

EL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIO – CRÍTICO: UNA MIRADA DESDE EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

THE SOCIO-CRITIC PEDAGOGICAL HORIZON OF THE SIMON BOLIVAR UNIVERSITY: A LOOK FROM THE PROGRAM OF PSYCHOLOGY



Círculo de Reflexión Programa de
Psicología*

Universidad Simón Bolívar - Barranquilla

RESUMEN

Este artículo se dirige a animar la reflexión sobre el Horizonte Pedagógico Sociocrítico (HPSC) de la Universidad Simón Bolívar (USB), el cual orienta la perspectiva, estrategia y finalidades de la acción pedagógica en la Universidad, en coherencia con el conjunto del Proyecto Educativo Institucional. En primer lugar, hace una breve contextualización de las fuentes del HPSC en el Ideario Bolivariano que inspira a la USB, y realiza una modelización del Horizonte, retomando los aportes de la pedagogía crítica. Posteriormente, aporta elementos para una fundamentación psicológica del mismo. Finalmente, presenta algunos avances de la implementación del horizonte en el programa de Psicología, a partir de lo cual reflexiona generando algunas propuestas para el desarrollo del HPSC en el programa y la institución.

Palabras Clave: Horizonte Pedagógico Sociocrítico, Ideario Bolivariano, Pedagogía Crítica, Didáctica Crítica, Fundamentos Psicológicos, Programa de Psicología

ABSTRACT

This article is aimed to encourage the reflection of the Sociocritic Pedagogical Horizon (SCPH) of the Simon Bolivar University (USB), which guides the perspective, strategy and objectives of the pedagogical action at the University, in a coherent way with the whole Institutional Educational Project. First, it presents a brief contextualization of the sources of SCPH in the Bolivarian Idearium that inspires USB, and then, a modelization of this Horizonte, based on the contributions of critical pedagogy. Subsequently, it provides elements for the psychological foundation thereof. Finally, it presents some progress of its implementation in the Psychology program, from which reflects and raises some proposals for the development of SCPH in the program and the institution.

Key Words: Sociocritic Pedagogical Horizon, Bolivarian Idearium, Critical Pedagogy, Critical Didactic, Psychological Foundations, Program of Psychology

El presente artículo constituye un acercamiento de apropiación y reflexión del Horizonte Pedagógico Sociocrítico (HPSC) de la Universidad Simón Bolívar (USB), generado desde la praxis docente realizada en el Programa de Psicología de la Universidad. El HPSC pretende orientar de manera congruente con el ideario bolivariano y el pensamiento del Dr. José Consuegra Higgins (fundador de la USB), el plano de los sentidos, finalidades y modos generales de la operación pedagógica que ha de promover el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como la constitución del tipo de ser humano, estudiante, ciudadano y profesional que busca formar la USB. En consecuencia, el ejercicio de reflexión que plasma este artículo, producto del *círculo de reflexión* desarrollado en el Programa de Psicología en torno al HPSC, es pertinente precisamente en el esfuerzo del programa y de su comunidad docente, por lograr una asimilación e identificación con la concepción y modelización de la acción pedagógica promovida en la USB, que a su vez resulte en una elaboración conjunta y propia del Programa de Psicología.

Específicamente, este trabajo inicialmente contextualiza brevemente las fuentes del ideario bolivariano de la USB, del cual, el HPSC se presenta como una modelización y concreción en el plano pedagógico. Luego caracteriza al modelo en algunos de sus elementos principales, retomando aportes de la pedagogía crítica. A su vez, este trabajo quiere contribuir al desarrollo de dicha modelización, aportando algunos elementos de fundamentación psicológica, para lo cual integra aspectos del análisis psicológico del ser humano desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana. Finalmente, se presentan algunos avances, prospectivas y reflexiones en torno a la implementación del HPSC en el Programa de Psicología.

