

Referencia para citar: Leal, P. E. Del V. (2020). La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (1)*, pp. 103-118. Disponible en <https://redip.iesip.edu.ve/wp-content/uploads/2020/01/La-pedagogía-crítica-en-la-transformación.pdf>

La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo

*Evelin Del Valle Leal Pérez**

Barinas/Venezuela

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8872-764X>

Resumen

El acercamiento a la pedagogía crítica transformadora adquiere notabilidad en el entramado educativo, en las relaciones de aprendizaje, porque se direcciona hacia un cambio curricular, con características autogestivas que provoquen innovaciones constantes en las instituciones educativas; es decir, con pertinencia en el aula. Para lograr tal propósito se requiere de un docente dispuesto a favorecer las habilidades cognitivas en un ambiente de libertad, capaz de transformar al estudiante en un ser autónomo, auto relacionado y responsable tanto de su aprendizaje como de su autodesarrollo social. En este sentido, se considera oportuno evidenciar los avances de una tesis doctoral con el propósito generar una aproximación teórica desde la pedagogía crítica transformadora del entramado educativo en las relaciones de aprendizaje. De allí, que el desarrollo investigativo se asumió desde el paradigma socio crítico, enmarcado en enfoque fenomenológico-hermenéutico. Así, se seleccionó del contexto tres (3) docentes, involucrados por su experiencia, vivencia, conocimiento y aportes significativos, también se realizará la categorización, contrastación y triangulación concibiendo la construcción de la experiencia vivida en la vida escolar, y la acción del docente con los demás miembros del proceso educativo, enfatizando a través de la pedagogía crítica el currículo se construirá permanente y continuamente, porque se sustenta en la premisa de aprender haciendo en colectivo.

Palabras claves: Pedagogía crítica, entramado educativo, relaciones de aprendizaje.

Recibido en septiembre 24 de 2019

Aceptado en noviembre 07 de 2019

* Doctora en Ciencias de la Educación. Centro Regional de Formación e Información. Zona Educativa del estado Barinas. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Código Postal 5201. E-mail: evelinleal82@gmail.com

Critical pedagogy in transformation of the educational framework

Abstract

The approach to the transformative critical pedagogy acquires notability in the educational framework in the learning relationships because it is directed towards a curricular change, with self-gesturing characteristics that provoke constant innovations in the educational institutions; that is, with relevance in the classroom. To achieve this purpose requires a teacher willing to promote cognitive skills in an environment of freedom, capable of transforming the student into an autonomous, self-related and responsible for both their learning and their social self-development. In this sense, it's considered appropriate to demonstrate the progress of a doctoral thesis with the purpose of generating a theoretical approach from the critical pedagogy transforming the educational framework in the learning relationships. From there, that the research development was assumed from the socio-critical paradigm, framed in a phenomenological-hermeneutic approach. Thus, three (3) teachers were selected from the context, involved for their experience, experience, knowledge and significant contributions, categorization, contrast and triangulation will also be carried out, conceiving the construction of the experience lived in school life, and the teacher's action with the other members of the educational process, emphasizing through the critical pedagogy the curriculum will be built permanently and continuously, because it is based on the premise of learning by doing in a collective.

Key words: Critical pedagogy, educational framework, learning relationships.

Pedagogia crítica em transformação da rede educativa

Sumário

A abordagem da pedagogia transformativa crítica adquire uma presença marcante na rede educativa, nas relações de aprendizagem, porque é orientada para uma mudança curricular, com características de autogestão que provocam constantes inovações nas instituições educativas, ou seja, com relevância na sala de aula. Para alcançar tal propósito, é necessário um professor que esteja disposto a fomentar habilidades cognitivas em um ambiente de liberdade, capaz de transformar o aluno em um ser autônomo, auto-relacionado, responsável tanto pela sua aprendizagem quanto pelo seu auto-desenvolvimento social. Neste sentido, considera-se oportuno mostrar os avanços de uma tese de doutorado com o objetivo de gerar uma abordagem teórica a partir da

pedagogia crítica que transforma o marco educacional nas relações de aprendizagem. A partir daí, que o desenvolvimento investigativo foi assumido a partir do paradigma sócio-crítico, enquadrado em uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. Assim, três (3) professores foram selecionados a partir do contexto, envolvidos por sua experiência, conhecimento e contribuições significativas. A categorização, o contraste e a triangulação também serão realizados, concebendo a construção da experiência vivida na vida escolar, e a ação do professor com os demais membros do processo educativo, enfatizando através da pedagogia crítica que o currículo será construído de forma permanente e contínua, pois se baseia na premissa de aprender fazendo em coletivo.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica, rede educacional, relações de aprendizagem.

