

El decir veraz y la práctica pedagógica universitaria de cara al ejercicio de la libertad

Truth-telling and university's pedagogical practice in the exercise of freedom

A expressão da verdade e a prática pedagógica universitária em face do exercício da liberdade

Juan Pablo Escobar Galo

Decano y catedrático

Universidad Rafael Landívar de Guatemala

La universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza, una herencia cultural de saberes, ideas, valores [...] de esta manera es conservadora, regeneradora, generadora.

Morin (1999: 85)

La universidad que no lucha por un mayor rigor, por una mayor seriedad tanto en el ambiente de la investigación como en el de la docencia, siempre indicotomizables, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares, comprometerse con ellas.

Freire (1996: 151)

No ocultar nada, decir las cosas verdaderas, es practicar la parreshia. Está, por tanto, es el "decir todo", pero ajustado a la verdad, decir todo de la verdad, no ocultar nada de la verdad, decir la verdad sin enmascararla con nada.

Foucault (2010: 29)



Resumen

El presente ensayo tiene como finalidad, reflexionar en torno a la formación profesional que ofrece la universidad de cara a la búsqueda y vivencia de la verdad en vinculación con la realidad y el ejercicio de la libertad. En relación a lo anterior, se hace necesario realizar un análisis del discurso pedagógico en el ámbito de la educación superior y una breve descripción de



cómo se pueden tomar acciones para favorecer una formación profesional que se ejerza de forma coherente y busque incidir en la transformación de la realidad local y global. Al cierre del texto, se concluye que es necesario, para lograr una educación superior liberadora y crítica, la modificación del discurso pedagógico tradicional, integrar la formación de la *parresia* (el decir veraz) y el desarrollo de modelos educativos superior desde una lógica diferente a la tradicional, lo cual implica cambios significativos en las instituciones universitarias que sean capaces de modificar los procesos de aprendizaje-enseñanza en el aula.

Palabras claves: el decir veraz, discurso pedagógico universitario, pedagogía crítica y educación para la libertad.



Abstract

This essay intends to think about the professional education offered by the university in its search for truth as an experience related to reality and the exercise of freedom. It thus analyzes pedagogical discourse in superior education. It also describes how actions can be taken to foster a coherent professional instruction that seeks to transform local and global reality. The essay concludes that, in order to attain an emancipating, critical professional education, it is crucial to modify traditional pedagogical discourse, to educate in *parresia* (truthful discourse), and to develop alternative educational models, all of which implies significant changes in university institutions, so that these become able to modify learning and teaching processes in the classroom.

Keywords: truthful discourse, university-level pedagogical discourse, critical pedagogy, freedom education.



Resumo:

O objetivo deste ensaio é fazer uma reflexão sobre a formação profissional oferecida pela universidade com vistas à busca e à vivência da verdade em relação à realidade e ao exercício da liberdade. Propõe uma análise do discurso pedagógico no campo do ensino superior e uma breve descrição de como podem ser tomadas ações para promover uma formação profissional que seja exercida de forma coerente, influenciando a transformação da realidade local e global. Conclui-se que, para alcançar uma educação superior libertadora e crítica, é necessário modificar o discurso pedagógico tradicional, integrar o treinamento da *parrésia* (dizer a verdade) e o desenvolvimento de modelos educacionais baseados em uma lógica diferente da tradicional. Isso implica mudanças significativas nas instituições universitárias e modificar os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: dizer a verdade, discurso pedagógico universitário, pedagogia crítica e educação para a liberdade.



Introducción

Comúnmente se asocia la vida universitaria con un proceso de enseñanza de nivel superior a la educación escolarizada, en miras del ejercicio profesional, luego de finalizar dicha etapa educativa; también, se asocia a la universidad con la especialización del conocimiento, más allá de la generalidad de la formación escolar, vinculado a diversas disciplinas académicas, relacionando el hacer teórico-práctico de cara a la proyección profesional, en donde se forma para la investigación, la proyección y la vinculación con lo social, entre otros aspectos por destacar.

Rara vez nos preguntamos ¿si la formación superior fortalece la búsqueda de la verdad dentro del discurso pedagógico o si únicamente, desea formar desde perspectivas teóricas, técnicas y especializadas en quienes participan del proceso formativo?, o también es necesario plantear si dentro del aula universitaria ¿se replican o reproducen saberes, conductas, normativas y relaciones homogeneizantes que buscan dar continuidad a un modelo social o, al contrario, se generan propuestas epistémicas novedosas, innovadoras, transgresoras, deconstructivas, críticas, disruptivas, creativas, integradoras y creadoras

que busquen incidir en la transformación de la realidad?

El presente ensayo, pretende reflexionar en torno de las cuestionantes antes planteadas, sin la intención de dar respuestas puntuales, sino teniendo dichas interrogantes como horizonte de discusión que permitan hacer un análisis de la búsqueda de la verdad en el ámbito universitario, en relación con la discursividad pedagógica que predomina dentro de la universidad, y así, analizar si es necesario realizar algunos cambios dentro de las dinámicas universitarias.

Con el afán de mantener una estructura que guíe el desarrollo del texto, este se desarrolla en tres momentos. En el primero se expondrá qué implica el decir veraz o *parresía*, auxiliado principalmente, por las reflexiones en torno al tema del pensador francés Michel Foucault. En el segundo se expondrá sobre el discurso pedagógico en el ámbito universitario, teniendo como referencias primordiales una serie de estudios recientes sobre el tema, realizados en universidades y escuelas colombianas. En el tercer momento, a manera de reflexión final, se propone la necesidad de generar dentro del aula universitaria una pedagogía crítica y liberadora que propicie un



modelo educativo universitario liberador y no homogeneizante.

