

La incursión de la pedagogía crítica y en la enseñanza educativa superior informal

The incursion of critical pedagogy and informal higher educational education

Tamayo Arellano Vicente Rodrigo^{1*}; Cevallos Goyes Andrea Alejandra¹; Bonilla Mayorga Richard Nicolayo¹; Gancino Vergara Sandy Macarena¹

¹ Universidad Estatal de Bolívar

* vicente.tamayo@ueb.edu.ec

DOI: <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i4.1183>

Resumen

Esta revisión explora la pedagogía crítica, considerada por los educadores informales como una influencia clave, para insertarla dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, buscando evaluar el potencial y relevancia innovadora. Se profundiza en los antecedentes relacionados con la pedagogía crítica, en torno a sus principios, propósitos y enfoques influyentes en la pedagogía global. Los resultados de la discusión denotan que la pedagogía crítica es crucial para la enseñanza de los educadores informales, ya que permite a los docentes y profesionales interrumpir la hegemonía del pensamiento neoliberal y neogerencial en las prácticas educativas superiores y reorientar su posicionamiento dentro de las instituciones analizadas. Las conclusiones se centran en la practicidad de la habilitación pedagogía crítica, dentro de la enseñanza adherida hacia la educación informal en las universidades.

Palabras clave: pedagogía crítica; educación informal; plan de estudios; evaluación.

Abstract

This review explores critical pedagogy, considered by informal educators as a key influence, to insert it into the teaching and learning processes in higher education, seeking to assess its potential and innovative relevance. It delves into the background related to critical

pedagogy, around its principles, purposes and influential approaches in global pedagogy. The results of the discussion denote that critical pedagogy is crucial for the teaching of informal educators, since it allows teachers and professionals to interrupt the hegemony of neoliberal and neomanagerial thought in higher educational practices and reorient their position within the analyzed institutions. The conclusions focus on the practicality of the critical pedagogy qualification, within the teaching adhered to informal education in universities.

Keywords: critical pedagogy; informal education; Curriculum; evaluation.

1. Introducción

La historia en cuanto a los trabajos comunitarios entrelazados con la educación formal, es una idea interesante que se adhiere a ese concepto de pedagogía crítica y su relación cercana con lo que puede significar para lograr u obtener niveles transformacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Freire, 1968). No obstante, esto no siempre se ha traducido en cómo se enseña el trabajo comunitario y la educación informal universitario, sino que explora el grado en qué y cómo es posible aplicar los principios y prácticas de la pedagogía crítica en la enseñanza de la educación informal.

Los investigadores que han tratado de cubrir aspectos de la pedagogía crítica cuyo alcance va mucho más allá que el de examinar la teoría crítica y múltiples contextos y un enfoques teóricos y prácticos, tratan de orientar epistémicamente hacia lo pedagógico, es decir, se centran en encontrar aperturas y espacios educativos donde se pueda promulgar la pedagogía crítica. Para lograrlo, se revisan contextos de aula más amplios y también, como sugiere su título, en contra y más allá de la universidad, incluido el activismo estudiantil y la creación de vínculos con movimientos sociales más extensos (Davies& Barnett, 2016; Groenke & Hatch, 2009; Cowden& Singh, 2013).

La enseñanza de la educación informal y comunitaria no ha sido escasamente explorada dentro de la literatura y, por lo tanto, hacerlo constituirá nuestra contribución a la misma. Al respecto, Cooper (2015) exploró el potencial de la pedagogía crítica, aunque se mostró pesimista al respecto. Aparte de lo anterior menciona que, se ha prestado poca atención a la enseñanza de la educación informal y comunitario en la educación superior. Argumenta que; en el Reino Unido, la Asociación Profesional de Profesores en Trabajo Juvenil y Comunitario, viene desarrollando las mejores prácticas pedagógicas adaptadas a los nuevos tiempos.

En este mismo orden de ideas, Seal (2019) resalta los debates y colaboraciones al respecto, formándose asociaciones estratégicas direccionadas a consolidar las buenas prácticas pedagógicas entre Finlandia, Estonia y el Reino Unido, siendo estos países los únicos que tenían cursos universitarios específicos de calificación profesional en educación informal y trabajo comunitario a nivel universitario. A raíz de esto, otra oferta de asociación permitió reunir ideas y recursos de toda Europa y más allá sobre cómo se enseña pedagógicamente. Esto condujo a practicar revisiones para de promulgar una pedagogía crítica en la enseñanza de la educación informal y comunitaria en la educación superior.

La educación informal como práctica es inherentemente espontánea y orgánica, basada en las necesidades e imaginaciones de los jóvenes integrantes a procesos democráticos que, busca romper las barreras entre adultos y jóvenes, el maestro y el alumno y ofrece un contraataque a una educación más formal que a menudo ha fracasado, y como muchos argumentarían, deliberadamente, los jóvenes. Sin embargo, lo enseñamos en universidades, muchas veces antidemocráticas, formales, jerarquizadas, con un currículo determinado por tutores u organismos nacionales, que muchas veces prescriben privilegios existentes y se aleja de la experiencia vivida (Seal, 2021; Harris, 2014; Jeffs & Smith, 2005; Ord, 2016; Hale, 2021).

