer las relaciones con las fuerzas vivas de la sociedad y para aportar a la lucha de la emancipación.

Efectivamente, es en el contexto universitario, donde todos los actores implicados deben dar los pasos para cerrar la brecha que existe entre los discursos y las acciones, para plasmar escenarios democráticos en la formación de sus futuros profesionales, y esto se puede conseguir por medio de la investigación cualitativa, que permite el acercamiento al estudio de la realidad, ya que abre los espacios para escuchar las inquietudes de esos Otros de la investigación, es decir, de los informantes, mediante el diálogo, la participación, la deliberación democrática, y de esta forma generar la crítica, el empoderamiento y el cambio.

Como ejemplo del uso de la investigación cualitativa, un estudio realizado por Hernández (2005), para conocer las percepciones que tienen los estudiantes de las carreras de educación de la División de Educación Básica (DEB) en la Universidad Nacional (UNA), sobre las características de lo que ellos y ellas esperan de un buen profesor y de las que menos les agradan, se mencionan de manera breve algunas de sus opiniones a las frases abiertas que se les plantearon:

- *“de mis profesores espero”*: destacan expresiones que enfatizan en aspectos afectivos como un trato amable, humanidad y compresión, atención amena y paciencia.
- *“lo que más me agrada de algunos profesores que he tenido”*: que sea una persona accesible, con capacidad de establecer contacto con el alumno, además de mostrar apoyo y comprensión. También emergen otros requisitos importantes para ellos en un docente, como que sean sinceros, amables, creativos, espontáneos y que no presuman de su puesto como profesor.
- *“el mejor profesor tiene las siguientes cualidades”*: sentido del humor, confiado, humilde, amable, animador, positivo, creativo, flexible, abierto a los cambios y a las opiniones de los alumnos, humanitario

- *“lo que menos me agrada de un profesor es”: la prepotencia, “que tenga aires de superioridad”, “que sea altanero”, “la arrogancia”, “que se sienta superior al alumno sólo por ser profesor”, “irrespetuoso”.*

Como se evidencia en estas expresiones, los componentes de relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes son claves en el contexto educativo e inciden en el clima de aula y en favorecer espacios democráticos para el aprendizaje, por ejemplo mencionan que sea accesible, que establezca contacto, un trato humano, comprensión, flexible y abierto a las opiniones de los estudiantes, entre otros.

Por lo tanto, un ambiente que fomente la comunicación asertiva entre sus actores, va propiciar una mejor relación en ese microcosmos social que es el aula. Lo anterior es de gran relevancia en especial en el contexto universitario y en la formación docente, ya que existe la tendencia en este nivel educativo, de privilegiar lo académico sobre lo personal y humano.

En ese mismo estudio se les pide un “relato inducido” a profesores que imparten clases en la DEB, y entre otros aspectos, coinciden en la importancia del factor humano y en tomar en cuenta en la docencia el “ser persona” del estudiante. Manifiestan expresiones en la línea de contribuir a un espacio más democrático y humano en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobresalen expresiones en sus escritos como las siguientes: *“un proceso de aprendizaje más cooperativo, intercambio y tutoría que permite hacer de este aprendizaje también un aprendizaje social”*, *“la didáctica universitaria no puede cegarse a la dimensión afectiva, porque ante todo somos humanos... el diálogo constante, para adentrarme un poquito en esa dimensión afectiva”*, *“partir de lo que es realmente significativo para el alumno, es un recurso invaluable para motivar su participación”*, *“el tratar de indagar la forma en que se les facilita la comprensión y aprendizaje de los contenidos... ha sido una manera de comprenderlos mejor y establecer vínculos que permita sacar mayor provecho de la materia”*; se evidencian estos aportes, el diálogo, el contacto directo con los estudiantes, partir de lo que es significativo, indagar sobre sus intereses y necesidades, y trascender a su vida cotidiana.

