

# Investigar las prácticas desde la perspectiva de las pedagogías críticas

**Beatriz del Consuelo Borjas-Borjas<sup>2</sup>**

Fe y Alegría

*beatrizborjasb@gmail.com*

*Artículo recibido en junio y aprobado en agosto 2022*

## Resumen

El presente trabajo tiene como principal objetivo reflexionar la obra de Paulo Freire a la luz de las nuevas coyunturas educativas con el fin de encontrar nuevos caminos de transformación social. Para ello se reconstruye la trayectoria intelectual de Freire en una de sus últimas obras, *Pedagogía de la autonomía*, donde se examinan varios de sus 27 saberes para la práctica educativa. Estos saberes nos recuerdan que la investigación y la enseñanza son dos caras de la misma moneda, indisociables y recíprocas, tal como la teoría y la práctica. En este sentido, la necesidad de reflexionar sobre nuestras prácticas es fundamental para su constante mejora a través, por ejemplo, de la sistematización de experiencias. Reflexión que debe también ser incorporada en el ámbito de la formación académica y permanente de todos los educadores y educadoras en función de construir prácticas educativas liberadoras que nos alejen del pesimismo y constituyan la esperanza en nuevos futuros posibles.

**Palabras clave:** educación, pedagogía, investigación, enseñanza, sistematización de experiencias.

# Investigate practices from the perspective of critical pedagogies

## Abstract

The main objective of this research is to reflect on Paulo Freire's work in the light of the new educational situations in order to find new ways of social transformation. To this end, Freire's intellectual journey is reconstructed in one of his last works "Pedagogy of Autonomy", which examines several of his 27 knowledge for educational practice. This knowledge reminds us that research and teaching are two sides of the same coin, inseparable and reciprocal, just like theory and practice. In this sense, the need to reflect on our practices is fundamental for their constant improvement through, for example, the systematization of experiences. This reflection should also be incorporated in the academic and permanent training of all educators in order to build liberating educational practices that move us away from pessimism and build hope in new possible futures.

**Keywords:** Education, Pedagogy, Research, Teaching, Systematization of Experiences.

## Introducción

En primer lugar, desearía agradecer la invitación a este evento que de alguna manera enriquece y recoge el conjunto de actividades que se han realizado en varios países para celebrar el centenario del nacimiento de Paulo Freire y que ha permitido no solo visibilizar aún más su obra, sino también releer la actual realidad educativa con los ojos de este educador brasileño. Personalmente, ha sido la ocasión de leer en este último año algunas de sus obras que no había tenido oportunidad de leer, sobre todo, las últimas.

En su libro "Pedagogía de la autonomía", publicado un año antes de su fallecimiento, en 1996, Freire propone 27 saberes que son necesarios para la práctica educativa; me gustaría detenerme en dos para orientar este compartir con ustedes. El primero Freire lo llamó

“Enseñar es investigar” y el segundo, “Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica”.

## Enseñar es investigar

¿Cómo Freire relaciona la docencia con la investigación? No propone la investigación como una exigencia que debe cumplirse en el ámbito académico universitario o como requisito para obtener un título de segundo o tercer nivel en educación, sino como un saber que debe ser parte de la propia práctica educativa cotidiana del profesorado, tal como lo afirma en las siguientes palabras:

Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor en su formación permanente se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador. (Freire, 2004, p. 14)

En la explicación que Freire hace de este saber, “Enseñar es investigar”, se constata cómo la ruta de formación que Freire diseñó en la década de los sesenta y setenta del siglo XX, siempre estuvo vigente a lo largo de sus obras. Todo proceso formativo debe iniciarse con una *investigación temática*; muchos lo consideraron en aquellos años “el primer momento” de su “método de alfabetización de personas adultas” que servía de punto de partida para el diseño de un currículo o programa de formación. Es ese momento previo en el que educadores y educadoras indagarán – junto con los futuros educandos – en las percepciones, creencias y problemáticas locales. A través de este diálogo, que se va tejiendo poco a poco, se identifican las situaciones-problema, así como las expectativas y aspiraciones que adquieren sentido en un contexto sociopolítico determinado. En este punto, es importante subrayar la necesidad de mirar las situaciones-problema desde dos ángulos: desde la dificultad (aspectos negativos) pero también desde las posibilidades para enfrentarlas y transformarlas (aspectos positivos).

