

LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO: UN ACERCAMIENTO A LOS DISCURSOS DE TRES DOCENTES RURALES

The formation for autonomy and the pedagogic discourse: an approach to the discourse of three rural teachers

Adriana Yiseth Fuentes Bayona
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Colombia
afuentes61@unab.edu.co

Resumen

Este artículo expone los resultados de un trabajo de investigación realizado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, sobre la formación en autonomía en los discursos pedagógicos de tres profesores de una institución rural del municipio de Los Santos. El estudio se desarrolló desde un enfoque etnográfico y permitió describir e interpretar los discursos de los docentes en torno a la formación para la autonomía desde los principios teóricos de las pedagogías críticas. Las herramientas de recolección de información fueron entrevistas a docentes y estudiantes y el diario de campo. A partir de estos datos se realizó la categorización de los discursos pedagógicos, su etiquetado y posterior análisis, para luego exponer cómo los discursos pedagógicos brindan ciertas condiciones que pueden favorecer o no una formación para la autonomía, mediante la definición de las estructuras comunicativas entre estudiantes y docentes.

Palabras clave: formación para la autonomía, autonomía, discurso pedagógico, pedagogía de la autonomía, enfoque etnográfico.

Abstract

This article presents the results of a research carried out in the Master 's Degree in Education of the Autonomous University of Bucaramanga, about the formation for autonomy in the pedagogical discourses of three teachers from a rural institution in the municipality of Los Santos. The study was developed from an ethnographic approach and allowed to describe and interpret teachers' discourses around formation for autonomy from the theoretical principles of critical pedagogies. The tools for gathering information were interviews with teachers and students and the field diary. Based on these data, the categorization, labeling and analysis of pedagogical discourses was carried out, which allowed to expose how pedagogical discourses provide certain conditions that may or may not in favor of a formation for autonomy, by defining the communicative structures between students and teachers.

Key words: Formation for autonomy, Autonomy, Pedagogic Discourse, Pedagogy of Autonomy, Ethnographic Approach

Introducción

Este estudio tiene como objetivo describir e interpretar los discursos de los docentes en torno a la formación para la autonomía, entendiendo discurso como la manifestación de los significados que se comunican en el aula: lo que dice y hace el docente. La investigación se realizó en una de las sedes de una institución educativa rural del municipio de Los Santos, con la colaboración de tres de sus profesores de básica secundaria, los cuales fueron los informantes principales.

La preocupación inicial surge del supuesto de que el bajo rendimiento académico de los estudiantes se debe a la falta de autonomía de estos en su proceso de aprendizaje y a la dependencia de estos de la figura del profesor.

Atendiendo a esto, la presente investigación se centró en el análisis del discurso pedagógico de los docentes de esta institución a la luz de los postulados

de Basil Bernstein, sobre las representaciones sociales que se dan a partir del discurso, y de las propuestas sobre una formación para la autonomía desde las pedagogías críticas y algunos elementos del constructivismo. Por ello surge la pregunta de investigación: ¿Qué características presenta el discurso pedagógico de los profesores de básica secundaria de esta Institución Educativa, en el marco de una formación para la autonomía?

Consideraciones teóricas

La formación para la autonomía, desde la definición de Edgar Diego Erazo (2003), debe ser aquella que desarrolle el pensamiento crítico y que permita al estudiante ser consciente de los determinantes sociales, de los elementos ideológicos implícitos en los discursos dominantes y que adopte una posición argumentada frente a estas realidades. Debe orientarse hacia la formación de seres con capacidades para tomar decisiones frente a la información que se les presenta y a los saberes instaurados.

Este concepto de Erazo se enmarca dentro de las pedagogías críticas, que procuran por la formación de seres sociales, conscientes de su condición social y de las problemáticas en las que se encuentran inmersos.

La autonomía y las pedagogías críticas.

El concepto de autonomía surge en el marco del pensamiento kantiano. Para este pensador la acción autónoma está fundada en el autogobierno, en la capacidad de imponerse leyes voluntaria y libremente. Esta acción es libre en la medida en que el sujeto pueda decidir acogerse o no a estos principios. En esencia, estos deben surgir del razonamiento y la reflexión, de la interiorización profunda de la moralidad; no de la imposición. De modo que la naturaleza racional del hombre lo hace autónomo, lo libera de sus impulsos sensibles y del deseo, el cual es sumamente ingobernable.

De igual manera, Adorno (1998), en su reflexión sobre el hombre emancipado, advierte la necesidad de que la educación haga al estudiante

consciente de los engaños de los que es víctima el ser humano, para así tomar acciones razonadas que le permitan sobreponerse a ello; de este modo puede llegar a ser un sujeto autónomo.