I. El decir veraz o *parresia*

Dentro de los procesos formativos en el nivel superior y como parte de los discursos académicos y pedagógicos, continuamente se habla de ser fieles a la verdad y vivir la vida profesional con rectitud, ética o valores, estar apegados a la verdad o incluso, se invita a vivirla desde el ejercicio profesional, sobre todo desde los cursos de formación humanística que todo p \acute{e} nsum de estudio debe tener para no formar profesionales puramente t \acute{e} cnicos, curso que lamentablemente, poco a poco van desapareciendo de algunos programas acad \acute{e} micos.

Para abordar este tema, se utiliza una definici \acute{o} n bastante cl \acute{a} sica de verdad, recogida por [Rafael Coraz \$\acute{o}\$ n Gonz \$\acute{a}\$ les \(2002\)](#), quien tomando palabras de Tom \acute{a} s de Aquino, indica que la verdad es «la adecuaci \acute{o} n de la cosa y el entendimiento» (p. 139), estableciendo as \acute{i} una relaci \acute{o} n \acute{i} ntima entre la verdad y el pensar, porque es a trav \acute{e} s de ella que somos seres cognoscentes, ya que el «ser constituye el fundamento de la verdad» (p. 140), a lo que el autor agrega, que el «conocer no es hacer o fabricar una copia de lo conocido» (p.141), sino

que la facultad de conocer es tener vinculaci \acute{o} n con la realidad, ya que de lo contrario estar \acute{i} amos construyendo copias sin llegar fielmente a la realidad, porque llamamos conocimiento verdadero cuando « \acute{e} ste manifiesta y declara el ser de las cosas» (p. 143) que se constata en la realidad.

Es decir, desde una primera aproximaci \acute{o} n, reflexionar, analizar, formar, dialogar, criticar y orientar en torno a la verdad debe ser una acci \acute{o} n educativa que se propicie en el estudiantado universitario en relaci \acute{o} n permanente con su contexto y sus procesos intelectivos, con el anhelo de transformaci \acute{o} n y no de repetic \acute{i} on de la vida en sociedad.

Por su parte, [Antonio Gonz \$\acute{a}\$ lez \(2014\)](#), describe que por verdad se ha entendido «la adecuaci \acute{o} n entre la inteligencia del hombre y el mundo que conocemos [...] la inteligencia humana lo \acute{u} nico que hace es reflejar la verdad objetiva, la verdadera realidad» (p. 47).

Adem \acute{a} s, agrega el autor, que los problemas de una teor \acute{i} a «adecuada a la realidad tiene una enorme importancia *pr \acute{a} ctica*. Nuestra actividad est \acute{a} en el fondo orientada, entre otras cosas, por nuestras ideas sobre el mundo real» (p. 145), no es un



pensar desde lo abstracto, sino desde lo real.

El pensar desde lo abstracto es una tendencia muy común en los procesos de aprendizaje tradicionales o clásicos, sin excluir la acción educativa universitaria, lo cual nos aleja de la realidad, en lugar de darnos medios para conocerla, analizarla, comprenderla, valorarla y transformarla, porque es a través de la relación teórica-praxis que logramos aprehenderla algo que en ocasiones no se cuestiona, y los modelos educativos siguen funcionando de forma aislada o desde acciones puramente memorísticas, repetitivas, tradicionales o teóricas, lo cual no es malo en sí mismo, pero resulta insuficiente.

Más allá de adentrarse en discusiones ontológicas en torno a la verdad y su relación con los seres humanos y la realidad, simplemente se desea demostrar la importancia que tiene, o debe tener, la verdad en la formación profesional, porque en ocasiones no se le da el valor que el tema demanda.

Es necesario, dialogar sobre la verdad en la formación profesional y destacar el rol que juega el discurso pedagógico para permitir la búsqueda de esta, y posteriormente, su divulgación e incorporación a la

academia. También, hay que tomar conciencia en cómo se propicia el acercamiento a la verdad desde las aulas universitarias y si este se realiza por la mediación de la realidad o desde acciones puramente cognitivas-teóricas.

Michel Foucault en su texto *El coraje de la verdad* (2010), señala que la *parrhesía*¹, para los griegos antiguos, en un primer momento, puede ser entendida como «el decir veraz [...] el hablar franco [...] no ocultar nada de la verdad sin enmascararla con nada» (p. 17). Por tanto, el *parresiasta* es quien está dispuesto a buscar y encontrarse con la verdad, con coraje para hacerle frente y con la disposición de asumir el riesgo que la verdad pueda causar en él, en otras personas o en el ámbito social (realidad).

Dicha valentía, incluso, conlleva aceptar la verdad, aunque parezca ofensiva, repulsiva o le desilusione a sí mismo o a las demás personas, más allá de lo que se estaba buscando encontrar, sin retorcerla o forzarla a beneficio propio, de alguien o de algún sector, sino la verdad es

1 En este apartado se utiliza el *parresiasta* desde una perspectiva vinculada a lo humano, no se matiza el lenguaje en términos de género (masculino y femenino) con el deseo de ser fieles al texto del autor citado, ya que existen varias paráfrasis y citas textuales.



en cuanto la realidad la revela y el *parresiasta* la conoce y divulga sin temor a la censura.