La educación superior también se ha mercantilizado, junto con otros atributos de la educación superior, ya que las mismas compiten en el mercado. A todas estas, se considera que, a diferencia de las escuelas, los académicos informales desarrollan el plan de estudios, diseñan la estrategia de enseñanza y aprendizaje, aseguran la calidad y evalúan los cursos de una manera que encarna los valores y prácticas fundamentales que enseña. Esta revisión catalogará y evaluará los intentos de incorporar la pedagogía crítica en los cursos de educación informal con integridad, observando cómo mediamos la resistencia institucional, estudiantil y del personal, los marcos de calidad y las culturas neoliberales y los regímenes evaluativos (Seal, 2021).

En esta investigación se ofrece un modelo paso a paso de cómo promulgar la pedagogía crítica en la educación superior y una forma de repensar el desarrollo del currículo que pasa de ver el currículo como una camisa de fuerza a un currículo que se basa en experiencias y cultiva la esperanza.

2. Desarrollo

La pedagogía crítica comparte muchas de las actitudes y enfoques del trabajo con jóvenes y la educación informal, como se expresó anteriormente [13]. En este artículo, argumentaremos que la adopción de la pedagogía crítica como marco ofrece una forma en que los educadores informales pueden conectarse y reconectarse con nuestra materia y nuestra enseñanza, lo que genera una mejor experiencia para nuestros estudiantes y para nosotros mismos. También creemos que la pedagogía crítica ofrece a los educadores una forma de reconectarse consigo mismos, al comprender sus propias posiciones en la sociedad y dentro de nuestras instituciones, contextualizando y mediando las fuerzas a las que están sujetos los académicos modernos (Ledwith, 2001).

Uno de los debates clave dentro del campo de la pedagogía crítica es si es posible promulgar una verdadera pedagogía crítica dentro de la educación superior. Varios autores argumentan que las fuerzas del neo liberalismo, el neo conservadurismo y el nuevo gerencialismo dentro de la educación superior (ES) tienen un arraigo tan profundo que la auténtica pedagogía crítica no es posible y deberíamos buscar promulgarla fuera de la educación superior (Van Heertum, 2006). Se tienen algunas simpatías con los escritores de pedagogía postcrítica como Hodgson et al. (2018), quienes critican el utopismo de los pedagogos críticos venideros por utopismo, abandonando el presente con un optimismo cruel por un futuro inalcanzable.

A juicio de Alinsky (1972), a los radicales retóricos que prefieren el fracaso basado en principios a las aguas turbias de tratar de mantener la integridad mientras trabajan en las entrañas adversas. Por lo tanto, se aboga por celebrar las pedagogías de ES que operan en espacios liminales y en las grietas de la contradicción que siempre forman parte del neoliberalismo, el neoconservadurismo y el neo conservadurismo, con la esperanza de ampliarlos aún más. Para Giroux (2010), ambos reconocen los desafíos de promulgar la pedagogía crítica en nuestra enseñanza de la educación informal, donde la universidad moderna y neoliberal opera como un negocio, escudriñada por los poderosos externos, replicando las jerarquías existentes de conocimiento y poder.

Basado en lo anterior, es probable que; si luchar fuera del sistema puede ser liberador, no debe confundirse con la eficacia. La aburrida rutina de trabajar dentro de la universidad moderna es mucho menos atractiva y, a menudo, menos gratificante, pero permite la posibilidad de una influencia directa aquí y ahora. También pensamos que no debemos sucumbir a la construcción del debate dentro o fuera de la educación superior como una cuestión de uno u otro. Las grietas que emergen de las contradicciones irresolubles dentro de la universidad neoliberal deben crearse y abrirse tanto dentro como fuera de la Universidad para lograr el máximo aprovechamiento. Creemos que las pedagogías críticas son posibles en la educación superior, pero existen tensiones permanentes que deben mejorarse al tratar de promulgarlas (Biesta, 2004).

Para Biesta (2004), existen los tres dominios educativos. El primero trata sobre la cualificación, que constituye el conocimiento y las habilidades que queremos que una persona conozca y comprenda. También puede incluir una calificación literal que certifique convencer de que la persona ha adquirido estas habilidades y conocimientos y puede aplicarlos a la situación a la que están destinados. Este es un aspecto importante del conocimiento, pero el conocimiento no puede reducirse a él. El segundo dominio lo describe como socialización, donde las normas, valores y estructuras de la sociedad que existen a la par con la universidad son conocidos como microcosmos de la sociedad y transmisora de este conocimiento. La pedagogía crítica no dice que eso esté mal. Pretender que la educación no hace esto, y que es de alguna manera neutral, es lo que está mal. La socialización se extiende al conocimiento específico de la materia que el estudiante acaba de aprender, y para nuestros cursos también es la socialización que se produce en el aprendizaje basado en la práctica que informa e inculca las identidades profesionales requeridas por el Organismo Profesional, Estatutario y Regulador.

El tercero es la subjetivación, donde los estudiantes aprenden cómo ser un sujeto y, al mismo tiempo, aprenden a ser crítico, cuestionar, tener una mente indagadora e inquisitiva y crear y evaluar conocimiento. Toda la educación superior, y posiblemente toda la educación, debería permitir estas cualidades en estudiantes. Un efecto secundario de frenar la criticidad por razones políticas, detener a los estudiantes desafiando la hegemonía política dominante a la que están sujetos, es que dejen de ser crítico con todo conocimiento. Esto hace que la educación sea inequívoca en todos los sentidos.