La pedagogía crítica, que obtiene su más visible representación en el pensamiento freireano, funda sus bases en la idea de que, a partir del conocimiento crítico de la realidad, se llega a tener conciencia de la injerencia de los poderes opresores, de donde surge su propuesta de la *concientización*. Desde la aparición de Freire en el panorama pedagógico, la libertad y el pensamiento crítico han sido temas bases en la formación del profesorado (Kincheloe, 2008). Para Freire (2013) la educación para la autonomía es el espacio de encuentro entre el docente, el educando y su transformación recíproca. Esta se lleva a cabo mediante el reconocimiento de lo inacabado del ser humano y de la necesidad de formación de cada una de las partes, las cuales deben concientizarse de su proceso. La curiosidad, entonces, es la primera instancia que posibilita la construcción del conocimiento. Esa curiosidad en primera medida ingenua debe aspirar a ser epistemológica y fundada en la razón, en la indagación del porqué de los fenómenos. Ese tránsito supone un proceso democrático en el que se reconoce el saber del estudiante y, a partir de este, se lleva a cabo el acompañamiento hacia la elaboración del saber razonado, que en ningún caso es fijo o acabado; por ello, para Freire, el componente de la duda es esencial, pues permite al sujeto distanciarse del objeto de estudio para hacerse preguntas sobre su veracidad, y llegar así a elaborar su propio saber. Asimismo, ese alejamiento de los saberes dominantes exige del sujeto un riesgo en cuanto debe enfrentarse a la posibilidad del error, inherente a la aventura de la investigación.

De igual manera, el pedagogo brasileño afirma que la educación debe tener en cuenta la formación humanística del estudiante, y para ello este necesita hacerse consciente de sus posibilidades como ser emocional y racional, que comprende su lugar como actor social y transformador de sus realidades. De ahí surge la idea de la concientización, la cual implica primordialmente el desarrollo de

una conciencia ética. Desde esta perspectiva, el educador debe llevar al educando a acercarse al conocimiento de una forma crítica y dialogante, en la que este comprenda las implicaciones contextuales en las que se manifiesta el saber y emprenda así el ejercicio de participación y transformación, tanto del estado en el que se encuentra su pensamiento, como del contexto que lo determina.

Igualmente, para este autor, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es indispensable, de manera que la actuación del educador dentro del aula debe corresponder a su discurso liberador; así como la exigencia académica a sus estudiantes debe sustentarse en su propia labor como estudioso e investigador.

En suma, desde los postulados de Freire, el ser se hace autónomo en la medida en que se hace consciente de su necesario y constante proceso de mejoramiento, de cómo aprende y para qué, de cómo se involucran los demás y cómo, mediante la producción de conocimiento de manera razonada y contextualizada, puede transformar su realidad.

Por su parte, Giroux (2008) señala la importancia de que el estudiante se asuma como ser crítico y que pueda cuestionar el saber para así realizar afirmaciones propias. En este sentido, el autor concibe el pensamiento crítico como fundamento de las relaciones democráticas. Esto se traduce en la capacidad para decidir e intervenir en la construcción y cambio social. En consecuencia, hace énfasis en el compromiso del docente en la formación de personas que puedan intervenir en la toma de decisiones y la construcción de una sociedad más justa, en la que las personas tengan la posibilidad de abordar de manera crítica su realidad, acudiendo al pensamiento razonado.

La autonomía y las pedagogías constructivistas

Con la aparición de la concepción constructivista del aprendizaje, desde los trabajos de J. Piaget (Corriente cognitivista) y L. Vygotski (corriente social), se acrecentó la necesidad de que el estudiante fuera el centro del proceso educativo y, por lo tanto, tuviera un papel más activo en su aprendizaje. En términos

generales, el constructivismo se asienta en la idea de que el aprendizaje es un proceso que debe ser emprendido fundamentalmente por el educando, quien debe, con el acompañamiento del docente, cultivarse tanto intelectual como emocionalmente.

A partir de esta mirada, el profesor constructivista debe tener consciencia de que el aprendizaje en el aula se desarrolla a partir de espacios para la discusión y el diálogo, que presenten situaciones por medio de las cuales el estudiante se sienta involucrado y tenga la necesidad de participar y de relacionarse con sus pares, así como con su profesor. Esto supone a su vez que el estudiante sea consciente de su proceso y lleve un control de él de manera autónoma. Por ello, desde este enfoque pedagógico, se propone la importancia de la autoevaluación como requisito para el desarrollo de aprendizajes autorregulados: "...es importante que se propongan situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes." (Díaz-Barriga & Hernández, 2006, p. 355). Asimismo, se plantea la autoevaluación como un reto que supone situar al estudiante en el centro del proceso, dándole protagonismo y participación. Para estos autores la implementación de estrategias de autoevaluación compromete al estudiante con su propio proceso de formación y con la asunción de responsabilidades.

Por otra parte, Zimmerman (1990) señala que una perspectiva para el aprendizaje autorregulado está determinada por la forma como los docentes interactúan con sus estudiantes y el acompañamiento a este proceso (p. 4). De acuerdo con esto, la reflexión en torno al discurso pedagógico es un ejercicio que brindaría posibilidades de mejoramiento de las relaciones en el aula, pues al hacerse evidente las estructuras comunicativas, el profesor tiene la posibilidad de conocer más a fondo su práctica y orientarla hacia la formación de estudiantes autónomos.

Esta visión instrumental de una formación para la autonomía ha expuesto la importancia de utilizar estrategias variadas que incluyen la organización del

tiempo, la valoración y reflexión sobre las actitudes y acciones en torno a los aprendizajes y la autorregulación.