Aunque cabe resaltar, que a través de la historia de la humanidad hemos podido ver como en muchas ocasiones ese “decir veraz” ha provocado el exilio, la marginación, la muerte, la inquisición, la condena, la separación de cargos, las falsas acusaciones, entre otras situaciones de quien dijo verazmente, lo cual se replica en nuestras sociedades actuales, sobre todo en un contexto en donde la corrupción, la injusticia, la apariencia y el autoritarismo cobran más fuerza.

La *parresía*, desde esta perspectiva, indica Foucault (2004), es una actividad verbal, pero no retórica, en donde quien habla «expresa su relación personal con la verdad, y arriesga su propia vida porque reconoce el decir la verdad como un deber para mejorar o ayudar a otras personas (y también a sí mismo)» (p. 46), porque decir la verdad se considera un deber personal y político en búsqueda del bienestar común sobre el individual, ya que «la libertad reside en la libertad de decir la verdad» (p. 93), algo que se fomenta poco en los procesos formativos dentro y fuera de las aulas.

Para terminar de comprender de mejor forma la figura del *parresiasta*, cabe resaltar que su función es más que la voz del profeta que habla en nombre de Dios, también sobrepasa al sabio que dice lo que considera conveniente en un lugar y momento oportuno y no es el profesor o la profesora que dice para enseñar.

El *parresiasta* dice con valentía la verdad o verdades con las que se presenta, no es un charlatán, un demagogo, un adulator o un servidor del sistema; es el valiente que la sociedad espera y necesita para revelar la verdad desde su acción profesional, lo que implica la capacidad de ser un «hombre de carácter independiente» (Foucault, 2010: 75) y con capacidad de autogobierno.

Por tanto, un egresado del sistema universitario actual debe ser aquel que busca lo que debe buscar, denuncie lo que debe denunciar, escuche lo que debe escuchar, dice lo que se debe decir y afronta con coraje la verdad en búsqueda permanente de la transformación de la realidad. Al ser profesional, no debe ser un sujeto que se conforma con contemplar o teorizar la realidad sino la interpela, la profundiza, la analiza y la enfrenta; herramientas que deben ser proporcionadas y potenciadas en las aulas universitarias desde una visión



curricular sociocrítica, no desde un modelo mecanicista o conductista.

Cabe mencionar que en la primera lección brindada por Foucault (2004), ante el estudiantado universitario estadounidense, el 10 de octubre de 1983, indica que «el papel oprimido de la mujer en la sociedad griega [antigua] la privaba generalmente del uso de la *parresía* (junto con la enajenaciones de los esclavos y los niños)» (p.p. 36 y 37), de lo cual deviene el uso masculino del término, pero que no pretende en ningún momento ser excluyente del género femenino en la invitación a vivir y hacer de sí la *parresía*, tanto para Foucault como en este ensayo, algo que ya se indicó en el pie de página número 2.

De acuerdo con Foucault (2004), la persona que hace uso de la *parresía* (el decir veraz), «el *parresiastés*, es alguien que dice todo cuanto tiene en mente [fruto del encuentro con la verdad]: no oculta nada, sino abre su corazón y su alma por completo a otras personas a través de su discurso» (p. 37), de modo que quien expone proporcionará un «relato completo y exacto de lo que tiene en mente» sin reservarse en su exposición algún elemento, que por diversos aspectos disuasivos, no convenga decir o pueda ser

sancionado por el hecho de decir algo apegado a la verdad.

En vinculación a lo ya expuesto, el investigador colombiano Olmedo Ortega (2018: 81), quien desarrolla una investigación contemporánea en cinco universidades colombianas, indica que:

Para formar personas competentes es indispensable: abandonar las pedagogías tradicionales ligadas a los aprendizajes pasivos, receptivos y memorísticos; orientar el trabajo hacia las pedagogías progresistas que enfatizan en el carácter activo, creativo, libre y autónomo del alumno, articular las actividades de docencia, investigación y extensión universitarias, superar la clásica modalidad pedagógica de la exposición magistral y ceder el paso a modalidades tutoriales, de seminario y de trabajo alrededor de proyectos que posibiliten nuevos espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate con la comunidad académica, modificar la relación pedagógica jerárquica, autoritaria y excluyente del maestro con sus alumnos y propiciar, en cambio, ambientes horizontales, flexible participativos y pluralistas.

De esa cuenta, podemos deducir que las acciones educativas en el ámbito universitario no están formando



personas con capacidades para ser *parresias* sino sujetos pasivos que se tendrán que ajustarse al sistema universitario tradicional o bancario, para luego desempeñar su labor profesional acordes a los parámetros ya establecidos por los grupos hegemónicos en el ámbito social, político, económico, cultural, educativo, entre otros.

Tal como lo señala *Tojeira (s/f)*, en la página de la fundación ETEA, retomando las palabras de Gorostiaga, quien indica que «las universidades están formando profesionales exitosos en sociedades fracasadas», ya que estas deben ser capaz de «crear conocimiento y ponerlo al servicio de la sociedad», por tanto, las casas de estudio deben responder a una realidad que refleja:

Sociedades con altos índices de desigualdad, con una convivencia social amenazada por fuertes problemas de violencia, con estados débiles, insertos en una economía global sin escrúpulos, amenazados por diversas formas de populismo a nivel político, y con una riqueza cultural amenazada por el consumismo, la Universidad debe enfrentarse a dos grandes retos. Por un lado, mantener la investigación permanente sobre la realidad regional desde la opción por los excluidos, y proponer caminos de solución a los grandes

problemas de justicia y convivencia social desde los ámbitos del saber [búsqueda permanente de la verdad desde la lectura de la realidad]. Asimismo debe ofrecer a su alumnado los insumos de un modo de pensar que genere un espíritu de solidaridad frente a los problemas sociales y rompa la tendencia a soluciones individualistas, impulsadas tanto por el miedo a la violencia como por la inseguridad que da un modelo de desarrollo desigual (p.1).