3. Principios de la Pedagogía Crítica

- La educación es inherentemente política.
- El conocimiento debe relacionarse y desarrollarse a partir de la experiencia vivida por los participantes.
- El conocimiento debe ser creado entre todos los participantes en el proceso de aprendizaje.

La pedagogía crítica busca neutralizar la educación y la creación de conocimiento, considerando estos procesos como inherentemente políticos, particularmente en lo que se refiere a las relaciones humanas (Freire, 1968). Para este autor, describir cómo una asociación con el conocimiento, y particularmente con la teoría, es que es algo creado o descubierto por expertos, a menudo bajo condiciones científicas. Lo que es más importante, su objetivo es brindar a los estudiantes y a las personas en general las herramientas para deshacer, repensar y desafiar sus conocimientos recibidos sobre lo que constituye el conocimiento y la educación. Este es el punto de partida de la pedagogía crítica. A menudo, el conocimiento y la elaboración de teorías se abstraen de la experiencia cotidiana de la mayoría de las personas en nombre de la objetividad.

Para los pedagogos críticos, la teoría debe relacionarse con las experiencias vividas por las personas, y donde no es así, la teoría debe cambiar. Los alumnos tienen sus propias teorías e ideas sobre el mundo, y este debe ser nuestro punto de partida. Cuando combinamos la teoría con la práctica, adoptamos la praxis, y la pedagogía crítica se ha descrito consistentemente a sí misma como una praxis. Por lo tanto, se interpreta a menudo como la síntesis de teoría y acción; sin embargo, es más complejo, sutil y radical que esto. La pedagogía crítica tiene una visión dinámica y dialéctica de cómo se crea el conocimiento donde el conocimiento es algo colectivo y en evolución (Biesta, 2004; Herman, 2012; Aristotle, 1976; Carr & Kemmis, 1989).

Los pedagogos críticos ven el conocimiento como algo que creamos a través del diálogo, algo que los educadores informales reconocerán en los debates profesionales sobre el currículo de trabajo, y que recuerda al modelo de currículo negociado, la cual se mantiene en un continuo entre educación informal basada en la conversación y plan de estudios formal establecido (Jeffer, 1999). Para Cho (2010), el conocimiento como democrático, dependiente del contexto y apreciador del valor del patrimonio cultural de los alumnos. Esto significa no simplemente reconocer la diversidad y el multiculturalismo en la sala, ya que esto construiría las opiniones de las personas sobre las culturas, incluida la propia, como monolíticas.

4. Objetivos de la Pedagogía crítica

- Desarrollar pensadores críticos que creen nuevos conocimientos.
- Tomar conciencia de sus opresiones y las de los demás.
- Establecer conexiones entre las experiencias personales y las fuerzas sociales más amplias.

Para los pedagogos críticos, nuestro objetivo más importante es permitir que las personas se conviertan en pensadores críticos y creadores de conocimiento, capaces de aplicar y sintetizar nuevas ideas e información en nuevas formas de pensar a medida que las situaciones cambian y evolucionan. El punto de partida es ayudar a las personas a reconocer y honrar sus formas indígenas de hacer esto. Es necesario desafiar la ruptura entre la experiencia, la práctica y la teoría y los estudiantes deben ver cómo tienen el derecho y el deber de crear nuevos conocimientos. Para que el aprendizaje sea crítico, a menudo es un desafío (Seal, 2017; Smith, 1999; Ord, 2014).

Para Freire (1970), convertirse en un pensador crítico implica una concientización. Las personas necesitan tomar conciencia de su propia opresión y, por extensión, comprender cómo se oprime a los demás. No obstante, hay problemas con la idea de concientización, particularmente la idea de falsa conciencia, por la cual las personas no son conscientes de su propia opresión. En cambio, Ranciere (1992), ve a las personas como intrínsecamente capaces de aprender y desarrollar el intelecto, pero un sistema les ha hecho creer que no son inteligentes que deliberadamente socava su confianza en sí mismos y, en consecuencia, pierden la voluntad de usar sus habilidades analíticas.

Para Ranciere, el papel del educador informal es doble. En primer lugar, actuar según la voluntad, la confianza en sí misma y la eficacia de las personas, la voluntad de comprometerse y desafiarse a sí mismos ya los demás, y desear aprender. En segundo lugar, el papel de un educador es prestar atención al contenido de los argumentos que están creando las personas, pero solo en términos de garantizar que los argumentos de las personas tengan lógica y consistencia interna, pero que presten atención y deconstruyan el lenguaje detrás de esos argumentos y los conceptos detrás del lenguaje.

5. Enfoques en Pedagogía Crítica

- Enfatizar la importancia de la democracia y la igualdad en los ambientes de aprendizaje.
- Enfatizar un currículo flexible creado utilizando materiales auténticos, temas generativos y momentos de enseñanza.
- Cultivar la esperanza y la resistencia simbólica.

Los pedagogos críticos deben desafiar la colonización de la democracia en la educación a través de su construcción como consumismo. Los pedagogos críticos deben de construir con los estudiantes cómo el consumismo es una forma de democracia restrictiva y engañosa que aplaca en lugar de liberar, e individualiza en lugar de desarrollar una preocupación mutua. Ser verdaderamente democráticos significa que los educadores deben reconocer y desafiar las estructuras en las que operan, incluido el poder y el privilegio que les otorga [37] y esto puede ser intimidante y sentirse empoderados (Foley, 2007; Joldersma, 1999; Degener, 2007).

