

Educación liberadora de Freire, retos en las modalidades presencial y virtual

Liberating education of Freire, challenges in face-to-face and virtual modalities

Recepción del artículo: 19-11-2021 | Aceptación del artículo: 06-07-2021

Resumen

Rojas-Livia, Jacquelinee
jacquelinee.rojas@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-1978-7248>

Instituto Internacional de Investigación y
Acción Comunitaria - INAC

La crisis social que vivimos durante la pandemia por COVID-19 es el resultado de la fragilidad de nuestro modelo de gobierno para salvaguardar la dignidad y la vida, y superar con bienestar y justicia un desastre socio-natural de gran magnitud. Situación que reafirma la complejidad de nuestras realidades y la reciprocidad entre nuestros procesos sociales. La educación es uno de estos procesos sociales que concebimos, siguiendo a Freire, como una práctica de libertad que requiere de un espacio de diálogo donde se produzca el intercambio y la construcción de conocimientos y saberes. Ante esta situación, la educación en modalidad virtual ha generado nuevas experiencias y expectativas educativas. El presente artículo presenta una reflexión acerca de las implicaciones de la modalidad virtual y presencial en una práctica educativa liberadora, repasando los componentes fundamentales de la práctica educativa, propuesta por Freire. En conclusión, consideramos que la modalidad virtual sirve como una herramienta educativa complementaria pero no sustituye la modalidad presencial, donde la presencia de los educadores y educandos estimula múltiples formas de pensar, sentir, hacer y aprender, sin que estas sean sometidas, forzadas o limitadas por recursos muchas veces fuera de nuestro alcance.

Palabras Clave: Educación liberadora, virtualidad, educación superior, universidad.

Para referenciar este artículo:

Rojas-Livia, J. (2022). Educación liberadora de Freire, retos en las modalidades presencial y virtual. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 1-14.

<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.1>



Abstract

The social crisis we are experiencing during COVID-19 pandemic is the result of the fragility of our government model to survive and overcome a socio-natural disaster of this magnitude. Situation that reaffirms the complexity of our realities and the reciprocity between our social processes. Education is one of these social processes conceived, following Freire, as a practice of freedom that requires a space for dialogue where the exchange and construction of knowledge takes place. Faced with this situation, virtual education has generated new educational experiences and expectations. This article presents a reflection on the implications of the virtual and face-to-face modality in a liberating educational practice, reviewing the fundamental components of educational practice, proposed by Freire. In conclusion, we consider that the virtual modality serves as a complementary educational tool but does not replace the face-to-face modality, where the presence of educators and students stimulates multiple ways of thinking, feeling, doing and learning, without these being subjected, forced or limited. for resources beyond our reach.

Key Words: Liberating education, virtuality, higher education, university.

Introducción

La crisis social desatada por la pandemia de la COVID-19 en el Perú y el mundo no sólo ha puesto en evidencia la ineficacia de las instituciones gubernamentales para responder ante un desastre socio-natural de gran magnitud, sino también ha revivido las viejas heridas de nuestras venas abiertas latinoamericanas, narradas por Eduardo Galeano (1999), marcadas por la injusticia y violencia sistemática que vive nuestro continente por más de 500 años. Sin duda esta pandemia ha golpeado indiscriminadamente a todos los países, pero también ha evidenciado la brecha de desigualdad entre los países “desarrollados” y los “en desarrollo”, y el incremento de riesgo de contagio en las ciudades sobrepobladas

Aun así, continuamos bajo la irracionalidad del mito de la “modernidad” y la visión eurocéntrica de la historia y el desarrollo, aspirando a ser lo que no somos sin conocer lo que somos (Dussel, 2005). Como educadora y ciudadana, me preocupan los cambios que vienen surgiendo en el sector de educación, puesto que reconozco el papel de la educación en las transformaciones y cambios sociales, así como la necesidad de una práctica educativa crítica, reflexiva, consciente y coherente con un posicionamiento ético-político que afirme la vida y posibilite el buen vivir para todos.