Finalmente, en el recorrido realizado, se evidencian diferentes elementos que caracterizan la autonomía tanto desde las pedagogías críticas como desde el constructivismo y que podrían agruparse en tres categorías fundamentales que son la *autonomía emocional*, que comprende un reconocimiento a la alteridad, así como una formación para el autoconocimiento y la autoestima; la *autonomía intelectual*, que corresponde a una educación para la formación de un pensamiento crítico, que incluya la ética, la dialogicidad y el razonamiento en su construcción, y la *autonomía instrumental*, que obedece más a un enfoque constructivista y que demanda del estudiante organización autónoma del trabajo y evaluación de su aprendizaje y procesos de pensamiento.

Discurso pedagógico

Para este autor, el discurso pedagógico es una categoría abstracta que se dirige a la formación de identidades, a partir de la mediación de las relaciones sociales y la realización de estas en un texto discursivo. En su teoría, Bernstein adopta el término discurso no desde una perspectiva lingüística, sino sociológica, que tiene sus realizaciones dentro del marco de las relaciones sociales (Díaz, 1993). De ahí que la práctica pedagógica sea también parte de las realizaciones del discurso pedagógico.

La teoría sociológica de Bernstein plantea el análisis sociológico del discurso pedagógico entendido como principio por medio del cual los discursos son adecuados y recontextualizados a los ambientes pedagógicos; este afirma entonces que el lenguaje establece y legitima las categorías sociales, por lo tanto, se comporta como un dispositivo de poder que define las jerarquías dentro de un contexto y, por ende, el uso de los discursos.

En la medida en que el ser humano es social, está también determinado por las relaciones con sus semejantes y su entorno, y enmarcado por los

componentes de clase, poder y uso del discurso. Dentro de los principios que rigen dicho discurso se encuentran los de enmarcación y clasificación que determinan las relaciones comunicativas en el aula.

Principios de enmarcación y clasificación.

El principio de enmarcación hace referencia a la delimitación de las formas de interacción, es decir, al control del docente sobre las relaciones comunicativas. Podemos encontrar enmarcaciones más fuertes, es decir, acciones determinadas por una mayor delimitación de las posibilidades de interacción y otras más débiles que desdibujan estos límites y permiten una relación más horizontal.

El principio de clasificación alude a la posición de los hablantes en un acto comunicativo y de poder frente al manejo y gestión del saber. También se pueden clasificar en fuertes y débiles. Una clasificación fuerte es aquella que propone una mayor jerarquización de los roles en el aula y un mayor poder y control del docente sobre los saberes.

De ahí que la tesis principal del autor se centre en la indagación por los procesos de transmisión cultural y el papel del discurso en esta, en contextos como el escolar. Esto entendiendo la educación como un dispositivo de control en el que se reproducen los discursos dominantes y que posibilita el cambio de las posiciones del sujeto en la jerarquía social del discurso.

Metodología

Esta investigación de corte etnográfico presenta el análisis de las acciones pedagógicas y de las dinámicas que se desarrollaron en el aula de los tres informantes participantes, con el objetivo de definir en qué medida el docente dirige su práctica hacia la formación para la autonomía, a la par que examina las concepciones de este en torno al tema. La etnografía, concretamente, nos brinda el espacio para el estudio del discurso pedagógico en torno a la formación para la autonomía, entendiendo el discurso como la conjunción entre las acciones

desarrolladas por los actores y las ideas, nociones o creencias que son susceptibles de evaluación.

El proceso metodológico constó de tres etapas. En la primera de ellas se desarrolló la definición del problema y su estructuración, de donde se origina el objetivo general: *establecer criterios para el mejoramiento de las relaciones pedagógicas a la luz del estudio de los discursos pedagógicos relacionados con la formación para la autonomía de los docentes de la I.E. La Laguna, del municipio de Los Santos*. Como segunda etapa se implementó el trabajo de campo, donde se desarrolló el primer objetivo de este trabajo: *Identificar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con la formación para la autonomía*, para lo cual se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los tres docentes y a seis estudiantes, se llevó a cabo la observación y el registro en diarios de campo. Como última etapa se realizó el análisis e interpretación de los datos, se catalogaron y analizaron los datos. Esto se llevó a cabo mediante la asignación de etiquetas a cada uno de los elementos encontrados, lo cual permitió la organización y descripción de la información para un posterior estudio del discurso pedagógico. Desde allí se buscó definir las relaciones pedagógicas que determinan las posibilidades de una formación para la autonomía. De esta manera se identificaron los elementos del discurso pedagógico que deben ser analizados para la construcción de criterios de mejoramiento de las relaciones pedagógicas.

Instrumentos

Para el cumplimiento de los objetivos específicos de este estudio se plantearon tres clases de instrumentos: el protocolo de observación de clases, la entrevista semiestructurada a profesores y la entrevista semiestructurada a estudiantes.