Es decir, formar para la vivencia de la verdad que posibilite el decir veraz desde el encuentro y la experiencia con la realidad, salir de las aulas y de los centros universitarios para leer el mundo, no reflexionar sobre ello desde procesos puramente teóricos al modelo clásico o desde datos estadísticos, sino también desde el encuentro con la otredad, pero desde una mirada horizontal y no vertical, no pretendiendo que el saber académico lo es todo.

La vida universitaria debe tener claro que desde la investigación y el contacto con la realidad (proyección) es posible generar diferentes procesos metodológicos para atender las demandas sociales, comprendiendo las dinámicas en las que se vive en el día a día y perfilando nuevas propuestas epistémicas que puedan



responder a las lógicas de las sociedades en donde se encuentra inserta.

Antes de cerrar este apartado vale la pena matizar brevemente cómo se concibe la realidad en este ensayo, ya que desde el inicio se ha hecho mención que la verdad se encuentra en adecuación con la misma. Para comprender dicha relación es oportuno acudir a la descripción que realiza [Ellacuría \(2007: 599\)](#) en torno a «la realidad histórica, dinámica y concretamente considerada, tiene un carácter de praxis, que junto a otros criterios lleva a la verdad de la realidad y también a la verdad de la interpretación de la realidad», lo cual puede ser formado en la educación superior desde un modelo educativo sociocrítico y liberador que comprenda que los seres humanos son capaces de incidir en el mundo y no ser espectadores o sujetos pasivos frente al mundo, ya que:

La verdad de la realidad no es lo ya hecho; eso sólo es una parte de la realidad. Si no nos volvemos a lo que está haciéndose y a lo que está por hacer, se nos escapa la verdad de la realidad. Hay que hacer la verdad, lo cual no supone primariamente poner en ejecución, realizar lo que ya se sabe,

sino hacer aquella realidad que en juego de praxis y teoría se muestra como verdadera. Que la realidad y la verdad han de hacerse y descubrirse, y que han de hacerse y descubrirse en la complejidad colectiva y sucesiva de la historia, de la humanidad (p. 599).

Aquí se evidencia la invitación y posibilidad a incidir en la realidad apegados a la verdad desde la vivencia y la develación de esta, de cara a lo que se encuentra en nuestro acontecer histórico. Sin embargo, ¿cuánto favorecen las estructuras universitarias la posibilidad de la *parresía*, tanto en personas educadoras como en el estudiantado? ¿Hay un sistema que controla y garantiza el replicar los modelos discursivos tradicionales, bancarios u oficiales? O quizás ¿simplemente nos hemos dejado llevar por una tradición o costumbre de repetir conocimientos propios de la academia que se desarrollan en la universidad? Son cuestionamientos que cada docente e institución educativa deben responder de cara a las reflexiones antes presentadas.

II. La práctica pedagógica universitaria

La práctica pedagógica es el reflejo de la actividad que diariamente se desarrolla en las aulas y en los diversos ambientes educativos y reflejan



los discursos que se comparten dentro; así como las metodologías que se propician o no, las actividades, curriculares y extracurriculares que se programan, los procesos de evaluación que son aplicados.

Dichas prácticas revelan las relaciones entre las personas catedrática-el alumnado y entre pares, además, refuerzan la estructura que sustenta el modelo organizacional de la universidad, aprueban los conocimientos que la academia considera válidos, útiles y necesarios, describen la configuración de los espacios físicos, las relaciones de poder, la distribución del tiempo, los aspectos que la institución considera importantes y los que no, los modos y maneras de ser universitarios, las conductas deseadas, los roles de cada integrante de la comunidad de aprendizaje; entre gran diversidad de aspectos que podemos analizar a lo interno de dichas prácticas.

También, debemos estar conscientes que estas prácticas revelan el modelo educativo de la propuesta universitaria, lo cual se define por una visión de ser humano y profesional que se desea formar (perfil de egreso), la concepción de sociedad que se tiene o desea y a la cual se incorporarán; pero, sobre todo, media la manera en la cual se concibe la

realidad y se establecen los criterios de cómo deben relacionarse las personas profesionales.

Es decir, las prácticas pedagógicas en gran medida, porque no deben ser el único elemento por considerar al momento de evaluar la educación superior, son el reflejo del acontecer universitario, al ser las que deben formarse para la búsqueda de la verdad, de acuerdo con lo planteado en el numeral anterior.

Es desde la interacción en el aula en donde se puede evidenciar, como lo señala [Ortega \(2018\)](#), que la práctica educativa «modela los espíritus, normaliza las almas, administra los cuerpos, produce formas deseantes, establece criterios de verdad y de moralidad, permite adaptarse a procesos de saber, a formas de gobierno, a modelos de castigo; en síntesis, genera subjetividad» (p.18).

Lo anterior se realiza a través de acciones discursivas y normativas que propicien la reproducción de un modelo educativo tradicional, entendiendo estos dos términos en un sentido amplio y diverso, sobre los cuales es necesario realizar procesos hermenéuticos que permitan identificar a detalle lo que implica y puede significar cada uno desde la acción educativa.