Esa misma forma de proceder es la que Freire propone que

debe hacerse en los espacios de formación si realmente se quiere lograr lo que él llamó una “práctica educativo-crítica progresista”. Y para ello es necesario desarrollar lo que denominaba como la “curiosidad epistemológica o crítica” expresada en la indagación, la duda, la pregunta que se verbaliza o no se hace y que, a veces, es “la pregunta del subversivo”. En este sentido, se busca producir en el acto educativo las condiciones para que las y los educandos vayan construyendo y reconstruyendo sus saberes al superar la manera “ingenua” de aproximarse inicialmente al objeto de conocimiento.

Así como el educador o la educadora se acercan, a través de un proceso de investigación, a la realidad de las y los educandos para planificar la enseñanza, asimismo los educandos deberán acercarse a su realidad, mediados siempre por el diálogo esclarecedor que promueve el formador o formadora, quien provoca la reflexión, opone los puntos de vista, cuestiona y, sobre todo, confronta con saberes científicos lo que Freire llamó *los saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria* (Freire, 2004).

Cuando los educadores y educadoras optan por un enfoque pedagógico crítico saben que los entornos: familiar, social, económico, político y cultural condicionan los procesos educativos. Como nos dice el pedagogo crítico norteamericano Joe L. Kincheloe (2008):

Además de adquirir métodos de enseñanza, los profesores, profesoras y líderes educativos comprometidos con la pedagogía crítica también son conscientes de las dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas de las escuelas, las regiones y los sistemas en los que desempeñan sus tareas... Los modos en los que las diferentes formas de poder actúan para construir identidades, para otorgar poderes y para oprimir a grupos determinados; y el *modus operandi* de la regulación sociocultural. (p. 35)

Por ello, más tarde, otros educadores populares denominaron este proceso *diálogo cultural* que empieza cuando nos preguntamos sobre qué vamos a dialogar y sobre cuáles son las intenciones del acto educativo. Siguiendo la propuesta del educador colombiano Germán

Mariño (1994), hace falta investigar sobre las concepciones (maneras de ver) y las prácticas (maneras de hacer) de los interlocutores, porque estas concepciones actúan como redes resignificadoras de las nuevas informaciones: todo lo nuevo pasará por el tamiz de lo que ya sabemos. Una vez que hemos investigado sobre lo que piensan las personas con quienes vamos a establecer el diálogo, tenemos que contrastarlo con nuestras intencionalidades, sabiendo que puede haber diferencias y contradicciones.

Le toca al educador o educadora diseñar estrategias a poner en práctica para desequilibrar concepciones erradas o para introducir nuevos conceptos que contribuyan a comprender mejor las realidades concretas, porque si la malla conceptual no es colocada en situaciones críticas, no existirá necesidad de aprender nuevos puntos de vista. Según Mariño (1994) tendríamos que identificar, antes del acto mismo de la enseñanza, los "contra-argumentos" que entrarán en juego en un proceso de negociación entre lo que pienso y lo que los otros piensan sobre un mismo tema o problema. Con este trabajo de preparación, el diálogo debe partir de experiencias, referencias sensibles, situaciones, historias, imágenes que Freire denominaba "codificaciones" que deben ser debatidas, conversadas, es decir, "decodificadas", y son las que van a facilitar explorar, expresar y recrear entre las y los participantes primero, luego entre participantes y educador, las concepciones que tenemos.

## Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica

El enseñar exige no solo indagar previamente para planificar la acción educativa concreta, ni tampoco solo enseñar a los educandos a indagar, sino supone saber indagar sobre el propio quehacer educativo, es decir, llevar a cabo una "reflexión crítica sobre la práctica" en un "movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar" a fin de mejorar esta práctica.