El protocolo de observación de clases obedece a una observación no participante y cuenta con tres categorías o variables de estudio: *A. autonomía emocional, B. autonomía intelectual y C. autonomía instrumental, y diez*

indicadores: A1. formación en el reconocimiento de la alteridad, A2. formación en el autoconocimiento, A3. formación de la autoestima, B1. formación del pensamiento crítico, B2. la eticidad, B3. la dialogicidad, B4. la racionalidad, C1. estrategias de autoplanificación, C2. estrategias de autorregulación, C3. estrategias de autoevaluación, de los cuales se desprenden la misma cantidad de descriptores.

La entrevista a profesores y a estudiantes cumple con las mismas categorías o variables de estudio con las que cuenta el protocolo de observación, de las cuales se desprende un total de diez preguntas.

Contexto y participantes

El grupo objeto de estudio de esta investigación está conformado por tres de los cuatro profesores de básica secundaria de la Institución, los cuales tienen a cargo, principalmente, las áreas de matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. También se cuenta con dos estudiantes de cada uno de los cursos de séptimo a noveno.

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa rural del municipio de Los Santos. Esta institución de carácter público cuenta con un número total de diez sedes. La sede objeto de estudio es la sede principal, una de las cuales cuentan con formación secundaria, en la que se ofrece escolarización de grado preescolar a noveno. Cuenta con seis profesores: dos en primaria y cuatro en bachillerato.

Hallazgos

Muchos fueron los elementos encontrados en las prácticas de los docentes que dan cuenta de cómo se desarrollan las relaciones en el aula y su vinculación con una educación hacia la autonomía del estudiante. El análisis de las características que enmarcan la práctica de cada uno de los docentes evidencian

tres discursos que definen estilos de enseñanza diferentes, determinados por las relaciones que se establecen en el aula de clase y los significados que da cada docente a la idea de una formación para la autonomía.

Desde un análisis de las etiquetas emergentes para cada indicador se logró responder al interrogante planteado por cada uno de ellos, los cuales se expondrán a continuación.

Autonomía emocional

La categoría de autonomía emocional se definió, en este estudio, desde los indicadores de *reconocimiento de la alteridad* (A1), *autoconocimiento* (A2) y *autoestima* (A3), los cuales se desarrollan a continuación en forma de pregunta:

■ ¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una *formación para el reconocimiento de la alteridad*?

El reconocimiento de la alteridad es uno de los principales elementos de una formación para la autonomía e involucra tanto el respeto del docente por el saber ingenuo del estudiante, así como la concientización de este como ser social.

Las tres prácticas presentaron características en ocasiones distantes, ya que el grado de horizontalidad y verticalidad en las relaciones plantean estilos de enseñanza muy disímiles. Se encontró que una de las prácticas privilegia la individualidad y los intercambios entre docente y estudiante por encima de los que se pueden dar entre pares, lo cual plantea una barrera a la interacción y, en consecuencia, también a la formación en el reconocimiento de la alteridad. Los discursos en torno a la disciplina, el orden y la comunicación a favor del desarrollo de la cátedra magistral ofrecen un ambiente con pocas posibilidades de participación real, de desarrollo de libertades y de toma de decisiones, de ahí que se suponga que se prescinde del saber ingenuo del estudiante y de la capacidad de este de organizar su proceso de formación. Este tipo de prácticas se caracterizan por una enmarcación y clasificación fuerte en la que el profesor es el

principal gestor del conocimiento y toma las decisiones sobre el uso de la palabra y las relaciones en el aula.

Por otra parte, las relaciones horizontales en el aula pueden ofrecer ambientes para el intercambio de ideas y el reconocimiento del otro a partir del contacto entre pares y el trabajo en grupo, como se pudo observar en otra de las prácticas; sin embargo, estos pueden verse disminuidos ante la falta de acuerdos de convivencia y compromisos académicos concretos. Los estudiantes interpretan esto como un espacio desorganizado, en el que pueden hacer lo que quieran y como quieran: “No, es muy relajado. En que por ejemplo deja que nosotros a veces hagamos lo que queramos, sin que no nos salgamos del salón” (Entrevista a estudiante, informante E3). En estos casos el docente no es visto como una figura de autoridad, pues sus clases no demuestran el rigor suficiente para que los estudiantes se sientan comprometidos con el trabajo que se propone. Según Giroux (2008), una educación crítica supone hacer consciente al estudiante de la responsabilidad que conlleva “internvenir en el mundo que habitan” y esto no viene dado más que desde el desarrollo de un pensamiento complejo. El profesor entonces tiene la tarea de demandar al estudiante un compromiso con su formación, con su asunción como pensador, que comprende las diferentes situaciones comunicativas y sus obligaciones como ser social. En esta medida, la permisividad se presenta como un obstáculo a una formación hacia el reconocimiento de los otros y el respeto por el derecho a educarse en un ambiente sano. No se hace un reconocimiento del otro cuando un estudiante, con su participación, vulnera el derecho de otros a una comunicación cordial y de reconocimiento mutuo, tampoco lo es si se ofrece una libertad excesiva de manera que resulte en facilismo y capricho.