Pédagogie critique dans la transformation du réseau éducatif

Résumé

L'approche de la pédagogie critique transformatrice acquiert une présence notable dans le réseau éducatif, dans les relations d'apprentissage, car elle est orientée vers un changement curriculaire, avec des caractéristiques d'autogestion qui provoquent des innovations constantes dans les institutions éducatives, c'est-à-dire avec pertinence dans la salle de classe. Pour atteindre un tel objectif, il faut un enseignant qui soit disposé à favoriser les compétences cognitives dans un environnement de liberté, capable de transformer l'élève en un être autonome et en relation avec lui-même, responsable à la fois de son apprentissage et de son développement social. Dans ce sens, il est considéré opportun de montrer les avancées d'une thèse de doctorat dans le but de générer une approche théorique à partir de la pédagogie critique qui transforme le cadre éducatif dans les relations d'apprentissage. De là, que le développement de l'enquête a été supposé à partir du paradigme social-critique, encadré dans l'approche phénoménologique-herméneutique. Ainsi, trois (3) enseignants ont été sélectionnés dans le contexte, impliqués en raison de leur expérience, de leurs connaissances et de leurs contributions significatives. La catégorisation, le contraste et la triangulation seront également effectués, concevant la construction de l'expérience vécue dans la vie scolaire, et l'action de l'enseignant avec les autres membres du processus éducatif, soulignant à travers la pédagogie critique que le curriculum sera construit de manière permanente et continue, parce qu'il est basé sur la prémissa de l'apprentissage par la pratique dans un collectif.

Mots-clés: pédagogie critique, cadre éducatif, relations d'apprentissage.

Introducción

La realidad educativa permite visualizar la situación que atraviesa el discurso en este ámbito, ameritando, por consiguiente, una revisión de los aspectos que la conforman para reflexionar críticamente, porque la educación encierra un proceso conformado por múltiples actividades, planteándose metodologías en las cuales los principios parecen exclusivos de sí mismas. Desde este contexto, se apropia de elementos como normatividad, disciplina, entre otros, que contribuyen en convertir a la formación en un procedimiento tradicional para consolidar y legitimar el statu quo.

Esta situación, adopta una concepción tradicional limitando la aprehensión de la realidad mediante el desarrollo de nuevas interpretaciones y discursividades alejadas de la transformación social que acarrear los procesos educativos. En este orden de ideas, Cabaluz (2015, p. 15), aporta que “se deben superar aquellas concepciones que reducen el campo pedagógico a aspectos instrumentales simplistas, que han contribuido a tecnificar, des intelectualizar y mecanizar el trabajo docente”, limitando, por ende, el desempeño profesional de los educadores.

En este sentido, se objetiva una práctica educativa otorgándole racionalidad a las acciones del individuo participante en la sociedad, hecho, condicionante bajo un ideal controlado fuera del contexto de la realidad. Sin embargo, se debe proveer de cuerpos teóricos prácticos emergentes a partir de las necesidades y problemáticas que atraviesan las subjetividades en las instituciones educativas; pero, conscientes del escenario configurado por la educación en la modernidad.

Las ideas expuestas, identifican a una escuela conjuntamente con un docente apegado a los contenidos establecidos en el currículo que reducían la enseñanza a actos mecanicistas y un estudiante al cual se le modificaba comportamientos, mediante prácticas pedagogizadas, parceladas, sometidas a procesos de racionalización

ignorando posibilidades de convivencialidad y participación activa en las actividades escolares. Frente a esto, emergen otros puntos de vistas para la transformación de la visión educativa, dándole preeminencia a proyectos educativos a nivel local, regional como nacional, acompañando la sistematización de saberes y auto reconocimiento del colectivo que hace vida en las instituciones educativas.