En un ámbito como el educativo en el que las prácticas se ritualizan, se vuelven rutinarias y se alejan de las intencionalidades de transformación, el enfoque crítico de la educación promueve la autorreflexión; volverse sobre sí mismo(a) permanentemente con curiosidad a fin de liberarnos de dogmatismos, falsas conciencias,

barreras ideológicas que impiden visualizar la transformación de realidades que consideramos insostenibles.

Esta reflexión crítica de la práctica ha sido la base de un conjunto de modalidades de producción del conocimiento en el campo de la Educación Popular en América Latina. Educadores y educadoras se convierten en *investigadores(as)* de su propia práctica, junto con la participación de sus educandos, porque problematizan y reflexionan en la misma acción, tal como lo hacen los profesionales reflexivos (Schon, 1998). Las y los docentes reflexionan sobre su praxis para ajustar el plan inicial, ordenar, evaluar, dar sentido a sus acciones para luego nuevamente proponer nuevas acciones. Desde esta perspectiva, la acción educativa de las y los docentes forma parte de un proceso de investigación de la práctica cuyos resultados pueden ser sistematizados con el fin de recuperar los saberes generados durante el desarrollo de la acción.

Para recuperar estos saberes derivados de la experiencia, es decir este conocimiento práctico –la teoría inserta en la práctica dirían algunos – , educadores y educadoras recurren a la “Sistematización de experiencias” que, según el educador colombiano Alfonso Torres (2010), es la modalidad de investigación emblemática de la Educación Popular. Producir conocimientos desde la reflexión sobre la práctica exige interpretar y analizar el relato de la experiencia de forma tal que podamos visualizar las lógicas que le dan sentido y organizan a fin de elaborar teorías de la práctica misma.

Constatamos que se puede ir trazando una línea continua entre diferentes modalidades de investigación de la práctica, desde el momento en que diseñamos una propuesta o un proyecto de transformación o de innovaciones educativa hasta el momento en que “los propios practicantes”, como los llama Perrenoud (2007), logran categorizar, interpretar y explicitar los conocimientos que han alcanzado al llevar a la acción sus alternativas una vez que han reconstruido sus saberes previos.

Esta continuidad investigativa puede ser integrada en procesos de formación de educadores y educadoras que permanentemente están revisando y transformando sus prácticas de forma rigurosa y sistemática.

Investigar las prácticas en el ámbito de la formación académica o permanente de educadores y educadoras

Estas reflexiones me han llevado a retomar una vieja pregunta que me hice cuando me inicié como formadora de formadores: ¿Cómo introducir tanto en la formación inicial como continúa de docentes este permanente contrapunteo entre la práctica cotidiana en espacios educativos con educandos y la producción de conocimiento a través de procesos de investigación de esa práctica?

Mi trayectoria como profesional de la educación se inició a finales de la década de los ochenta como facilitadora en un proyecto de profesionalización universitaria de docentes en ejercicio, en el marco de un convenio entre Fe y Alegría Venezuela y el CEPAP (Centro de Experimentación para el aprendizaje permanente) adscrito a la Universidad Experimental Simón Rodríguez. En esta experiencia formativa tuvimos la oportunidad de participar en la construcción de un currículo universitario cuyo eje articulador sería la reflexión de la práctica cotidiana de los educadores y educadoras que se habían inscrito para obtener la licenciatura en educación. Hoy, que me ha tocado retomar la formación de docentes nuevamente en una Maestría, hago un reconocimiento público a aquella experiencia formativa porque ha sido un ejemplo de una formación docente “bien hecha” tal como concebía Paulo Freire, una formación con sentido, aquella que involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría, en la que, como Freire afirmaba, el discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que debe confundirse con la práctica (Torres, 2002).