FUENTES DEL HPSC EN EL IDEARIO BOLIVARIANO DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Al considerar el ideario bolivariano de la USB, específicamente el influjo en él de la figura y obra del Libertador Simón Bolívar, Martorano (2005) nos refiere lo siguiente:

El Libertador fue vehementemente educador, no sólo por la labor que desarrolló desde el punto de vista legal y la acción orientadora de abrir escuelas, liceos, institutos y universidades, sino por el hecho de que siempre estuvo atento para aprovechar la más pequeña coyuntura que le permitiera educar y elevar el nivel moral de la población y la nación (p.25).

Es así como esta actuación e ideales de Bolívar respecto al papel de la educación en la elevación de los pueblos, ha constituido desde los orígenes de la USB, inspiración fundamental del ideario bolivariano que la sustenta. Este pensamiento de Bolívar, por su parte, resulta completamente afín a los ideales que inspiraron al Dr. Consuegra Higgins a fundar la USB, los cuales siguen orientando su desarrollo actual y futuro.

Como es sabido, El Dr. Consuegra Higgins se caracterizó en su compromiso de vida, por definir grandes intereses y finalidades para la educación superior del país - y de la Costa Caribe colombiana en particular -, en congruencia con otros desarrollos importantes de su pensamiento social, el cual se desarrolló con base en una comprensión fundamentada y crítica de las condiciones históricas, culturales, sociopolíticas y económicas de nuestras realidades, problemáticas, necesidades, potencialidades y posibilidades sociales y educativas, en búsqueda de construir un desarrollo humano y social justos.

La preocupación del Dr. Consuegra por la educación nació especialmente vinculada con su inquietud por mejorar la condición vulnerable de los más pobres de su tierra natal, y con base en su comprensión de que dicha condición estaba ligada históricamente a sistemas de producción económica que la genera y mantiene. Por ejemplo, al respecto describe con lucidez cómo el sistema capitalista ha venido históricamente desplazando poco a poco a los más pobres, privándolos de lo esencial hasta sumirlos en una situación de miseria, a la par que algunos ricos y poderosos engrosaban su capital a costa de éstos; escribe el Dr. Consuegra: "(...) vino el desarrollo del subdesarrollo capitalista. Detrás de la carretera llegó el poderoso de la ciudad que se robó las tierras comunales, compró los terrenos y desalojó al campesino (Consuegra, 2007, p. 78). En otro ejemplo, en su obra *Temas Económicos y Sociales* (Consuegra, 2004), analiza cómo el evitar la inflación y



mantener el salario mínimo muy bajo, perjudica los intereses del trabajador y favorece los de los grandes empresarios, lo cual acentúa la brecha entre las clases sociales.

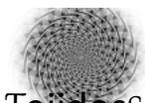
El haber presenciado este tipo de hechos, sumado a la educación recibida desde sus primeros años, le llevó a desarrollar al precoz Consuegra Higgins, en medio de las dificultades y circunstancias vividas, una postura vital indagadora, crítica y propositiva, volcada hacia la posibilidad de comprensión y dinamización de la capacidad constructiva y reconstructiva de propio mundo subjetivo y del entorno social de las personas y comunidades, en la medida que sean capaces de apropiarse, revisar y enjuiciar las premisas que sostienen la dialéctica que los determina en su existencia concreta.

Refiere Sánchez Juliao (2013) una anécdota de la vida del Dr. Consuegra, para destacar y comprender cómo la actitud y pensamiento crítico se fue desarrollando en el fundador; dice que, entre otras experiencias de vida, éstos se fueron forjando a partir del esfuerzo de escribir, que debía hacer el jovencito cada vez que lo dejaban castigado en el colegio. Es de este tipo de circunstancias y experiencias (aunque la anterior sea sólo una anécdota), que Consuegra Higgins llega paulatinamente a considerar la importancia de la educación como pilar orientador e impulsador de la formación del ser humano, de su vida y posibilidades.

