



[Propuesta pedagógica: lecturas y abordajes desde la alfabetización crítica en la cultura escolar]

[Maurizia D'Antoni / Luis Gómez Ordóñez / Juan Gómez Torres]

[Proyecto Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar, División de Educología / Centro de Investigación en Docencia e Investigación, Universidad Nacional Costa Rica]

Ilustración tomada de:
<http://www.banksy.co.uk/indoors/flowerchucker2.html>

Propuesta pedagógica: lecturas y abordajes desde la alfabetización crítica en la cultura escolar.....	3
Conclusión inversa: (des)aprendiendo a hacer una propuesta pedagógica.....	4
Cambio de vía: periplos y trayectorias caleidoscópicas de la pedagogía crítica	5
La escena: De los modos de hilar una experiencia investigativa desde la pedagogía crítica	7
Cambio de vía: “To the moon and back” del modelo a la propuesta y las formas de ir (re)aprehendiendo relaciones entre pedagogía crítica y economía política	11
I Estación: la importancia del acto de leer el mundo: contexto educativo en América latina ...	12
II Estación: Leer el substrato político del contexto y las formas de hilar una propuesta en situación.....	14
III Estación: La indagación sobre los modos de producción de la cultura escolar y las formas representación que los y las docentes tienen de sus estudiantes.....	18
IV Estación: asumir como necesario dimensionar lo político en la lectura de los colegios públicos en Costa Rica.....	20
V Estación: Problematizando la razón propedéutica e instrumentalizada: la retórica del modelo pedagógico	25
Bifurcación contra-abismal: brevísimo ejercicio de arqueología conceptual sobre la retórica del modelo y la razón instrumental	26
Cambio de vía: (Des)esencializando el modelo pedagógico: de la discusión del modelo pedagógico a la propuesta pedagógica dialogante	30
Bifurcación contra-abismal: Tensiones e inercias de la propuesta pedagógica a partir de la experiencia de los colegios tomados en cuenta por la investigación	32
Bifurcación contra-abismal: asumir la pedagogía crítica como lenguaje de posibilidad: sobre los modos de lo crítico en una propuesta pedagógica	38
Bifurcación contra-abismal: las formas de recursividad epistémica y praxicas irrenunciables desde la pedagogía crítica.	39
Bifurcación contra-abismal: lenguajes de la posibilidad desde la pedagogía crítica en clave de un horizonte de propuestas para la transformación social.....	41
Introducción crepuscular: habitar la periferia de esperanza y construir espacios otros para una propuesta pedagógica desde la pedagogía crítica.....	42
Bibliografía.....	44

Propuesta pedagógica: lecturas y abordajes desde la alfabetización crítica en la cultura escolar

A cargo del proyecto “Alfabetización crítica en la cultura escolar”

Maurizia D’Antoni

Luis Gómez Ordóñez

Juan Gómez Torres

“Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.”¹ Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. Paulo Freire

“La pedagogía crítica es una política de comprensión, un acto de conocimiento que intenta situar la vida cotidiana en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar el colectivo regional de auto-responsabilidad, ecumenismo a

¹ Referencia perteneciente al apartado “Ensinar exige rigorosidade metódica” en la página 15 del mencionado texto.

gran escala y solidaridad obrera internacional”
(McLaren, 2006 :328-329)

Conclusión inversa: (des)aprendiendo a hacer una propuesta pedagógica

Iniciemos por los modos tradicionales de dotar de sentido a la escena, un campo erial donde los menesteres del saqueo a la tierra de las ideas y al jardín de las alternativas emergentes ha convertido la palabra propuesta en una blanca carta de destellante asepsia, en lugar tan transitado que se ha olvidado para que se le transita, en un tropo de la instrumentalidad del mapa de momentos en las distintas olas de las contrareformas neoliberales.

O bien a eso a lo que nos aferraremos con fuerza como condición de posibilidad de lo que en el epígrafe invocáramos como “política de comprensión”, aclarando que la comprensión sólo precariamente sería entendida “contemplación” o presunción de inercia ante las realidades educativas que asumimos en movimiento y en diálogo con sus actores.

Comprender, en ese sentido se corresponde con esa vocación insumisa del sujeto de querer dotar sentido lo que vive y habita, sabiendo que el alcance de sus interpretaciones es contextual y dialogante con sus acciones, aún y cuando no sea consciente o se pueda ubicar estructuralmente hablando en algún marco referencial, pues la inventiva es constante, y contextual.

Y al tener estas características de forma inevitablemente alude a un curso de transformaciones, algunas de las cuales hemos denominado de ruptura y creadoras de otros mundos posibles (McLaren, 2006; Hinkelammert, 2010; Klein, 2010; De Souza Santos, 2003, 2009; Diez,2009 : Žižek, 2008) o de las sociabilidades que desde lo educativo² podrían trastocar esas estructuras, reconociendo que desde la educación y

² Si bien la comprensión de lo educativo a la que se alude es amplia en el sentido de que considera las posibilidades de educar(se) y de educabilidad en espacios más allá del sistema educativo la propuesta que se esboza alude a la secundaria y por ende al aparataje formal de educación en secundaria Costa Rica, ello considerando los objetivos del proyecto, la experiencia de los participantes y lo elaborado con las comunidades educativas.

al trabajar desde ella en un sentido amplio se lidia de forma directa con las formas de producción y reproducción del sistema en el que se vive, lo cual desde la pedagogía crítica implica una lectura y un abordaje consecuente al respecto de los discursos, dispositivos, acciones e interacciones que generan desigualdad, discriminación, estereotipos y que sostienen configuraciones del poder en distintas escalas perjudiciales para las/os sujetas/os y para el ambiente.

Cambio de vía: periplos y trayectorias caleidoscópicas de la pedagogía crítica

En este sentido es importante aclarar algunos puntos de anclaje que permitan avizorar el calado de la propuesta relacionados con la experiencia y las discusiones que se han venido desarrollando a lo largo del proceso, en ese sentido explicitar las trayectorias que se han definido como caleidoscópicas por su necesaria combinatoria y movimiento en los siguientes cinco criterios al respecto crítico dentro de la pedagogía crítica³;

1. Que toda crítica "supone siempre un poner entre paréntesis": lo implica poner en entredicho el poder, la norma, la institución, la autoridad, el dogma, incluso la pretensión de verdad.
2. El quehacer crítico en la educación además hace necesario "auto-reconocimiento y ruptura", es decir asumir(se) y reivindicar la subjetividad en este acto, como primera apuesta por la radicalidad y comprensión en aras de la transformación. Ese auto-reconocimiento empírico de la propia condición del sujeto, sobre la cuál, como diría Bourdieu (...) opera una ruptura del sentido común.
3. Considerar el carácter reflejo y de trabajo con las contradicciones del pensamiento crítico en sus formas dialécticas y dialógicas, es decir "Todo pensamiento crítico es

³ Los criterios toman como punto de partida las discusiones recientes del colectivo de investigadoras/es del proyecto, las anotaciones de Juan Gómez, Maurizia D'Antoni, José Fabio Soto y la interlocución de Maynor Mora, y de las reflexiones trabajadas en el texto compilatorio de la mesa de educación del II Encuentro de Psicología de la Liberación en 2008 "*Mesa de educación: Reflexiones sobre coyuntura, problemáticas y propuestas de la educación en A.L.*" http://www.liberacion.org/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=308&Itemid=1

pensamiento crítico de sí mismo" y reconocer en ello su condición de posibilidad, pues de lo contrario no podría haber crítica.

4. Que la crítica en su impulso inicial surge del pathos de la indignación, el descontento, la insatisfacción o la consciencia profunda de una carencia, y que por esa razón sobre la misma se articula la constante tensión de que la crítica faculte las condiciones de posibilidad para las alternativas, en otras palabras que "Todo pensamiento crítico supone el peligro inevitable de la alternativa".
5. La inevitable implicancia social al respecto de la urdimbre contextos y relaciones que entraña toda crítica, es decir "toda crítica es socialmente ubicada" lo cual deja como corolario que todas las ciencias son "sociales", incluso la espectrografía de cristales, si se piensa en un sentido amplio lo social y la implicancia de uno mismo al respecto de ello.

Y en este sentido preciso y modalidad en la producción de saberes y prácticas "comprender el mundo" a decir de Freire, tarea que se asume problematizando lo que podría ser uno de los escollos más interesantes en esta época en el que las propuestas parecieran ser aparatajes con los fronteras claramente franqueadas por las oquedades de la razón instrumental (Hinkelammert, 2010) su mitología y su complicidad con el pensamiento anti-utópico y único.

El cual en el caso de la educación ha apuesto una constelación de dispositivos, discursos y subjetividades devenidas del ejercicio de "la barbarie del especialismo" y sus consecuentes efectos ópticos, perspectivas, y propósitos, pues como es conocido las últimas cuatro décadas han estado caracterizadas por un ejercicio de domesticación de la "educación" bajo el reflujo de las perspectivas más conservadoras de la "economía de la educación" como sugiere (Carmen, 2004; Diez, 2009; Klein, 2010) a toda escala, desde las agencias de cooperación en la década los setentas con su discurso de "acabar con los pobres" desde la agenda de cooperación, desarrollo y educación que articulaban desde ahí, hasta sus vernáculos expresiones en la tecnocracia emergente de las últimas décadas y asentada en los centros de

pensamiento, de educación superior, el gobierno y el alter-gobierno que representan algunas organizaciones no gubernamentales en la cartografía del poder.

Ora por menester de la inercia del sistema o la malhabida suerte de la constelación de discursos que configuran esas especialidades el resultado es un complejo de respuestas pensadas con claves de ejecución en el “modelaje”, la imitación, la copia, el pastiche o bien el simulacro de políticas y prácticas educativas trasladadas de forma descontextualizada, pero investidas del secreto poder de las tres palabras que la tecnocracia neoliberal ha sacralizado como mantras en las expresiones de “competitividad”, “eficiencia” y “utilidad” en una forma de enunciación y de ubicación del entramado del poder que invoca los más recalcitrantes y cavernarios espíritus del empirismo y del mercantilismo decimonónico, y descarnados en su emergencia y formas de aplicarse en esa época en contra de las subjetividades y espacios a colonizar bajo la razón colonial y la égida del capital.

Ante ello se antepone el ir esbozando algunos criterios para la transformación y la acción que en primera instancia pasan por poder decir que la salida del atolladero de la educación está en poder problematizar los fundamentos de aquello que la hecho entrar en crisis o inscribirse en esas constelaciones antes criticadas.

En ese sentido las preguntas ¿qué implica hacer una propuesta? Y ¿Desde donde se enuncia una propuesta o modelo pedagógico? En una época marcada por contrarreformas y el afianzamiento de las narrativas de la crisis resulta más necesario que nunca para enunciar la posibilidad de una alternativa, enhebrando las sendas de la vocación crítica con se ha venido construyendo en estos años en el horizonte de la pedagogía crítica y de las apuestas en este proyecto en particular

La escena: De los modos de hilar una experiencia investigativa desde la pedagogía crítica

A lo largo de una experiencia de investigación e investigación acción en algunos colegios costarricenses⁴, el proyecto Alfabetización crítica en la cultura escolar ha recogido y analizado una ingente cantidad de material.

A la vez, ha compartido con y escuchado a muchos representantes de los actores y actrices de la actividad formativa: estudiantes, docentes, orientadoras, directores de instituciones educativas y, en menor medida, padres y madres de familia.

Al confrontar los materiales recogido, las experiencias vividas, las reflexiones realizadas también con la ayuda de colegas de diferentes partes del país y de América latina, con la propuesta inicial, que proponía la definición de un modelo educativo que respondiera a la situación de crisis educativa, la conclusión obvia es que una propuesta teórica relativa a un modelo educativo ya existe, y se asume en constante reflexión y cambio.

