



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Tensiones en la Formación de Investigadores en Educación desde las Perspectivas de la Pedagogía Crítica

Tensions in the Training of Researchers in Education from the Perspectives of Critical Pedagogy

Claudia Patricia Roa Mendoza^{a,*}

^a clarao@unisalle.edu.co. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7234-4748>

Resumen

En los procesos de formación de investigadores en educación desde las perspectivas de la pedagogía crítica se presentan una serie de tensiones derivadas de su comprensión y posibilidades de materialización, se identifican y desarrollan las siguientes: a. Pedagogía crítica, de su fundamentación conceptual, a su ejercicio contextual; b. De la estigmatización en un país polarizado a la toma de conciencia; c. De los tiempos y movimientos a la formación y reflexión situada y comprometida; d. Del estudiante/profesor obediente al sujeto social e histórico; e. Del cumplimiento de un plan de contenidos a la formación intencionada; así, se pretende aportar, desde una postura fenomenológica, a construir diálogos en torno a ¿Cuáles elementos orientadores de las perspectivas de la pedagogía crítica se configuran como horizonte de formación de investigadores en educación?

Palabras clave: formación, investigación, educación, pedagogía crítica

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17102>

Recibido: 8 de septiembre de 2023 | Aceptado: 2 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

In the training processes of researchers in education from the perspectives of critical pedagogy, a series of tensions derived from their understanding and possibilities of materialization are presented, the following are identified and developed: a. Critical pedagogies, from its conceptual foundation to its contextual exercise; b. From stigmatization in a polarized country to awareness; c. From times and movements to situated and committed training and reflection, d. From the obedient student/teacher to the social and historical subject; and. From compliance with a content plan to intentional training; Thus, it is intended to contribute to building dialogues around which guiding elements of the perspectives of critical pedagogies are configured as a training horizon for researchers in education.

Keywords: training, research, education, critical pedagogy

Introducción

Las diferentes perspectivas que se reconocen como pedagogía crítica, como son: pedagogía del oprimido (Freire, 1970), pedagogía de la esperanza (Freire, 1998), pedagogía de la indignación (Freire, 2002), pedagogía interseccional (Hooks, 1984, 1994), pedagogía fronteriza (Giroux, 1998, 2008), entre otras, convocan a interpelar el lugar del sujeto docente y del escenario educativo desde su intencionalidad y sus apuestas de orden ético y político, en las cuales procesos como la lectura situada de los contextos y las cuestiones que allí acontecen, la toma de conciencia de las lógicas sociales y educativas que configuran la subjetivación u objetivación de las y los actores que hacen presencia, las condiciones de posibilidad ligadas a la transformación de condiciones actuales, entre otros, dejan entrever desde una postura fenomenológica, una serie de tensiones y unos posibles desafíos que pueden ser materializados para complejizar la comprensión y abordaje de unas problemáticas en lo cotidiano.

Problemáticas que vale la pena enfatizar, y que, son tanto de orden estructural como coyuntural, ocupando diversidad de dimensiones y demandando acciones colectivas para su comprensión y abordaje. De allí que, priorizar algunas de ellas sea necesario para dar cuenta del entramado de relaciones de distinto orden, dispositivos, impactos, entre otros, que las configuran. Y, es en este punto, donde se encuentra un primer desafío en la formación de investigadores en educación, y es cómo llevar a cabo problematizaciones de las condiciones actuales a partir de la lectura crítica del contexto.

Así, este desafío invita a reflexionar al menos en torno a tres aspectos, el primero hace referencia al sujeto social e histórico que se posiciona en un contexto determinado; el segundo a la construcción o quizás producción específica de ciertos tipos de conocimiento, formas de investigación e intervención; y, por último, a las concepciones sobre las cuales se representan las realidades y sus aristas. Y frente a estos aspectos pueden contribuir o se espera que contribuyan las perspectivas de la pedagogía crítica como marcos de referencia para dotar de sentido ético político la formación en educación específicamente en investigación como bisagra entre lo social y lo subjetivo.

En consonancia con lo esbozado, la propuesta de este ensayo es exponer algunas comprensiones en torno a ¿Cuáles elementos orientadores de las perspectivas de la pedagogía crítica se configuran como horizonte de formación de investigadores en educación?, a partir de la explicitación de cinco tensiones que dan cuenta de la relación entre: perspectivas de la pedagogía crítica, problemáticas inherentes a estas, y, su pertinencia para la formación e investigación en educación.

Desarrollo

Para retomar la relación enunciada, se esbozan a continuación, cinco tensiones, en cada una de ellas se plantean algunos elementos para la reflexión en diálogo con autores que interpelan por el lugar que como sociedad se les dan a líneas de pensamiento como son la pedagogía crítica y su aporte a la formación y transformación de sujetos, colectivos y contextos.