Como se ha comprobado por parte de [Ortega \(2018\)](#), «la gestión del poder en el aula, como se sabe, está en manos del profesor, por edad y por estructura social, y sus concepciones rígidas o flexibles, autoritarias o democráticas sobre este tema son el núcleo principal de la relación pedagógica» (p. 19), en donde se «violán los más encumbrados principios humanísticos, pedagógicos y didácticos» (p. 22), ya que, aunque exista un perfecto diseño curricular es en el aula donde se revelan las prácticas pedagógicas, más allá de lo expuesto en diversos documentos que rigen a la institución.

Desde la propuesta de [Olga Lucía Zuluaga Garcés, Noguera, Quiceno y otros \(2018\)](#), al ser la primera fundadora del Grupo de Investigación Histórica de la Práctica Pedagógica en Colombia, describe que:

La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela [es este caso la universidad, que no deja de ser la consecución del modelo formal de educación escolar], el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez exclusiva y que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos

que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía (p. 24).

Ante lo enunciado por la autora, un modelo formativo tradicional quedará expuesto o evidenciado bajo el análisis de sus prácticas pedagógicas –lo que antes se ha afirmado, como la necesidad de un ejercicio hermenéutico–, lo cual no es la finalidad de este ensayo, ya que requeriría de un estudio minucioso del tema, la intención es animar a que las prácticas pedagógicas contemporáneas fortalezcan la formación de la búsqueda de la verdad en el estudiantado, de modo que este pueda ser *parresiasstés* e incida en la transformación de la realidad.

Un buen ejercicio para indagar sobre la práctica pedagógica en la educación superior universitaria puede ser preguntar ¿si las aulas son laboratorios en donde se conoce, analiza, critica y dialoga en torno al saber académico-científico en relación con la realidad, para lograr transformarla desde el ámbito universitario? Comprendiendo el saber desde una búsqueda permanente de la verdad, que nos invita a ser en y con el mundo y con la otredad, y no únicamente, desde concepciones utilitaristas o mecanicistas del saber hacer puramente técnico o tecnológico, un aspecto vital que debe



reflexionarse en torno a la formación profesional.

De acuerdo con [Zuluaga, Noguera, Quiceno y otros \(2018\)](#), enfatizando sobre los campos que revela y refleja la práctica pedagógica, mencionan que visibiliza:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes modelos de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestro y alumno) de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico (pp. 22 y 23).

Frente a la cita anterior, es imposible no cuestionarse: ¿cuáles son los modelos pedagógicos que predominan en la universidad? ¿Son fruto las prácticas de una pedagogía clásica, tradicionalista, cientificista, puramente técnica, elitista, erudita y memorística o del ejercicio de una enseñanza crítica, creativa y

transformadora? ¿Cuáles son los métodos educativos que se replican en el aula como resultado de los sistemas hegemónicos o existe un procedimiento que favorece el ejercicio de la libertad? ¿El saber pedagógico es un medio de reproducción del sistema social en el que se encuentra inmersa la universidad o es una propuesta de enseñanza progresista, renovada y transformadora que forma desde el sentido crítico? Ya que [Zuluaga, Noguera, Quiceno y otros \(2018\)](#), puntualizan en que la educación, como un saber sometido, debe ser analizada desde:

El funcionamiento ideológico del discurso pedagógico o educativo; los mecanismos de aprobación por parte de la clase social dominante para ejercer la dominación; de qué forma a través de la institución se describe al servicio de la ideología dominante; el poder asignado al maestro en la transmisión y control de la ideología; la selección del saber y su significación para la ideología dominante; el control del discurso a través de la institución educativa; el funcionamiento del discurso pedagógico o educativo en la práctica económica o en la práctica política; la transmisión del saber como tarea de dominación ideológica; el papel de los reglamentos en las instituciones educativas (p. 44).



A criterio de [Ortega \(2018: 10\)](#):

...si el profesor proporciona los materiales fundamentales a sus estudiantes, no para repetirlos sino para problematizarlos e interrogarlos, entonces el profesor está dando el paso hacia la posibilidad de que los estudiantes avancen hacia el poder con el saber construido en dicha problematización, es decir, con la competencia cognitiva aprendida, desde la cual confrontan posiciones de otros, hasta del mismo profesor...

Esa es acción metodológica básica y sencilla que puede ser implementada en las aulas universitarias, pero que requiere de disposición y preparación de quienes interactúan en el proceso de aprendizaje y que puede ir orientado a la búsqueda permanente de la verdad como criterio metodológico de la formación profesional, de modo que se pueda romper con la lógica establecida por los modelos sociales hegemónicos. Sin embargo, los resultados de los estudios realizados por [Ortega \(2018\)](#), muestran que:

El profesor, demarca su lindero, con su actitud impone un límite, traza, desde su saber, una frontera e impide la proxemia a través del mínimo gesto. El alumno, inserto en los discursos de la “obediencia” poco hace por alterar tal

lógica, y si lo intenta, pronto la mirada del otro le indicará su lugar. No hay reciprocidad, ella no tiene lugar en este lenguaje, las demarcaciones, límites y fronteras relatan más un cuerpo en soledad y menos un calmado compartir entre sujetos (p. 14).

Son ese tipo de aspectos y actitudes las que develan la práctica pedagógica que se sostiene en un esquema tradicional y rígido, en donde se “transmite la verdad” o versiones distorsionadas, sectorizadas o parciales de ella, pero no se busca de forma conjunta, desde el ejercicio de la libertad y en congruencia con el compromiso ético que implica el saber, lo cual no propicia la formación profesional desde la búsqueda de la *parresía*.