Esta nueva visión postmoderna producto de la emergencia del pensamiento crítico, ha venido siendo adoptada en el sistema educativo venezolano, a partir de rupturas identificadas en función de cambios sustanciales tanto a nivel estructural, institucional, normativo-jurídico como en el ámbito del tejido social. Además, prácticas culturales de convivencia cotidiana, situando al aprendizaje como una reconstrucción subjetiva e interior. Este acontecer se ha caracterizado por el inicio de diversos procesos de transformación política, económica, social y cultural generados a partir del desarrollo de vías alternas para generar conocimiento, así como la introducción de valores e innovaciones en el quehacer pedagógico para responder a las demandas como aspiraciones de diversos sectores de la sociedad.

Emerge así, una pedagogía entendida como un espacio plural, dinámico e histórico, conjugada por diversos intereses, así como por relaciones de poder asimétricas, las cuales se articulan, entrelazan y co-constituyen permanentemente, es decir, no pueden ser analizados como espacios completamente autónomos, independientes y aislados porque intervienen actores que participan en la construcción del conocimiento científico. En este orden de ideas, se comparte opinión con Bourdieu (2005, p. 75), al “evidenciar una relación directa e indisociable entre el saber y el poder, lo que permite problematizar y cuestionar la realidad”, pudiendo, direccionar prácticas, teorizaciones, hasta conceptualizaciones.

Enmarcada en este proceso, la educación venezolana está concebida en función de la consolidación de una nueva escuela, a juicio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009, p. 10), “es pieza clave en la trilogía Estado-sociedad-territorio, para

la transformación del ciudadano en el ser, saber, hacer y convivir”; generándose así una pedagogía que considera a la educación “como instrumento humano...que atiende a los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana, total e integral” (p. 23), en correspondencia con los niveles y modalidades educativas.

Es evidente, los cambios suscitados en el interior del sistema educativo con la finalidad de alcanzar un desarrollo armónico entre las estructuras sociales que lo conforman, superar debilidades, para promover transformaciones significativas que conduzcan a la formación integral del hombre, consustanciado con los valores culturales e históricos. Desde esta perspectiva, se formula un modelo curricular que sustenta la reforma educativa que implicó tres instancias de participación nacional, estatal y escolar. Además, responder a las políticas educativas nacionales.

Partiendo de los supuestos anteriores, se observa una transición articulada que pareciera que fue profundizando la base filosófica humanista en las dimensiones del aprender a ser, conocer, hacer, vivir juntos, con la flexibilización curricular, planificación por proyectos y evaluación cualitativa por competencias. Sin embargo, persiste el modelo reduccionista orientado a copar al estudiante de conocimientos, los cuales debe memorizar mediante la memorización haciendo uso de metodologías rígidas, tradicionales que limitan heurísticamente la construcción de saberes en los procesos de enseñar y aprender, manteniendo aislada la investigación, haciéndose evidente una separación entre la docencia con los procesos investigativos en estos espacios de aprendizaje.

Dentro del marco de ideas expuestas, se puede decir que el acto de enseñar y aprender continúa arraigado a una educación transmisora de conocimientos, centrado en el desarrollo de contenidos curriculares, que solo alcanzan saberes establecidos como verdades absolutas, aislados de una acción crítica, cuestionadora, reflexiva y creativa. Observándose, desde el punto de vista empírico se sigue sin dar respuesta a

problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante actitudes reflexivas que den apertura hacia la investigación como a la exploración.

En correspondencia a lo planteado, la pedagogía concebida en estos términos, es decir, como medio de autorrealización y proyectos de vida para la socialización, es indispensable para la formación integral del sujeto social, porque lo puede facultar para realizar actos reflexivos; además, oferta herramientas para pensar o recrear el aprendizaje, es decir, lo faculta para reflexionar, empleando herramientas para pensar y recrear el conocimiento.

Por tanto, la escuela juega un papel vital en la construcción de saberes, porque a través de ella se delinea la discursividad propia del modelo educativo vigente, aflorando por consiguiente, representaciones manifestadas a través de modos de pensamiento, actuaciones y sentimientos que identifican una realidad social particular, como lo señalan Escobet, Heras, Navarro y Rodríguez (1998, p. 14), “la institución escolar no hace más que inculcar la cultura dominante”; implicando, la reproducción de la realidad social, en la cual el plantel es un espacio cerrado.