En efecto, desde la corriente de pensamiento conocida como *pedagogía crítica* a las propuestas freirianas, existen materiales teóricos de gran valor y vigencia que hacen inútil la búsqueda y la construcción de nuevas plataformas teóricas, si éstas no asumen como necesaria la vocación transformadora y el compromiso a hacerlo con y desde las poblaciones con las que se trabaja, y asumiendo que en el caso de la pedagogía la división entre teoría y práctica aparte de ser artificiosa ha servido para legitimar la escisión, la fragmentación, el utilitarismo y la vocación limitadamente pragmática en un horizonte de cambios que deben asumirse en su amplitud y su carácter dinámico.

En cambio, tenemos a nuestro haber años de presencia como observadores y actores y actriz en las aulas costarricenses, de participación en congresos, en realizaciones de talleres en la escuela y con compañeros y compañeras formadores de formadores. Luego de recoger voces, de plasmar inquietudes en artículos y ensayos, de compartir en seminarios nacionales e internacionales y de conformar redes con personas igualmente preocupadas por el futuro de la institución educativa, hemos comprendido que lo más urgente no es escribir un modelo educativo en el papel, sino insistir justamente en la cultura política de los actores y actrices de los procesos formativos.

⁴ Para ser precisos, el Liceo de Heredia, el Liceo Vargas Calvo en San Pedro de Montes de Oca, y el Instituto de Alajuela en menor medida y trabajado en otros momentos por las/os colegas Gina Induni y Xenia Pacheco, y las experiencias exploratorias en el IPEC-CINDEA Ema Gamboa en Cartago.

Por eso en estos últimos meses nos hemos dado a la tarea de reflexionar y construir al respecto y de asumir que por su parte la no menos compleja labor de pensar propuestas, discutir las, y asumir que las mismas tienen sentido en la medida en que son diálogadas, en ese sentido articulan nuestras dudas, reflexiones sobre los caminos andados, el contexto y las alternativas que en consecuencia deberían explorarse.

En ese sentido debemos decir que con el afán de demostrar la inutilidad de un trabajo teórico novedoso o la pretensión más bien de proponer estrategias de acción, que o bien se asumen desde la pirotecnia conceptual y tecnificante que tanto pulula al respecto de la educativo, y de las formas que adquiere la urgencia cuando se exige un accionar inmediato que por su carácter provisorio, no hace justicia a la complejidad de los problemas y asume vocación de indiferencia con respecto a las voces y contextos por su carácter pragmático y eminentemente utilitarista que garantiza la reproducción de las condiciones que lo han originado.

Es por esta razón que se empezará por resumir a continuación el recorrido de las ideas que fundamentan esta perspectiva que desde ya asumimos en movimiento, y por otro lado, su relación con la historia de la institución educativa en el contexto latinoamericano. En efecto, desde la propuesta educativa de Paulo Freire, América latina cuenta con un patrimonio conceptual pero también aplicaciones y experiencias educativas novedosas, que han colocado al continente latino en la atención mundial, pudiendo realizarse vinculaciones teóricas con la psicología histórico cultural de Lev Vygotski o con la pedagogía crítica de Giroux y McLaren, que asumen un linaje procedente de la crítica en economía política de Marx, las nociones de hegemonía, cultura e intelectuales en Gramsci, los estudios culturales y las vertientes más conspicuas en elaboración de la teoría social contemporánea.

La pedagogía freiriana, aplicada, viva, capaz de producir desarrollos teóricos ha de encontrar correspondencias interdisciplinarias y actuales es además contextualizada, e inclusive se podría asumir que más bien se “exporta” el mundo desde América latina y como herramienta teórica y de problematización las condiciones políticas y económicas para asumir una praxis comprometida con esos otros sectores que desde otros lugares

son comunmente invisibilizados o iluminados por la negra luz que les niega de formas diferenciales.

Creemos por lo tanto que en el esfuerzo de diseñar un *modelo pedagógico* que responda a la “crisis” de la educación secundaria en Costa Rica el camino está trazado, y que nuestra investigación sigue estos trazos, lee las huellas, voces y silencios que lo instituido del stablishment asumen perentoriamente obnubilado, considerando en el proceso que la reflexividad inherente al proceso investigativo pasa por el constante diálogo con las/os actores e instituciones, y ahí desde el silencio, los encuentros, los desencuentros, la diferencia es desde en donde resulta posible establecer momentos de comprensión, reconocimiento y de articulación de propuestas y formas de acompañamiento.

Es por esta razón que el trabajo de Paulo Freire y demás teóricos afines con la pedagogía crítica y la constelación de saberes para la liberación nos proporcionan todas las herramientas necesarias para la edificación de una nueva escuela, basada en la comprensión de su origen como escuela para la dominación y el control, que debe transformarse en algo diferente, incluyente, participativo, con lugar para la crítica y la creatividad.

Pues la investigación ha confirmado la relación entre educación y control social en América latina, una vinculación sobre la que las investigaciones en América latina alertan (Merani, 1981; Morrow y Torres, 2001; Romàn,2003; Baquero el al., 2008) y que nos lleva a apropiarnos de uno el aportes de Freire acerca de participación, autonomía, cultura política y no necesariamente “modelo educativo” *tout court*..

Y considerando esto, presentamos un itinerario de estaciones y reflexiones que contiene criterios o principios para comienzos otros que se deberían tener en cuenta en la articulación de una propuesta pedagógica desde la pedagogía crítica, asumiendo que lo crítico entraña el reconocimiento de diferentes voces y en el caso particular de esta investigación de distintos trazos que se deberan dialogar de forma problematizadora y propósitiva con las comunidades educativas.

Cambio de vía: “To the moon and back” del modelo a la propuesta y las formas de ir (re)aprehendiendo relaciones entre pedagogía crítica y economía política

Hay una recursividad necesaria a trabajar en el absurdo que sostiene la cuestión “ir y venir de la luna” (to the moon and back) como metáfora del facilismo y la extrapolación como inherentes del modelo y la práctica que anteriormente al respecto de esta cuestión se denominaba como “modelaje” y la lógica del simulacro que se ha asumido en mucha de la retórica de la innovación como discurso que ha marcado el “norte” de los modelos y también del desperdicio y la economía de la escases que aborta cualquier propuesta crítica antes de que esta acabase de enunciarse si quiera, lo que ha pasado en este tránsito es que la presunción de reflexividad de las sociedades contemporáneas ha creado la ilusión de la existencia de un modelo heurístico para todo y la naturalización de determinados marcos empíricos, mercantilistas y utilitaristas en las prácticas y cotidianidad de las personas y las instituciones, es por esa razón que el modelo se ha convertido en parte del discurso de la respuesta en este ámbito en particular, en donde la simplificación propia de toda especialización ha reducido la complejidad de lo educativo a la expresividad daltónica de los indicadores y su pictórica lineal y tautológica o bien asumir lo integral sin abordar la complejidad de totalidades abiertas que suponen los sujetos, sus relaciones y las institucionalidades en las que se ubican, algo se ha sucedido que en sus consecuencias ha dejado la estela de “miríadas” y fragmentos imposibles de dotar de sentido para quien piensa fragmentariamente.

Por ello en consecuencia con lo anterior la propuesta que se reivindica implica ir (re)aprehendiendo relaciones entre pedagogía crítica y economía política, exhumando olvidos neoliberales, que han naturalizado el substrato de las prácticas autoritarias, sexistas y coloniales que flotan de lateralmente en la carga semántica de sus conceptos y sus implicaciones en los contextos escolares.

Los ejes más tensos de estas relaciones pasan por la lectura a nivel epistemológico y pedagógico del aparataje de producción de conceptos en educación, y cuales de estos se asientan en la práctica pedagógica con las consecuencias ya conocidas al respecto

de exclusión y del declive institucional, para ello desentrañar los mecanismos de producción de esos saberes resultará fundamental al igual que cartografiarlos, ubicarlos y contextualizarlos, que también implica leer su correlato espacial y sus formas de resonancia.

El segundo menester, es leer las relaciones de poder que facultan que estos adquieran un carácter instituyente, y que inclusive adquieran una forma que configura las relaciones de poder que han permitido inscribirlos, y en este punto comprender como se articulan con la ideología hegemónica y las formas de fetichización propias de la economía de la educación en su acepción tradicional y de las políticas educativas devenidas en este impulso.

Dicho esto, el abordaje de las formas de producción y la ideología habría que agregarle la tarea de leer las formas en que se articula el desmontaje desde las prácticas de resistencia de las/os distintas/os actores, de las comunidades educativas y como desde estas se gestan rupturas como sinergias desde lo cotidiano de sus condiciones, pero también de otras expresiones y modalidades de quienes pasan de la resistencia a la contrahegemonía.

I Estación: la importancia del acto de leer el mundo: contexto educativo en América latina

Se iniciara a defender la posición resumida anteriormente a través de una discusión con los apartados relativos al **contexto educativo y político**, donde se recoge también la experiencia de investigadores(as) que en América latina han querido ponerse preguntas parecidas a las nuestras.

Planteamos que no es posible comprender la crisis educativa en el mundo pero en especial en América latina, sin considerar en primera instancia que la institución educativa ha sido creada con una intención de control social, y que en tiempos recientes las maniobras de los grandes organismos internacionales se han circunstrito a esa misma empresa en sus modalidades intervención y en el eco que éstos pretenden que tengan sus políticas en los gobiernos locales. Pues a partir de los años 90's toman fuerza

los empréstitos y los acuerdos internacionales que dieron vida al “ecosistema” de los rankings y la retórica predatoria extrapolada del campo de la guerra y de las formas de administración más pragmáticas –que siguen los axiomas de la eficiencia y competencia de linaje castranese, donde ganar significa no ser suprimido simbólicamente y materialmente-, ejemplos acotados de ello son entre otros: las acreditaciones para la Educación Superior, con el propósito de posicionar en la sociedad una visión de la educación como empresa y no como servicio público.

En Costa Rica, al igual que en toda América latina, a partir de los años 80’s nacen y se desarrollan de manera desproporcionada, sin control o planeamiento estatal las universidades privadas, que en la actualidad con currículos desregulados y con poco o ningún aporte a la producción de conocimiento agregan a un número considerable de quienes ejercen como educadores.

Se debe considerar a su vez que estas décadas están marcadas por los temores de la deuda externa antes -y de la “crisis” ahora- y por la retórica de los “tiempos difíciles” que se utilizó para justificar la puesta en marcha de medidas de desregulación, privatización solapada y reducción de presupuestos a servicios sociales y educativos, en ese contexto el sector educativo que en el caso de Costa Rica se pensó en relación con las políticas de Estado bienestar había representado un rol importante en su estrategia y tenía carácter legitimante de las promesas de inclusión laboral fue perdiendo peso, en resumidas cuentas se creó una “ausencia estructurante” para la oferta privada que entre otros objetivos conscientes o no vendría a despolitizar aún más la lectura y la práctica de lo educativo.

Como fenómenos paralelos a los acuerdos internacionales, nacen los informes como el “Estado de la Nación” o el “Estado de la Educación Costarricense”, que se encargan de funcionar, entre otros, como cajas de resonancia hacia la opinión pública, del estado de “crisis” de la educación secundaria, que es la que escogimos como nuestra área de interés.

De la investigación, emerge que es necesario haya de aparatos teóricos que puedan dar cuenta de esto, y asumir un compromiso transformador en las críticas que desde estos se

puedan realizar, acercándose a la comprensión de los fenómenos con la finalidad del cambio educativo en su complejidad.