Es así como el pensamiento del Dr. José Consuegra Higgins, a través de sus escritos y sus acciones como intelectual y humanista, interesado en reflexionar críticamente las cuestiones sociales, políticas, económicas culturales y educativas de nuestros pueblos latinoamericanos, y posibilitar su desarrollo dentro de paradigmas de justicia social, aportó un legado muy valioso en la conformación del ideario bolivariano que orienta a la USB y, con base en el cual, prefigurar el HPSC como modelo de formación integral de los profesionales egresados de esta Alma Mater. Así lo expresa Piñeres (2009) en su artículo *El Horizonte Pedagógico Sociocrítico en los Procesos de Formación:*

El significado de Horizonte Pedagógico Sociocrítico articulado con la praxis formativa, expresa la naturaleza viva y actuante del sistema educativo superior expresado por el Maestro José Consuegra Higgins, interesado por el mundo de la creación de la cultura con el origen y desarrollo de la escuela con la fundación de la Universidad Simón Bolívar (p. 13).

Es entonces el ideario bolivariano de la Universidad Simón Bolívar - el cual aún el pensamiento del Libertador y de Consuegra Higgins -, el sello que la caracteriza, y el cual se refleja en los principios y valores del Proyecto Educativo Institucional (PEI): por ejemplo, en la formación integral buscada para el estudiante, lo cual a su vez se pretende promover a través de su participación en diferentes espacios formativos científicos y



humanísticos - además de los propiamente académico-disciplinares-, como en el Programa de Crecimiento Personal y de Desarrollo de Valores, o en diferentes actividades culturales o artísticas (teatro, danza, música, entre otras) y deportivas. La participación del estudiante en estas actividades le representa no sólo una oportunidad de formación integral, sino que, adicionalmente, le puede procurar algunos beneficios de tipo económico que pueden mejorar la probabilidad de culminación de sus estudios.



SOBRE EL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO (HPSC)

Con base en el ideal bolivariano, el HPSC se constituye en fundamento y orientación de la formación superior propuesta y buscada en la USB. A su vez éste se apoya, en términos generales, en los desarrollos de la pedagogía crítica (Freire, 1974).

Con base en planteamientos de la pedagogía crítica, el componente de *Horizonte* de la formación desde la propuesta del HPSC, concibe al proceso de la enseñanza-aprendizaje como intencionado, dirigido a la formación de un ser humano conocedor y participe en la construcción y transformación de la realidad-múltiple y compleja -; es decir, un proceso que forma para que el formando llegue a participar de manera fundamentada, comprometida y ética, en la construcción de sí mismo, su sociedad, su cultura, su historia; y lo haga de una manera autónoma, la cual se reconoce y se desarrolla en la interdependencia ineludible y necesaria con el Otro, ubicada, comprendida y susceptible de ser re-creada socio-históricamente.

Consecuentemente, el HPSC concibe que el “mecanismo” central del acto pedagógico de la formación, es uno de naturaleza socio-cognitiva o relacional, es decir, configurado en y por la interacción dialógica entre el/la docente y el/los estudiante(s), la cual media y estimula el desarrollo del pensamiento, actitudes y valores para la indagación y valoración dialéctica, reflexiva y crítica del conocimiento establecido (cotidiano o científico); reconociendo sus fundamentos de construcción (paradigmáticos, teóricos, ideológicos, histórico-sociales, etc.) y sus efectos actuales o potenciales sobre la vida de las personas y comunidades; promoviendo eventualmente, tanto la generación de nuevas categorías y comprensiones (nuevo conocimiento), así como el desarrollo del espíritu emancipador en los educadores y educandos.

Freire (2005) caracteriza como “educación bancaria” a la educación tradicional, lo cual es una crítica a la misma, en la que el profesor es considerado como el depositario del saber y el estudiante como alguien que debe recibir dicho depósito: igual que un cajero recibe el depósito que lleva un cliente al banco. Dicha actitud y modo de interacción, imprime una frialdad y deshumanización del proceso educativo que necesariamente lo



convierte en artificial, poco provechoso y hasta perjudicial para la interacción dialógica, la reflexión y construcción conjunta entre el/la docente y el/la estudiante.