En la actualidad, gran parte de los discursos pedagógicos se han “actualizado” o “modernizado” bajo la premisa de la incorporación de nuevas metodologías de aprendizajes más activas, participativas e innovadoras que han sido introducidas en el aula y por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) a los procesos de aprendizaje, aunque dichos esfuerzos no evidencian un cambio significativo en la administración de la discursividad y en la gestión del saber y del poder dentro del aula.



Hay quienes afirman, ingenuamente, que el desarrollar los procesos educativos en modelos virtuales (a través del uso de diferentes plataformas informáticas) ha transformado el discurso pedagógico, sobre todo a raíz de la pandemia causada por la COVID-19, sin embargo, el control del aula, presencial o virtual, sigue bajo el mando del profesorado, quienes responden a las estructuras institucionales que validan, orientan y dictan su labor.

De acuerdo con los hallazgos de [Ortega \(2018\)](#), «es necesario que se tome conciencia de la complejidad teórica social y cultural del discurso pedagógico, de la práctica pedagógica, de la pedagogía, de la evaluación, entre otros aspectos, para que se conviertan en referentes de reflexión y de búsqueda de transformaciones académicas estructurales» (p. 23), y no caer en la pretensión de que las acciones administrativas educativas modificarán los procesos de aprendizaje e influirán significativamente, en la transformación del discurso pedagógico.

Por tanto, es necesario, de acuerdo con [Ortega \(2018: 23\)](#), potenciar la articulación de «las actividades de docencia, investigación y proyección social para generar y desarrollar, mediante diversas modalidades pedagógicas, un conjunto de competencias

y desempeños tendiente a posibilitar la formación integral», lo que implica una revisión más profunda de los proyectos educativos y la articulación sistémica de diversas unidades y actores que sean capaces de armonizar las acciones sustantivas de la universidad desde una lógica diferente a la tradicional y no pretender, únicamente, incorporar procesos metodológicos, tecnológicos o cambios curriculares sin reflexiones profundas que posibiliten un diálogo entre todos los actores que intervienen en el hecho educativo.

Una reflexión que implique responder al ¿por qué? y ¿para qué?, se desea un proceso educativo diferente, porque tendrá una nueva forma de concebir a la persona, a la sociedad y a la realidad en la cual convive la universidad.

Para lograr cambios en los procesos educativos, como ya se ha indicado, es indispensable involucrar a la comunidad universitaria, pero deben ser las personas docentes las primeras involucradas para lograr cambios significativos en el discurso pedagógico, de modo que no se pretendan realizar ajustes desde escritorios burocráticos o de forma horizontal que ignoren la realidad de la vida en el aula. De igual forma, hay que involucrar al estudiantado



en los procesos de análisis, reflexión y construcción de nuevas formas.

Otro brazo vital y necesario para los procesos de innovación universitaria debe seguir siendo la investigación, ya que es función de esta «crear conocimiento, apropiarlo y adaptarlo a las condiciones contextuales, nutrirse de los paradigmas teóricos y desarrollos tecnológicos generados por los circuitos internacionales de la ciencia y llevar a cabo la formación de una comunidad académica» (Ortega, 2018: 37) diferente, actualizada, con modos diversos de convivir y vinculada a la realidad. Lo cual hace necesario:

Pensar en una organización universitaria que considere el conocimiento no separado de sus específicas formas de transmitirlo y de sus formas de utilización social, política y económica; la necesidad de tener una concepción amplia de la docencia universitaria, esto es, partir de las interrelaciones entre docencia, investigación, proyección social y sistema de bienestar, como también de las interrelaciones entre el conocimiento y los aspectos de la sociedad y de la cultura (Ortega, 2018: 37).

Bajo la lógica de la actualización de los saberes, incluyendo los conocimientos populares y de los pueblos originarios, por medio de la

investigación y la interacción con la realidad, es posible pensar en que la docencia deje de ser un acto de enseñanza orientada a la reproducción de contenidos programáticos, generando algunos espacios de acciones prácticas y críticas, como ha sido concebido hasta ahora en este texto. a Criterio de Ortega (2018):

El enfoque pedagógico “transmisionista” sobre el que tradicionalmente se ha basado la docencia universitaria ha derivado en aspectos como: el reduccionismo de la pedagogía y de la didáctica a esquemas instrumentales y una poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario; ausencia de debates sobre enfoques y modelos pedagógicos en general y de la práctica pedagógica en particular; débil identidad profesional de los programas; desarticulación entre la investigación educativa y pedagógica y los currículos de formación de los educadores y de los educandos; hegemonía del sentido profesionalizante en los procesos de formación universitaria; incapacidad para articular las condiciones culturales, sociales y ambientales donde se realiza la acción educadora; predominio de una relación pedagógica acrítica, autoritaria, espontaneista que sólo consigue la perpetuación de la rutina, en donde impera el monopolio de la clase magistral, la memorización,



la tarea, el “trabajo”, el “quiz”. La tradicional manera de concebir la docencia universitaria le ha permitido al profesor ejercer un control casi absoluto y autocrático de contenidos, tiempos, espacios, evaluaciones, comunicaciones, a la vez que lo ha eximido de un trabajo más exigente, creativo, integral, flexible e investigativo. Las técnicas propias de una pedagogía activa, crítica e integrada como los talleres, las visitas, la tutoría, el seminario, el trabajo en equipo, el trabajo de campo, trabajo por proyectos son las menos utilizadas, y sólo ocasionalmente se aplican en los programas universitarios específicos (p. 42-43).