Más que modelos a aplicar para resolver problemas se producen preguntas de investigación que indican una dirección, por cierto muy transitada por otros y otras investigadoras en nuestro sur – continente.

La pregunta que nace de la investigación no es, por lo tanto, de qué manera organizar una escuela democrática, abierta a lo nuevo, inclusiva, sino:

¿ cómo hacer que los actores y actrices de los procesos formativos se apropien de ese sueño y se identifiquen con él?

A la vez, otras preguntas especulares podrían ser *¿por qué hay docentes que escogen identificarse con la institución educativa del control, de la disciplina, expulsora?*

¿De qué manera la escuela disciplinadora ha prevalecido sobre formas más democráticas e inclusivas de enseñanza?

¿Cómo se construye una institución normalizadora e idiotizante con la ayuda de sus actores y actrices?

A la par de Freire, Vygotski y sus desarrollos y aplicaciones en Latinoamérica, se convierten en nuestro sur las contribuciones de Antonio Gramsci y la lectura que de sus escritos hacen Morrow y Torres (2001).

II Estación: Leer el substrato político del contexto y las formas de hilar una propuesta en situación

La intención de esta sección es la de vincular el contexto actual latinoamericano con las temáticas de área educativa propias de la investigación realizada.

A partir de un análisis que toma en cuenta las políticas educativas “globales” de los años 90’s y los mandatos de las instancias de control económico –y social a nivel mundial. Se recordará la crisis del Estado y de las instancias institucionales colectivas para oponerle como recurso “de tránsito” la vuelta a la defensa de los derechos humanos de forma despolitizada, y al ser eminente nomológica invisibilizadora de actores y procesos.

Se tomará en cuenta el modelo “globalizador” de la educación” (Orozco, 2010), que ha producido la actual reforma educativa en Chile y sus repercusiones en el debate y en producción de actividades contrahegemónicas (Gramsci, 1921) de los actores y actrices sociales.

Y que al observarla en perspectiva hace pensar que sería clave para el entendimiento de la nueva propuesta es la ubicación de ella en América latina y el rescate en el momento actual de la obra de Paulo Freire en el contexto de esta propuesta, pues como se ha señalado el eco de estas reflexiones se asienta en el compromiso con las transformaciones que se puedan asumir como procesos en las dimensiones más amplias de la acción educativa.

Por ello para introducir nuestra propuesta, denominada “*modelo educativo de la crisis*” – o modelo para la crisis, en la funcionalidad que tuvo este para perpetuarla y exacerbar sus consecuencias-, se propondrá el rescate de las visiones e iniciativas alternativas en el ámbito de la inclusión educativa, de los derechos, de la educación sostenible, que en contraposición a las anteriormente acusadas se proponen hacerlo desde subjetividades concretas (Hinkelammert, 2010) y procesos.

La investigación sobre la institución escolar en América latina coincide en afirmar (véase la recopilación de Gvirtz y Beeche, 2008) que el propósito clave para la creación de la escuela fue el control social, una empresa que indefectiblemente se utilizó tanto para construir subjetividades, imaginarios y formas de sociabilidad política como para destruir otras por la inercia o la fuerza descarnada de la homogenización.

Por esta razón una institución que nace para el control de los habitantes enfrenta la tarea de realizar unos cambios estructurales profundos. Estos cambios se hacen más necesarios en el momento histórico que estamos viviendo y cuyas profundas revoluciones en el campo de la comunicación, interculturalidad y tecnologías –dan cuenta de otras formas de socialización de las cuales son producto estas últimas-, no es necesario subrayar. Imaginémonos por un momento que no se quiera renovar la educación con propuestas nacidas en América latina con finalidades liberadoras (Freire, 1966, 1971), esto no sería posible y inclusive contraproducente por el carácter

desmesurado e irresponsable de ciertas extrapolaciones que obvian que todo saber de querer comprenderse bien remite a prácticas contextuales, que es posible problematizar y hasta performativizar, pero que en su copia o versión pastiche de “copiar y pegar” como sucede al respecto de determinadas políticas y medidas en el ámbito de política educativa prueban lo destructivo de las presunciones de una burocracia iluminada con el neón de las luces de las nunca pudieron apropiarse para reconocer sus propios abernos y la opacidad de los cambios que perpetúan la lógica de exclusión y desestructuración cognitiva (D’Antoni, Gómez, Gómez et Soto, 2011) del sistema vigente.

El contexto demanda cambio, y si este cambio es detenido, puede ser por la misma naturaleza conservadora de las instituciones educativas en América latina la que lo instrumentalice en sus flujos, los resultados implicarán contradicciones que no trabajarán a favor de una educación liberadora de las personas oprimidas⁵, pero ni siquiera a favor del mercado, que demanda instrucción más ligada a sus necesidades globalizadas.

Grvitz y Beeche (2008) investigan el desarrollo de la educación de la época colonial a nuestros días en algunos países latinoamericanos: (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay). La autora y el autor se proponen esclarecer los procesos de concepción, diseño y puesta en marcha de esos sistemas educativos en el continente –sus condiciones de emergencia, que también darían cuenta de su relevancia para las poblaciones que dicen atender-.

Una coincidencia llamativa es la acotación de Grvitz y Beeche hacen sobre el menosprecio en que los conquistadores siempre tuvieron a la educación para la población indígena y los datos que nos arroja el último Estado de la Educación Costarricense (2011) en Costa Rica sobre áreas indígenas hoy. El estudio publicado en Estados Unidos indica que durante la época de la conquista, los sistemas educativos utilizados por la población indígena eran menospreciados, negados, suprimidos y

⁵ Reconociendo que la opresión tiene expresiones diferenciadas en los estereotipos hacia poblaciones marginalizadas, o por condiciones de género o las que sufren por vorágine del malestar enquistado que deviene de dinámicas autoritarias y su extensión adultocéntrica o mercadocéntrica

literalmente quedamos en las “hogueras del olvido”. La idea era, en cambio, “civilizar” a los conquistados, es decir, dotar de buenas herramientas en el campo educativo, aunque sólo a quienes serían miembros de la élite colonizadora.

En la Costa Rica de la actualidad, un ejemplo involucra la situación educativa ofrecida al grupo Bribri - Cabécar, el más numeroso de los grupos indígenas costarricenses (64%). Entre esa población el analfabetismo alcanza un 30 %, siendo el promedio nacional inferior al 5%. Sólo el 56% de niños, niñas y adolescentes tiene acceso a la enseñanza general básica y el promedio de escolarización para la población del área tomada en cuenta es de 3, 4 años. Otros ejemplos del abandono en que se tiene a la población Bribri - Cabécar es que en 74 escuelas existentes en el área, de los y las 150 educadores (as), sólo hay 25 maestras bilingües español - Cabécar: el proceso educativo de niños y niñas indígenas empieza con un idioma que no entiende y el Estado de la Educación Costarricense (2011) afirma que llegan al colegio apenas sabiendo leer y escribir en español. Será por ello que después de 18 años de fundada la primera institución educativa en Chirripó, en la zona sur de Costa Rica, esta ha graduado sólo a dos bachilleres de secundaria cabécares.

Otro momento en que la investigación realizada en 13 países de América latina (Gvartz y Beeche, 2008) y el último informe costarricense sobre educación (Estado de la educación Costarricense, 2011) coinciden es cuando dan cuenta de las carencias en la oferta formativa del cuerpo docente, un problema que parece ser tradicional e involucrar a todos los países latinoamericanos investigados.

En Costa Rica el tema de la capacitación docente se reconoce (Estado de la Educación Costarricense, 2011) como uno de los “retos” en el desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado, con una oferta caótica y aparentemente sin coordinación, con una infinidad de dependencias ministeriales o privadas que multiplican cursos y capacitaciones sin rumbo. la evaluación del desempeño docente luego muestra que esa oferta de capacitación docente no alcanza los resultados esperados.

Es por esta razón que el grupo de investigación de Alfabetización crítica es vinculado con una división académica, como lo es Educología, que prepara a formadores. la

investigación se ha acercado, como se detalla en la sección correspondiente, a docentes de colegios públicos realizando actividades, investigación acción, talleres, entre otras.

A la vez, la investigación ha trabajado con los y las colegas de Educología, realizando en varias ocasiones talleres, invitaciones o blog abiertos para la discusión, además de participar en conversatorios, reuniones, asambleas donde se compartía por medio de talleres. La investigación ha organizado dos congresos que se han llevado a cabo en las instalaciones del CIDE y varios eventos en colaboración con otras instancia intra e inter universitarias (como la sinergia realizada con la ONG Nuestra América para poner en agenda permanente el Foro Ciudadano sobre Educación).

III Estación: La indagación sobre los modos de producción de la cultura escolar y las formas representación que los y las docentes tienen de sus estudiantes

La dificultad del cambio pedagógico es una de las motivaciones que impulsaron a la presentación del Proyecto de investigación que hoy concluye esta fase, presentando algunas de las reflexiones hechas a través del periplo por la cultura escolar, la cultura juvenil y la cultura política.

Iniciemos considerando que el cambio nunca es sencillo, pero es de sumo interés averiguar las razones de la permanencia de modelos pedagógicos que muestran su ineficacia, por decirlo de una manera diplomática, aún cuando las autoridades promueven cambios desde las cúpulas: ¿porqué se resisten los y las educadoras?

Una reflexión interesante de la cual nos hemos apropiado es la de Marcela Román, quién estuvo muy cerca del proceso que llevó a la reforma educativa en Chile. Sus aportes pueden dar luces para entender también el fracaso de un esfuerzo tan grande como el que se realizó en Chile para *cambiar la escuela*.

Román (2003) recuerda que en Chile el proceso de elaboración de la reforma educativa duró más de 10 años, generando expectativas en el país pero también en el contexto latinoamericano, pues era un país que representaba un proyecto post-dictadura y a su vez por años los organismos financieros internacionales y analistas afines en la academia y los medios de comunicación lo representaban como un milagro por sus indicadores

económicos “favorables”, digamos en ese sentido que la lectura mercadocéntrica de crecimiento alimentaba la ilusión de una reforma consecuente con sus estertores.

Y si se mira desde adentro en los distintos actores en campo educativo y la sociedad en general, a partir de la expectativa generada, experimentan ahora un alto grado de frustración, cuestionando la reforma y los grandes recursos invertidos en ella⁶.

En efecto, dice Román (2003) existen sectores específico donde los indicadores educativos no mejoran y son los espacios más pobres, demostrando en esto, lamentablemente, una coincidencia con los datos arrojados por el III Estado de la educación costarricense (2011).

Los resultados alcanzados por la experiencia chilena, en cuanto a su trayectoria y a su permanencia, revelan la existencia de resistencia al cambio, de una alta ineffectividad – para usar sus mismos términos- para lograr la innovación, con resultados que muestran inequidad.

En efecto, diferencias significativas en el aprendizaje se notan en estudiantes de familias de menores ingresos, con pocos recursos socioculturales, ubicación geográfica periférica, así como se encuentran también diferencias significativas relativas al género.

Este último ámbito en la educación, es decir la diferencia de género, ha sido poco estudiado en Costa Rica por la presencia de datos aparentemente tranquilizadores, como la paridad alcanzada en los estudios pos universitarios, donde las mujeres representan ya un 51% (III Estado de la Educación Costarricense, 2011). No se conoce sin embargo, por ejemplo, cuáles son los estudios hacia los cuales las mujeres se dirigen, mientras que datos menos tranquilizadores llegan del porcentaje relativo al empleo y a la paridad salarial (EDNA; 2008).