Desde mucho antes de la pandemia, la educación superior viene atravesando una serie de cambios de manera acelerada, entre estos, el reemplazo de la modalidad

de enseñanza presencial por la virtual. Por lo que, durante la pandemia la modalidad virtual se convirtió en la solución por excelencia para todos los niveles educativos, a manera de mitigar el contagio. Sin embargo, como educadora me pregunto ¿de qué manera transitamos ante estos cambios? Si acaso nos vamos integrando a la realidad de manera crítica y consciente, o sólo estamos siendo arrastrados adaptándonos hacia esta “nueva normalidad”. Me pregunto ¿qué tipo de práctica educativa seguimos? Acaso practicamos una educación para la domesticación del estudiantado, o, por el contrario, promovemos una educación para su liberación. Parafraseando a Freire (1989), una práctica educativa liberadora es aquella que estimula nuestras voluntades a través de una actitud crítica que nos permita, no sólo adaptarnos o acomodarnos a la realidad, sino integrarnos para transformar la realidad. Reconociéndonos como sujetos que construyen la realidad en el mundo y con el mundo, nunca solos o aislados sino más bien relacionados, lo que nos hace seres de relaciones. Respecto a este planteamiento ¿los educadores nos reconocemos, y/o reconocemos a los estudiantes, como objetos o sujetos? ¿es posible practicar una educación liberadora en modalidad virtual? ¿cómo se ven afectadas nuestras relaciones por la virtualidad o la presencialidad?

Continuando, Freire (1996) afirma que “no es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa” (p.24). Por lo que plantea, que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, y, por tanto, de la práctica política. El autor

señala que toda práctica educativa es una práctica política, donde la educación liberadora opta y actúa desde una postura ético-democrática, y reconoce la imposibilidad de la neutralidad política del profesorado. Han pasado varias décadas, y la propuesta educativa de Freire sigue vigente, y lo seguirá estando, mientras asumamos la implicancia política de nuestra práctica educativa y/o nos embargue la indignación de seguir soportando injusticias y desigualdades.

Me pregunto ¿cuáles son los temas que debemos atender? ¿cuáles son las tareas que debemos asumir en estos tiempos? ¿cuál es el propósito de nuestra práctica educativa? ¿cuál es nuestra posición política en todo esto? ¿hacia dónde vamos? ¿hacia dónde dirigimos a los estudiantes? No pretendo responder estas preguntas, porque, como lo señala Vázquez-Rivera (2012), quien responde la pregunta corre el riesgo de cerrar las posibilidades. Así que sólo pretendo propiciar una reflexión crítica sobre nuestra práctica educativa (en cualquier nivel o grado: inicial, primaria, secundaria, técnico o superior), nuestro posicionamiento ético-político y nuestro ejercicio ciudadano.

En mi experiencia como educadora, he sido testigo y partícipe de algunos de los cambios que vienen desarrollándose en las universidades. Muchos de estos cambios han sido propiciados por la regulación de la Ley Universitaria N 30220, pero también por el valor que las universidades otorgan a la globalización y la internacionalización. Entre estos cambios, se encuentra el de la modalidad de enseñanza, pasando de la modalidad presencial a la virtual. Antes de

la pandemia por COVID-19, muchos estudiantes y profesores me expresaban que preferían las clases presenciales, incluso varios de ellos mostraban un rotundo rechazo a la modalidad virtual. Ahora que todas las clases se desarrollan de manera virtual, algunos de ellos me comentan que aún prefieren la modalidad presencial, pero que la modalidad virtual también tiene sus beneficios. Me pregunto si esos beneficios se relacionan con una mejora en nuestra práctica educativa (enseñanza-aprendizaje), o sólo son beneficios personales, como ahorrar tiempo y dinero (recursos insignias del capitalismo).

El intento de ser coherente con una práctica educativa liberadora, me ha llevado a realizar una reflexión crítica sobre mi labor como educadora. Por lo que intento reconocer si mis acciones siguen mi propia voluntad, o si sólo estoy siendo arrastrada por la “moda” o por la “crisis”. Siguiendo a Freire (1989), busco transitar de manera auténtica, en esta ola de cambios, como un sujeto crítico, consciente y lleno de esperanza, amor y valentía. Ciertamente, para el profesorado, desarrollar una práctica educativa liberadora en el espacio universitario ha sido y sigue siendo un reto; no sólo por los lineamientos establecidos por la universidad, sino también por las propias exigencias del estudiantado. Desde la implementación de los procesos de licenciamiento y acreditación otorgados por SUNEDU, las universidades han desarrollado políticas institucionales (procesos, normas y lineamientos) que restringen, cada vez más, nuestra práctica educativa, inclusive proponiéndonos el

papel de facilitadores o tutores, en lugar de educadores (Varguillas y Bravo, 2020; Lazo y Gabelas, 2008).