En consecuencia, es necesario implementar modelos curriculares flexibles, interdisciplinarios, innovadores y contextualizados, los cuales desde la perspectiva de [Pinar \(2014: 10\)](#), «la crítica es una práctica profesional crucial de los estudios curriculares. La crítica no implica no solo no coincidir, sino también cuestionar, ser escéptico y construir una convicción concluyente».

Desde la perspectiva de [Aragay \(2017:11\)](#), «la educación debe reimaginarse. Debe repensarse, deconstruirse y volver a combinar los elementos que la conforman de otra manera, lo cual, además de ser muy complejo, es un desafío que requiere

conexión interna, convicción personal, cierto grado de audacia, saber a dónde queremos ir y liderazgo colectivo», lo que convierte a la educación en la principal herramienta para «ayudar a desarrollar personas y mejorar el mundo en el que vivimos» (p. 11) desde una perspectiva vinculada a la realidad en conexión con el desarrollo de la verdad en la acción profesional.

Para finalizar este espacio es importante resaltar, que desde la perspectiva de [Ortega \(2018\)](#), es necesario pensar acciones educativas que permitan:

- Ofrecer a los docentes universitarios oportunidades para la cualificación sistemática y permanente de su práctica pedagógica en áreas disciplinarias y profesionales específicas.
- Fortalecer el debate sobre los problemas curriculares, pedagógicos y evaluativos de la universidad.
- Explorar modalidades abiertas, flexibles e integrales de práctica y pedagógica en consonancia con el modelo pedagógico de la institución.
- Desarrollar disposiciones, actitudes y mecanismos de



participación, investigación e interdisciplinariedad necesarias para la formación pedagógica.

- Estimular la creación de nuevos modos de relación con el conocimiento en profesores y estudiantes.
- Contribuir a la formación autónoma, integral y flexible del estudiante.
- Hacer tomar conciencia a los profesores de la complejidad social y cultural de la práctica pedagógica. (p. 191).

III. Reflexiones finales

En este tercer apartado se pretende exponer algunos lineamientos sobre la necesidad de formar en la universidad desde una pedagogía crítica que propicie el ejercicio de la libertad y la búsqueda de la verdad, de modo que se generen espacios en la educación superior, que prioricen desde las aulas, la vinculación de la verdad con la realidad, en donde sea posible que la acción profesional tenga incidencia en la construcción de mejores sociedades para todas las personas.

También, como se mencionó al inicio del ensayo, el presentar este apartado busca realizar algunas reflexiones finales, a manera de conclusión, de

cómo se puede viabilizar lo planteado en los numerales anteriores.

Con el deseo de proveer al lector una postura final sobre lo que se entiende por educación desde una perspectiva diferente a la tradicional, a continuación, se comparte una propuesta (“definición”) de educación que el autor ha venido reflexionando, compartiendo, ampliando, discutiendo, corrigiendo e incorporando en las aulas con las compañeras y los compañeros de aprendizaje (estudiantes), y con colegas en diferentes espacios, y en diálogo consigo mismo de cara a la realidad.

Fruto del proceso antes descrito, se propone que la educación debe ser una acción teórica-práctica-reflexiva gozosa, desafiante, dialogante, crítica, creativa, transformadora y liberadora que valore, respete y comprenda la existencia de quienes participan de dicha acción y que comprenda, potencie y valore el acontecer personal e histórico-político de quienes son parte de los procesos de aprendizaje, fiel a la búsqueda permanente de la verdad.

La educación no debe ser un proceso teórico-pragmático repetitivo, acomodado, memorístico, impuesto, instrumental y esclavizante que ignore la condición humana y el contexto



en donde habita. Esta debe ser un proyecto, personal y comunitario, que permanentemente ame, potencie y cuide la vida en búsqueda de un mundo mejor, en donde el bien común sea el horizonte de la vida en sociedad.

En consecuencia, se deben generar procesos de aprendizaje, en todo nivel y espacio educativo, que permitan a las personas dialogar consigo mismas, con las demás y con el mundo, pero también brindar los elementos teóricos-prácticos que les propicien incidir en la realidad, en relación con la verdad (tema ya expuesto en el primer apartado de este texto).

Si se logra un modelo educativo universitario distinto se conseguirá una sociedad, personas y profesionales diferentes que favorezcan un futuro más esperanzador y transformador. «Bajo esta concepción educativa se generarán sujetos más autónomos, críticos, libres, creativos, comprometidos y solidarios, dispuestos a transformar el mundo en el que viven, más allá de lo establecido por un sistema o por estructuras de poder y explotación que no favorecen la vida» (Escobar-Galo -2017: p. 3).

En la misma línea de reflexión, es importante recalcar que:

... la educación no es la enseñanza de una doctrina que se debe memorizar para ejercer la vida desde lo que la doctrina dice [oficialización de la verdad] [...] Educar es un proceso gradual en donde se proporciona a los sujetos espacios de aprendizaje para que logren realizar la plenitud de su persona y, por medio del encuentro con los otros (ser social y político), puedan construir una sociedad mejor a la que habitan (Escobar-Galo-2017: 2).

Optar por un modelo educativo que se sustente en el ejercicio de la libertad y en la búsqueda de la verdad en relación con la realidad, implica desarrollar procesos de aprendizaje orientados desde la autonomía (autogobierno), la creatividad, el respeto, el desarrollo de procesos democráticos, la autorregulación y la responsabilidad, lo cual es posible desde un modelo curricular sociocrítico, el cual deberá ser desarrollado en otro espacio, pero se deja la invitación a que cada quien pueda realizar sus propias indagaciones sobre dicho modelo.