De igual manera, se advierte la necesidad de llevar al estudiante a reconocerse con relación al otro, es decir, como ser social que comprende sus capacidades y debilidades, sus oportunidades y limitaciones dentro de su entorno y con respeto a sus pares; esto se hizo evidente en una de las prácticas en la que

se observó una relación cercana con el estudiante dentro de parámetros de respeto por los diferentes momentos de la clase. Este es un elemento fundamental en la propuesta de Freire (2013) sobre una pedagogía para la autonomía: la exigencia de ofrecer acompañamiento con cierta autoridad y rigor, como ya se mencionó. Asimismo, como manifestación de ese reconocer al otro por parte del educador, se observó que uno de los docentes, mediante la adecuación de su discurso se preocupa por respetar el saber del educando y la forma de comunicarlo, por disminuir la brecha entre el discurso científico y el manejado por el estudiante. Esto también aunado a una explicación contextualizada del saber, lo cual hace más cercano el discurso del docente. De manera que se está valorando aquel código que representa la identidad social del sujeto y desde allí se emprende la labor de formar, no de imponer saberes (Bernstein & Díaz, 1985). Esta actitud entraña lo que Estanislao Zuleta (2006) propone como educación filosófica al decir que “Solo se recuerda aquello que hemos aprendido a pensar por nosotros mismos en su significado.” (p. 140)

Se puede apreciar que existe una relación de jerarquía distinta en cada práctica que va desde la creación de un ambiente hostil y cerrado, pasando por uno con una comunicación horizontal pero anárquica hasta llegar a un discurso cercano y a la vez respetuoso de los momentos comunicativos y del contexto en el que se desarrolla el saber.

■ ¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una *formación para el autoconocimiento*?

Para una formación en autonomía, según los postulados de las pedagogías críticas, es importante que el estudiante se reconozca a sí mismo como ser social y se haga consciente del estado en el que se encuentra su propio pensamiento, inicialmente ingenuo, y que transita hacia su asentamiento epistemológico (Freire, 2013). De ahí que sea imperante llevar al estudiante hacia la reflexión del porqué de sus creencias y certezas culturales.

Se halló en una de las prácticas estudiadas que la formación en este aspecto se describe principalmente a partir de las etiquetas de *enseñanza a partir del ejemplo*, la *exhortación* y la *motivación*. Estas suponen una enunciación unilateral que surge desde el discurso del docente hacia el estudiante y no de la interacción de estos dos o de la autorreflexión de este último. Asimismo, la formación para el autoconocimiento se desarrolla a partir del reconocimiento, por parte del docente, de las capacidades o deficiencias a nivel cognitivo y académico del educando, y deja de lado el autoconocimiento desde una perspectiva social y emocional. El carácter exhortativo de este discurso recurre también a la referencia de ejemplos concretos de figuras a seguir, como forma de ilustrar una conducta deseada: “Más se trata es como desde la parte de la charla, como decirle, bueno yo soy esto, el ejemplo de otra persona, es como a llevarlos a hechos, a personas que han logrado, a partir del ejemplo.” (Entrevista docente, Informante 1). A su vez, se demuestra una preferencia por el desarrollo de contenidos y el aprendizaje de procedimientos por encima de la contextualización del saber y del carácter pragmático de este. Aparecen, de manera recurrente en esta práctica los elementos de *autoritarismo* y *comunicación fáctica* desde lo cual se puede afirmar que los espacios para el autoconocimiento se reducen a la reflexión manifiesta en el discurso del docente y no en una participación y reflexión del estudiante sobre el estado de su pensamiento.

Para Freire (2013) una educación para la autonomía requiere que el estudiante reconozca el estado en el que se encuentra su saber, que se reconozca como ser inacabado que, aunque condicionado socialmente, es capaz de autodeterminarse y asumirse como agente histórico de cambio. Desde esta mirada, en la práctica expuesta, la formación para el autoconocimiento no ve su realización en el reconocimiento de la condición humana, que permita al estudiante asumirse como inacabado, identificar sus limitaciones y potencialidades, sino como sujeto que recibe un discurso ajeno, por medio del cual

se le exige adoptar unas actitudes y hábitos, sin involucrarlo directamente en la construcción de su identidad.

Se encontró también, desde otra de las prácticas, el planteamiento de una *formación en el autoconocimiento* desde el desarrollo de un pensamiento reflexivo sobre las relaciones personales y sobre el proyecto de vida. En esta práctica se reflexionan sobre temas que tienen que ver tanto con las relaciones personales y con el autocuidado, sin embargo, como se observó en la primera práctica, no se plantea al estudiante un estudio sobre sí mismo, sobre su condicionamiento y posibilidades ante el saber y la vida.

En estos términos, no se hace presente una tarea de indagación por la subjetividad de los educandos desde el cuestionamiento de sí mismo y el desarrollo de una identidad propia desde la autorreflexión.

A diferencia de las otras dos prácticas, se encontró en la restante un interés por el reconocimiento del otro y el diálogo entre pares, a partir de actividades donde el estudiante se reconoce como un ser en relación al otro y donde se concientiza de cómo esto lo constituye como persona, a partir del descubrimiento de preferencias, de asignación de roles y de reto del docente a las capacidades de sus estudiantes. Esto se puede traducir como una formación que busca tanto el desarrollo personal como el intelectual del estudiante, que mantiene un acompañamiento constante a los procesos. De esta manera, se hacen presentes las principales características de una pedagogía para el autoconocimiento desde los postulados de Freire sobre la concientización y el reconocimiento como ser inacabado (Freire, 2013).

■ ¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una *formación de la autoestima*?

Este tipo de formación se dirige hacia la asunción del estudiante como ser pensante, capaz de realizar tareas complejas y aportar ideas y opiniones valiosas para la construcción de sociedad. De forma que el docente tiene la tarea de

reconocer al estudiante en su papel como pensador y respetar su saber ingenuo en tránsito hacia el saber epistemológico.

Se determinó, por medio del estudio de una de las prácticas, que la enseñanza centrada en los contenidos y conceptos expone una educación en la que prima una preocupación por el rendimiento académico y las posibilidades de mejorarlo desde un discurso del deber. Esto demuestra un distanciamiento del docente en lo concerniente al desarrollo de la afectividad y la valoración de cualidades personales.

Por otra parte, una práctica caracterizada por el *autoritarismo*, la *comunicación fáctica*, el *individualismo*, la *subordinación del estudiante* y la necesidad de *estandarización* de los procesos de formación expone la necesidad de control y de protagonismo de parte del docente, lo cual se manifiesta, en ocasiones, a partir de una actitud hostil en clase: “El que ve que menos le entiende lo pasa el tablero para que explique a ver si sabe y si no sabe él explica.” (Entrevista estudiante, Informante E1), “Él explica y nos pone a hacer ejercicios, pero como los chinos parece que le tuvieran miedo, entonces casi no le participan, porque cuando se enoja él grita.” (Entrevista estudiante, Informante E3) Estos elementos reproducen aquello denunciado por Zuleta cuando dice: “Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan.” (p. 33) Lo descrito se presenta entonces como un obstáculo a la formación de la seguridad y de la autoestima del educando, pues no ofrece la posibilidad de un trato cercano y de un reconocimiento del otro como pensador.

Por el contrario, en otra de las prácticas, se encontró una preferencia por la *charla*, la *motivación* y la *reflexión de las relaciones personales*. En consecuencia, se brinda un trato cercano mediante el cual el estudiante se expresa libremente sin el temor de ser reprendido. Freire (2013) afirma que: “...una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse.” (p. 42) De manera que se

puede afirmar que, a partir de esto, se brindan las posibilidades para que el estudiante desarrolle un concepto de sí que lo lleve a formarse como ser autónomo.

Por otra parte, desde la más democrática de las prácticas, se evidenciaron cinco etiquetas sobresalientes: la *construcción de la personalidad*, el *control*, el *reconocimiento de las cualidades del estudiante*, el *reto a las capacidades* y el *trabajo en grupo*. Desde estos elementos se puede describir como una práctica equilibrada, en la que el docente imprime tanto rigor como libertad, donde el estudiante forma una personalidad desde su conocimiento social y académico. Desde estas características se observa un interés por establecer ciertos límites a las libertades de los estudiantes con el objetivo de que se asuman también responsabilidades ante su formación. Esto se ve claramente reflejado en lo dicho por Freire (2013) sobre la idea de autoridad frente a la de libertad: “El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida en forma ética por la libertad. “(p. 100)

Autonomía intelectual

Para el estudio de la autonomía intelectual se plantearon cuatro indicadores: *pensamiento crítico* (B1), *ética* (B2), *dialogicidad* (B3) y *racionalidad* (B4).

■ ¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con la *formación del pensamiento crítico*?

Este componente tiene su fundamento en el concepto de concientización propuesto por Freire (2013), que expone la necesidad de llevar al estudiante hacia un saber epistemológicamente fundado, de manera que comprenda las dinámicas sociales, culturales e históricas que determinan su conocimiento y emprenda la conciencia sobre ello, con el objetivo de que este tome una postura ética y política que le permita discernir y comprender su papel como ser social.

En una de las prácticas, la autonomía intelectual se manifiesta en la enseñanza de contenidos de manera inmanente, es decir, desde sus elementos internos; de ahí que se deje de lado la contextualización del saber y la integración de los discursos del profesor con los del estudiante. En este sentido, se expone una mayor preocupación por la aprehensión de los contenidos y del manejo de procedimientos que por la practicidad que entrañan estos saberes en contextos cercanos. De acuerdo con esto, la *formación del pensamiento crítico* se muestra sujeta a un discurso restringido, desde el cual el estudiante no logra reconocerse y, por lo tanto, le es difícil construir un concepto propio sobre la información que se le presenta. De esta manera, no llega a concientizarse de su saber, del estado de este y su relación con las realidades que lo determinan.

Los elementos o etiquetas que sobresalen en esta práctica son: la *comunicación fáctica*, la *descontextualización del saber* y la preocupación por el *saber instrumental*. Esto demuestra que, aunque se promueve la participación en el aula, esta se da de manera controlada y limitada por parte del docente, el cual distribuye los turnos de intervención de los estudiantes y los dirige de modo que, más que real participación, son pequeñas intervenciones que refuerzan el discurso del docente. Esto, junto a una enseñanza que demanda la aprehensión del saber a partir de la observación de los procedimientos desarrollados por el docente y a la memorización de conceptos, procedimientos y fórmulas. Relacionado con este tipo de prácticas, Zuleta (1995) señala que: “La educación, tal como ella existe en la actualidad reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar.” (p. 19) De manera que, el docente, al abstraer el conocimiento y alejarlo del lenguaje aun ingenuo del estudiante, propende por una simple transmisión de conocimientos que no son apropiados por este.