Algunas de las técnicas fundamentales dentro de la pedagogía crítica que se derivan de estos principios son tener un currículo flexible con materiales auténticos, encontrar momentos de enseñanza y descubrir temas generativos, todo lo cual puede parecer reñido con las limitaciones que clases programadas y la medición de los resultados del aprendizaje pueden requerir. Para los pedagogos críticos, ninguna metodología puede funcionar para todas las culturas, poblaciones y situaciones. Todas las decisiones relacionadas con los currículos, incluido el material a estudiar, deben basarse en las necesidades, intereses, experiencias y situaciones de los estudiantes. Además, los recursos utilizados para la educación deben provenir y tener resonancia con la vida cotidiana de las personas (Aliakbari & Faraji, 2011; Giroux, 2006; Shor, 1992).

Es al vincular las experiencias y crisis cotidianas de las personas con fuerzas socioeconómicas más amplias que las personas comienzan a ver tanto la naturaleza reproductiva como la posibilidad de resistencia al contenido problemático. Dentro de los cursos, esto a menudo surgirá a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje más discursivas, presentaciones evaluadas, debates o diarios generativos. Los temas generativos son aquellos en los que el grupo, al decidir el currículo y el tema a explorar, busca temas con ciertas características. Los temas deben ser, en primer lugar, una fuerza motivadora para las personas. En segundo lugar, los temas deben tener tensiones y contradicciones en su interior, cosas que no encajan y que necesitan ser trabajadas y tienen el potencial de crear algo nuevo que resuelva estas tensiones. Los temas generativos también deben abrir la discusión y relacionarse con cuestiones sociales más amplias (O'hara et al., 2001; Keesing-Styles, 2003; Kincheloe, 2005).

Una de las características de la pedagogía crítica es la capacidad de todos los participantes para pensar en el momento e improvisar. Esto puede significar reconocer que un plan de sesión en particular no está funcionando, o no tiene resonancia, y ajustarlo en consecuencia, algo que estoy seguro de que los profesionales de la educación informal reconocen en su práctica de trabajo con jóvenes. La responsabilidad de esto no debe recaer únicamente en el pedagogo y la espontaneidad debe ser cultivada para todos. Freire advierte que la esperanza del educador progresista no puede ser la de un aventurero irresponsable, donde a las personas se les recuerda la dinámica de sus opresiones, pero todavía se sienten impotentes para actuar (Seal & Harris, 2014; Spence, 2008; Freire, 2004).

6. Pedagogía Crítica, Trabajo Juvenil y Educación Informal

La educación informal, y en particular el trabajo comunitario, se ha aliado tradicionalmente con la pedagogía crítica en el Reino Unido. A nivel europeo e internacional, la pedagogía crítica como influencia de la pedagogía de los jóvenes y los cursos de trabajo comunitario es mucho más cuestionada. En los países de la antigua Unión Soviética, se está alejando de los enfoques colectivistas y se está adoptando el individualismo. Kahrlick (2019) detalla cuántos jóvenes y sus trabajadores juveniles estuvieron al frente de los movimientos que rechazaron los regímenes soviéticos.

La pedagogía crítica, con su base marxista, simplemente no tiene efectos positivos. resonancia para muchos países. Más ampliamente, la educación laboral juvenil en las universidades es un deporte minoritario, y solo se imparte de alguna forma en 17 de los 44 países de Europa. Hay énfasis muy diferentes, donde algunos se concentran en la política juvenil, algunos en la gestión, a menudo en la gestión del ocio, algunos en los estudios sociológicos de los jóvenes, algunos adoptan un enfoque de apoyo y trabajo social. Solo cinco adoptaron un enfoque educativo, tres de países de la antigua Unión Soviética (Kiilakoski, 2019).

La educación laboral juvenil en los Estados Unidos, al igual que su trabajo juvenil, es ecléctica, localizada, fracturada y hay poco consenso nacional. La mayor parte de su educación está dentro de los departamentos y facultades de trabajo social. Abundan los debates en torno a la identidad profesional y la profesionalización, ya que la mayor parte del trabajo juvenil en el Reino Unido no es reglamentaria, es a tiempo parcial, está mal pagado y lo llevan a cabo trabajadores no cualificados. Gran parte de su base teórica proviene de una perspectiva de desarrollo juvenil, y aunque se basa en la educación progresiva, que también ha rastreado la influencia existencial sobre el trabajo juvenil y la educación laboral juvenil en los Estados Unidos (Corney, 2019; Brooker, 2019; Fusco & Baizerman, 2013).

El trabajo con jóvenes se ha llevado a cabo cada vez más en el nivel terciario, a través del sector privado y dentro de marcos neoliberales reduccionistas, dejando el enfoque freireano gravemente erosionado. Nueva Zelanda también sigue un modelo de desarrollo juvenil, aunque ha desarrollado una combinación única de enfoques occidentales para el desarrollo juvenil combinado con enfoques indígenas de las culturas nativa americana y maorí, y modelos psicológicos ecológicos. El énfasis está mucho en el desarrollo de la competencia intercultural que, aunque similar en sentir, difiere en su análisis político. Mirando hacia el Sur Global, el desarrollo juvenil ha estado desarrollando marcos a nivel de pregrado y posgrado. Se basa en gran medida en un modelo de desarrollo juvenil similar al Modelo Deweyan de los Estados Unidos, aunque ha habido movimientos recientes para hacerlo más sensible a las culturas indígenas. La pedagogía crítica no es una fuerte influencia (Stein, 2005; Baizerman, 1989).