⁶ Mismas que fueron presagiadas en los últimos años de la década por las protestas de las estudiantes de educación secundaria en el gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) y el aireado año de protesta de los estudiantes universitarios contra el actual gobierno de Sebastián Piñera (2010- a la actualidad) por el carácter excluyente del modelo educativo, y entre otras razones porque las/os jóvenes no han tenido derecho a educación de calidad como principal reclamo, además de los costes de la educación por efecto de las pujantes empresas del sistema educativo privado, y surgidas a consecuencia de la desregulación, misma que hace del derecho de la educación un bien a cotizar en “mercados de futuro”, es decir el costo de los préstamos a la educación se puede pagar por varias décadas dados los costes.

En contraposición a lo anterior, se ha de considerar que una interacción dialógica es la que está a la base de los procesos formativos, que entrañaría como dos componentes fundamentales; la acción mediadora docente y la apropiación de conocimientos por parte del estudiantado.

El estudiantado, en efecto, tiene la tarea de realizar acciones para apropiarse de conocimientos que se convierten en significativos, en relación con la autopercepción de la persona o del colectivo. Esta interacción pone en juego y requiere de aspectos cognitivos, socio afectivos y del mismo ámbito axiológico que presupone la propuesta en sus contenidos como por su lugar en el entramado de relaciones que le dan sentido y la circunscriben políticamente con respecto a las comunidades educativas mismas y otros actores.

En ese sentido mejorar la calidad y la equidad de los procesos formativos debería ser el propósito central de la acción política en lo educativo. Se requiere por lo tanto, a la luz de los datos situacionales conocidos y de los que se citan someramente en esta sección del documento, flexibilización y diferenciación de los procesos mediadores, del uso de recursos y de toda las condiciones para alcanzar el propósito mencionado.

La razón de cualquier intención de reforma debería ser la interacción profesorado – estudiantado en el aula escolar o en sus inmediaciones, reconociendo espacios otros de aprendizaje y otras formas de aprendizaje posibles.

Para ahondar en aspectos fundantes de esa dinámica de formación, Román (2003) toma en consideración la representación social que el cuerpo docente tiene de su estudiantado.

IV Estación: asumir como necesario dimensionar lo político en la lectura de los colegios públicos en Costa Rica

La situación de los colegios públicos en Costa Rica, desde el comienzo de la primera fase de la investigación del grupo de trabajo de Alfabetización crítica ha variado, sin mermar las muestran de graves signos de deterioro. En términos de cobertura y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, elementos que convergen

apara formar un indicador relativo a la eficacia del sistema mismo, han crecido muy poco: por su parte la llamada “deserción” disminuye de 3 puntos porcentuales. a lo largo de los primeros cuatro años (2006-2010), más uno de la segunda gestión Garnier (2010-2011) en el Ministerio de Educación.

La administración indicada, ha vertido muchos esfuerzos y recursos en la iniciativa de las becas del Programa Avancemos, que ha enfrentado críticas en los colegios por la gestión de los recursos, en un primer momento encomendada a las instituciones educativas, luego al Instituto Mixto de Ayuda Social y de nuevo de vuelta a los colegios. Ya según el Informe del Estado de la Educación de 2008, Programas institucionales similares al de las becas “Avancemos” en otros países de América Latina, no habían surtido el efecto esperado para regresar a o mantener en las aulas al mayor número de estudiantes.

En cambio, iniciativas que permitían la diversificación de la oferta en la educación secundaria, en términos de horarios, curriculum, edades o materias ofrecidas, han sido reducidas forzosamente, como en el caso del IIPEC – CINDEA ubicado en Cartago, cuyos y cuyas estudiantes llegaron, en el mes de febrero de 2009, a ocupar Ministerio de Educación en respuesta al intento de este de establecer cambios que tendrían como consecuencia el vaciamiento de la modalidad y su “regularización” en la lógica ministerial o de inercia del sistema, que acá se traduce como de “exclusión estructural”⁷ o “inclusión marginalizante”⁸.

Ha de anotarse que en el primer recorrido de nuestra investigación, el malestar entre docentes y estudiantes permanecía, que la administración Garnier en el Ministerio de Educación, en su primer y segundo periodo, se ha caracterizado por la verticalidad: iniciativas como la evaluación y sucesiva capacitación de docentes de matemáticas o

⁷ En referencia a los procedimientos que un sistema mismo tiene de garantizar, naturalizar, normalizar y regular las formas de exclusión que lo instituyen y que garantizan su continuidad a pesar de los sujetos y comunidades o más bien a costa de ellas/os.

⁸ Procedimiento que complementa en funciones a la “exclusión estructural”, pues asegura la inclusión instrumentalizada de sujetos y comunidades para (auto)justificar la inercia y permanencia del sistema o de los subsistemas de contención del mismo que aseguran su continuidad a pesar de probar ser destructivos para la subjetividades concretas por sus consecuencias a mediano o largo plazo y por lo contradictorio a corto plazo. Obsérvese el caos a escala microsocia o bien en las culturas escolares o comunidades educativas en distintas regiones del país como consecuencia de algunos de estos cambios.

inglés han sido tomadas con alarma y malestar por los y las docentes que hemos podido acercarnos, así como en los sectores gremiales con los cuales hemos colaborado, por haber sido realizadas a partir de Ministerio y sin consulta y participación de los y las docentes, o bien con mecanismos de participación espurios o claramente artificiosos.

En los inicios del año 2011 se ha debatido sobre la iniciativa, una vez más impulsada desde el Ministerio y sin consulta previa, de trimestralizar la educación pública, redistribuyendo las vacaciones, tradicionalmente concentradas en el mes de diciembre

Esta iniciativa se está actualmente discutiendo en los colegios, en ámbitos gremiales y también en las manifestaciones (movilización del 10 de marzo de 2011), y, además de cierta racionalización en la distribución del tiempo, alega querer disminuir la “deserción”. Se trata de un excelente ejemplo de como el Ministerio de Educación ha venido “dialogando con los y las actrices de la educación pública, en este caso de la educación secundaria.

El proceso de investigación que estamos proponiendo define como uno de sus objetivos las formas de resistencia cultural en las culturas escolares, porque parte de que sólo con la observación y conocimiento en profundidad de los ambientes escolares, de sus dinámicas y resistencias, es posible ofrecer respuestas a la pregunta por los motivos de la llamada “deserción” –que entendemos como exclusión-, involucrando en esta búsqueda y toma de conciencia a los sectores docentes más sensibles.

Desde un comienzo hemos querido ampliar el concepto de alfabetización –tal cual se expone en la producción y reflexiones del grupo de investigadoras/es-, pues entendida en un sentido estrecho como el proceso de enseñar a los estudiantes las herramientas y los conocimientos considerados fundamentales, para lograr su inserción exitosa en la vida productiva y ciudadana del país. Siendo estos conocimientos y la forma en que se los administra, lo que constituye el currículo escolar, fundamentalmente, referido a contenidos específicos de las asignaturas

básicas y especiales del plan de estudios, que generalmente se presentan de forma aislada y descontextualizada.

Y en ese sentido cabe anotar que durante este periodo ha habido intentos de capacitación de docentes de asignaturas definidas como “especiales”, por ejemplo los y las docentes de música durante la primera administración Garnier. En consecuencia con ello se ha querido echar a andar “experimentaciones” en horarios extra clase de las mismas materias “especiales” como ha ocurrido en el Liceo de Pavas. Donde el mismo Ministerio consigna que los experimentos arrojan datos prometedores, sin embargo aunque las materias que despiertan el interés del estudiantado estas permanecen siendo “especiales”, en la visión institucional salvo unos acentos extra-curriculares de la tarde. Esa visión se acompaña a la intención de ir reformando, materia por materia, el curriculum oficial en la escuela secundaria, de nuevo sin involucrar a los y las docentes, como consigna a la prensa el Ministro Garnier, afirmando una peligrosa veta tendiente a naturalizar las formas más primarias de autoritarismo con la retórica de eficiencia o el manto de iluminados burocratas o técnicaros asumiendo su lectura de las olas del mercado y convirtiendolo en aspecto sobredeterminante si se lee las relaciones de poder y en clave de la economía política las (contra)reformas.

La crisis de la educación⁹ secundaria tiene carácter estructural, y entre sus efectos, la baja escolaridad, incide sobre el bienestar y las oportunidades juveniles, pero también la equidad y la integración y cohesión social en Costa Rica.

La exclusión de las y los estudiantes del sistema educativo, en la comparación entre escuela pública y privada muestra que se trata de una exclusión orientada a dejar afuera los unos sobre los otros. Investigaciones anteriores del equipo inter-universitario que conforma el grupo de trabajo de esta investigación van en la

⁹ Para una discusión amplia sobre las nociones de el Estado de la Educación ver: D'Antoni, M. Gómez, L. (2011) (conferencia) “Estados de (in) defensión y posibles horizontes de rupturas: hacia una propuesta de defensoría de las y los estudiantes de educación secundaria” realizada en el III Simposio Internacional y VII Nacional sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia “Entornos y prácticas de vida saludables en la niñez y la adolescencia”. Realizado los días 4,5 6 de octubre de 2011. Ciudad de la Investigación, Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca.

dirección de una exclusión de las aulas que configura un propósito selectivo y específico. Al menos queda claro, estudiando la escuela secundaria, que allí no se toman en cuenta formas de producción de la subjetividad que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. Nuestros tiempos proponen riesgos específicos a la vez que los sujetos en la Escuela necesitan de respuestas a sus necesidades que puedan asumirse como nuevas o innovadoras en la lógica de ruptura al sistema que configura las condiciones de exclusión, es decir ante está, y que considere las condiciones de emergencia de producción de subjetividad.

El replanteamiento de los medios y los fines de la alfabetización entendida como tarea política, cultural y pedagógica, incluye colaborar para que los estudiantes desarrollen los conocimientos y destrezas sociales y políticas, necesarios para facilitar su comprensión crítica del contexto local y global, y de su lugar y posibilidades de acción en él. Estos asuntos son de extrema importancia, porque inciden directamente en la construcción de principios y prácticas democráticas en los ambientes escolares, que bien pueden ser reproducidos en el contexto social más amplio.

Hemos creído desde un comienzo que los retos del mundo contemporáneo son complejos y plantean necesidades en múltiples ámbitos de bienestar en la lógica del buen vivir. En este contexto, la educación y en particular las culturas escolares, están llamadas a ocupar un lugar central en la defensa de los principios democráticos

El bienestar integral de los estudiantes pasa por la necesidad de dar voz e instrumentos a esta voz para que se exprese, de alguien que recoja y restituya los emergentes de sus “actos de resistencia”, para transformarlos en acciones contrahegemónicas, para el cambio social (Marlow y Torres, 1995). En un contexto educativo donde el cambio es impulsado verticalmente por las cúpulas ministeriales (y otras sombras se ciernen sobre la gestión democrática y transparente de la institucionalidad costarricense) es necesario dar voz al descontento pero también a

las fuerzas prepositivas que, desde el interior de la escuela secundaria costarricense, se mueven para promover formas de convivencia equitativas y participativas.

V Estación: Problematizando la razón propedéutica e instrumentalizada: la retórica del modelo pedagógico

Aunque se pudiera haber intuido desde el inicio de los trazos que han venido dando forma a esta propuesta como conjunto de reflexiones situadas en el proceso de investigación, este ejercicio de tomar la madeja y dar una secuencia expositiva tiene como fin primordial la exposición de aspectos que deben pensarse más allá de la linealidad con la que el sistema habitualmente domestica todo intento de propuesta en la instrumentalización de la misma, y asumiendo por otro lado que la adecuada problematización de los conceptos que configuran el atolladero o la “jaula de hierro” – para usar una expresión de Max Weber- cuando se piensa en alternativas al respecto de lo educativo cumplen una función plenamente reguladora y hasta anquilosante de lecturas y propuestas que quieran sugerir como importante el necesario cuestionamiento de los fundamentos de aquello que se propone como acción pedagógica o política de reforma educativa, y que desde la experiencia de quienes se encuentran en los espacios educativos se convierten en aspectos a denunciar por su carácter inconsistente en la práctica de determinados actores ubicados en los lugares más favorables de la economía del poder.