Por un lado, estas políticas institucionales nos exigen la preparación previa de los contenidos, el diseño instruccional y la práctica evaluativa de cada una de las clases. Lo que permite una efectiva planificación del cumplimiento del sílabo del curso, pero, a su vez, deja sin espacio para la atención de los intereses y necesidades particulares del estudiantado. De esta manera, los profesores nos convertimos en “gestores” del aprendizaje, más que en educadores, tratando a los estudiantes como vasijas vacías que debemos llenar de contenidos.

Desde mi perspectiva, la rigidez de estas políticas institucionales no promueve un pensamiento crítico, ni facilita la involucramiento y participación del estudiantado, ni fomenta espacios para aprender en libertad; es decir, no contribuye con una práctica educativa liberadora. Frente a esto, considero que nuestra tarea es descentrarnos de los contenidos y comprometernos con el estudiantado. Aunque esto se hace más difícil, cuando los educadores, sin derechos laborales que nos protejan, somos evaluados, y por tanto recontratados, según el nivel de cumplimiento de dichas políticas.

Por otro lado, las experiencias educativas previas del estudiantado, adquiridas dentro de sus familias (muchas de éstas guiadas por prácticas de crianza autoritarias) y sus escuelas (cerca de 11 años de escolaridad), retan al educador universitario a regresar a viejas tácticas de

opresión. Puesto que, los estudiantes pueden demandarnos una educación bancaria, diciéndonos “usted dígame cómo hacerlo” “no quiero opciones, sólo dígame qué hacer” “dicte la clase” “díganos la respuesta”, renunciando a su capacidad de discernir, decidir y/o dirigir su propio aprendizaje. Asimismo, el estudiante que asume su papel de “cliente” (en las instituciones privadas) limita su implicación en el acto de aprender, exigiendo que se le “faciliten” los contenidos del curso; convirtiendo la educación en una mercancía, al profesor en consumidor y al estudiante en cliente (Vázquez-Rivera, 2015).

En relación con esto, Freire (1988) señala que el acto de estudiar, en el proceso de liberación, requiere que el estudiante y maestro asuman el papel de sujetos de ese acto. Por tanto, es importante problematizar con los estudiantes sobre lo que implica la educación como práctica de la libertad; la educación que nos enseñe a escuchar, preguntar e investigar; la educación donde aprendamos a aprender. Asimismo, nos reta a mantener coherencia en nuestra práctica educativa. Teniendo en cuenta que los procesos de concientización y democratización, como los propone Freire, requieren de un ejercicio constante, que se refleje en acciones concretas y cotidianas que no se limitan al salón de clase.

En resumen, tanto educadores, como estudiantes y quienes dirigen las instituciones educativas, todos juegan un papel importante en la práctica educativa. Y utilizo la palabra juego, porque como toda práctica social, la práctica educativa es una

práctica política, en la cual, siguiendo a Foucault (1999), se estimulan las relaciones de poder, propiciando dinámicas complejas. El objetivo del presente artículo es reflexionar acerca de las implicaciones de la modalidad virtual y presencial en una práctica educativa liberadora. Para lo cual, repasaré los componentes fundamentales de toda práctica educativa, según la propuesta de Freire (1996).

Reflexiones

De acuerdo a la propuesta de Freire (1996) toda práctica educativa es conformada por cuatro componentes: presencia de sujetos, contenidos, práctica o tareas, y el método de enseñanza. Presentaré mis reflexiones atendiendo cada uno de estos componentes.

De la presencia de sujetos

Respecto a este primer componente, Freire (1996) propone un posicionamiento ontológico de la visión del ser, en el que reconoce a profesores y estudiantes como sujetos que construyen la realidad en el mundo y con el mundo, que construyen conocimientos, y, por tanto, son partícipes de su aprendizaje; nunca solos o aislados, sino más bien relacionados, reconociéndonos como seres de relaciones. Por lo que, la práctica educativa liberadora reconoce al educador y educando, como el sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.

Asumir la presencia de sujetos nos orienta a promover espacios de diálogo, alejándonos de la narrativa, la verborrea y la auto visión como “experto” (Freire, 2012;

Vázquez-Rivera, 2015). En ese sentido, considero que podemos propiciar el diálogo, tanto en la modalidad presencial como la virtual, promoviendo espacios educativos donde se valoren las relaciones basadas en el respeto, la libertad y la democracia. Por ejemplo, podemos utilizar las mismas reglas del diálogo que utilizamos en una clase presencial, en un foro virtual asincrónico o en una clase virtual sincrónica. Asimismo, en una clase virtual sincrónica podemos atender las preguntas que surjan de manera espontánea, compartir opiniones y participar de las decisiones y opciones para la clase.