7. Pedagogía crítica informando la enseñanza de la educación informal y comunitaria

Sin embargo, mientras que la pedagogía crítica impregna nuestro plan de estudios en el Reino Unido, el grado en que informa la pedagogía en cursos para jóvenes y comunidades es más cuestionado. Para dar un ejemplo ilustrativo se dijo que el curso de enseñanza a tiempo completo tenía una conferencia estricta de una hora, seguida de una estructura de seminario de una hora. En contraste, el curso de aprendizaje a distancia fue el aula invertida definitiva con los estudiantes a los que se les envió materiales de aprendizaje y se reunieron cada seis semanas para una sesión de seis horas que fue totalmente determinada y dirigida

por los estudiantes. Por el contrario, todas las evaluaciones fueron escritas y la gran mayoría fueron tareas tradicionales. En una investigación más profunda, encontró que los colegas en realidad enseñaban de formas mucho más diversas, con talleres, juegos de roles, obras de arte (Cooper, 2013; Anastasio et al., 2019).

Positivamente, la literatura tiene ejemplos de pedagogía crítica promulgada en la enseñanza del trabajo comunitario y juvenil en la educación superior, explorando el proceso de trabajo en grupo experiencial que es fundamental para el programa de trabajo comunitario. El énfasis en la justicia social dentro del plan de estudios del programa y la importancia de que el grupo de estudiantes aprenda de los demás sustenta los métodos de enseñanza en todo el programa. El diálogo, la interacción y el intercambio de experiencias se encuentran en el corazón de la formación de profesionales reflexivos que pueden conectarse y trabajar con éxito con grupos e individuos, promover la justicia social y empoderarse a sí mismos mediante la exploración de sus propias experiencias de opresión y poder (Connaughton, 2019; Banks, 2013).

Una vez más, reconocer que el conocimiento debe relacionarse con las experiencias vividas por los participantes es fundamental para los principios de la pedagogía crítica. Dentro del contexto del trabajo con jóvenes, se ha aplicado el método del Diálogo Socrático buscando permitir a los estudiantes explorar su práctica desde lo personal, perspectivas políticas, filosóficas y sociales. La narración y escritura son métodos válidos de indagación, métodos de investigación, donde la escritura ya no se limita a capturar la realidad, sino que ayuda a construirla. Es el acto mismo de contrarrestar el discurso dominante, de desafiar las actitudes predominantes, cuya hegemonía cuenta y comparte historias de transformación radical (Turnbull & Mullins, 2007; Bolton, 2010; Bowler et al., 2019; Giroux, 2015).

Achilleos y Douglas (2019), presentan un estudio de caso de cómo la evaluación y la retroalimentación sobre el Programa de Trabajo Juvenil y Comunitario de la Universidad de Glyndwr, han sido diseñados y desarrollado para restablecer el equilibrio de poder en la educación de la juventud y la comunidad desde que la profesión pasó al estado de Licenciatura. Reconocen los desafíos de lograr este equilibrio en un entorno de educación formal, mientras adoptan prácticas de aprendizaje transformador que reflejan los valores y principios del trabajo juvenil y comunitario.

La evaluación para y como aprendizaje se identifican como procesos que colocan a los estudiantes en el centro de la evaluación y la retroalimentación; apoyar a los estudiantes para que alcancen niveles más altos de pensamiento como socios iguales en el proceso de construcción del conocimiento. El estudio de caso también explora cómo las prácticas de evaluación crean el espacio para el diálogo, en términos de opresión y educación; ayudar a formar comunidades de práctica y examinar la identidad profesional (Bloxham & Boyd, 2007; Wenger, 1998; Bardy & Gilsennan, 2021; Clark, 2018; Muskett, 2017; Schon, 1983; Eraut, 2004).

8. Discusión

El modelo que se plantea consta de pasos para promulgar la pedagogía crítica, reconociendo que las personas pueden tener diferentes niveles de influencia sobre las estructuras dentro de las cuales enseñan. Se argumenta que pueden tener más influencia de lo que piensan, pero es incremental.

Paso uno: cambie la forma en que enseña y sus relaciones con los estudiantes. Se recomienda que los profesores cambien lo que puedan dentro de las restricciones que tienen. A menudo, como profesores, nos dan un módulo, con resultados de aprendizaje establecidos, un plan de estudios establecido y una evaluación establecida. Sin embargo, no pueden controlar lo que sucede en el aula, cómo manejamos los puntos de poder que nos pueden haber dado y cómo se aprovechan con los comentarios y aportes de los estudiantes. Si hace esto, los estudiantes responderán y se comprometerán y participarán más, todas las cosas con las que lucha la educación superior. Como resultado, a menudo también les irá mejor en términos de marcas y retención, nuevamente cosas que le darán influencia.

Para aquellos que han vivido los desafíos de trabajar en la educación superior durante la pandemia mundial de coronavirus, ha cambiado mucho que podría ayudar a abordar los desequilibrios de poder dentro del aula y la educación superior en general. Los estudiantes han visto a profesores impartir clases desde sus propios hogares, eliminando el desequilibrio de poder que puede manifestarse tan fácilmente en un salón de clases o en una sala de conferencias. En los primeros días, cuando se produjo el pivote en línea, muchos profesores confiaron en los estudiantes para navegar, ya sea preguntando sobre compartir pantalla o la mejor plataforma para compartir contenido de video.