Es por esta razón que consideramos como un lugar por transitar de cualquier propuesta pedagógica en un sentido otro la (de)construcción de las narrativas y la retórica del modelo, pues en este trabajo hacemos el esfuerzo por visibilizar aquellas otras voces que nos hablan de otras cartografías del poder y de otros mundos posibles (Zuñiga, 2006; Rodrigo y Collado, 2011) y también asumimos como necesario dar cuenta de la arqueología de esas prácticas de resistencia en los diálogos que se han venido construyendo en el proceso.

Bifurcación contra-abismal: brevísimo ejercicio de arqueología conceptual sobre la retórica del modelo y la razón instrumental

Una forma aceptable de iniciar la revisión al respecto de la discusión que se viene sugiriendo pasa por iniciar describiendo la diferencia entre los conceptos de modelo didáctico, modelo educativo y *modelo pedagógico*.

Por *modelo didáctico* se entiende una construcción teórico formal con bases científicas e ideológicas –aunque estas últimas no se expliciten su inercial peso y omisión no deja de sentirse, más cuando se dialoga con la experiencia de las/os actores-, con la intención de interpretar la realidad institucional y por lo tanto “encausarla” hacia determinadas finalidades educativas, relacionadas por ende con un proyecto comunitario, de Estado o de región, y que por esa misma razón aunque se evite decirlo en el dialecto de los especialistas, con lo político y lo ético.

En el sentido tradicional funciona en cuanto representación simbólico conceptual del mundo educativo, su objetivo será hacerse esquema mediador entre esa realidad educativa y el pensamiento: la función del modelo didáctico es la de servir de estructura central alrededor de la cual el conocimiento se organiza, asumiendo que tales se estructuran de esa forma y que epistemológicamente es viable.

En cambio, el *modelo educativo* implica política educativa –asumirla de forma explícita e implícita en el hacer del mismo-, y parte del hecho de la existencia como punto de partida de una base filosófica de la educación dada, donde se expone su concepción teórica acerca de educación. Se supone que existe uniformidad de los códigos culturales y que se concreta con los y las actrices del hecho educativo, tiene una dimensión comunitaria.

En cambio, en cuanto al modelo educativo propiamente, este implica varias vertientes:

- contenido de la enseñanza,
- desarrollo de la persona
- características de la práctica docente.

Su finalidad es la del logro de los aprendizajes y su concreción es la actividad de aula.

Se puede conceptualizar *modelo educativo* (De Zubiría, 1994) también como un Instrumento de investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza – aprendizaje, o bien como paradigma finalizada a:

- entender,
- orientar
- dirigir la educación.

Una definición operativa de *modelo pedagógico* implica la aclaración sobre los presupuestos teóricos de partida, donde se deje explícite las acepciones de lo *pedagógico* en los fundamentos del modelo mismo.

En cuanto al concepto de modelo pedagógico, el análisis de las definiciones revela diferentes criterios acerca de lo pedagógico como también el señalamiento de algunas características de los modelos sin quedar claramente definido.

Con el fin de comprender el concepto de *modelo pedagógico* es importante referirse a presupuestos teóricos que den claridad a la definición y para valorar los contenidos que se intentan abordar desde ahí. Desde este abordaje que denominemos como modular se entiende la pedagogía como una disciplina que estudia la educación en cuanto sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente –aunque desde nuestro equipo de investigadores sugeriríamos la presencia de aspectos en las que la lectura de lo inconsciente¹⁰-. Lo común es que al definir modelo sin embargo se recalca la existencia del concepto de *metáfora* como asimilable al de modelo:

Numerosos autores han notado el parentesco entre metáforas y modelos. Este parentesco desempeña un papel decisivo en la obra de Max Black, titulada precisamente Models and Metaphors, y en la obra de Mary Hesse Models and Analogies in Science. Por su parte, el teólogo inglés Ian Ramsey intenta dilucidar - en Religious Language y en Models and Mystery- la función del lenguaje religioso,

¹⁰ En ambos casos interesaría leer en clave de lo discursivo y performativo la cultura colegial, las expresiones diversas de cultura juvenil y (re)pensar los rituales y relaciones de poder que expresan aspectos de la cultura política.

revisando apropiadamente la teoría de Max Black. En el lenguaje científico, un modelo es esencialmente un procedimiento heurístico destinado a destruir una interpretación inadecuada y a abrir el camino a otra más adecuada. Para Mary Hesse el modelo es un instrumento de re-descripción. Así amplía la brecha abierta por Max Black, para quien construir un modelo significa construir una entidad imaginaria más accesible a la descripción, con la finalidad de entrar en posesión de un dominio de realidad cuyas propiedades corresponden, por isomorfismo, a las propiedades de la entidad imaginaria. Describir un dominio de realidad en los términos de un modelo teórico imaginario es una manera de ver las cosas de modo diferente, mediante el cambio de nuestro lenguaje en lo que toca al objeto de nuestra investigación. (Ricoeur, 2009, pp. 39-40).

Y desde ahí en cuanto al concepto de Pedagogía y a sus funciones podemos destacar que se ha hablado de una función teórica, de una práctica y de una función pronóstica desde esta posición. La función teórica tomaría en cuenta las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos. Sobre la vertiente práctica de la pedagogía, se puede mencionar las experiencias prácticas con el fin de proporcionar caminos concretos a recorrer para cuerpo docente y estudiante.

Y por su parte la actividad pronóstica de la pedagogía tiene la finalidad analizar tendencias de desarrollo y perspectivas de la educación. Un pronóstico fundamentado que pondría las bases para la actividad de planificación. La teoría pedagógica resultado de la sistematización de la disciplina tiene por objeto el proceso pedagógico. El constructo de *proceso pedagógico* contiene la definición de todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad y se hace énfasis en las relaciones sociales activas entre educadores(as) y educandos(as) entre la influencia del cuerpo docente y la actividad del estudiantado. Por ende en el proceso educativo, proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos.

En la investigación se han tomado en cuenta los procesos de construcción de la personalidad del estudiantado, y este concepto se fundamenta en la integración de la unidad de instrucción, la educación, enseñanza. Personalidad comprendida como sistema complejo que dialoga con otras dimensiones y que puede ser en relación con estas y los procesos propios del contexto donde tiene lugar la vida de las/os sujetos, y en ese sentido el constructo de personalidad integraría lo motivacional- afectivas y cognitivo -, el andamiaje analítico-crítico, de memoria-registro, y lo operativo-instrumental cada uno interrelacionado con los otros de formas complejas y a veces contingentes

La experiencia de investigación y discusión con los referentes convencionales que articulan los constructos antes expuestos ha ofrecido información en torno al objeto que en última instancia nos interesa.

Desde la perspectiva más convencional que inclusive se podrían considerar por sus expresiones nomológica y postpositivista el conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación de un cuasi - objeto intermedio auxiliar: el modelo, de manera tal que permita simplificar, construir, optimizar la actividad teórica, práctica y valorativa del hombre es un instrumento para predecir acontecimientos que no han sido observados aún.

Y en ese sentido hemos anotar las inconsistencias que prosupone esto a nivel epistemológico, ético, político y estético y que se encuentran en los aspectos fundamentales y las secuencias de organización de los llamados modelos pedagógicos, y de las formas “moduladas” de hacer propuestas al respecto, que van desde la acción pedagógica en los espacios educativos del sistema formal a la formulación de las llamadas políticas educativas, donde un decurso que se presupone coherente extrapola “soluciones”, asume divisiones artificiosas entre teoría-investigación y acción, cae en las trampas de la razón especializada y fragmentadora de los procesos (hiper)modernización, y esconde las relaciones de poder, el conflicto, suprime los caminos de la complejidad por ser reduccionista y de matrices simplificadoras, y al

negar la experiencia de los sujetos socava la dimensión metafórica que es recursiva de la creatividad.

Cambio de vía: (Des)esencializando el modelo pedagógico: de la discusión del modelo pedagógico a la propuesta pedagógica dialogante

Se propone la definición de modelo pedagógico como construcción teórico formal fundamentada teóricamente e ideológicamente interpretada. Esta diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta, desde sujetos concretos, y reconociendo que lo único que garantizaría la sostenibilidad del mismo más allá de los planos del constructo es que sea (re)apropiado y dialogado con las comunidades educativas, y que el aporte de eso que adelante se denomina como funciones sean leídos desde su heurística y no desde el pragmatismo inmediateista que se premia desde un sistema que constituye instituciones y y subjetividades en crisis – las hace entrar en la misma- para negarles y afirmar entre otras taras que le son funcionales la retórica del autoengaño corporativo en la educación y el mantra del burócrata iluminado expresadas como bien anota (McLaren, 247:2006) en las cuatro formas de mercantilización: privatización, comercialización consumo y residualización, pero también en fetichismo y la naturalización del orden de la competencia y la eficacia, que permite que los modelos se puedan pre-fabricar en cúpulas o por encargo al razonamiento tecnocrático únicamente, que a su vez requiriera servirse en lo político del modelo de un repertorio de discursos y mecanismos manufacturadores de consenso y homologadores a escala de las comunidades educativas.

Ahora bien las funciones o bien la forma de representar heurísticamente una propuesta pedagógica pasa por reconocer que debiera en términos de razonamiento práctico mínimamente tener las siguientes capacidades, sin excluir otras que los sujetos y colectivas que participan desen incluir como constructo para la consideración de necesidades, expectativas y formas de satisfacerlas que están en su haber o en el horizonte de innovaciones deseables contextualmente hablando, pero en

consecuencia con otras alternativas que puedan brindar respuestas estructurales a los problemas que en el caso de Costa Rica pasa por la exclusión, la pertinencia de los contenidos, las expresiones de autoritarismo y negación de la diversidad que son consecuencia del “meta-modelo” del capitalismo mismo que se ha venido criticando en cada uno de estos intertextos y ante el cual habría que asumir una posición de constante elaboración de propuestas y acciones que permitan ir descolonizando las prácticas y la lectura que se tiene del mundo como sugiere la alfabetización crítica, dicho esto las funciones del modelo son las de:

- Interpretar: explicar, representar, brindar perspectivas que permitan la comprensión de los aspectos más significativos de las realidades, sujetos y contenidos de los que la noción de objeto da cuenta de forma simplificada. Con una función ilustrativa, traslativa y sustitutiva – heurística, pero que también permita problematizar, lo cual implica dialogar y complejizar.
- Diseñar: proyectar, imaginar alternativas, y someterlas al constante cuestionamiento haciendo accesible sus formas de representar a las comunidades, colectivos y sujetos con las que se pretende delinear los rasgos más importantes, con una intensión que más aproximativa y pronosticadora, es creadora de caminos otros andandolos y cartografiandolos.
- Ajustar: adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad transformadora y práctica, de aquello que se interpreta y se diseña, promoviendo que eso mismo tenga capacidad de ser constructivo, flexible y consecuente con los cambios y transformaciones contextuales y estructurales a los que se aspira.