Sin embargo, como antes lo explicamos, las viejas costumbres y experiencias de la educación bancaria, previamente adquiridas por los educadores y educandos, son las que pueden propiciar el mantenimiento de relaciones verticales e impositivas y, por tanto, interferir en una práctica educativa liberadora. Considero que propiciar en las personas una ruptura sobre la visión de la existencia del ser y la relación con los otros, hacia la visión que propone Freire, no es algo que podamos lograr en un semestre académico, pero es necesaria para ofrecer una nueva opción de ser y hacer.

Por otro lado, el diálogo requiere de interacciones dinámicas entre educador-educando y educando-educando; propiciando relaciones donde surjan la curiosidad, la espontaneidad, la creatividad y la cooperación, todas estas necesarias para la construcción de conocimiento (Vázquez-Rivera, 2015). Aquí podemos reconocer algunas diferencias entre la

educación virtual y presencial. Por un lado, en la modalidad presencial las interacciones entre el educador-educando y educando-educando son prácticamente ilimitadas e inevitables, toda vez que permite el intercambio de ideas no sólo a través de palabras sino también de los gestos, de la corporalidad y de las acciones que las acompañan casi de manera espontánea. Mientras, por otro lado, en la modalidad virtual las interacciones no son necesariamente ilimitadas, sino que atraviesan por un filtro que frena lo espontáneo. Por ejemplo, si quiero expresar risa tengo que abrir el chat y escribir “jajaja” o agregar un emoji de carita feliz, lo que no nos permite reconocer las reacciones de los educandos ante lo que estamos proponiendo, si tienen cara de duda, asombro o preguntas.

En este sentido, la modalidad virtual dificulta las interacciones dinámicas, dirigiendo nuestra atención a una sola pantalla (viendo sólo al profesor y/o su presentación), o haciendo que dependamos del funcionamiento de accesorios adicionales como micrófonos, cámaras, audífonos, capacidad de memoria y velocidad del equipo y la señal de internet, que no siempre podemos resolver de manera inmediata. Desde el punto de vista del estudiantado, las dificultades de la modalidad virtual se relacionan con limitaciones personales y tecnológicas, es decir, no contar con servicio de internet a su disposición y no poseer dominio en el manejo de programas informáticos, respectivamente (Varguillas y Bravo, 2020). Para muchos países latinoamericanos los recursos de la modalidad virtual, que podrían mejorar

nuestra experiencia de enseñanza-aprendizaje, no se encuentran al alcance del educador y del educando, acentuando las brechas de desigualdad entre los que tienen y los que no tienen acceso a estos, haciendo del derecho a la educación un privilegio para unos cuantos.

Reflexionando acerca de nuestra atención a una sola pantalla durante una clase en modalidad virtual, surgió lo siguiente ¿Qué papel juegan nuestros cuerpos en el acto de aprender? Si el acto de aprender requiere de un proceso dialógico a través del cual nos comunicamos y participamos ¿Cómo nos relacionamos bajo la ausencia del cuerpo de los otros? Entendiendo que la sintonía entre el lenguaje y el cuerpo, radica en la limitación de la palabra (escrita o hablada) para expresar aquello que sentimos pero que no sabemos o no queremos pronunciar. Por tanto, considero que nuestro cuerpo es parte del diálogo, y, por tanto, es parte del acto de aprender.

Respecto a la presencia del cuerpo, parece que la modalidad presencial tiene esto resuelto, debido a que, en la mayoría de las universidades, la asistencia del estudiantado es casi obligatoria. Y aunque la asistencia obligatoria a clases no necesariamente asegura la voluntad de aprender del estudiantado, es difícil no implicarse y participar de alguna manera en la clase cuando el profesorado estimula espacios de diálogo e intercambio. Sin embargo, la actitud de intolerancia e irrespeto entre el estudiantado puede limitar su participación en la clase presencial, y con esto, silenciar las voces de algunos. Por tanto, el profesorado debe

prestar atención a las dinámicas de los grupos, promoviendo espacios de confianza donde se cuide, respete y valore sus conocimientos; pero también requiere de prácticas educativas que inserten nuestros cuerpos en nuestra historia, propiciando la descolonización de los saberes y la integración de una visión ecológica que nos devuelva la capacidad de imaginar y crear nuevas formas de ser y hacer (De Sousa Santos, 2010).