La realidad descrita se hace patente en las instituciones educativas porque en ellas aún permanecen relaciones entre docentes-estudiantes caracterizadas por el verticalismo, con pocas interacciones comunicativas constructivas, así como intervenciones didácticas especificadas como normativas, tradicionales, academicistas, tecnicistas como conductuales, en las cuales están ausentes los procesos básicos del pensamiento, creatividad, actitud crítica. Esta situación pudiese indicar la presencia de una racionalidad técnico, instrumental positivista, como lo señala Gallego Badillo (2004, p. 89), predominando “un docente que enseña, transmite una información – causa– y un estudiante que aprende, recibe, memoriza, repite –efecto–, es decir, una simple relación lineal de causalidad”, sin trascendencia en la significatividad del aprendizaje.

Aunado a lo anterior se agrega que el docente en las instituciones educativas se

percibe apegado a un paradigma pedagógico que aún conserva una ortodoxia signada por la acumulación de aprendizajes memorísticos y repetitivos. Asimismo, los estudiantes reproducen contenidos de libros, desprovistos de verdaderas significaciones. Esto pone de manifiesto la necesidad de recrear y repensar la pedagogía dentro la doble dialecticidad, es decir, integradora para incorporar conocimientos tradicionales (disciplinarios o no) con conocimientos presentes y con posibilidad de retornar los anteriores nuevamente, para redefinirlos y así sucesivamente resignificarlos continuamente a fin de nutrirlos.

Evidentemente en este espacio de saberes compartidos, el pensamiento crítico puede ser el mejor recurso para resolver problemas y quien lo posee debe demostrar empatía, así como humildad intelectual, con coraje integridad, perseverancia, creatividad intelectual, fe en la razón, capacidad de análisis, libertad para romper con viejos esquemas rígidos. También debe poseer destrezas, habilidades de pensamiento no solo para focalizar sino para contribuir en con memorización, análisis, generación o creación, evaluación, integración, organización y búsqueda de información. En definitiva, se requiere un docente enseñe a los estudiantes como pensar no solo que deben pensar.

Alienado a este planteamiento, se comparte la opinión de Zamora (2007, p. 77), al referir “los profesionales que se desempeñan a nivel de las instituciones vinculadas con la pedagogía tiene como finalidad ayudar al ser humano a mantener una relación interpersonal acorde con el momento histórico que le toca vivir”, lo cual implica, concebir al entramado de las relaciones de aprendizaje asociado a construcciones complejas de conocimiento, para lo cual se requiere profesionales reflexivos para considerar las demandas pedagógicas en la diversidad de contextos como de actores sociales intervinientes en el hecho educativo.

Tomando como referencia lo descrito, se reconoce el componente ideológico político subyacente en la praxis pedagógica del docente, en la cual debería prevalecer

posiciones problematizadoras asumidas desde un plano crítico y comprometido para la transformación como creación de alternativas que den respuesta a las necesidades en las instituciones educativas, reivindicando la educación como un proceso humano. Además, se busca reorientar las acciones pedagógicas envueltas en una monotonía contumaz con respecto a los procesos de enseñanza apoyados en métodos totalmente reproductivos, por lo que se vislumbra no está acorde con la visión de la pedagogía crítica que va hacia una nueva reconstrucción fenoménica para enfrentar la inercia pedagógica con acciones contrapuestas al aprendizaje repetitivo.

Atendiendo a estas consideraciones, se formulan la siguiente interrogante: ¿Cómo se deben interpretar los significados que otorgan los docentes a la pedagogía crítica como espacio en la transformación del entramado en las relaciones de aprendizaje en las instituciones educativas?

1. Perspectiva teórica

La perspectiva teórica pretende plasmar una discusión inicial acerca de la fundamentación epistemológica y teórica de la investigación. De igual forma, en este apartado se construye un mapa teórico inicial que incluye las investigaciones previas relacionadas con la problemática, así como ciertos referentes de la pedagogía crítica transformadora un espacio para el entramado educativo en las relaciones de aprendizaje.

Así, Campos (2017), en su tesis doctoral *Girología pedagógica: una transposición didáctica desde el arte de enseñar en el aula de clases*; ofrece una adecuación transdisciplinaria lográndose visualizar una posición distinta a la que ha venido ocupando la didáctica, es decir, un giro teórico de liberación como de esperanza, legitimando lo ontológico, epistémico y teleológico, hasta lograr alcanzar un desafío que valida por sí sola las vivencias, experiencias y diálogo de saberes entre las partes. De esta forma, el giro pedagógico propuesto ofrece un sitio para facilitar un trabajo colaborativo ajustado a los cambios de una realidad sociocultural. Además, la transposición didáctica se sustenta en el

examen y articulación de cinco principios dinamizadores del aprendizaje participativo: Acción, encuentro, integración, organización y unión.