El docente universitario tiene un gran impacto en sus estudiantes, por lo tanto, debe procurar ser coherente entre su discurso y sus prácticas educativas, es decir, es propiciar espacios democráticos en las dinámicas del aula, mediante el diálogo y la comunicación constante con sus estudiantes.

Asimismo, la educación superior tiene el reto y desafío de desarrollar aprendizajes reflexivos y de abrir espacios para promover currículos emancipadores y liberadores. Al

respecto, Sacristán (1999), indica que: “*La acción pedagógica no puede ser analizada solo desde el punto de vista instrumental, sin ver las implicaciones del sujeto-profesor-y las consecuencias que tiene para su subjetividad que intervendrá y se expresará en acciones siguientes*” (p.37), lo cual implica que la actuación del profesor no puede estar al margen de su condición humana. Es decir, que el desarrollo de la práctica docente pasa por la personalización del profesor, por sus esquemas de pensamiento, de comportamiento y por los significados adquiridos en su propia formación y del resultado de su experiencia (Sacristán, 2002).

Otro ejemplo del uso de la investigación cualitativa es el de Kincheloe y McLaren (2005), quienes señalan a la investigación crítica como un foro de crítica sociocultural, que permite contextualizar la investigación de los hechos, para su comprensión y transformación, y reconocen que todo pensamiento está mediado por relaciones de poder y por formas de opresión que se ha dado históricamente hacia: clases sociales, raza, género, origen cultural, preferencia sexual, orientación religiosa, entre otras.

Es así como lo expuesto anteriormente permite la reflexión a quienes estamos involucrados en el campo de la formación docente, a fin de comprometernos con la creación de espacios democráticos y emancipadores en el proceso educativo, y evitar caer en prácticas opresivas y reproductoras de desigualdades sociales.

El siguiente apartado señala la necesidad imperante de concretar en las prácticas de aula un currículo emancipador que lleve vivir un espacio más humano y respetuoso entre todos los actores implicados en este proceso, y así caminar hacia la coherencia entre el decir y el hacer.

Desde la propuesta de Grundy (1998), un currículo emancipador es aquel abierto a la reflexión y cuestionamiento constante en torno a las prácticas que permitan la independencia en los estudiantes, y agrega la autora citada: “*Dado que la emancipación está implícita en el acto de habla, como profesores debemos examinar constantemente el habla que se desarrolla en la situación pedagógica*” (p. 168), es decir, promover un currículo con prácticas a favor de la emancipación, un currículo para liberar la educación y por tanto un currículo dialógico y no monológico.

3. UN MUNDO MÁS HUMANO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

La pedagogía crítica y su propuesta emancipadora son el marco apropiado para entablar el diálogo entre los actores del proceso educativo, en este caso, las interacciones entre

profesor-estudiante, porque la educación, como lo menciona Sacristán: “(...) se *tiñe inexorablemente de la condición humana, se aprovecha de ella, afecta a la misma, es constituida por ella*” (1999, p. 38), por lo tanto, es un fenómeno específicamente humano. De ahí que el desarrollo de un currículo, con interés emancipador, sea pertinente para el trabajo educativo en el que se priorice esa condición humana.

En este sentido, los aportes de Habermas (citado por Grundy, 1998), plantean el tema de los tres intereses constitutivos del conocimiento, los cuales permiten dar sentido u orientar las prácticas curriculares y organizar el saber en la sociedad, estos son: el técnico (empírico-analítico), el práctico (histórico-hermenéutico) y el emancipador (crítico). El interés técnico hace referencia al control y la gestión del medio y Habermas lo relaciona con las ciencias empírico-analíticas, la experiencia y la observación, es decir, un interés desde el positivismo. Mientras que el interés práctico se diferencia del anterior, porque propicia la comprensión del medio para que el sujeto interactúe en él, lo cual implica un interés por la acción práctica en un ambiente concreto (Grundy, 1998).