Paso dos: Empuje la estructura lo más que pueda y construya alianzas. Una vez que tenga algún éxito, tendrá influencia para construir sobre lo que está haciendo, principalmente porque está encajando con las prioridades institucionales. Todos los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje son interpretables y se darán ejemplos de cómo las personas han trabajado dentro de estas restricciones. Los objetivos de aprendizaje están llenos de caprichos como explorar políticas y teorías sociales relevantes que se pueden interpretar a favor gremial. Los profesores deben alejarnos del pensamiento, ¿Cómo transmito a los estudiantes la información que sé que necesitan saber? Por ¿Cómo exploro y qué información es relevante y cómo podemos encontrarla juntos?.

Este replanteamiento de la enseñanza se puede lograr con relativa facilidad, pero las evaluaciones a menudo se revisan anualmente y los cursos se revalidan cada cinco años. Esto significa que tendrá la oportunidad de cambiar las estructuras en las que trabaja, pero esto puede llevar tiempo. En algunas instituciones, es posible decir que los objetivos de aprendizaje y la evaluación se negociarán con los estudiantes, solo hay que ganarse a los profesionales de control de calidad sobre por qué esto es necesario y verlos como un aliado. Todo esto significará ganarse a los colegas, quienes naturalmente sentirán curiosidad por lo que está haciendo, especialmente si se ve que construir alianzas es crucial y trabajar en los espacios intermedios nos permite expandir y definir nuestras relaciones fuera del aula y convertirnos en un verdadero socio en el aprendizaje.

Seal y Smith dan ejemplos de cómo es posible criticar e involucrar a la institución y los organismos profesionales remodelando las asociaciones que desarrollamos, la investigación que llevamos a cabo y las comunidades con las que nos involucramos. Los ejemplos incluyen estudiantes y profesores que se unen en aspectos desafiantes del curso, se unen, dentro de un grupo de pedagogía crítica, para comprometerse y desafiar otros aspectos estratégicos de las instituciones de educación superior.

Paso tres: ser visto como un experto pedagógico, interna y externamente. Si bien ser un experto es en cierto modo un anatema para el pedagogo crítico, es posible que deba convertirse en un experto en de construir la idea de ser un experto. También significa escribir, y hay muchas editoriales y revistas que estarán interesadas en su trabajo. También significa aprovechar las oportunidades de investigación: la mayoría de las universidades tienen fondos para emprender asociaciones entre el personal y los estudiantes, y estos son perfectos para promulgar la pedagogía crítica.

Como sector, a menudo nos hemos centrado demasiado en nuestra práctica docente, rara vez cuestionamos la pedagogía subyacente y solo unas pocas personas la investigan y promueven activamente. Esta colección ofrece una oportunidad para corregir ese proceso, pero para aprovechar las oportunidades y la esperanza que ofrece la pedagogía crítica, debemos trabajar juntos para compartir las experiencias vividas, creando nuevos conocimientos y estableciendo conexiones entre lo personal y lo político.

9. Conclusiones

La pedagogía crítica es posible de promulgar en la enseñanza de la educación informal en la educación superior. De cara al futuro, sería interesante no autocensurar a docentes sobre la incorporación de la pedagogía crítica en el plan de estudios de la educación superior. Una estructura de calidad no permite tal innovación, con demanda de objetivos, resultados de aprendizaje, estrategias de enseñanza predeterminadas y evaluaciones establecidas. Por lo tanto, en muchos casos los profesores no lo han intentado realmente, tienen con demasiada frecuencia se autocensuraron, asumiendo que no se les permitiría incorporar la pedagogía crítica u otras innovaciones.

Es en el momento de tratar de promulgar la pedagogía crítica en las prácticas diarias y comenzar a emerger, ofreciendo calidad y valor pedagógico a los estudiantes. Algunas estructuras que podrían cancelarse aún podrían tener integridad; donde los pedagogos críticos generalmente rechazan la evaluación por ser reduccionista, individualizada, imprecisa y crear divisiones entre estudiantes y estudiantes y entre estudiantes y profesores. La evaluación, en su forma original de examinar si se ha producido y qué aprendizaje, tiene un papel esencial en términos de rendición de cuentas, si estamos trabajando para que las personas desarrollen una conciencia crítica. Mientras estaba en la Universidad de Newman, Mike recuerda la creación de un módulo de segundo año llamado Problemas contemporáneos en la juventud y el trabajo comunitario.

Este enfoque hace que los estudiantes pongan a prueba muchas de sus habilidades transferibles: resolver problemas; programas de diseño; analizar críticamente y, en última instancia, ser capaz de comprender el terreno teórico de su tema. El 30 % de las notas disponibles se reservan para evaluar estas habilidades para obtener resultados de aprendizaje, un currículo coherente y una tarea de evaluación significativa. En su segundo año, los estudiantes hacen lo mismo en un módulo sobre pedagogía crítica, la diferencia es que el terreno del módulo tiene que estar ampliamente dentro del plan de estudios de la pedagogía crítica, algo que requiere que comprendan sus principios fundamentales, sus desafíos y en última instancia, la libertad que puede crear.