Es indudable, la vinculación existente de este trabajo con el objeto estudiado, porque a través de la revisión discursiva del autor se le da preeminencia a la posibilidad del hombre desarrollarse en diferentes escenarios mediante el acto educativo, empleando una pedagogía crítica, liberadora, así como emancipatoria que le permita al estudiante realizar interpretaciones del contexto. De esta manera, se constituyó en su principal aporte, la transposición didáctica lograda a partir de las modificaciones del saber adaptado a la realidad.

Asimismo, la tesis doctoral de González (2012), *Educación intercultural: un espacio para la transformación de la práctica pedagógica*, cuya intención fue promover una pedagogía intercultural bajo un escenario de contextualidades situacionales, reflexión, creatividad, relaciones intersubjetivas, diversidad, saberes y alteridad. Por su parte, la construcción epistémico-metodológica es abordada desde la concepción hermenéutica-crítica.

Con ello se trata de abrir paso a la dialogicidad de nuevas formas de entendimiento en una realidad que se presenta como diversa y compleja, por ello, se concibe desde esta propuesta metodológica-hermenéutica, un acercamiento a la realidad educativa para darle el sentido y significado a la construcción de una pedagogía y educación intercultural, así como a la práctica pedagógica, en medio de una trama socio-educativa en donde esta realidad yace de manera natural y compleja.

Como elemento principal para esta propuesta de fundamentación intercultural, subyace la aceptación de las diferencias en el camino hacia el descubrimiento del otro, a partir de su entorno socio-cultural contextual y desde las consideraciones de respeto, comprensión, aceptación e incorporación desde la historicidad de los sujetos hasta problematizar el conocimiento mediante una visión amplia e inclusiva, capaz de articular los diferentes razonamientos crítico-reflexivos de los actores escolares, creando

conciencia para que el sujeto se transforme bajo la responsabilidad que implica reconocerse en la otredad y en las diferencias.

El trabajo referenciado, es de gran relevancia porque introduce la transformación de la praxis educativa del docente, tomando en cuenta que la educación construye el conocimiento desde la formación de los sujetos en medio de la comprensión, respeto en la diversidad cultural y contextual del espacio escolar. Por otra parte, concibe las relaciones de aprendizaje a través de diversidad como del pluralismo experiencial produciendo saberes contextuales con disponibilidad de apertura al diálogo en reciprocidad. Bajo esta perspectiva, la investigación aportó la posibilidad asumir la educación por medio de encuentros para ver al otro portador de saberes que hacen posible la liberación y transformación.

En consecuencia, las investigaciones previas referenciadas destacan la importancia de la pedagogía crítica transformadora un espacio para el entramado educativo en las relaciones de aprendizaje; la cual supera el circuito de comprensión mecanicista impuesto históricamente; diversificando, por ende, la pluralidad para incorporar las relaciones intersubjetivas que conlleva el cambio pedagógico.

Respecto a las teorías de entrada, se hizo la revisión de la teoría crítica, a juicio de Mora (Comp. 2013, p. 30), señala la teoría crítica “discute, entre otros aspectos propios de las tendencias conservadoras, la producción de conocimiento desde la forma única positivista de las ciencias y su implicancia respecto al impulso de los procesos de transformación”, haciendo aportes para superar la pasividad de docentes como estudiantes por medio de actos prácticos, interactivos, sociales, activos que generen no solo el análisis de las prácticas, sino introduzcan las transformaciones necesarias para conformar en las escuelas comunidades de aprendizaje que incorpore las necesidades e intereses del colectivo, dejando de lado una educación individualista.

Asimismo, se retoma las premisas de Freire (1973), quien fija postura crítica onto-epistémica ante la educación conductista patrocinando una praxis social sustentada en

relaciones dialógicas para romper la subordinación educativa; en la cual debe prevalecer una pedagogía como práctica política. Desde esta postura, se posibilita una educación para co crear y recrear la realidad, porque los actores sociales involucrados se convierten en sujetos y objetos de conocimiento en un contexto determinado para exteriorizar los requerimientos o demandas de la sociedad a través de la transformación; estando implícita la pedagogía desde la ontología, epistemología, axiología y metodología educativa. Haciendo posible, por consiguiente, la reflexión crítica y contextualizada convertida en un proceso dialéctico y organizado por la construcción permanente de saberes.