Al respecto, Freire (1974) describe que la relación dialógica es fundamental para el acto de enseñar, no lo anula, por el contrario, funda ese acto que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora, no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también.

Para Giroux (2001), el docente deber ser un profesional reflexivo, un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextuada social y políticamente, por lo que se plantea como un objetivo explícito de su práctica, la transformación social. Así, un componente central de la categoría de intelectual transformativo, es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.

Hacer lo pedagógico más político conlleva a que los estudiantes desarrollen una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales, y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y conceder a los estudiantes voz en sus expresiones de aprendizaje, como modos de constituirse en sujetos capaces de luchar por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.

En razón de esto, Freire (1974) expone que la educación puede ser vía de cambio, camino de libertad para excluidos y oprimidos; por tanto, herramienta de liberación. La educación verdadera, considera Freire, es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Es decir, se requiere de una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio, que intime con ellos en un ejercicio dialógico, en lugar de una mera, peligrosa y molesta de repetición de fragmentos y afirmaciones desconectadas de las condiciones de vida de los formandos.

Asunto aparte y relevante, son las implicaciones de esta perspectiva crítica para la didáctica. Rojas (2009) expone los siguientes aspectos en relación con una didáctica crítica:

El docente con interés por la Didáctica Crítica, entiende y realiza su práctica educativa interrelacionando la teoría, la investigación y la práctica bajo la perspectiva indisoluble que le permita abordar el salón de clase analizando e interpretando el contexto, la institución y el aula con el fin de construir estrategias didácticas coherentes y propiciadoras del desarrollo integral del propio maestro(a),



de sus colegas y de los estudiantes. El profesor(a) que se dirija desde la Didáctica Crítica entiende que no se puede seguir actuando en el aula promoviendo el dogmatismo, con ausencia de conciencia histórica y social y pensar en los contenidos como desconectados unos de otros como productos impersonales, ahistóricos y descontextualizados (p.100).

Entonces, la didáctica en el HPSC estructura la acción educativa como proceso de interacción comunicativa en torno al conocimiento; es decir, lo que se espera es que la didáctica propicie espacios de diálogo, reflexión, una mayor comprensión y un mejor desarrollo de la expresión de la crítica, en particular, a través de la *pedagogía de la pregunta*. Por ende, una didáctica consecuente con el enfoque sociocrítico debe evitar un uso de los recursos didácticos como herramientas unidireccionales de enseñanza, propio de modelos pedagógicos tradicionales donde el profesor enseña el saber que sabe y el alumno aprende lo que no sabe. Por el contrario, los actores se encuentran en una posición dialogal de confrontación, contrastación y discusión de lo que se está aprendiendo. Están en un proceso de interacción comunicativa en torno de un conocimiento que tiene la particularidad de ser formativo del ser profesional y, en donde el resultado final sea, en palabras de Rojas (2009), “establecer la enseñanza y el aprendizaje como una dualidad inseparable para introducir a la mujer y el hombre en un proceso de formación que le permitan solucionar sus problemas, haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos” (p. 96).

ALGUNOS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DEL HPSC

El ser humano, como lo plantea Freud (1973) en *Psicología de las masas y análisis del yo*, es necesariamente un ser gregario. Nadie puede existir ni sostenerse sin depender de alguna manera de otros. Tal como lo traza Lacan (2002), para la formación del ser humano y la construcción del yo, debe establecerse necesariamente con Otro un lazo social; Otro - que la mayoría de las veces es la madre- a través del cual aprende a verse a sí mismo como en un espejo. Realmente se percibe a sí mismo, si percibe a otros y se compara, al tiempo que en dicho proceso se privilegia también la identificación. El yo, entonces, se construye por identificaciones sucesivas con Otros que se dan a lo largo del tiempo y van dejando huella en él, fundamentalmente a través del lenguaje.