Por la temática de este ensayo, se hará referencia al interés emancipador, que es definido por Habermas de la siguiente manera, (citado por Grundy, 1998): (...) “*emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje*” (p. 35), y aclara que se trata de una autonomía con responsabilidad, autorreflexión y ligada con los ideales de justicia e igualdad. Agrega que la emancipación es parte del acto auténtico del habla, lo cual es un atributo del ser humano que le permite su participación en la sociedad.

En este contexto, es evidente que la libertad es fundamental para hablar, para comprender y para actuar con autonomía, o como dice Freire (2000): “*el diálogo es una exigencia existencial*” (p. 101) y este requiere de un pensar verdadero o un pensar crítico. Por lo tanto, el interés emancipador promueve teorías críticas que se oponen a la inhibición de la libertad de los individuos y potencia en ellos su capacidad e iniciativa para dirigir sus propias vidas con autonomía y responsabilidad, para construir una sociedad humana. Esta misma idea en palabras de Freire, (2000, p. 3) dice: “*La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en la que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico*”.

Es así como en un nivel práctico, el interés emancipador implica que los actores del proceso educativo: profesor-estudiante se involucren en acciones que traten de cambiar las

estructuras de aprendizaje que limitan esa libertad (Grundy, 1998), y donde muchas veces las estructuras del sistema educativo o las prácticas dominantes del profesor, oprimen las voces de los estudiantes.

La necesidad de concretar en la docencia universitaria un currículo con interés emancipador, se hace más urgente de cara a la realidad que se vive en el contexto mundial, como lo indica McLaren (1997), vivimos en una cultura “depredadora”, (depredadores-víctimas), la cual no apuesta por la esperanza, sino que crea falsas esperanzas, y donde prevalecen: “*Las situaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana*” (...) (p. 17) y añade que hay contradicciones y se ha enmascarado el verdadero concepto de democracia, que tiene que ver con libertad humana, justicia social y respeto por las diferencias, pero lo que prevalece son las estructuras de dominación y donde las voces de los marginados son aporreadas.

También, Giroux (1996) nos recuerda que estamos frente a un nuevo tipo estudiante y nuevos mapas de significado, en los cuales se deben contextualizar las prácticas culturales y los educadores deben ser conscientes de esto.

Estas llamadas de atención y los aportes de McLaren (1997, p. 27) son de gran pertinencia para el tema en discusión, cuando señala que

Los educadores se han de percatar de que es totalmente imposible alcanzar un nuevo orden mundial sin crear antes en casa un nuevo orden moral (es decir en las aulas y en los hogares de la nación) un orden moral que rechace el reto de verdades recibidas y a las convicciones aceptadas que han provocado la actual crisis de historia e identidad.

Porque, justamente, el ámbito educativo, como espacio político, es el terreno para hacer realidad la lucha por ese nuevo orden moral, al que nos invita McLaren, donde se pueda vivenciar la soberanía de la persona y su autodeterminación. Es responsabilidad del educador, en cualquier nivel del sistema educativo, potenciar en el educando su capacidad de lectura crítica de la realidad, para desafiar estructuras opresivas que atenten contra su dignidad como persona.

Es oportuno destacar, que por medio de la investigación el educador puede dar pasos importantes para hacer de las dinámicas e interacciones del aula, un espacio en que se permita la concreción de un currículo emancipador y alejarse de prácticas reproductoras de dominación. Se suma a esta discusión, Giroux (1997), quien insiste en esa emancipación del docente para

que no se vea reducido a la categoría de técnicos o lo que él llama “proletarización de la profesión”, donde son simplemente encargados de acatar dictámenes decididos por expertos ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula.