En consecuencia, el abordaje de la pedagogía crítica transformadora, conduce hacia el posicionamiento de una disciplina que no es neutra, porque en ella ha prevalecido una discusión en torno a la configuración de relaciones de poder que logren una hegemonía, tal como lo señala Bourdieu (2002, p. 52), “se despliegan contradicciones, disputas ideológicas, políticas y filosóficas”, alejándola de aquellas corrientes que la reducen solo a aspectos técnicos, instrumentales o mecánicos.

Considerando lo expresado, se asume la introducción de una concepción de la educación más amplia, porque se posesiona de una tendencia emancipadora de los actores dialécticamente con la sociedad, mediante procesos críticos, enriquecedores, enmarcado en la incertidumbre, en el cual el conocimiento emerge de la unidad de la teoría con la práctica, para que el docente se convierta en un investigador de la praxis educativa haciendo uso de una racionalidad dialógica en la construcción de modelos curriculares que le den prioridad a lo lúdico y al cuidado del ambiente.

Implicando, de esta manera, un compromiso para buscar solución a problemáticas sociales, a través de procesos investigativos caracterizados por la participación, es decir, en el cual se involucren los afectados en el estudio. En consecuencia, la autora de la investigación asume a la pedagogía crítica transformadora como una reflexión sistemática que realiza el docente sobre la educación, tomando en cuenta el contexto social histórico de los actores involucrados, además, reflejar competencias comunicativas.

Entonces, desde la perspectiva crítica la pedagogía no debe enclaustrarse o reducirse solo hacia lo empírico o técnico-instrumental, sino debe direccionarse hacia problemas axiológicos de la sociedad con la intención de resignificar a los actores socio educativos mediante la incorporación de los elementos éticos, políticos, así como una racionalidad crítica.

En consecuencia, la pedagogía crítica vincula el proceso de formación integral, en el cual el docente es un agente transformador no solo de las relaciones de aprendizaje, sino también del currículo, la comunicación profesional de la educación-estudiantes, gestión escolar, entre otros componentes; capaz de reflexionar críticamente para teorizar a partir de sus vivencias, es decir, la realidad para hacer explícito un saber que le es propio, manifestado en su praxis pedagógica.

No obstante, hay que estar claro que el sistema educativo vigente promulga la reducción de sus actores a las funciones que debe asumir en la sociedad, es decir, se subyuga solo a sus funciones sociales dejando a un lado toda aquella realidad que lo rodea y concentrándose solo a su individualidad; la cual es una característica propia de la modernidad. Ese individualismo, es lo que ha hecho que el docente muchas veces sea visto como opresor de los estudiantes cuando mantiene prácticas tradicionales y conservadoras, pero en otras ocasiones, puede tomar posición como oprimido, como lo señala Freire (1997), cuando solo implementa los lineamientos que se le impone como especialista, a su vez, cuando se les excluye de las discusiones, decisiones y construcciones políticas educativas.

Por ello, la pedagogía crítica parte de una visión en la cual la educación contribuya en la construcción de una sociedad sustentada en la diversidad, con igualdad de oportunidades y con justicia social; previo reconocimiento de las características de los actores sociales, con la finalidad de diseñar propuestas educativas acorde con los intereses y expectativas de éstos, originando reciprocidad, establecimiento de relaciones como la promoción de un aprendizaje vivencial que implique aceptación, además, conocimiento.

En consecuencia, la pedagogía crítica transformadora postulada en la presente investigación se enfoca hacia la producción de conocimientos, así como a la transformación de la realidad para mejorarla, considerando a los actores socio educativos como protagonistas de su propia historia, porque hacen uso de una conciencia crítica con autonomía del docente, quien lideriza los proyectos educativos.

Por tanto, las relaciones de aprendizaje constituyen un entramado educativo complejo, porque tiene incidencia en los componentes, los cuales deben interrelacionarse para alcanzar resultados que reflejen no solo eficiencia, eficacia sino la calidad de los procedimientos y por ende, en la educación. De allí, para lograr trascender en las aulas, el profesional en educación debe cambiar a concepción como la operatividad tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Lo planteado, implica atender aspectos relacionados con los elementos, contextos, culturas, necesidades individuales, intereses, expectativas, demandas; además, valores, normas, pautas culturales, políticas educativas, gestión; de manera, se pueda superar modos tradicionales de pensar, lograr un comportamiento ético de los actores, así como generar una educación como institución política transparente y eficiente. Implicando, por consiguiente, una visión educativa que tienda hacia la transformación social, para readaptarse a los imperativos de los tiempos, así como para satisfacer necesidades reales de la gente”, tomando en cuenta la adaptabilidad, complejidad, autonomía y coherencia.