Comenta Zuleta (1985) al referirse a los anteriores planteamientos de Lacan: “El sujeto es siempre un sujeto escindido, es decir, alguien que busca algo perdido que es él



mismo: su referente de identidad” (p.141). Es decir, que la construcción del sujeto es un proceso continuo de cambios sucesivos.

Por otra parte, García (2005), señala que Lacan hace una consideración lingüística a de los procesos inconscientes vinculados con la formación del sujeto, a saber, el desplazamiento y la condensación, ya descritos por Freud en *La interpretación de los Sueños* (1973). Freud considera estos procesos como leyes que rigen lo inconsciente. Sin embargo, la condensación, Lacan la redescubre lingüísticamente como metáfora: “La metáfora es la sustitución de un significante por otro con el que tiene una relación de semejanza” (García, 2005, p.169); y al desplazamiento, como metonimia: “la metonimia es la sustitución de un significante por otro con el que guarda una relación de contigüidad” (García, 2005, p.170).

Estas leyes del inconsciente no sólo rigen al lenguaje, sino al sujeto en la medida en que por medio del lenguaje es descrito o “hablado” por otros, y es de esta manera como el sujeto va encontrando su ser y su sentido en la vida. Es así como para Lacan, el lenguaje es uno de los pilares principales de la existencia del ser humano porque “lo marca”, llega a moldearlo. Es inseparable de la formación del individuo a través de la educación en su sentido amplio y restringido, por lo cual, tampoco el pensamiento crítico podría desarrollarse sin la mediación del lenguaje.

Ahora, si en los procesos grupales inciden las participaciones y características individuales de los individuos, es claramente cierto, por otra parte, que, en los contextos y procesos grupales, los procesos psíquicos individuales no sólo se desarrollan, sino que también se modifican para confluir con los intereses masivos. En razón de esto es que podemos observar que existen esquemas (sociales) en los cuales, y con los cuales el individuo se identifica y “cosifica”, y que no responden a las necesidades “reales” del sujeto (Lacan, 2002). Es el caso, de ciertos discursos sociales, que, incidiendo en la construcción del sujeto, contribuyen a generar identificaciones e identidades en conflicto, estableciendo una lucha entre las imágenes que los *mass media* quieren venderle y la realidad que halla en su propia existencia.

Dassen (2005) igualmente se refiere a la importancia de discursos que se manejan en los medios de comunicación en relación con el deseo real o verdadero del sujeto. Se refiere a la sociedad actual como sociedad del hiperconsumo, que con sus propuestas precipita patologías como la anorexia, la bulimia o el consumo de sustancias psicoactivas. El individuo es atraído por los discursos mediante el lenguaje, y sus consecuencias adversas muestran una especie de aniquilación del sujeto al servicio del sistema social imperante.



Otra consideración diferente e importante en relación con la construcción del sujeto, es la particularidad que conecta la existencia de dicho sujeto con el pasado. Castro (1978) lo destaca claramente en su libro “Interacción en espejos”, en el que al respecto señala:

El individuo tiene su historia, su pasado y en ella se ponen de manifiesto, a veces con mayor claridad que en otras con un relieve más nítido o más difuso, según sean la ocasión y particularidad del recuerdo, las vicisitudes vividas frente a éstas o aquellas circunstancias, algunas de ellas percibidas como internas y otras como externas (p.55).

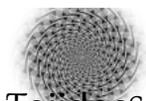
Entonces, la persona con la cual interactuamos posee un recorrido que le han proporcionado y le proporcionan sus experiencias y vivencias anteriores, que le marcan un estilo de reacción impregnado de su propio pasado. Este sujeto, en proceso de aprendizaje trae una historia anterior que en cierta forma le modela o le inclina hacia un modo de comprensión, de actitud, de reacción afectiva, que, a su vez, con base en nuevas experiencias, eventualmente, lo irán transformando a lo largo del tiempo.