Indica Giroux (1997) la imperante

(...) necesidad de defender las escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (p. 172)

Es urgente, buscar los caminos que nos lleven a propiciar en las aulas universitarias una pedagogía para la alfabetización crítica, como lo propone McLaren (2003), la cual

(...) debe hacer algo más que interrogar y desmitificar los intereses que informan a las formas eurocéntricas dominantes del conocimiento; debe también incluir y llevar al centro del currículum esas formas de conocimiento que constituyen las esferas de lo cotidiano y de lo popular. (p. 77)

Este tipo de pedagogía, agrega el McLaren (2003), acerca al educador a la realidad de vida de sus estudiantes y, por ende, a escuchar sus voces e inquietudes. La investigación cualitativa es una estrategia para ese acercamiento y para escuchar las voces oprimidas, que en el contexto educativo pueden ser los estudiantes a quienes pocas veces se les da el espacio para manifestar sus inquietudes y necesidades.

En este sentido, Kincheloe y McLaren (2005) apuntan a la investigación crítica como esa herramienta pertinente para la comprensión del mundo complejo y las diferentes problemáticas humanas que se vive hoy en todos los contextos mundiales, y las aulas universitarias no escapan a ésta complejidad.

Es así como una reciente investigación doctoral, realizada por Pereira (2010) da a conocer la mirada de los estudiantes y sus perspectivas, en lo referente a las condiciones que permiten un clima de aula más humano, respetuoso y propicio para el aprendizaje.

La investigadora resalta aspectos fundamentales, por ejemplo, la coherencia entre el discurso del profesor y su praxis, lo cual cataloga como un requisito deseable e indispensable, en especial porque la universidad debe responder a las necesidades humanas de formación. Agrega Pereira (2010), que el docente universitario no sólo debe tener formación en su

especialidad, sino además capacidad de comunicarse y relacionarse adecuadamente con sus estudiantes, donde se respete la diversidad y la divergencia de pensamiento, de lo contrario, se estaría propiciando un currículo controlador, reproductivo y represivo.

Finalmente, menciona la investigadora que los estudiantes que participaron en su estudio, valoran como características de un buen docente a los que propician un ambiente de respeto, democrático y donde se puedan expresar sin temor. Y como clima de aula negativo, a la falta de respeto, de comunicación, a las relaciones de poder, inflexibilidad y falta de confianza.

De nuevo emerge la importancia y la necesidad de una aula más humana, que propicie un mejor clima para el aprendizaje, en palabras de Freire, (2004) se requiere de una: “*Educación que libere de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad*” (p. 26), y agrega que debemos alejarnos de una educación para la domesticación, en la que el hombre es objeto, y avanzar a una educación para el hombre sujeto, es decir construir espacios de aprendizaje democráticos y emancipadores.

Se evidencia que la influencia del docente para el logro del aula más humana, es de particular importancia, así lo menciona Fernández (2001)

Es claro que en la actividad docente no sólo cuenta el mayor o menor dominio de los conocimientos a impartir y evaluar, sino también, y a menudo más, aspectos como la capacidad de empatía, la fe en el propio trabajo o el ejemplo personal. (p. 107)

Por lo tanto, la concreción de un currículo con carácter emancipador, es un reto y no es una tarea fácil, pero a la vez deja abierta la inquietud y la responsabilidad de seguir en la búsqueda de alternativas que lleven a plasmar en las dinámicas del aula universitaria, los ideales de la propuesta de la pedagogía crítica: pensamiento liberador, autonomía, diálogo, justicia y equidad social.

4. DISCUSIÓN

El tema desarrollado evidencia que es polémico y se presta para un amplio debate, porque la distancia entre los discursos y las acciones cotidianas que se viven en el aula universitaria suelen ser grandes brechas que provocan relaciones asimétricas, las cuales en su mayoría afectan al estudiante, debido a las relaciones de poder que se generan en la interacción profesor-estudiante.