De allí, las relaciones de aprendizaje en las instituciones educativas responden a las creencias, significados y expectativas de la comunidad escolar como resultado de la búsqueda de equilibrio entre las exigencias de las políticas educativas con relación a la calidad de la educación, por una parte y por la otra, a las necesidades, perspectivas concretadas en las representaciones compartidas por sus actores. Por tanto, se demanda la acción de un docente que involucre a los actores educativos en un proceso de transformación en el cual se creen espacios para la democratización.

Lo planteado remite, por consiguiente, hacia la concreción de una praxis mediante una relación entre contenidos y dimensiones del ser, hacer, aprender y convivir; es decir, se construye conocimiento de una manera científica hasta metodológica con carácter integrador; pero asumiendo las falencias y errores. Se retoma, entonces, a Freinet citado en Mora (comp., 2013, p. 88), "...hacer de la clase un medio placentero de vida...", considerando que el aprendizaje no es únicamente la recepción de bienes culturales, sino requiere métodos orientados a la acción.

2. Metodología

El desarrollo investigativo se asumió desde el paradigma socio crítico, enmarcado en enfoque fenomenológico-hermenéutico. Así, se seleccionó del contexto tres (3) docentes, involucrados por su experiencia, vivencia, conocimiento y aportes significativos, también se realizó la categorización, contrastación y triangulación concibiendo la construcción de la experiencia vivida en la vida escolar, conjuntamente con la acción del docente con los demás miembros del proceso educativo, enfatizando a través de la pedagogía crítica el currículo se construye permanente y continuamente, porque se sustenta en la premisa de aprender haciendo en colectivo.

3. Resultados

A través del desarrollo investigativo, se trata de trascender una tradición educativa que le brinda preeminencia a los conocimientos útiles para beneficiar a la sociedad, además, los legitime. De allí, esta visión atomizada de la educación puede ser vista como una consecuencia de la modernidad, configurada bajo una racionalidad productiva, articulada a ideas relacionadas con el progreso, disciplina, ciencia para formar un sujeto en un espacio escolar determinado.

No obstante, el enseñar como aprender escolarizado sigue simplemente relacionado con la investigación y con la presencia de un docente que sigue atado a formas de desempeño que deberían estar superadas en la sociedad del conocimiento. Llama la atención, en las

instituciones educativas, aún permanecen relaciones entre docentes-estudiantes caracterizadas por el verticalismo, con pocas interacciones comunicativas constructivas, así como intervenciones didácticas especificadas como normativas, tradicionales, en las cuales están ausentes los procesos básicos del pensamiento, creatividad, actitud crítica.

Aunado a ello, el docente en las instituciones educativas se percibe apegado a un paradigma pedagógico que aún conserva una ortodoxia signada por la acumulación de aprendizajes memorísticos y repetitivos; además, los estudiantes reproducen contenidos de libros, desprovistos de verdaderas significaciones. Además, pone de manifiesto la necesidad de recrear y repensar la pedagogía dentro la doble dialecticidad, es decir, integradora para incorporar conocimientos tradicionales (disciplinarios o no) con conocimientos presentes y con posibilidad de retornar los anteriores nuevamente, para redefinirlos y así sucesivamente resignificarlos continuamente para nutrirlos.

Referencias

- Bourdieu, P. (2002). *Por un saber comprometido*. Paris: Le Monde.
- Bourdieu, P. (2005). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI, México.
- Cabaluz, D. F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Colección A-probar. Editorial Quimantú.
- Campos, A. (2017). *Girología pedagógica: una transposición didáctica desde el arte de enseñar en el aula de clases*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad de Carabobo.
- Escobet, A., Heras, P., Navarro, J. y Rodríguez, L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas. Cuadernos de Educación*. Barcelona: Ed. Horson
- Freire, P. (1973). *Educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gallego, B. R. (2004). *Competencias cognoscitivas: Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Magisterio.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009). *Informe*. Caracas: el autor.
- Mora, D. (Comp. 2013). *Educación, pedagogía crítica y didáctica liberadora*. Caracas: Luces para América.