Si bien es cierto lo que tradicionalmente se han acusado como características de los Modelos Pedagógicos, han pasado por los mismo tópicos, acá se sugiere partir desde los mismos pero en una acepción diferente en la cual la crítica tenga lugar y se pueda cuestionar lo que cada uno revela como presunta esencia a través de aquello que suelen denominarse como rasgos entre los que habría que incluir: la siempre presunta objetividad, las pitonisas de la anticipación descontextualizada, la vocación de pronóstico especular e impreciso por no leer los flujos relacionales y asumirse como

consecuencia de ellos, y por que las posibilidades de corroborar, sistemicidad que se pueda corroborar articulen y trabajen con y desde las/os distintas actores dando cuenta de las diferentes dimensiones y en correspondencia con los procesos que se construyen yendo desde lo que presupuso como modelo a la propuesta contextual y estructurante de ordenes otros.

Bifurcación contra-abismal: Tensiones e inercias de la propuesta pedagógica a partir de la experiencia de los colegios tomados en cuenta por la investigación

En la investigación realizada por el *Proyecto Alfabetización crítica en la cultura escolar. Cultura política en la educación secundaria costarricense* ha sido importante abordar la definición acerca de lo que es un modelo pedagógico, a la vez que realizar un cruce entre lo hallado por la investigación y la propuesta educativa mencionada.

Paulo Freire en América latina ha dejado un legado importante en este sentido como se ha sugerido antes, haciendo inútil cualquier búsqueda que se presuponga “novedosa” o “puesta al día” que eluda la discusión crítica y comprometida con la transformación en la búsqueda de mejores condiciones de bienestar para la mayoría de la población sea poco prolija.

Ello en razón de aclarar la existencia de propuestas de diversa índole inspiradas en lo más novedoso o reciente surgido de países fuera de América latina, y que presentan innovaciones como efectos de superficie en el campo de una América Latina dotada de “soluciones de importación” y de “carreteras prefabricadas” en las ya colonizadas rutas del conocimiento descontextualizado. En ese sentido más bien recalcamos urge un redescubrimiento de la propuesta freiriana en su propio su(r)continente, lo cual implica asumirse en constante elaboración y discusión con estos saberes y alternativas que desde otras partes del mundo comparten el clamor, y dan cuenta de las formas exclusión y desigualdades que el sistema ejerce sobre distintas subjetividades en diferentes cartografías.

Lo cual se ve reforzado al pensar en perspectiva sobre el transitar por los caminos de la realización de la investigación uno de los hallazgos que parecen más relevantes es la

vigencia de la pedagogía de Paulo Freire y la consonancia, como ha venido viendo en las “estaciones” que hemos venido sugiriendo y sus distintas bifurcaciones contra-abismales.

Acerca de la definición de “modelo”, es necesario realizar una revisión de nudos críticos en el ámbito de la pedagogía. Pues en efecto, se debe concebir una relación en la unidad dialéctica clave: la teoría sin práctica es vacía, así como la práctica, sin teoría es ciega. En otras palabras, una teoría que no haga referencia a los problemas y a las prácticas educativas termina por ser abstracta e ineficaz –y por quedarse nada más en los tranquilos dominios de la “positivación de saberes”-, pero por precisamente quedarse ahí al mismo tiempo, insatisface una práctica que se ejecuta a partir de un vistazo de estos problemas, sin correr ningún riesgo teórico, pues también el mismo problema se presenta en su expresión inversa en el inventarios de prácticas sin reflexión que va desde el “activismo sin compromisos orgánicos”, al “voluntarismo despolitizado” o bien la versión gerencial, burocrática o filosófica del pragmatismo.

La unidad de la teoría y la práctica implica una transición desde el paradigma del conocimiento contemplativo al conocimiento activo: se cambia de una forma de saber típica de un espectador desinteresado en la educación, a la forma de conocimiento que es característico del actor, quien participa activamente para hacer frente a los problemas educativos (Dewey, 1948). La unidad dialéctica de teoría y la práctica aparece, por tanto, como un criterio normativo, pedagógico, epistemológico fundamental, lo cual adquiere especial importancia si se reconoce que existe evidentemente la necesidad de la unidad entre teoría y práctica, en un contexto que requiere el apoyo de los educadores y las educadoras, donde la donde la realización práctica es siempre problemática, y con frecuencia se accede solamente a versiones parciales e insuficientes de esas realizaciones.

Hay, pues, una persistente falta de capacidad de afectar concretamente las prácticas educativas por parte de la teoría en apariencia, o bien por reconocer en el “popurrí del eclecticismo epistemológico” que da la lectura de las prácticas coherencia, y en ello

habría que ubicar como necesario la discusión de los aspectos fundamentales que aportan contenidos a eso que se denomina pedagogía, y no a la pirotecnia de la técnica presente en el “didactismo específico” que aunque ayuda en contextos de falta de referentes comunes y necesarios ha tendido a ser más dañino para comprensión, la integralidad que demanda una visión de conjunto y en la consecuencia de acciones que permitan comprender o transformar el escenario educativo.

Contra ese muro, de soledades, babeles, “pirotécnicas de lo técnico, silencios y ausencias estructurantes de los contenidos que habitualmente componen la formación del profesorado cabe preguntarse ¿Cuáles son las unidades teórico-prácticas capaces de explicar las dificultades de aplicación práctica, en el trabajo educativo?

La falta de preparación que establezca con claridad la relación teoría-práctica de los educadores, educadoras y el profesorado es, sin duda, uno de los aspectos de los que más se podrían esperar consecuencias nefastas y que en efecto vendrían a corroborar el actual panorama como una especie de correspondencia entre el objeto que saluda su reflejo en el espejo, ello claro con los matices e ilusiones ópticas que permitan reconocer que en la metáfora no hay correspondencias automáticas y demás formas de reduccionismo se oculten detalles importantes en las sombras o el marco de lo que se pretende reflejar.

Para establecer conciencia ante la opacidad de este dilema habrá pues que problematizar el binomio, asumir que desde una formación que premia el “positivismo soft¹¹” y versiones “endémicas del constructivismo conductista¹²” y así como las versiones “domesticadas y libradas de “radicales libres”¹³ de la pedagogía

¹¹ Expresión de prácticas positivistas en las cuales se prescinde de la riguridad y cuestionamiento que al menos en el positivismo pasa por las preguntas, los objetivos, supuestos y estados de la cuestión rigurosos a cambio de un énfasis en las herramientas técnicas de análisis que en apariencia harían el análisis en lugar de quien se presupone como analista.

¹² Combinación de dos perspectivas teóricas de la educación que si bien podrían ser contradictorias el facilismo y la falta de rigurosidad conceptual amalgaman, y que en la práctica educativa en espacios formales se convierte en el esperpento de una política educativa que se plantea como constructivista y que desde la estructuración del espacio a las formas de evaluación ha internalizado los códigos y procedimientos de una versión bastante arbitraria y “práctica” del conductismo.

¹³ La retórica de una especie de síntesis ecléctica de “pedagogía crítica” que niegue el conflicto, y que asuma la apropiación nominal de lo “crítico” sin compromiso con reivindicaciones y subjetividades o colectivos concretos, carente de rigurosidad en la elaboración y que pone las “innovaciones” de lo

crítica” han servido ancla, calado y presagio de naufragio han socavado de forma exacerbada el curriculum y las prácticas educativas son consecuencia de las dinámicas de mercantilización del conocimiento, de la (des)regulación en la oferta educativa en lo que respecta educación superior donde unas universidad por un lado en el sector público para poder abrir sus carreras deben de competir con otras en el sector privado que garantizan una formación cada vez más compacta y contraproducente para la sociedad, pues han podido compactar al precio de no discutir contenidos fundamentales y modalidades de investigación con la rigurosidad necesaria, mezclando referentes teóricos en amables antologías que ofrecen mezclas tan generosas como creativas de las teorías vaciadas de sus fundamentos cuando no se leen a los autores fundamentales, pues demanda tiempo que se resta a las técnicas específicas de lo didáctico en varias materias, y restando espacio a troncos comunes de formación que puedan aportar fundamentación solida a la vez que discusiones amplias de quienes se asumen en la amplitud de lo educativo y vendrían a dar consciencia de colectividad pensante, problematizadora y comprometida al estudiantado desde la etapa formación universitaria y de esa forma poder aspirar a hacer justicia a la complejidad conceptual que demanda la lectura y el trabajo desde la pedagogía crítica, anotamos esto como problemas generalizados que deben profundizarse en su elaboración y abordaje.

Pues es común que muchos pedagogos/as desde la academia subestimen o bien siquiera perciban, pues ya desde ahí han comenzado a articularse los andamiajes de algunas de las confusiones antes señaladas y comunes tanto en instituciones educativas así como en la universidad, donde las facultades parecieran emular las dinámicas a escala microsocial de las instituciones educativas que dice estudiar o del mercado que comienza a naturalizarse como definición de intercambio y sociabilidad en determinados gremios

crítico al servicio de intereses mercantiles descontextualizando la vocación de la crítica y su substrato político, ético, estético y epistemológico.

Por otro lado al estar presentes a través de observaciones y talleres en los colegios donde el grupo de trabajo del proyecto alfabetización crítica, nos dimos cuenta de la existencia de una amplia oferta de capacitación docente y de esta se evidenciaron momentos más logrados que otros en la formación del cuerpo docente. Sin embargo, aún cuando los y las docentes “sabían”, era mucho más fuerte el poder de la costumbre, del modelaje recibido en fase de práctica educativa o bien el recuerdo de la propia experiencia como estudiantes. Se apreciaba bien que es difícil combinar los saberes “pedagógicos” del cuerpo docente con la adopción de estrategias coherentes, eficaces, que redundaran en prácticas de aula que fueran novedosas, estimulantes, y si se quiere eficientes, esto debería ser algo a lo cual se debería aspirar.

Lo cual nos conduce a un primer “misterio” que tiene que ver por lo tanto acerca del por qué los y las docentes “saben” acerca de hallazgos de la disciplina educativa, conocen a veces sobre modelos educativos más estimulantes de los que se les ve aplicar en forma de estrategias en el aula, y no asumen como necesario llevarlos a la práctica.

El “misterio” en parte se resuelve indagando sobre las expresiones diferenciadas en el análisis de las formas alienación de los y las docentes, formados y formadas para que lleven a cabo un proyecto de homologación, de control social en contra de una clase social que es la misma de la que provienen ellos y ellas mismas.

Si esto fuera cierto, así como nos han advertido teóricos latinoamericanos como Freire (1996) o como Merani (1983), en el pasado, más recientemente Ricardo Baquero (2008) o Greco (2007), la atención debería de ponerse en la función de la institución educativa. Esta función primordial que estriba en la normalización y en el control del estudiantado sería también responsable del malestar docente. Se ha citado en algunos de nuestros trabajos como el gremio docente es uno de los que se enferma mayormente, prueba de ello son las incapacidades que se piden en el sector educativo. Convertirse en quienes reproducen el discurso de una autoridad que no se reconoce como propia, fuera de cualquier participación democrática y expuesto a la inercia del dinámicas autoritarias, evidentemente, puede enfermar.

Estarían aquí presentes diferentes aristas; evidentemente en los colegios observados están involucrados en una temática relativa a la reproducción social y cultural, a través también del control y la dominación del tiempo, del espacio, del cuerpo, que los y las docentes a la vez administran y sufren.

La disciplina y el control son temáticas que surgen de manera reiterada de las entrevistas y de las observaciones, destacándose mucho más que las voces que hablan de curriculum o de actividades formativas.

Estas actividades formativas aparecen tan viejas en sus contenidos y las estrategias adoptadas que no sorprende que los y las jóvenes aleguen “falta de interés” hacia el estudio. A la vez se corrobora aún más la sospecha que los y las jóvenes estén allí, en la institución educativa por una razón que no es ni el aprendizaje de contenidos mediados en los espacios adentro del aula, o la socialización que se pueda circunscribir al interior de las mismas, pareciendo que estas dos actividades se desplazan hacia otros espacios o dentro de vínculos donde se puedan establecer relaciones de mayor horizontalidad, habitualmente entre pares.