Sin embargo, esta propuesta exige condiciones institucionales que responden a intencionalidades, a veces reñidas con normas y rutinas tanto en el ámbito universitario como en los espacios de desempeño docente. Ciertamente, al incorporar esta modalidad de investigación sobre las prácticas habría previamente que definir un currículo que la legitime, pero también que la convierta en el hilo conductor de la formación académica. Igualmente sucede cuando se incorpora en los procesos de formación permanente de educadores y educadoras integrada a la cotidianidad de centros educativos, ya que

deben incorporarse procesos de acompañamiento y seguimiento que favorezcan la reflexión crítica de la práctica desde una lógica participativa y democrática en clave formativa.

Asimismo, estos procesos reflexivos no pueden quedar como eventos puntuales (problematizar para proponer una innovación, elaborar un plan de acción, hacer seguimiento de acciones, evaluarlas) porque corremos el riesgo de llevar a cabo lo que la educadora australiana Grundy (1998), siguiendo la teoría de los intereses de conocimiento, llama “una investigación de orientación técnica”, donde lo importante es el producto que se desea mostrar en una exposición. No obstante, lo que debería prevalecer es el proceso mismo de reflexión que la innovación genera entre educadores(as) y educandos a fin de ampliar los límites de comprensión de la realidad y las oportunidades de mejora con un horizonte que está marcado por las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas a fin de detectar distorsiones ideológicas que se convierten en barreras para lograr la transformación. La clave es vencer la resistencia al cambio para que nos sintamos en “resonancia”, como diría Harmurt Rosa (2018), que la innovación nos “hable”, que nos sintamos realmente afectados por lo nuevo.

Este sello particular de las pedagogías críticas lo explicita de forma más clara el “acumulado propio” (Mejía, 2015) que la Educación Popular ha ido construyendo a lo largo de su historia en América Latina. Porque el hecho de integrar en la reflexión las dimensiones sociales, políticas y culturales, además de las metodologías, significa que existe la intencionalidad de enfrentar estructuras sociales que producen y reproducen injusticia, dominación y exclusión. No hay neutralidad posible en educación frente a estas realidades, lo que exige, por lo tanto, una “opción ético-política” desde y para los intereses de las poblaciones que han sido excluidas y dominadas, incluyendo hoy la mirada ecológica.

## El pesimismo docente. Convertir nuestras prácticas educativas en zonas liberadas

Durante un tiempo combatimos lo que llamamos el “utopismo pedagógico”, es decir, creer que la pedagogía era suficiente para



cambiar la realidad, sin embargo, haberme acercado el año pasado a la realidad de los y las docentes me ha hecho “matizar” estas ideas, ya que en los debates sostenidos se manifiesta, más bien, lo que he llamado un gran “pesimismo pedagógico” por el carácter instrumental que identifica el oficio docente: currículos que son “bajados” desde oficinas ministeriales, que deben ser de obligatorio cumplimiento, la verticalidad en las relaciones con las autoridades, el excesivo trabajo administrativo; sin obviar el poco reconocimiento social a una carrera fuertemente feminizada. En este ambiente resulta difícil crear condiciones para un proceso abierto, al menos de reflexión crítica de las prácticas educativas. Por ello, es preciso imaginar otras salidas que no estén enmarcadas en políticas institucionales o curriculares.

En el marco de este “pesimismo pedagógico”, me gustaría compartir con ustedes lo que Paulo Freire descubrió en su experiencia en Guinea Bissau (Freire, 1978) que al leerla me abrió una puerta de esperanza. Freire había sido invitado a colaborar en la reconstrucción del país luego de su independencia de Portugal.

Para Freire, que se encontraba en esa época viviendo en Europa como exilado, llegar a Bissau por primera vez, significó, más bien, “volver”, sentirse en casa, por las semejanzas en geografía y clima que encontró en esas regiones africanas con su país natal. Su primera acción, mucho antes de esa primera visita, consistió en conocer el pensamiento de Amílcar Cabral, el hombre que dirigió la liberación de Bissau de la ocupación portuguesa. A lo largo del libro constatamos la presencia del pensamiento de este líder que hoy en día, según una encuesta reciente, es considerado el segundo mejor líder de la historia mundial con 25% de votos por su fuerte influencia en la liberación de varios países africanos, aunque no pudo vivir la victoria de su partido porque fue asesinado antes.