Se observó en otra de las prácticas una formación limitada a la transcripción de guías y a la realización de preguntas desde lo transcrito; de acuerdo con esto se deduce que la información manejada en estas clases no es debidamente

contextualizada por el docente, pues el estudiante accede a ella directamente de la cartilla con la intención de consignar dicha información en su cuaderno. No hay entonces un apropiado acompañamiento al proceso del estudiante, tampoco se reta a este a complejizar su saber, ni a construir un pensamiento propio con el que llegue a tomar decisiones adecuadas en contextos específicos: “nos hacemos en grupos y copiamos por ahí dos hojadas y después preguntas y las revisamos y para la próxima clase la evaluación.” (Entrevista a estudiante, informante E4). Igualmente, en cuanto a la concepción de la formación para el pensamiento crítico, se hace referencia a la resolución de problemas en situaciones de riña o de altercados en las relaciones personales entre estudiantes, en donde el docente debe actuar de mediador o consejero. Esta práctica lleva a pensar lo dicho por Zuleta (2015) sobre el facilismo, el cual se muestra como obstáculo del pensamiento complejo: “Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades.” (p. 17) De modo que no promueve más que un estancamiento del estudiante en una zona de comodidad la cual no lo lleva a desarrollar un pensamiento crítico o a cuestionarse sobre la validez del saber que le es ofrecido.

De otra manera, el discurso presente en otra de las prácticas sugiere una formación para la concientización, de manera que aborda la reflexión del ser con relación a sus dimensiones histórica, política, social y cultural. Esto lo logra a partir de la presentación de material variado con diversidad de perspectivas, de modo que el estudiante, en este ejercicio, llega a adoptar una actitud crítica ante los diferentes argumentos que en ellos se presenta, pueda dar cuenta de la validez de la información y construya un concepto propio emergente del análisis de los textos. De igual manera, se analizan las implicaciones de los diferentes momentos históricos, llegando a supuestos sobre lo que pasaría si, en las condiciones concretas de ese tiempo, se tomaran decisiones más racionales y éticas.

Se evidencia un interés por formar ciudadanos comprometidos con la reflexión histórica de las problemáticas actuales, que permitan una concientización profunda del saber y un compromiso con la realidad. Esto evoca la relación entre libertad y concientización planteada por Freire en su pedagogía del oprimido (1970): “La educación que se impone a los que verdaderamente se comprometen con la liberación no puede fundarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a los que el mundo “llena” de contenidos.” (p. 79), por ello propone la necesidad de que el sujeto comprenda las implicaciones sociales e históricas del saber que se le ofrece y reflexionen sobre las posibilidades de cambio en aras de la formación de un juicio propio. Esta actitud puede tener relación con la formación humanística de este docente y su discurso histórico.

■ ¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una *formación de la eticidad*?

Para Freire, la ética es un elemento infaltable en una pedagogía de la autonomía, la cual exige el asumirse como ser histórico y social, capaz “... de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper” (2013, p. 34), y tomar así las actitudes y acciones más coherentes con las situaciones que se presentan, teniendo en cuenta la responsabilidad que tiene consigo mismo y con los otros. La ética plantea asimismo un respeto de la libertad de cada quien y los límites que implica reconocer la del otro.

El componente de formación de la eticidad se evidencia, en dos de las prácticas, a través de un discurso exhortativo, mediante el cual se exponen al estudiante las implicaciones de sus acciones y se le invita a adoptar un pensamiento ético; esto se da desde el nivel abstracto de la palabra, acompañado de ejemplos, sin llegar a involucrar directamente al estudiante en la definición de lo que puede ser o no éticamente aceptado.

En cuanto a la mención de la permisividad, presente en una de las prácticas, se debe señalar que esta llega a definirse como un elemento dentro de

la formación ética, en el que el docente, al dejar de lado su papel de educador y acompañante, al prescindir de acuerdos claros de convivencia en clase que permitan una adecuada comunicación, genera un ambiente de incertidumbre y de desorganización. A este respecto Freire (2013) afirma que: "...el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia." (p. 58) De ahí que se señale como una falla ética, lo cual plantea un alejamiento con una formación fundada en la eticidad.

Por el contrario, otro de los docentes procura la puesta en práctica de la ética en las diferentes situaciones escolares referentes a calificaciones, relación entre profesor y estudiante y entre pares, etc. A su vez, involucra situaciones cotidianas mediante la discusión y la deliberación moral, donde se busca encontrar respuesta a situaciones problemáticas. Además de esto, propone el uso de la argumentación como forma de dar juicios acertados y coherentes, respetuosos del otro y de la situación comunicativa que entraña; que lleven al estudiante hacia actitudes empáticas en las que este comprenda las diferentes perspectivas.

■ ¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una *formación dialógica*?