La problemática disciplinaria destaca en nuestras observaciones pero también es posible verla emerger con fuerza en la prensa y en las investigaciones de tipo cuantitativo como “El estado de la Educación costarricense”. Claro está que la dicción de lo “disciplinario” podría expresarse desde nuestra visión de un modo diferente como una *falta de participación*, y encontrar un correlato en las dinámicas alienantes o el problema de la *exclusión* o de la *expulsión activa* de las instituciones educativas y como reacciones de alguna manera ante la intención homogeneizadora indicada anteriormente.

Está claro que cuando lo curricular o las estrategias para aplicarlo en la escuela pasa en segundo orden, el propósito de indicar un nuevo modelo educativo o propuesta educativa pasan necesariamente también en un segundo orden.

Para involucrarnos de nuevo en la fisura entre la teoría y la práctica, creemos que un paso importante en el establecimiento de consolidación de la cuestión de la teoría y la práctica ha sido hecho por Bruner, con sus supuestos pedagógicos.

Pues a través desde la propuesta de Bruner se sugieren constructos que pueden avanzar en aportar hacia una propuesta nuestra que se proponga de trabajar los modelos pedagógicos más allá del papel donde se encuentran escritos.

Lo que Bruner (1997) propone como hipótesis es que en la actividad formativa, las/os profesoras/es se guían por una "pedagogía popular" como un conjunto de "Teorías ingenuas" como las que se presuponen como herramienta de apredizaje en la mente de las/os niñas/os.

Para ellos y ellas, por lo tanto, existen tanto las teorías pedagógicas sobre la guía del maestro en su práctica diaria, como un conjunto de supuestos implícitos e intuitivos, en parte, el sentido común y en parte asimilados por el profesor durante su formación inicial y la interacción con otros profesores.

Partiendo de lo anteriormente expuesto Bruner plantea serias dudas sobre la posibilidad de una acción directa de la teoría a la práctica. Pues entre estos dos componentes se coloca el diafragma de la "pedagogía popular" –en este caso entendida en el carácter intuitivo antes señalado con las prácticas pedagógicas-, cuya importancia es fundamental, porque, "cualquier innovación que usted, como un" verdadero "teórico la educación, desee introducir, se reúne, reemplaza o sustituye con las teorías "ingenuas" que ya orientan al cuerpo docente y los estudiantes.

Y debería iniciarse por problematizar el carácter presuntamente ingenuo que atribuyo Bruner a estas y comprender como dialogar con estos registros que parecieran ser pesados lastres para la práctica traductora de una propuesta que se asume desde la pedagogía crítica.

Ello también remite a una mayor profundización de la temática que la sedimentan, así como de los relatos de la otra escena que pasan por la revisión del autoritarismo en la institución escolar en Costa Rica y que se han expuesto en los artículos, ponencias de congreso y el libro publicados por el equipo investigador.

Bifurcación contra-abismal: asumir la pedagogía crítica como lenguaje de posibilidad: sobre los modos de lo crítico en una propuesta pedagógica

Lo habremos dicho antes, y a riesgo de ser insistentes consideramos importante ser enfáticos en señalar que la pedagogía crítica en este hacer constante que la presupone si se práctica auténticamente del lado de los sujetos, colectivos, movimientos sociales y de quienes desde adentro de las instituciones resisten y construyen condiciones de posibilidad para que germinen alternativas o para descontaminar a quienes padecen los efectos de la vocación destructiva de un sistema que se asume en consecuencia con ello, esa apuesta como han sugerido Freire (1996), McLaren (2006), Giroux (1994, 1997, 2001) y tantas/os otras/os pasa defender la lectura del carácter político de la educación y de los compromisos y sinergias que se debieran de mover para que esta pueda ser transformadora en función del bienestar de los sujetos pensado con y desde ellas/os, y aunque se pueda presuponer un tanto erial el debate, hay que reconocer una avanzada del pensamiento conservador que inicia siendo de la resignación en lo limitado y lo pragmático de determinados intentos de cambios o reformas que no consiguen acercarse a la constelación de rupturas necesarias que demanda la transgresión que permita efectivamente pensar en algo más allá que “sobrevivir el sistema”, a estos intentos bien se los puede considerar como formas de “domesticar” la pedagogía crítica para que sea en tanto campo de innovaciones y de sinergias críticas debidamente instrumentalizada en los flujos del mercado, pero que consecuencia entraña la negación de la recursividad epistemológica y praxica de la misma, pues la instrumentalización sólo puede admitir visiones “epistolares”, “estandarizadas” y de reflujo sobre el conflicto, la metáfora y la complejidad .

Bifurcación contra-abismal: las formas de recursividad epistémica y praxicas irrenunciables desde la pedagogía crítica.

Pues articular desde el conflicto permite reconocer lo diverso y complejo del mundo, leer más allá de la clave y del reduccionismo implícito a todo código y a los sistemas cerrados, pero a su vez asumir que todo lo planteado requiere movimiento para poder efectivamente asumirse como vivo en la experiencia concreta de las/os sujetos.

Así mismo la metáfora en un mundo que cada día más desde la especularidad de las pantallas se vende como simulacros aplanados, donde lo imaginable a sido dejado a la razón algorítmica o al chato ingenio de presumir del decurso de la misma en la técnica y no en los procesos sociales y subjetivos que le puedan dar contenido, tiene profunda consecuencias en lo que otras reflexiones del equipo de investigadoras/es de alfabetización crítica se ha denominado como formas de (des)estructuración cognitiva, emotiva y relacional, pues sin ese recurso de interpretación, de lectura de lo encarnado de los mensajes en las relaciones y en otras formas de comunicación de los seres humanos claramente se encuentran inermes.

Y también como numeral en el victimario de la razón que suprime lo complejo a favor de matrices de simplificación que garanticen la ejecución rápida de guiones irreflexivos en tramas de vida que se venden desde el sistema en la lógica misma de naturalizar lo simple, como campo por siempre erial para dar cuenta de la necesario de relacionar la lectura de totalidad(es) y sistemas abiertos de comprensión que hacen que este mundo, y ese que reconocemos como espacio de reivindicaciones y revoluciones en la vida cotidiana adquiera color, y también consciencia en las/os sujetos de las transformaciones que se requieren.

En este sentido consideramos no habrá cambios si no se reconoce el conflicto y la diversidad de actores y voces por escuchar, los universos interpretativos y sus lenguajes desde las metáforas que utilizan para dar cuenta de ello, y que nada de lo anterior tiene posibilidad de trascender si hay lugar para la complejidad, mientras este orden hace cada más natural para el orden de la gestión la simplificación o la instrumentalización del caos en función de la burocracia o de los flujos de lo mercantil siempre ávidos al menor atisbo desregulación con y pa pesar de los sujetos.

En síntesis aquello que Mignolo (2009) denominó como “subjetividades de muerte que proliferan bajo del afán de lucro y la posesión de objetos” en los estertores del capitalismo en crisis –o en la ilusiones que este mueve al respecto- seguirán persistiendo y generando los procesos que antes se han criticado si desde este lugar ubicado entre las fricciones de las formas regulación y emancipación que es la

educación no se anteponen diálogos sobre los tres tópicos antes sugeridos y que este sistema destruye o socava en su lógica al instrumentalizarlos.

Bifurcación contra-abismal: lenguajes de la posibilidad desde la pedagogía crítica en clave de un horizonte de propuestas para la transformación social

Decimos lenguajes a sabiendas que los otros espacios de esperanza, de sobrevivencia y vivencia de lo educativo se articulan rupturas algunas imposibles de “sondear”, pero sin duda presentes y que no es posible descartar y aspirar a escuchar, asumiendo como necesario antes y durante darle contenido a la pedagogía en claves de reconocimiento, respeto y equidad en su accionar como en sus modos de producir saberes que deben de pensarse estrechamente, y también buscando encontrar el efecto que antes fue difícil explicitar pero al cual McLaren (2006:309) llama “retroexplosivo” que dinamite desde adentro del sistema de (re)producción que es la educación las desigualdades, la injusticia y inequidad propios a las relaciones de poder, clase, de género y etarias que lo sostienen y en ese sentido resultan muy esclarecedores estos tres ejes de reflexión y acción construidos en un taller de trabajo con otros investigadoras/es asociadas al grupo Transductores (Rodrigo y Collado, 2011) que pueden ayudar a dotar de sentido el hacer de esos lenguajes de posibilidad de la pedagogía crítica, entre los ejes cabe citar y (re)elaborar sobre:

- La traducción y comunicación de las prácticas: haciendo énfasis en las formas de sensibilizar, difundir y generar diversos niveles de discurso y modos de comunicación. Pero también en abordar la problemática de contextualización de las prácticas y de cómo trabajar y narrar el trabajo con, desde y para comunidades.
- Trabajar en la articulación de redes y proyectos íter-institucionales: que implica poner énfasis en comprender la dificultad de generar propuestas articuladoras y proyectos o programas en la lógica de plataformas que puedan romper el bilateralismo de ciertas sinergias entre coordinadores y una comunidad. Haciendo énfasis en los modos de generar, vincular y negociar proyectos entendiendo la posibilidad de una colaboración compleja entre diversos agentes (o instituciones).

- (re)pensar la sostenibilidad y viabilidad de las propuestas: que supone una prioridad que cruza problemáticamente a los proyectos, programas, plataformas o bien propuestas, en este contexto, la discusión se centraría en entender los recursos, las gestiones y la ecología de los proyectos para entender otras formas de ecología política y biodiversidad en las modalidades del trabajo.

Los ejes planteados de esta forma se encuentran interconectados como sugieren (Rodrigo y Collado, 2011) y remiten a la necesaria reflexión del carácter performativo de la interpelación en la transformación social y en la cartografía de las rupturas posibles apropiadas al respecto de la cultura política, la cultura juvenil dentro de la cultura escolar en donde la resistencia puede ser asumido como un momento en los modos de reformar desde la praxis de las comunidades educativas, pero que desde esta perspectiva asume lo praxiológico como imprescindible como cambios en las relaciones sociales tal cual sugiere McLaren (2006: 294) para ir más allá de las connotaciones que ven a las sujetos y comunidades educativas como Los “entidades entre la carencia y la prescripción”, es decir, estudiantes, profesores, gremios y comunidades educativas presentadas como espacios de carencia e impotencia en lugar de trabajar con ellas/os, desde sus potencialidades y la urdimbre de sus relaciones.

Introducción crepuscular: habitar la periferia de esperanza y construir espacios otros para una propuesta pedagógica desde la pedagogía crítica

Asumir como necesario este pensar en ordenes otros y diversos, pasa por revertir las secuencias de las formas y el vejo anquilosante que presupone la existencia de un formato para las propuestas, y, peor aún, para las alternativas, y por ello aquello que quizás hemos debido enunciar desde el principio ha sido dejado para dibujarse en los cierres que doblamos para discusión del final, con la esperanza de reconocer desde los archipiélagos de la crítica y desde este hilar desde la perspectiva que anuncia el esfuerzo de mirada retrospectiva alguna prospección posible sobre la tensión que reconocemos como propia al respecto de la pedagogía crítica al respecto de lo que se

elabora este andar que sedimenta la ilusión de un espacio en el proponer se asuma como un trabajo honesto en su diálogo con las preguntas de las que hemos apropiado en el camino y los trazos que el contexto ha dejado en nosotros , si por un momento eso resulta posible, podemos, en primera instancia asumir con propiedad el acto de proponer.