Por otro lado, en la modalidad virtual tenemos otras implicaciones en relación al cuerpo y el acto de aprender. Puesto que, en esta modalidad, la mayoría del tiempo el cuerpo se encuentra contenido en una silla de escritorio frente a una pantalla, reduciendo las posibilidades de movimiento, de dinamismo, de interacción con otros cuerpos. Pero a la vez, esta modalidad también ofrece la libertad de elegir la postura corporal y el lugar donde queremos estar, no tenemos que mantenernos sentados en una carpeta del aula como socialmente se nos exige, sino que podemos estar sentados, echados, de pie, en la sala, en el dormitorio, en el jardín, en un parque, etc.; lo que podría estimular nuevas formas de aprender.

Considero que no hemos desarrollado suficientes estudios para comprender la relación del cuerpo en el acto de aprender, pero por experiencia sabemos que no es lo mismo participar en una clase presencial o virtual, o por lo menos, no sentimos lo mismo. Por alguna razón, a pesar de reconocer muchos de los beneficios de la modalidad virtual, profesores y estudiantes seguimos valorando y añorando cada encuentro en el

aula de clase o entre los pasillos de la universidad, así como las actividades extracurriculares (simposios, coloquios, danzas, deportes, celebraciones, ferias, etc.) que también forman parte de nuestro proceso de formación.

De los contenidos

En cuanto a este componente, Freire (1996) señala que los contenidos de una práctica educativa son los objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesorado y aprehendidos por el estudiantado. Siguiendo al autor, estos contenidos deberían atender las necesidades e intereses del estudiantado, teniendo en consideración que la pluralidad de los estudiantes radica en su singularidad, en su integración con el contexto socio histórico y cultural (Freire, 1989).

Respecto a esto, podemos decir que, tanto en la modalidad presencial como en la virtual, la tendencia de las instituciones de educación superior, justificada en el cumplimiento del modelo de competencias exigido por SUNEDU, es la estandarización de los sílabos de los cursos, lo que involucra la estandarización tanto de los contenidos que semanalmente el profesorado debe desarrollar como la forma en que los debe evaluar. De esta manera, estas instituciones parecen considerarnos, a profesores y estudiantes, como objetos pasivos, carentes de conocimiento e incapaces de producirlos; y tal parece, muchos de nosotros lo creemos así también. Como lo diría Freire “de tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, [...] que no producen, en virtud de todo esto, terminan por

convencerse de su incapacidad” (1970, p. 43).

En mi experiencia, la estandarización de contenidos de un curso no permite que el profesorado atienda las singularidades del estudiantado, así como tampoco sus necesidades e intereses. Parece que las instituciones parten de la idea de que todos los estudiantes poseen los mismos conocimientos y habilidades, y que requieren de los mismos conocimientos sin importar sus experiencias y vivencias cotidianas o sus condiciones sociales, históricas y culturales. Separando el contenido de los sujetos de conocimiento, negándonos a comprender la pluralidad dentro de la singularidad del estudiantado, incluso la del profesorado. Situación que podría deberse a la influencia de la ciencia tradicional positivista que entiende que para conocer más se debe separar y controlar las variables de estudio, atreviéndose a intentar explicar la complejidad del ser humano con el estudio de una célula (Ibáñez, 2019). Cayendo en lo que Freire (1989) llamaría un optimismo ingenuo o mágico, el mismo que se contrapone al optimismo crítico de personas y sociedades sujetos, nunca objetos.

De esta forma, tanto estudiantes como profesores nos convertimos en prisioneros de los contenidos del curso, siendo privados de la libertad de enseñar y aprender. El sílabo se convierte en un contrato que debemos cumplir al pie de la letra, de lo contrario podemos ser penalizados o castigados, propiciando relaciones de dominación más que de liberación. Asimismo, siguiendo a Foucault

(1970/2002) tenemos que comprender que las “instituciones” no son entes abstractos, sino que son las personas que componen y constituyen las instituciones. Así que cuando nos dicen “es política de la institución, así que no podemos hacer nada” en realidad la persona está validando esas políticas porque siempre se puede hacer algo. La “institución”, tal como lo describe Foucault (1999), cumplirá su papel de vigilar y castigar, imponiendo a estudiantes y profesores el cumplimiento fiel del silabo. Como parte de esto, envían a otros profesores a verificar y evaluar la cátedra del profesorado para “orientarlo” a ceñirse al temario y cumpla los lineamientos establecidos por la “institución”, haciendo lo mismo tanto en cursos presenciales como virtuales. En ese sentido, ambas modalidades se encuentran limitadas, pero, en mi experiencia, la modalidad presencial facilita el reconocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes, y la realización de cambios que se ajusten a estos durante la misma clase.