En este volver a casa, como narraba Freire, un primer descubrimiento que él hizo y es una de las pistas que hoy quisiera compartir con ustedes, fue el siguiente: las personas que estaban liderando el cambio provenían de las zonas liberadas, eran personas que tenían mayor claridad política. Antes de la independencia, durante la lucha armada, Amílcar Cabral y sus compañeros de partido habían

creado escuelas en cada zona liberada porque consideraban que la formación sostenía la lucha, y, justamente, en esas escuelas se formaron los futuros maestros y maestras a quienes les tocaría la reconstrucción nacional. ¿No podríamos nosotros y nosotras pensar hoy que nuestros espacios de prácticas educativas se conviertan en “zonas liberadas” en las que vayamos preparando el futuro emancipado reconociendo todas las limitaciones en las que nos encontramos? Crear con nuestros educandos un microcosmo de la nueva sociedad, como diría Antonio Pérez Esclarín (Fe y Alegría, 2021), desde un horizonte emancipador, convirtiendo la lucha por la liberación “un acto cultural” como diría Amílcar Cabral, para quien la educación era un “arma estratégica”. Vivir en la paciente impaciencia diría Freire de nuestro “metro cuadrado”.

## A modo de conclusión

Quizá en el campo educativo resulta difícil comprender los procesos de innovación y cambio, ya que el tiempo para las personas que enseñan está marcado por la larga duración, sobre todo, en nuestra relación con las personas a quienes educamos. A toda afirmación que hacemos sobre nuestros educandos, siempre añadimos: mientras crece, mientras madura, cuando llegue al nivel superior, y así vamos acumulando recuerdos de cada educando, de cuando lo vi pequeño, cuando ahora lo veo hecho un profesional. Se trata de una estructura temporal que a veces no somos conscientes de su alcance, pero que siempre apunta hacia el futuro, hacia un destino y es ese destino el que le da sentido a nuestro presente y le da un orden a lo que sucede.

El filósofo coreano contemporáneo Byung-Chul Han (2015), que vive en Alemania, se ha hecho famoso gracias a un libro que ha titulado “El aroma del tiempo” que, según él requiere lentitud y guarda vínculo con el pasado y el recuerdo. Desde esta mirada, la “paciente impaciencia” que nos propone Freire adquiere un sentido profundo que nos lleva a repensar en cómo sentimos el aroma del tiempo en que hemos convivido con nuestros educandos. De allí la resignificación que hoy ha tomado el término “educación a lo largo de la vida”. Tomando como referencia esta perspectiva a la innovación hay que sentirla en el aroma que van dejando los pequeños cambios silenciosos, cuyas huellas otras personas seguirán.

## Referencias

- Fe y Alegría. (26 – 29 de octubre de 2021). *Desafíos y nuevas fronteras de la educación popular en el siglo XXI*. Conferencia impartida en el marco del XLVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría.
- Freire P. (1978). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra S.A.
- Byung-Chul Han. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.), *Pedagogía crítica-¿De qué hablamos, dónde estamos?*. (p.25-29). Grao.
- Mariño, G. (1994). El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica. *Revista Aportes*, (41).
- Mejía M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Rosa, H. (2018). Alienación, aceleración, resonancia y buena vida. Entrevista por A. Bialakowsky, *Rev. Colombiana de Sociología*. 41(2), 249-259. <https://doi.org/10.15446/rcs.v41n2.75164>
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimientos. *Revista La Piragua*. N° 32. 8-32.
- Torres R.M. (2002). Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha, Entrevista con Paulo Freire. *UNI-PLURI-VERSIDAD*, 2 (1), 78-79.