Primero asumiendo que dimensionar horizontes para las alternativas requiere de una profunda capacidad de lectura contextual, y que los entramados de la crisis y la urgencia en los que se induce a los sujetos e instituciones imposibilita esta labor, e induce a una especie de “reformismo lubricante” de lo descarnado de la maquinaria que ha conducido a las situaciones de desigualdad, inequidad e injusticia que se han detallado y donde la sola evocación a la noción de “horizonte de alternativas” hace que pase aquello que De Sousa Santos en su “crítica a la razón indolente” (2003) trataba de detener diciendo “no disparen al utopista”, pues en orden de poder apreciarlo habrá que hacer ejercicios para luchar contra la “razón resignada” y las alternativas domesticadas a la forma de engranaje de parte de los poderes establecidos.

Como segunda tarea dialogante con la anteriormente señalada asumir como necesario problematizar la cotidianidad, evitando guiones y rituales de “caducidad” de lo presente y lo cotidiano, asumiéndolo como ese “aquí” producto de todos los ayeres posibles, como el “aún” que afirma lo que nos trajo acá, y hace poner a los saberes y prácticas educativas entre paréntesis porque afirma la historicidad del presente más allá del facilismo y la amnesia del inmediatez.

Lo cual se encuentra muy relacionado también con las posibilidades que tienen las mismas comunidades educativas y sus actores de generar reflexividad sobre los actos cotidianos en diferentes escalas y escenas, asumiendo aquel imperativo que dota de contenido una política de cambios coherentes y sostenidos desde las rupturas pequeñas que caminan con uno, reconociendo como imperativo que “lo personal es político”.

Y que desde los saberes que se articulen a manera de contenidos y áreas de conocimiento la comprensión de lo que acontece pueda ser honesta devolviendo la

posibilidad de construir sentidos diferentes y problematizadores a las temáticas coyunturales, que lo coyuntural no sea ese continente que se respira pero del que no se habla en los espacios educativos formales y más allá de ellos, es algo que parece deseable en la constelación de cambios entre amaneceres y crepúsculos.

Aunque esto mismo demande construir un temario brevísimo de espacios a transitar y discutirse para transformar realidades desde abajo.

A riesgo de que sean pocas para los esperables menesteres de la cuantificación en este momento y desde el trabajo crítico que demanda la reflexión en una propuesta que parte de la contextualización, el análisis y la necesidad de dialogarlas con las comunidades educativas, estas son algunas alternativas que debe contener a juicio nuestro una propuesta desde la pedagogía crítica.

Bibliografía

Araya, V., Alfaro, M., & M, A. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. **Revista de Educación Laurus**, 13.

Baquero , Ricardo (2008) El fantasma de la educabilidad. En: Baquero, Ricardo, Pérez, Andrea V. y Toscazo, Ana Gracia (compiladores) **Construyendo posibilidad**. Apropriación y sentido de la experiencia escolar, cit.

Baquero, Ricardo; Pérez Andrea V. y Toscano Ana Gracia (compiladores) (2008) **Construyendo posibilidad**. Apropriación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Bernardo, B. (2007). Del análisis de la trasmisión al análisis de la construcción. La emergencia del paradigma cognitivo en la educación en Colombia. **Actualidades Investigativas en Educación**, 7.

Bertely Busquets, María (2000). **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** Paidós, México.

Bolivar, A. (2002). "De novis ipse silemus?" Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en Educación. **Revista electrónica de investigación educativa, 2008.**

Cardellí, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard **Cuadernos de Antropología Social 49, 49-61.**

Cardenas, M., & Rivera, J. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. **Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, 9.**

Carmen, R. (2004). **Desarrollo Autónomo. Humanizar el Paisaje: una Incursión en el Pensamiento y la Práctica Radical.** Heredia. Costa Rica. Editorial de la Universidad Nacional

Castells, Manuel (1996), **La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura.** Vol. 1, 2 y 3, Alianza Editorial, S.A., España.

D'Antoni, Maurizia; Induni, Gina, Pacheco, Xenia y Soto, José Fabio. 2006. **Aportes para la comprensión de cinco conceptos guía: Alfabetización crítica, cultura escolar, cultura política, resistencia y pedagogía crítica.** Sin publicar

D'Antoni, Maurizia; Induni, Gina y Pacheco, Xenia. (2005) Crisis en la educación secundaria. ¿Reproducir o transformar? En: **Revista Educare.** N.8 Universidad Nacional. Centro de Investigación y Docencia en Educación, EUNA, Heredia

D'Antoni, Maurizia, Pacheco S., Xenia (2003). **¿Por qué?. Jóvenes ante el desorden mundial.** Editorial de Ensayos Pedagógicos, Universidad Nacional, Costa Rica

D'Antoni, M. Gómez, J. Gómez, L. et Soto, J. (2011). **Desobediencia y resistencia de jóvenes que se hacen sujetos: el caso de enseñanza colegial costarricense.** *Les cahiers psychologie politique* [En ligne], número 19, Août 2011. URL : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1907>

D'Antoni, M. Gómez, L. (2011) (conferencia). **Estados de (in) defensión y posibles horizontes de rupturas: hacia una propuesta de defensoría de las y los estudiantes de educación secundaria.** Realizada en el III Simposio Internacional y VII Nacional sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia "Entornos y prácticas de vida saludables en la niñez y la adolescencia". Realizado los días 4,5 6 de octubre de 2011. Ciudad de la Investigación, Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca.

De Sousa Santos, B. (2003). **Crítica a la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho, la política en transición paradigmática.** Bilbao, España. Descleé de Brower. Recuperado 27 de enero 2010.

http://econiapoliticac2.files.wordpress.com/2009/12/critica_de_la_razon_indolente.pdf

De Sousa Santos, B. (2009). **Una epistemología del Sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social**. México D.F. México. Siglo XXI y CLACSO.

De Zubiría, J. (1994). **Tratado de pedagogía conceptual**. Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera.

Diez, J. (2009). **Globalización y educación crítica**. Ediciones Desde Abajo. Bogotá. Colombia.

Dorian, E., & Badilla, E. (1999). El cambio histórico y las implicaciones para la educación. In A. Gurdián (Ed.), **Política social y educación en Costa Rica**. San José: UNICEF.

Dubet, F. (2006). **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa.

Feixa, Carles (1999). **De jóvenes, bandas y tribus**. Ariel, Barcelona.

Flores Ochoa, R. (1994). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Bogotá: Mc Graw.

Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. XXV. Paz e terra. São Paulo. Brazil.

Fonseca, E. (1999). La formación de maestros para un nuevo modelo de educación básica. In A. Gurdián (Ed.), **Política social y educación en Costa Rica**. San José: UNICEF.

Gadamer, H.-G. (2004). **Hermenéutica de la Modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta**. (A. Luciano, Trans.). Madrid: Minima Trotta.

García Carrasco, J., & García Del Dujjo, A. (1996). **Teoría de la educación I: Educación y acción pedagógica**. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J., & García Del Dujjo, A. (2001). **Teoría de la educación II: Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción**. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Llamas, J. L. (1999). **Formación del profesorado. Necesidades y demandas**. Barcelona: Praxis.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (2002). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

Giroux, H. Y Mc. Laren (1998) **La formación de los maestros en una esfera contrapública**. Notas hacia una redefinición. En : McLaren (compilador). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores y el multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens.

Giroux, Henry (1997). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Temas de Educación. Paidós/ M.E.C., España.

Giroux, Henry (2001). **Cultura política y práctica educativa**. Editorial GRAÓ, España.

Giroux, Henry A, and Peter McLaren (1994). **Between border: pedagogy and the politics of cultural studies**. New York; London: Routledge.

Greco, M. (2007). **La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en la tiempos de transformación.** Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina

Gruner, Eduardo (1998). **Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.** Paidós, Buenos Aires.

Gvirtz, Silvina y Beech, Jaron (compiladores) (2008) **Going to school in Latin América,** Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Hinkelammert, F. (2010). **La maldición que pesa sobre la ley. Las raíces del pensamiento crítico en Pablo de Tarso.** DEI. San José, Costa Rica

Klein, N. (2010). **La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre.** Buenos Aires, Argentina. Paidós.

III Informe Estado de la Educación Costarricense (2010). Programa Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible, Consejo Nacional de Rectores, San José, Costa Rica.

Kaplun, G. (2006). ¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico? **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, VIII.**

Latorre, A. (2008). **La investigación acción. Conocer y transformar la práctica educativa.** Barcelona: Graó.

Margulis, Mario (1996). **La juventud es más que una palabra,** Ensayos sobre cultura y juventud, Editorial Biblos.

Maristizabal, & Magnolia. (2004). Pedagogía y currículo. Relaciones por esclarecer. **Revista electrónica de la red de investigación educativa, 1.**

McLaren, P. Farahmandpur, R. (2006). **La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica.** Editorial Popular. Madrid. España.

Merani, Alberto (1983) **La educación en Latinoamérica: mito y realidad.** México, Grijalbo

Mignolo, W. (2009) **Retórica del desarrollo y de la colonialidad del saber.** En página12. Recuperado 19 de mayo de 2009.
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-124958-2009-05-18.html>

Morrow, Raymond Allan y Torres, Carlos Alberto (1995). **Las teorías de la reproducción social y cultural.** Manual crítico. Madrid, Editorial Popular.

Morrow, Raymond Allan y Torres, Carlos Alberto (2001). Gramsci and popular education in Latin America: from revolution to democratic transition. En: **Internacional Journal of Educational Development, 21,** pp.331-342

Naidoo, R. (2008). Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. In R. Barnett (Ed.), **Para una transformación de la universidad nuevas relaciones entre investigaciones, saber y docencia.** Barcelona: Octaedro.

Pérez Gómez, Ángel (2000). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Ediciones Morata, Madrid, España.

Ranciere, J. (2003). **El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Barcelona: Laertes.

recuperado 25 de septiembre de 2011 en www.elseveier.com/locate/ijedudev

Ricoeur, P. (2009). **Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades**. Buenos Aires: Prometeo.

Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en investigación educacional. **Enfoques educativos**, 7.

Rodrigo, J. Collado. (2011) **“Taller: Trabajo en red y pedagogías colectivas: estrategias de intervención y articulación del espacio público”** impartido por Javier Rodrigo y Antonio Collados de Transductores, proyecto impulsado por el Centro José Guerrero de Granada, coproducido por la Universidad Internacional de Andalucía-UNIA arteypensamiento y el Ministerio de Cultura Realizado el martes 6 al sábado 10 de septiembre de 2011 y auspiciado por el Centro Cultural de España, adscrito a la Agencia de Cooperación Internacional. Embajada de España, Costa Rica. Recuperado 29 de enero de 2012. <http://transductores.net/?q=es/content/taller-sobre-pedagog%C3%AD-colectivas-en-costa-rica-“pura-vida”-en-red>

Román, C., Marcela (2003) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar proceso de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? En: **Persona y sociedad**. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES, Santiago

Sandín Esteban, M. P. (2003). **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones**. Madrid: Mc Graw Hill.

Tesch, Renate (1990) **Qualitative Research. Analysis types and software tools**. Falmer Press, Londres

Van Manen, M. (2003). **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea.

XIII Informe Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible (2008). Programa Estado de la Nación, San José, Costa Rica.

Zambrano Leal, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. **Revista Educación y Pedagogía**, 18.

Zambrano, M. (1989). **Notas de un método**. Madrid: Mondadori.

Zúñiga, M. (2006) **Cartografía de otros mundos posibles: el rock y reggae costarricenses según sus metáforas**. I Edición. Heredia. EUNA.

Žižek, S. (2008). **En defensa de las causas perdidas**. Madrid. Ediciones Akal.