Ciertamente, estas condiciones dificultan la puesta en práctica de una educación liberadora y crítica. Inclusive el intento de implementarla puede poner en riesgo el trabajo del profesorado. Puesto que, además de lo señalado en el párrafo anterior, tenemos como reto al estudiante bancario, quien exigirá un profesorado bancario también. A esto, le sumamos la visión mercantilista de la institución, la cual busca “satisfacer a sus clientes”. Y en la mayoría de los casos, parece que la satisfacción del estudiante-cliente es determinante para la asignación o incluso la recontractación del profesorado.

Otro aspecto importante, en relación con la condición del profesorado, es su tipo de contratación. Puedo estimar que el 70% de los profesores de educación superior no cuentan con una estabilidad laboral, dependen de renovaciones de contrato, lo que contribuye a la vulnerabilidad de nuestra condición laboral, y, por tanto, de nuestro ejercicio profesional. Ante esta situación, el profesorado debe contar con una clara visión sobre su propósito como educador y mantener coherencia entre ésta y su práctica educativa.

Freire (1989) diría que el enraizamiento de nuestra práctica educativa está sujeta a nuestra opción crítica, es decir, a nuestra capacidad de decidir y actuar según nuestra propia voluntad. Y para actuar según nuestra propia voluntad, según Fromm (2009), se requiere saber qué queremos, qué pensamos y qué sentimos; y a partir de este posicionamiento enfrentamos nuestro miedo a la libertad. Además, mientras existan actos de resistencia, existirán relaciones de poder, es decir, existirán prácticas de libertad (Foucault, 1999).

De la práctica o tarea

Respecto a este componente, Freire (1996) enfatiza sobre los objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orientan o se destinan los conocimientos aprendidos; sobre lo cual advierte, que las tareas asignadas deben partir de nuestra visión del estudiante como sujeto participante y no de objeto manipulado. Por tanto, el autor plantea que no importa la cantidad de libros leídos en un semestre, puesto que “estudiar no es un acto de

consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (1988, p.53). Sobre esta puesta en práctica de los conocimientos intercambiados y producidos durante las clases tenemos escenarios y recursos diferentes, pero igual de favorables, tanto en la modalidad presencial como en la virtual.

En la modalidad presencial tenemos la ventaja de disponer de recursos para la práctica, podemos disponer de materiales, espacios e infraestructura que nos ayude a crear escenarios de aprendizaje en práctica, logrando brindar acompañamiento y retroalimentación inmediata a las actividades que realiza el estudiantado. Esto favorece el diálogo en el proceso de aprendizaje, ofreciendo medios para pensar y desarrollar una actitud crítica en el estudiantado. Para esto, toda práctica o tarea debe ir acompañada de un espacio para la reflexión, que oriente la construcción de una conciencia crítica sobre su propia visión de ser y su responsabilidad con el mundo.

En la modalidad virtual la puesta en práctica de los conocimientos nos exige explorar otras formas pedagógicas, retando nuestra creatividad, pero manteniendo un firme posicionamiento respecto a nuestro propósito como educadores. Para algunos autores, la virtualidad, con toda su potencialidad, podría estimular cambios sociales a través de la educación, siempre que el estudiantado sea quién construya, diseñe, programe y oriente sus propias creaciones (Badilla, 2008); y promueva ventanas de interacción que lo sitúen en varios contextos al mismo tiempo,

generando un despliegue de nuevos “yos” (Lazo y Gabelas, 2008).

Sin embargo, las propuestas de estos autores, como de muchos otros, se centran en la noción de yo como un individuo, y asumen lo social como una dimensión más del ser humano; lo que dista de la educación liberadora propuesta por Freire, la cual se centran en la noción de ser, como un ser en relación, donde lo social no es una dimensión o área, sino lo que constituye al ser. Por tanto, considero que actualmente podemos integrar herramientas virtuales a nuestra práctica educativa presencial, pero no podemos reemplazarla por completo como lo han venido haciendo muchas universidades.

Por otro lado, si bien en la internet podemos identificar diversas aplicaciones o herramientas tecnológicas, la mayoría de los educadores y educandos no contamos con los recursos y habilidades necesarias para hacer uso óptimo de éstas. Sin embargo, podemos hacer uso de los recursos con los que el estudiantado cuenta a su alrededor de manera inmediata durante la clase. Estos recursos pueden ser múltiples y diversos, lo que reta, no sólo al profesorado sino también al estudiantado, a relacionar los conocimientos con los objetos que lo rodean o el lugar donde se encuentre.