En un módulo sobre liderazgo comunitario desarrollado con estudiantes, una evaluación grupal que siguió el proceso para desarrollar temas generativos. En primer lugar, el grupo exploró qué intereses y problemas tenían en común. Luego tuvieron que examinar los problemas sociales más amplios, las tensiones y las contradicciones detrás de estos problemas. Luego tuvieron que idear un plan de acción, analizando el poder y la influencia en torno a los problemas, pero también identificando qué agencia tenían en las situaciones y qué impacto significativo podrían tener.

Para algunos, estaba vinculado a la ubicación para que pudieran emprender la acción y tener un impacto en el mundo real. El tema que eligieron los estudiantes fue el transporte. El grupo descubrió que había un problema con el transporte a la universidad. En lugar de crear divisiones, el grupo reconoció que tomarían el transporte público si pudieran. El problema era que era un servicio errático que paraba a las siete de la noche, por lo que la gente no podía quedarse hasta tarde a estudiar.

En una investigación más profunda, descubrieron que esto afectó de manera similar al personal de limpieza y de catering de la institución, ya que muchos tenían que tomar taxis costosos para ir a trabajar si trabajaban tarde o temprano. Al salir a la comunidad, los estudiantes descubrieron que la población local también se vio afectada de manera similar. En general, el sistema de transporte se había deteriorado sistemáticamente durante años y, de manera desproporcionada, no servía a las propiedades periféricas que no se consideraban políticamente importantes, como la propiedad alrededor de la universidad. Estaba vinculado a problemas sociales más amplios de las élites políticas que no valoraban el transporte público.

Luego, el grupo de estudiantes montó una campaña, obteniendo el apoyo de la población local y los políticos locales (su mayoría era pequeña y dependían de los votos del estado) para presionar a la autoridad local. Para ampliar los servicios de autobús y hacerlos más frecuentes a la urbanización, citando su compromiso asumido con el transporte público y que la autoridad local había obtenido dinero de regeneración sobre la base de la mejora de los servicios locales. La campaña fue exitosa.

10. Referencias Bibliográficas

- Achilleos, J., & Douglas, H. (2019). *Redressing the balance of power in youth and community work education; a case study in assessment and feedback*. In Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions; Seal, M., Ed. Tartu University Press.
- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). *Basic principles of critical pedagogy*. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Humanities*. Historical and Social Sciences IPEDR.
- Alinsky, S. (1972). *Rules for Radicals: A Practical Primer for Realistic Radicals*. Vintage.
- Anastasio, J., Thompson, N., & Woodger, D. (2019). *Learning does not reside in a place called comfortable: Exploring identity and social justice through experiential group work*. In Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions. Seal, M., Ed. Tartu University Press.
- Aristotle. (1976). *The Nicomachean Ethics*. Penguin.
- Baizerman, M. (1989). Why Train Youth Workers? *Child Care Worker*, 7, 1-8.
- Banks, S. (2013). Negotiating personal engagement and professional accountability: Professional wisdom and ethics work. *Eur. J. Soc. Work.*, 16, 587-604.
- Bardy, H., & Gilsennan, M. (2021). *Preparing for an unexpected journey: Exploring the experience of teaching critical pedagogy through critical pedagogy*. In *Hopeful Pedagogies in Higher Education*. Seal, M., Ed. Bloomsbury.
- Batsleer, J. (2012). *What is Youth Work?* Learning Matters.
- Biesta, G. (2004). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education*. Open University Press.
- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice, Writing and Professional Development*. 3rd ed. SAGE Publications.
- Bowler, R., Buchroth, I., Connolly, D., & Woolley, L. (2019). *Resistance is not Futile: Ensuring critical pedagogy despite neoliberal governance*. In Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions. Seal, M., Ed. Tartu University Press.
- Brooker, J. (2019). *A global perspective. The influences upon university youth worker education programmers in Australia, Canada, New Zealand and the US*. In Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions. Seal, M., Ed. Tartu University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1989). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer.
- Cho, S. (2010). Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educ. Philos. Theory*, 42, 310-325.
- Clark, L. (2018). Critical pedagogy in the university: Can a lecture be critical pedagogy? *Policy Futures Educ.*, 16, 985-999.