Existe una tendencia en el contexto universitario a privilegiar los contenidos conceptuales sobre los actitudinales y de valores, es decir, los aspectos afectivos y emocionales o personales están casi ausentes. Esta afirmación la comparten Brockbank y McGill (2002), quienes señalan que: “*Los universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla. En consecuencia ¿cómo va a utilizarse para el aprendizaje?*” (p. 13), y no debemos olvidar que las emociones no son conceptos abstractos, son parte de la historia evolutiva del ser humano y, por lo tanto, se deben explicitar en el desarrollo del currículo universitario, para de esta forma poder vivir en un mundo más humano, como lo propone Dezin (2005).

Es preciso dar una mirada diferente a las interacciones y a las dinámicas del aula universitaria, como lo señala McLaren (1997), las escuelas requieren de enfoques curriculares que provoquen reaccionar y despertar de esa anestesia histórica, y brindarles el apoyo para que afronten críticamente las ideologías de opresión y dominación. Por lo anterior, también desde la formación docente se deben dar las herramientas para que el futuro educador se empodere en la lucha por la justicia social y la humanización del aula.

Una de las grandes limitaciones de plasmar los ideales de la pedagogía crítica en las aulas está en el tema de la formación docente, porque la realidad dista mucho de lo expuesto anteriormente, por ello, el reto para el futuro inmediato queda abierto, pues como lo menciona Giroux (1997): (...) “*en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico*” (p. 174), es decir, prevalecen prácticas basadas en la racionalidad técnica-instrumental, las cuales coartan la autonomía y libertad.

En este sentido, es preciso que el diseño de planes de estudio para la formación docente, se enfatice en el desarrollo de cursos e investigaciones relacionados con los postulados de la pedagogía crítica, pero más allá de este primer paso, en el contexto de aula se debe plasmar la superación de relaciones cerradas, verticales y simplemente instrucionales entre profesor-estudiante, por unas relaciones que permitan ese diálogo respetuoso a doble vía en una ambiente democrático. El docente que cree en estos postulados tiene que empoderarse y vencer los obstáculos, tiene que perder ese temor a compartir el poder con sus estudiantes, como bien lo señala Duarte (2011, p. 8)

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses,

necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general.

Brokbank y McGill (2002), enfatizan en que la educación a nivel superior debe de planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje que lleven a sus estudiantes y profesores a una verdadera reflexión crítica para enfrentar la complejidad del mundo actual, y centrar su atención en el proceso transformador, pero, a su vez, la misma educación superior debe transformarse, es decir, superar la tradicional transmisión del conocimiento y caminar hacia el aprendizaje reflexivo y crítico.

Por lo tanto, quedan planteadas interrogantes en el sentido de: ¿cómo concretar la coherencia entre los discursos y las acciones?, ¿cuáles son los cambios que se debe dar en el contexto de la formación docente?, ¿cómo acortamos las distancias para implementar un currículo emancipador que provoque la reflexión, la capacidad crítica y aporte a la transformación de un mundo más justo y equitativo?, o ¿cómo lograr la alfabetización crítica? como propone McLaren (2003).

Un camino que puede facilitar las respuestas a algunas de estas interrogantes es la propuesta de investigación acción participativa (IAP), planteada por Kemmis y McTaggart (2005), estos autores, a quienes también cita Denzin (2005), dentro de su temática de la pedagogía crítica.

La IAP permite la autorreflexión de las propias ideas, inquietudes y prácticas. Kemmis y McTaggart (2005), indican que: “*Pensando en la investigación como una práctica social nos lleva a una exploración de la noción de Habermas de la esfera pública como una forma de extender la teoría y la práctica de la investigación-acción*” (p. 559), es decir, mediante este tipo de investigación se puede integrar de una mejor manera las intenciones políticas y metodológicas.

Lo anterior, porque la investigación-acción justamente nace de los discursos emancipatorios desarrollados de los contextos de movimientos sociales de los países en vías de desarrollo y, anotan los autores citados que es una alternativa de la filosofía de la investigación social, con raíces en la teología de la liberación y en el pensamiento neo-marxista.