Como lo sugiere Winnicott (citado por Miller, 2011), el sujeto trae de antemano un bagaje existencial profundo, constituido por esas partes de experiencia interna que se aglutinan unas con otras en el curso del proceso de maduración, con base en lo cual, va captando y asimilando internamente, a su modo, la experiencia exterior.

Por lo tanto, el compromiso del educador se encarna en el proceso complejo (permanente, dialéctico, evolutivo, incierto) de la construcción de sujetos individuados, y por ende de sociedad, resultante de la interacción de múltiples aspectos como los que se han venido destacando arriba. Congruentemente con el HPSC, el compromiso del educador debe darse a partir de competencias cognoscitivas, relacionales, éticas y operativas, que le permitan orientarse y atender, crítica, propositiva y emancipadoramente, dicha complejidad constructiva del sujeto como aparece en el contexto de nuestra realidad; logrando, como dice Reynaldo Mora (s.f.) respecto del planteamiento del HPSC, El desarrollo del sentido individual y colectivo del ser humano, y la educación centrada en la persona, la cultura y su impacto en la sociedad.

DESARROLLO DEL HPSC EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

A continuación, queremos mencionar algunas estrategias implementadas y observaciones de transformaciones de la praxis pedagógica o docente en el Programa de Psicología, a partir de ir paulatinamente tratando de implementar en ella las concepciones



del HPSC. Valga decir que se mencionan sin ninguna pretensión de considerarlas tareas finalizadas, sino por el contrario, abiertas y en construcción.

El estudiante viene participando de espacios y experiencias de formación que buscan su desarrollo no sólo intelectual y disciplinar, sino que también le permiten apropiarse de otros lenguajes y perspectivas culturales que expanden su expresión y experiencia del mundo; por ejemplo, la danza, el teatro, los deportes, el canto y la participación en foros donde se discuten temas políticos, sociales y problemáticas de actualidad. De igual manera contribuye al desarrollo de sus potencialidades, el acceso a servicios que forman parte del bienestar universitario, como son la Unidad de Salud, o los programas de crecimiento socioemocional y de formación de valores, y el Programa Institucional de Excelencia Académica, entre otros.

Refiriéndonos específicamente a las prácticas pedagógicas en el aula, la experiencia nos muestra que algunos de los aspectos más importantes del modelo sociocrítico se vienen estableciendo cada vez de manera más regular y consistente, como son los siguientes:

- Las metodologías o didácticas empleadas, invitan a la indagación, la reflexión y a imaginar soluciones a diferentes problemáticas de relevancia psicosocial de nuestro medio social; entre éstas están la elaboración de ensayos, estudios de casos, debates, mesas redondas, exposiciones, trabajos de investigación, revisiones bibliográficas, donde se debe aportar el su propio conocimiento y opinión acerca de las temáticas planteadas.
- Por otra parte, el papel del docente está cada vez más orientado a ser un guía, un facilitador, un orientador del aprendizaje, que se aleja cada vez más de la postura tradicional de la clase magistral.
- Las asignaturas han dejado la tendencia tradicional de ser solamente teóricas, para dar paso a la puesta en práctica de los conocimientos revisados.
- En el campo de las prácticas, el estudiante debe esforzarse por crear su propio modo de abordaje de problemas y planteamiento de soluciones, bajo la interlocución del docente que supervisa el proceso, algunas veces en vivo, es decir acompañándolo, y otras veces revisando el trabajo ya realizado por el estudiante en la actividad de la práctica.

No obstante, las anteriores tendencias y avances observados en el Programa de Psicología en relación con el desarrollo del HPSC en el mismo, prospectivamente se



considera importante para el logro pleno de este camino, seguir revisando y cualificando aspectos de la articulación entre currículo, didáctica y evaluación.

En particular, en relación con la evaluación, parece pertinente repensar el sentido habitual de la misma desde la perspectiva del HPSC, de tal modo que las prácticas evaluativas de los aprendizajes de competencias que se realizan en el contexto real de las asignaturas, reflejen la postura sociocrítica. La evaluación de los aprendizajes debería ser un proceso permanente, organizado, planificado y a su vez, imbricada con la evaluación de aspectos y procesos académicos y administrativos mayores de la institución.