Esta práctica requiere de preguntas orientadas a generar más preguntas en el estudiantado, preguntas que fomenten conectar los puntos de conocimiento con su realidad inmediata, preguntas que den cuenta de nuestro carácter relacional, como lo plantea Freire (1989) reconocernos

como sujetos que se encuentran en el mundo y con el mundo.

Del método de enseñanza

Sobre el método, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos; Freire (1996) enfatiza que éstas sean coherentes con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del cual el proyecto pedagógico está impregnado. Asimismo, el autor (1990) reafirma la naturaleza política de la educación, por lo que los educadores no podemos desvincularnos o asumir ingenuamente que no somos políticos. Y no confundamos la práctica política con prácticas partidistas o funciones de trabajadores públicos; todos los ciudadanos y ciudadanas, incluyendo educadores y educandos, somos políticos, y como tales, estamos invitados a reconocer y asumir con responsabilidad nuestro posicionamiento.

Siguiendo sobre este punto, Freire (1989) plantea una discusión sobre los tipos de sociedades que vamos construyendo, y cómo cada una de estas hace frente a los cambios sociales. Señalando, por ejemplo, que las sociedades “abiertas al cambio” son aquellas que se dejan llevar por la ola de cambio de manera alineada o adaptada, lo que propicia una transividad caracterizada por un optimismo ingenuo que cree saber hacia dónde va, pero en realidad no lo sabe. Mientras que las sociedades “cerradas al cambio” se mantienen en negación, propiciando desesperación, miedo e incertidumbre. Ambos tipos de sociedades van siendo arrastradas sin saber hacia dónde van, o sin reconocer los temas y

tareas que deben asumir en cada época. Como antídoto, el autor propone, desde nuestra práctica educativa contribuir a la construcción de sociedades “sujetos”, queriendo decir, sociedades críticas y conscientes de sí mismas, lo que fomenta una transividad esperanzadora y voluntaria acompañada de un optimismo crítico.

Ciertamente, las instituciones educativas, unas más impositivas que otras, delimitan nuestra práctica educativa. Nos orientan a implementar sus modelos de aprendizaje, sílabos y contenidos, incluso la forma que debemos desarrollar una clase presencial o virtual. En mi experiencia de trabajo, cumplir fielmente cada una de estas instrucciones no garantiza que el estudiantado aprenda, lo único que garantiza es que el profesorado cumpla con sus horas de trabajo. Así que el reto es cumplir con los lineamientos dados, pero sin que estos obstruyan nuestra práctica educativa, y, por tanto, nuestra práctica política. Para esto, es necesario hacer un tránsito crítico y consciente, que nos permita integrarnos y liberarnos, no someternos o alienarnos.

Como educadores debemos desarrollar una reflexión crítica constante sobre nuestra praxis, así como sobre los lineamientos que las “instituciones” nos proponen, o muchas veces, más bien nos “imponen”. Por ejemplo, frente a la noción de “calidad educativa”, a través de la cual se promueve una pedagogía por competencias que ha desprofesionalizado la práctica docente, convirtiéndonos en repetidores de contenidos y gestores de objetivos. Frente a esto, Sarzuri-Lima (2014) propone

rescatar el sentido de la educación, desde una educación con pertinencia, es decir, que sea acorde a los diversos contextos en que vivimos educadores y educandos.

Siguiendo, otra vez a Freire, una práctica educativa que se reconoce como práctica política se niega a dejarse aprisionar por la limitación burocrática de los procedimientos institucionalizados. Por lo que, es de suma importancia propiciar espacios donde nuestra práctica educativa pueda integrarse y no sólo adaptarse o ajustarse a lo que nos proponen o imponen. Y aunque sepamos que no lo podemos todo, la práctica educativa puede algo, en ello radica la importancia de nuestra labor como educadores.

En ese sentido, la educación como práctica de la libertad nos orienta hacia una convivencia auténtica y democrática, que nos permite comprender nuestra singularidad dentro de la pluralidad que nos caracteriza. Asimismo, reconocer que la práctica educativa es una práctica política nos afirma la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Todos y todas, educadores y educandos, tenemos una posición y práctica política, la cual impregna nuestras prácticas sociales y por ende nuestra práctica educativa, y con ello, nuestro acto de aprender.