Otro aspecto que favorece el uso de la investigación-acción para acercarnos a la coherencia, entre lo que se dice y hace en las aulas, es que este tipo de investigación emerge

de la insatisfacción con la investigación en el aula, la cual normalmente no tiene una visión amplia del papel de la relación entre educación y cambio social. La IAP tiene un fuerte compromiso con la participación, por los aportes de ciencia social crítica, que luchan por las inequidades e injusticias que provocan las relaciones de poder.

Por lo tanto, los fundamentos de la IAP son coherentes con los ideales de la pedagogía crítica, porque abren el espacio para el diálogo y el trabajo colaborativo entre los actores implicados en la investigación, en este caso, el diálogo entre profesor-estudiante que permite la creación de foros en los cuales ambos sean copartícipes, es decir, abrir los espacios para la comunicación, como lo sugiere Habermas, (citado por Kemmis y McTaggart, 2005).

La IAP define una secuencia a seguir, como una espiral de autorreflexión en ciclos para su desarrollo y son los siguientes:

1. El planeamiento del cambio.
2. La actuación y la observación del proceso del cambio.
3. La reflexión sobre el proceso y sus consecuencias.
4. El replanteamiento del cambio.
5. La re-actuación y la re-observación.
6. La reflexión y así sucesivamente. Kemmis y MacTaggart (Denzin y Lincoln, 2005, p. 563).

La IAP es un proceso de aprendizaje cuyos frutos son cambios reales y materiales, en aspectos tales como: lo que hace la gente, cómo la gente interactúa con el mundo y los otros, qué significan las personas y cuáles son sus valores, y sus discursos para entender e interpretar el mundo (Kemmis y McTaggart, 2005), es decir, mediante este tipo de investigación se puede tener información para comprender de una mejor manera que las prácticas sociales y educacionales son producto de circunstancias socio-históricas y cómo se reproduce en las interacciones cotidianas, a la vez brinda las pistas para transformar la práctica.

Otra forma de abordar las fases del ciclo de la IAP, es la propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2006) y enriquecida con los aportes de Creswell (2005), Alvarez-Gayou (2003), Sandín (2003) y McKernan (2001), es la siguiente:

1. **Primer ciclo.** Detectar el problema: con una inmersión inicial en el ambiente, recolectar datos sobre problemas y necesidades, generar categorías de temas e hipótesis, planteamiento del problema.

2. **Segundo ciclo.** Elaborar el plan: se recolectan datos para elaborar el plan con objetivos, estrategias, acciones, recursos, y programación de tiempos.
3. **Tercer ciclo.** Implementar y evaluar el plan: poner en marcha el plan, recolectar datos para evaluar la implementación, revisar la implementación y sus efectos, tomar decisiones, redefinir el problema y generar nuevas hipótesis y ajustar el plan o partes de éste y volver a implementar.
4. **Cuarto ciclo.** Retroalimentación: recolectar nuevos datos y volver a evaluar el plan implementado con ajustes, y nuevos ajustes, decisiones, redefiniciones, nuevos diagnósticos y el ciclo se repite.

La IAP implica colaboración y realimentación en un proceso cílico, a la vez , favorece al expansión del conocimiento y la solución a los problemas detectados, como lo señala Martínez (1997), este diseño de investigación implica una nueva visión de hombre y de ciencia, incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social, y un compromiso con el proceso de emancipación de los seres humanos: “*Toda persona, con un fondo de estructura ética y sentimientos de solidaridad humana, sentirá que debe de luchar contra la arrogancia de superioridad de algunos grupos, (...)*” (Martínez, 1997, p. 222)

Por lo tanto, debemos reflexionar en torno a las potencialidades de la investigación crítica, como esa herramienta que permite la mirada cercana con las realidades a investigar, (Kincheloe y McLaren, 2005) y, además, porque se compromete a superar la inmanencia y trascender hacia las acciones que lleven a concretar emancipación y los ideales de la pedagogía crítica, y a: “*Cambiar la pedagogía de la opresión y colonización, por la pedagogía de la liberación*” (Denzin, 2005, p. 946). Es así como los retos y compromisos quedan planteados para quienes buscamos día a día la coherencia entre nuestro decir y hacer.