En el deber ser de la práctica evaluativa, deberá haber una confluencia mayor entre la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Aunque comúnmente se prioriza la heteroevaluación, es pertinente resaltar que la coevaluación repercute significativamente en el fomento de la participación, el compromiso y la responsabilidad, generando una reflexión crítica compartida, constructiva del proceso de aprendizaje, permitiendo aportar soluciones que propenden por el mejoramiento individual y grupal, a partir de la identificación de debilidades y fortalezas.

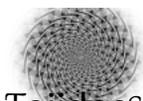
Por su parte, la autoevaluación favorece la toma de conciencia del propio comportamiento, desempeño y compromiso, facilitando eventualmente un mayor grado de confianza en sí mismo y la búsqueda de soluciones en los aspectos que se considere pertinente tomar en cuenta o mejorar.

Adicionalmente, observamos que la práctica de una evaluación de múltiples dimensiones del estudiante (cognitivas, afectivas, comunicacionales, actitudinales, entre otras), es formativa ya que contribuye al desarrollo del conocer, hacer, convivir y del ser; constituyendo así, un modelo de evaluación cualitativo que complementa la evaluación cuantitativa.

Finalmente, en la experiencia llevada a cabo vamos reconociendo que asumir la práctica activa del HPSC, conlleva un cambio de mentalidad, asumir compromisos en la búsqueda de respuestas a las problemáticas del contexto social y educativo en donde se imprime este Horizonte. No basta con decir que la Universidad tiene una impronta desde un paradigma crítico, sino que es necesario ponerlo permanentemente en práctica reflexiva, a su vez, de manera crítica y eficaz.

REFERENCIAS

- Castro, G. (1978). *Interacción en espejos*. San José: Costa Rica.
Consuegra, J. (2004). *Temas económicos y sociales*. Barranquilla: Mejoras.



- Consuegra, J. (2007). *Del recuerdo a la semblanza*. (2da. ed.). Barranquilla: Mejoras.
- Dassen, F. (2004). *Actualidad de la clínica psicoanalítica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. (2da. ed.). México: Siglo XXI.
- Freire P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1973). Psicología de las masas y análisis del yo. En L. López- Ballesteros y de Torres (Traduc.), *Obras Completas: Sigmund Freud*, (Vol.3). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (1973). La interpretación de los sueños. En L. López- Ballesteros y de Torres (Traduc.), *Obras Completas: Sigmund Freud*, (Vol.1). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1900).
- García, A. (2005). *Teoría psicoanalítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60 – 66.
- González, M. (1993). *La Cohesión del Self. Meta terapéutica de un nuevo enfoque en psicoanálisis*. Bogotá: Guadalupe.
- Lacan, J. (2002). *Escritos 2*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1977). *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Martorano, J. (20 de noviembre de 2013). La concepción de la Educación según Simón Bolívar. *Aporrea*. Recuperado de <http://www.aporrea.org/actualidad/a14435.html>
- Miller, J. (2011). *Recorrido de Lacan*. Buenos Aires: Manantial.
- Mora, R. (s.f.). *Finalidad y esencia de los horizontes pedagógicos y curriculares en los procesos de formación en la Universidad Simón Bolívar*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Navarro, L. (2013). *Una mirada al fundamento epistemológico del horizonte socio-crítico de la USB*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Piñeres, F. (2009). El Horizonte Pedagógico Sociocrítico en los procesos de formación. *Educación y Humanismo*, 17,12-21.
- Rojas, A. (2009). La didáctica crítica. Crítica de la educación bancaria. *Integra Educativa*, 2(1), 93-108.
- Sánchez Juliao, D. (2013). *José Consuegra Higgins. Un hombre a través de la anécdota*. Barranquilla: Mejoras.
- Zuleta, E. (1985). *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín: Percepción.