- Connaughton, T., Croix, P., & Thompson, N. (2019). *In Defense of Youth Work Storytelling as Methodology and Curriculum in HEI teaching*. In *Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions*. Seal, M., Ed. Tartu University Press.
- Cooper, C. (2013). *Critical pedagogy in higher education*. In *Socially Just, Radical Alternatives for Education and Youth Work Practice*. Palgrave Macmillan.
- Cooper, C., Gormally, S., & Hughes, G. (Eds.) (2015). *Socially Just. Radical Alternatives for Education and Youth Work Practice: Re-Imagining Ways of Working with Young People*.
- Corney, T. (2019). *Teaching Youth Work in Australia—Values based education and the threat of Neoliberalism?* In *Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions*. Seal, M., Ed. Tartu University Press.
- Cowden, G., & Singh, G. (2013). *Acts of Knowing: Critical Pedagogy in, against and beyond the University*. Bloomsbury.
- Davies, M., & Barnett, R. (2016). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Davies, R. (2012). *Youth work, protest and a common language: Towards a framework for reasoned debate*. In *Proceedings of the Professional Association of Lecturers in Youth and Community Work*.
- Degener, S. (2007). Making sense of critical pedagogy in adult literacy education. *Rev. Adult Learn. Literacy*, 2, 23–45.
- Eraut, M. (2004). The practice of reflection. *Learn. Health Soc. Care*, 3, 47–52.
- Foley, P. (2007). *A Case for and of Critical Pedagogy: Meeting the challenge of liberatory education at Gallaudet University*. In *Proceedings of the American Communication Association's Annual Conference, Taos, NM, USA, 3–7*.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Penguin.
- Freire, P. (2004). *EPZ Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. A&C Black.
- Fusco, D., & Baizerman, M. (2013). Professionalization in youth work? Opening and deepening circles of inquiry. *Child Youth Serv.*, 34, 89–99.
- Giroux, H. (2004). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *Educ. Forum* 2010, 74, 184–196.
- Giroux, H. (2006). A. Higher education under siege: Implications for public intellectuals. *Thought Action*, 22, 63–78.
- Giroux, H. (2015). Democracy in crisis, the specter of authoritarianism, and the future of higher education. *J. Crit. Scholarsh. Higher Educ. Stud. Aff.*, 1, 7.
- Groenke, S., & Hatch, J. (Eds.) (2009). *Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era: Small Openings*. Springer.
- Hale, S. (2021). The Class Politics of Foundation Years. *J. Found. YearNetw.*, 3, 91–100.
- Harris, P. (2014). The youth worker as jazz improviser: Foregrounding education 'in the moment' within the professional development of youth workers. *Prof. Dev. Educ.*, 40, 654–668.
- Herman, M. (2012). Reflective practice meets youth work supervision. *Youth Policy*, 109, 118–128.

- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum Books.
- Jeffer, T., & Smith, M. (1999). *Informal Education*. Education Now Publishing.
- Jeffer, T., & Smith, M. (2005). *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*. Educational Heretics Press.
- Joldersma, C. (1999). The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. *J. Educ. Thought*, 35, 129-148.
- Kährrik, A. (2019). *School youth work—Time for some common community work*. In Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions. Seal, M., Ed.; Tartu University.
- Keesing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radic. Pedagog.*, 5, 1-19.
- Kiilakoski, T. (2019). *Practice architectures and Finnish model of youth work education*. In Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions. Seal, M., Ed. Tartu University Press.
- Kincheloe, J. (2005). *Critical Pedagogy*. Peter Lang.
- Ledwith, M. (2001). Community work as critical pedagogy: Re-envisioning Freire and Gramsci. *Commun. Dev. J.*, 36, 171-182.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. Foster. *Crit. Reflect. Adulthood*, 1, 1-6.
- Muskett, T. (2017). *Popular education in practice: A case study of radical educational praxis in a contemporary UK university*. In Trade Union Education: Transforming the World. Seal, M., Ed. New Internationalist.
- Nicholls, D. (2017). *Reviving Trade Union and Popular Education*. Available: <https://indefenceofyouthwork.com/2017/02/23/doug-nicholls-on-reviving-trade-union-and-popular-education/>
- Ohara, M., & Saft, S. (2001). Crookes, G. Teacher Exploration of Feminist Critical Pedagogy in Beginning Japanese as a Foreign Language Class. *Jpn. Lang. Lit.*, 35, 105-133.
- Ord, J. (2012). *Youth Work Curriculum*. Russell House.
- Ord, J. (2014). Aristotle's phronesis and youth work: Beyond instrumentality. *Youth Policy*, 112, 56-73.
- Ord, J. (2016). *Youth Work Process, Product and Practice: Creating an Authentic Curriculum in Work with Young People*. Routledge.
- Rancière, J. (1992). *The Ignorant Schoolmaster*. Stanford University Press.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Seal, M. (2014). Philosophies of youth work: Post-modern chameleons or cherry-picking charlatans. In *Philosophy and Youth and Community Work*; Seal, M., Frost, S., Eds. Russell House.
- Seal, M. (2019). *Teaching Youth Work in Higher Education: Tensions, Connections, Continuities and Contradictions*. Tartu University Press.

- Seal, M. (Ed.) (2017). Key Concepts in Popular Education. In Trade Union Education: Transforming the World. New Internationalist.
- Seal, M. (Ed.) (2021). Hopeful Pedagogies in Higher Education. Bloomsbury.
- Seal, M., & Harris, P. (2014). I just talk to people. In Philosophy and Youth and Community. Seal, M., Frost, S., Eds. Russell House Publishing.
- Shor, I. (1992). Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration. University of Chicago Press.
- Shor, I. (2012). Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. University of Chicago Press.
- Smith, L. (1999). Decolonising Methodologies: Research and Indigenous Peoples. 1st Ed. Zed Books.
- Smith, M. (1994). Local Education. Milton Keynes.
- Spence, J. (2008). What do you youth workers do? Communicating youth work. Youth Stud. Ireland, 2, 3-18.
- Stein, J., Wood, E., Walker, J., Kimball, E., Outley, C., & Baizerman, M. (2005). The youth development leadership experience: Transformative, reflective education for youthwork practitioners. In Child and Youth Care Forum. Kluwer Academic/Human Sciences Press Inc., 34, 303-325.
- Turnbull, W., & Mullins, P. (2007). Socratic dialogue as personal reflection. Reflective Pract., 8, 93-108.
- Van Heertum, R. (2006). Bloch and Freire: Reinvigorating a pedagogy of hope. Policy Futures Educ., 4, 45-51.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. Syst. Think., 9, 2-3.

Recibido: 9 de julio de 2022

Aceptado: 15 de noviembre de 2022