Conclusión

A partir de este ejercicio de reflexión, considero que la modalidad virtual puede, como ya lo han dicho otros autores, ser una herramienta de apoyo para la práctica educativa de modalidad presencial, pero no reemplazarla, siendo lo más idóneo

proponer cursos “blended o híbridos”. Ciertamente, la virtualidad facilita el acceso a la información y la conectividad e intercambio entre educadores y educandos, puesto que podemos conectarnos a cualquier hora y desde cualquier lugar. Sin embargo, no hay evidencia de que facilite la relacionalidad, la implicación, la colectividad, la construcción de nuevas formas de ser en el mundo y con el mundo, necesarias para una práctica educativa liberadora propuesta por Freire.

Como seres de relaciones, necesitamos espacios de intercambios, de encuentros, de conversaciones, de diálogos, de sueños, de experiencias, de espontaneidad, de compartir, de saludos, de mirarnos a los ojos, de correr para no llegar tarde, etc.; puesto que, todo ello es parte y estimula nuestro acto de enseñar y aprender. Por lo que, la presencia del educador y el educando estimula múltiples formas de pensar, sentir, hacer y aprender, sin que estas sean sometidas, forzadas o limitadas por recursos fuera de su alcance, como sucede con algunas herramientas tecnológicas. Sin embargo, la situación actual que vivimos, nos reta a aprender, crear y recrear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, que, de seguro, podremos ir integrando a nuestra práctica educativa liberadora.

Por otro lado, considero importante prestar atención a las condiciones de trabajo en que vivimos la mayoría de educadores, puesto que es evidente que vivimos en una precariedad de trabajo, contratos temporales, asignación de carga horaria indefinida y remuneraciones por debajo del mercado según el grado de

instrucción exigido. Contamos con pocas propuestas políticas que atiendan nuestra situación, y es difícil que estas sean atendidas por las mismas universidades, por lo menos no, mientras el “lucro” este por encima de la “calidad educativa” y la “excelencia de la labor docente”.

Al parecer la agenda de la educación superior, es la estandarización de la educación y, con ello, la masificación de profesionales prestos para obedecer, pero no para proponer; coincidiendo con Sarzuri-Lima (2014). Desde la visión de un opresor, los educadores somos incapaces de enseñar y aprender, sea en modalidad presencial o virtual. Por ello, debemos prestar atención a los cambios que se nos proponen, debemos involucrarnos en

nuestro proceso de liberación, porque nadie vendrá a rescatarnos, así que necesitamos trabajar de manera colaborativa y cooperativa.

Por último, sea cual sea la modalidad en que ejerzamos nuestra práctica educativa, debemos ser coherente con nuestro posicionamiento ético-político. Asimismo, luego de este ejercicio de reflexión, considero que nuestra práctica educativa, desde una visión liberadora, no es una tarea que nos haga llegar a un lugar o a una idea específica, sino más bien nos invita a caminar observando el camino, a dialogar escuchando, a estimular las relaciones de poder y a enseñar aprendiendo.

Referencias

- Badilla, E. (2008). Tecnología Digital en la Educación: Un Medio Expresivo para la Creación y la Comunicación. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51, 18. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10449
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidad y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 41-56). Editorial de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. (1970/2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación. Primera edición*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad. Trigésima octava edición*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1988). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (6ta ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (2005). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Galeano, E. (1999). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (2019). *Contra la dominación*. Gedisa.
- Lazo, C. y Gabelas, J. (2008). La cercanía en la virtualidad. Las tutorías en otra dimensión. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51, 8. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10427
- Sarzuri-Lima, M. (2014). La fascinación educativa por la calidad. Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la “calidad en la educación”. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 71-89. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432014000200005&script=sci_arttext
- Varguillas, C. y Bravo, P. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 219-232. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31321>
- Vázquez-Rivera, C., Escabí, A., Quiñones, S. y Pacheco, W. (2012). El refortalecimiento como una herramienta de trabajo comunitario: reflexiones desde la comunidad. En Zambrano, A. & Berroeta, H. (Eds.), *Teoría y práctica de la acción comunitaria: Aportes desde la psicología comunitaria* (pp. 257-276). Ril.
- Vázquez-Rivera, C. (2015). Refortalecimiento y pedagogía de la pregunta: Desde un enfoque de aprendizaje cooperativo. En E. J. Huaré, A.M. Elgier & G. Maldonado (Eds.), *Psicología cognitiva y procesos de aprendizaje* (pp. 139-152). UNE-EGV.