REFERENCIAS

- Alvarado, Miguel. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la Pedagogía crítica. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 9 (1). Consultado el Recuperado el 2 de marzo de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>
- Brockbank, Anne y McGill, Ian. (2002). **Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior.** Madrid: Ediciones Morata.

- Campos, Natalia. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. **Revista Educación**, 27 (2), 39-42. Recuperado el 4 de marzo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44027203.pdf>
- Denzin, Norman. (2005). Emancipatory discourses and the Ethics and Politics of Interpretation. En Denzin, N.K. & Lincoln Y.S., **The Sage Handbook of Qualitative Research** (Capítulo 37). London, UK: Sage
- Denzin, Norman K. & Lincoln Yvonna S. (2005). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. London, UK: Sage
- División de Educación Básica. (2005). **Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar**. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.
- Duarte, Jakeline. (2011). **Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual**. Recuperado el 22 de marzo de 2011, de <http://www.rieoi.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Fernández, Mariano. (2001). **Educar en tiempos inciertos**. España: Ediciones Morata.
- Freire, Pablo. (2004). **La Educación como práctica de la libertad**. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, Pablo. (2000). **La Pedagogía del Oprimido**. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. **Nueva Sociedad**, (146). Recuperado el 3 de marzo de 2011, de http://www.nuso.org/upload/articulos/2554_1.pdf
- Giroux, Henry. (1997). **Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. España: Paidós
- Grundy, Shirley. (1998). **Producto o Praxis del curriculum**. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Greenwood, Davydd & Levin, Morten. (2005). Reform Off The Social Sciences and of Universities Through Action Research. En Denzin, N.K. & Lincoln Y.S., **The Sage Handbook of Qualitative Research** (Capítulo 2). London, UK: Sage
- Hernández, Ana María. (2005). **Los factores afectivos y el aprendizaje significativo en la docencia universitaria**. Investigación de maestría sin publicar. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006) **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Kemmis, Stephen & Mc Taggart, Robin (2005) Participatory Action Research. En N. Denzin & Lincoln (Eds.), **The sage handbook of Qualitative Research** (pp. 559-603, 3rd ed). California, Estados Unidos: Sage Publications.

- Kincheloe, Joe & McLaren, Peter. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Lincoln (Eds.), **The sage handbook of Qualitative Research** (pp. 303-342, 3rd ed.). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Martínez, Miguel. (1997). **Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación.** México: Editorial Trillas.
- McLaren, Peter. (2003). **Pedagogía, Identidad y Poder: Los educadores frente al multiculturalismo.** Argentina: Homo Sapiens.
- McLaren, Peter. (1997). **La Pedagogía crítica y la cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna.** España: Paidós Educador.
- McLaren, Peter y Huertas, Luis. (s.f.). **El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria.** Recuperado el 4 de marzo de 2011, de <http://www.siduna.una.ac.cr:2062/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=18&sid=a9bb1475-e625-44d3-8201-16a55299ea17%40sessionmgr104&vid=8>
- Pérez, Ángel. (2000). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** España. Ediciones Morata
- Pereira, Zulay. (2010). La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. **Revista Electrónica Educare, XIV** (Extraordinario), 21-39. Recuperado el 6 de marzo de 2011, de http://www.una.ac.cr/educare/index.php?option=com_remository&Itemid=53&func=startdown&id=759
- Sacristán, José Gimeno. (1999). **Poderes inestables de la educación.** España: Ediciones Morata.
- Sacristán, José Gimeno. (2002). **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** España: Ediciones Morata.
- Savater, Fernando. (1999). **El valor de educar.** Barcelona: Ariel.