Únicamente, se detalla que dicho modelo curricular, a criterio de Escudero, Bolívar y otros (2007), en «una propuesta curricular crítica debe dirigirse, conjuntamente, a posibilitar conocimientos que hagan



conscientes a los educandos de su situación (una “alfabetización crítica” dice Apple, por analogía con Freire), y puedan contribuir a *transformarla* al servicio de una sociedad más justa y equitativa» (p. 161). Bajo dicha propuesta curricular los fenómenos educativos se construyen socialmente, involucrando a toda la comunidad educativa y a su entorno.

Desde los elementos expuesto, de acuerdo con Escobar-Galo (2017), «es necesario educar en, desde y para la libertad con el fin de no formar una conciencia mecánica sino una conciencia personal» (p. xvi) que reconozca que la acción profesional no se encuentra limitada a un orden social establecido –verdades consagradas en el discurso pedagógico tradicional– si no que es la forjadora de generación de posibilidades para transformar la realidad y la acción pedagógica, ya que si se «desea apostar por la construcción de sociedades más democráticas, justas, inclusivas, responsables, solidarias, dialogantes y comprensivas es necesario formar sujetos libres, responsables, creativos y críticos» (p. xvi) desde la acción educativa universitaria, en donde se propicie el desarrollo de una convivencia democrática y no desde procesos autoritarios, burocráticos u opresivos.

De acuerdo con Paulo Freire (2006), uno de los mayores exponentes de la pedagogía crítica en Latinoamérica, menciona que «no habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada» (p. 40), ya que la educación fomenta la libertad:

...valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de los sentimientos, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, generadora de esperanza (p. 58).

Por tanto, es necesario reformular el discurso pedagógico universitario para que sea capaz de responder a los desafíos del siglo XXI, a las necesidades de las sociedades actuales, con sus respectivas problemáticas locales y globales, a la formación de profesionales fieles a la verdad y comprometidos con la transformación social y la creación de condiciones, quizás la tarea más compleja para las instituciones universitarias en países con escasos recursos, para que la



docencia desempeñe roles diversos a la enseñanza tradicional o clásica, lo que exige una nueva visión del rol docente y diferentes condiciones institucionales para que dicho cambio sea posible, ya que son múltiples los factores que se deben considerar.

Tomando una última cita del investigador colombiano, [Ortega \(2018\)](#), dentro de los aspectos que concluye en su estudio, menciona que:

Sólo el 35% del trabajo académico universitario propende por el pensamiento autónomo, integral y flexible del alumno a través de una práctica interactiva e investigativa a nivel pedagógico (seminarios, tutorías, trabajo por proyectos) y de un reconocimiento de los saberes, contextos y experiencias de los alumnos. En el fondo se están privilegiando los principios de una pedagogía diferenciada y socio constructiva en la que se destaca la relación dialógica, la inducción a complejas formas de producción del saber, el favorecimiento de procesos autónomos de aprendizaje, la inserción en los postulados de la educabilidad y enseñabilidad y la búsqueda del esfuerzo por la libertad del otro. Este significativo 35% nos permite visualizar espacios de innovación en los procesos de formación y la gestación al interior de la universidad de un modo liberal-progresista de

cambio de la conciencia pedagógica técnicas docentes, como el trabajo por proyectos, que democratizan la relación pedagógica y que convierten al alumno en un verdadero protagonista de su aprendizaje. (p. 200)

En conclusión, ante los temas analizados y discutidos, no cabe duda que es urgente y necesaria la implementación de la pedagogía sociocrítica en la educación superior y la transformación del discurso pedagógico, de modo que se apunte a la formación de profesionales que sean capaces de ejercer la libertad y el discernimiento en sus entornos y contextos, teniendo como horizonte la búsqueda permanente, la defensa y la divulgación de la verdad; al tener claro, como horizonte de acción social, la transformación de la realidad, en la búsqueda permanente del bien común, que actualmente, la sociedad globalizada y el modelo de mercado no favorecen, lo cual repercute en el daño de la vida de muchas personas que anhelan sociedades más justas, inclusivas, democráticas, solidarias, dialógicas que garanticen la dignidad a través de la influencia que el ejercicio profesional puede realizar a través de la *parresía*.



Referencias bibliográficas

- Aragay, X (2017). *Reimaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela*. España: Paidós Iberica.
- Corazón, R. (2002). *El problema del conocimiento*. España: Eunsa.
- Ellacuría, I. (2007). *Filosofía de la realidad histórica*. (2.ª reimpresión). El Salvador: UCA Editores.
- Escobar-Galo, J. (2017). *Libre albedrío y la vida escolar: los estudiantes narran sus experiencias sobre la convivencia escolar y el ejercicio de la libertad*. Guatemala: Cara Parens-URL.
- Escudero, M. Área, M. Bolívar, A. (2007). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ETEA (s/f). *Tojeira: "las universidades están formando profesionales exitosos en sociedades fracasadas"*. España: Universidad Loyola Andalucía. Disponible en línea en: https://www.teol-granada.com/web/etea/noticia/-/journal_content/56_INSTANCE_m3CO/10192/933623
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica, S. A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indagación*. (2.ª ed.). España: Morata.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- González, A. (2014). *Introducción a la práctica de la filosofía. Texto de iniciación*. San Salvador: UCA editores.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ortega, J. (2018). *Microfísica del poder y pedagogía universitaria*. Barcelona: UOC.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum. Estudio introductorio de José María García Garduño*. Madrid: Narcea.
- Zuluaga, O., Noguera, C., Quiceno, H. (2018). *Estudios foucaultianos y educación. Pensar de otro modo*. España: Magisterio Editorial.