Este elemento de la formación liberadora demanda tanto la consecución de ambientes de diálogo y de participación, como el acercamiento del estudiante a las realidades concretas en las que se aplica el saber, llevándolo hacia el diálogo con el contexto.

Una de las prácticas expuso, como se puede observar en las descripciones anteriores, una prevalencia del estudio inmanente de los saberes y del aprendizaje de procedimientos y conceptos. A partir de ello se puede suponer que los espacios para el diálogo del estudiante con sus pares y profesor, así como con el contexto que determina el saber estudiado son limitados.

Se evidenció, a su vez, dos prácticas en la que se exponen, con mayor o menor medida, las temáticas desde un enfoque práctico en el que se contextualiza el saber y se adecúa a un discurso cercano al estudiante, lo cual permite el diálogo del educando con el conocimiento y su contexto de realización. Asimismo, propone espacios de participación y de construcción del conocimiento de manera colaborativa. No obstante, en una de ellas no se evidencia un acompañamiento adecuado, lo cual deviene en permisividad. En la otra, por el contrario, se demuestra un interés por crear ambientes de diálogo y participación en los que se ofrece un acompañamiento constante y se promueve la discusión y la comprensión de las temáticas a la luz del contexto que las determina. Con ello, se expone un ambiente que prioriza el rigor por medio de la argumentación y sitúa al estudiante como constructor de su propio conocimiento a partir de la pregunta.

■ **¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una *formación de la racionalidad*?**

Para Freire, una educación para la autonomía supone el tránsito de una curiosidad ingenua a una epistemológicamente fundada. En razón a esto, la racionalidad es condición fundamental para la concientización del sujeto, el cual debe enterarse del estado de su propio pensamiento y dar cabida a la duda, con el objetivo de revalorar sus certezas y construir su saber desde el acercamiento a diversidad de perspectivas. Esto permite que el estudiante pueda llevar a cabo su papel como ser social, el cual tiene la responsabilidad de participar en la construcción de la realidad y tomar las decisiones adecuadas y coherentes para cada situación y su contexto. A su vez, esto exige un reconocimiento del estudiante como pensador, como investigador. De manera que el docente tiene el papel de instigar esa curiosidad y plantear al estudiante retos que lo complejicen y problematicen.

En torno a esto, la práctica percibida como autoritaria privilegia el estudio inmanente de la materia y el aprendizaje de procedimientos y conceptos, sin llevar el saber a realidades cercanas, lo cual define el tipo de racionalidad que se quiere

impartir. La posición del docente se muestra como protagónica, lo cual sitúa al estudiante en una posición inferior, en la que se delimita el papel del docente como aquel que posee el saber y la del estudiante como el que lo recibe.

En contravía a una formación para la racionalidad se encontró una práctica que privilegia la transcripción de información y un acercamiento superficial a esta mediante la formulación de preguntas sin ningún criterio de elaboración, lo cual expone un ejercicio ausente de razonamiento y de análisis coherente de la información.

En cuanto a otro de los docentes, se halló que este promueve la discusión y la comprensión de las temáticas a la luz del contexto que las determina, desde una pedagogía de la pregunta.

Autonomía instrumental

Para esta categoría, la cual está determinada por la *formación en la autoplanificación, autorregulación y autoevaluación*, se concluyó que no existe, en ninguno de los tres informantes, estrategias concretas para la formación en estos aspectos, más que una autoevaluación al final de periodo hecha de forma oral por cada estudiante.

Conclusiones

Desde este estudio se pudo evidenciar cómo los docentes, a partir de su discurso y sus prácticas concretas pueden enmarcarse dentro de un estilo de enseñanza más o menos emancipador, con estructuras débiles o fuertes que influyen en la creación de ambientes formativos. A su vez, este trabajo, con una muestra pequeña, expuso los elementos principales que pueden manifestarse en una práctica pedagógica y que pueden influir en una formación para la autonomía.

Como se pudo ver, se realizó un estudio interno de los elementos que definen una formación para la autonomía, por lo cual, sería pertinente, en futuras investigaciones, contemplar variables que involucren políticas públicas y discursos

nacionales; así como una población mayor de docentes, de manera que sea más representativa.

A raíz de la intención etnográfica de conocer las actuaciones concretas de un grupo o comunidad se logró analizar gran cantidad de información a profundidad, permitiendo así entender las dinámicas de este entorno concreto y proponer alternativas de mejoramiento dirigidas a establecer unas mejores estructuras comunicativas entre estudiante y docente, en las que se propicie ambientes para el desarrollo amplio de ideas, la indagación sobre los presaberes, la adecuación del discurso pedagógico al contexto específico y necesidades del estudiante, la asunción del estudiante como ser social, el libre desarrollo de la personalidad y la construcción de acuerdos de convivencia en el aula.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. En J. Kincheloe, & P. McLaren, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (págs. 25-67). Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En J. Kincheloe, & P. McLaren, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (págs. 16-22). Barcelona: Graó. (Díaz-Barriga & Hernández, 2006, p. 355)
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 3-17. (Díaz, 1993).
- Zuleta, E. (1995). La Educación, un campo de combate. En *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.

Zuleta, E. (2015). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ariel. (Bernstein & Díaz, 1985)