Las tensiones que se identifican son:

- a. Pedagogía crítica, de su fundamentación conceptual, a su ejercicio contextual.*
- b. De la estigmatización en un país polarizado a la toma de conciencia.*
- c. De los tiempos y movimientos a la formación y reflexión situada y comprometida.*
- d. Del estudiante/profesor obediente al sujeto social e histórico.*
- e. Del cumplimiento de un plan de contenidos a la formación intencionada.*

a.) Pedagogía Crítica, de su Fundamentación Conceptual, a su Ejercicio Contextual

Si bien se sabe hoy que, en el sector educativo existe un reconocimiento de las perspectivas críticas como alternativas de formación para la configuración de un tipo de sujeto docente que encarne sus principios, cuenta de esto es la multiplicidad de investigaciones en el campo, además de la producción derivada de la misma (Giroux et al., 2020; Giroux, 2008; Martínez Pineda et al., 2015; Mejía, 2010; Nieto y Santamaría, 2020; Ortega Valencia, 2015; Ortega Valencia, 2014; Ramírez Bravo, 2008; Santamaría Rodríguez et al., 2019), se hace necesario integrar estos elementos en las prácticas cotidianas en las cuales las demandas de las instituciones, los lineamientos normativos, las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales, las dinámicas socioeconómicas neoliberales y patriarcalistas cohiben el ser, saber, sentir y hacer docente impidiendo muchas veces su posicionamiento como sujeto de saber desde la capacidad de agencia, la necesidad de recontextualización de la práctica y el cuestionamiento constante de los discursos oficiales.

Conviene subrayar entonces que, desde las variadas corrientes y tendencias de pedagogía crítica, ya sea por su inspiración o denominación, se asumen unos mínimos conceptuales, en el pensamiento latinoamericano específicamente, muy inspirados por Freire, se enfatiza en las relaciones representadas en el desbalance de poder entre los actores académicos y, la interpelación a las formas de producción y reproducción de inequidad social que se hacen vida en el aparataje escolar. (Freire, 2002; Freire, 1998; Freire, 1970)

De allí la necesidad de transitar de la fundamentación conceptual al ejercicio contextual de la pedagogía crítica “...como un proyecto ético-político de formación en condiciones de desigualdad y exclusión” (Ortega Valencia, 2014, p. 51).

En palabras de Giroux y Simon (1998):

Como maestros comprometidos en un proyecto de pedagogía crítica, tenemos que buscar en el campo de lo popular, las elaboraciones que tanto distorsionen como estrechen las potencialidades humanas y aquellas que den voz a posibilidades no materializadas..., abrir las bases materiales y discursivas de formas particulares de producir significados y representarnos a nosotros mismos, nuestra relación con nuestro ambiente, con el propósito de considerar posibilidades todavía no realizadas. (p. 208)

De modo que, al resignificar y reinterpretar críticamente los contextos en los que se está inmerso, el lugar como sujeto docente que se asume, las formas de relación que se promueven y las lecturas de realidad a través de las cuales se priorizan unas problemáticas, se puede dar cuenta de un quehacer cotidiano situado.

b. De la Estigmatización en un País Polarizado a la Toma de Conciencia

Se hace necesario reconocer como en los contextos cotidianos, las instituciones de existencia, las formas de relación, los dispositivos sociales, entre otros, generan unos procesos de subjetivación y objetivación específicos que dan cuenta de lógicas sociales e históricas.

En Colombia y sin pretender ahondar en esto, se han vivido décadas de violencia que han dejado huella en las dinámicas sociales y trayectorias vitales, una de estas es el uso del lenguaje y su carga ideológica, con el cual se estigmatiza, excluye, niega a sujetos y condiciones particulares, sobre todo cuando se asumen polos en los cuales se representan ciertos tipos de “X” asunto, llámese sujeto, filiación política o nociones de realidad, y a partir de asumirse o ser asumido de un extremo u otro se validan o no discursos, comportamientos, eventos, la vida misma.

Dicho lo anterior, en diferentes escenarios sociales y educativos se ha asumido un discurso oficial como el único válido, en el que se silencian o exacerban realidades a criterio de unos intereses políticos y económicos específicos, y es en la escuela donde quizás más se reproducen esas condiciones de inequidad y exclusión que tanto denuncian representantes del pensamiento latinoamericano como problemática estructural en nuestra sociedad, cuestionando así la pretensión social de posicionar la escuela como escenario transformador para el sujeto y su contexto.

Por lo cual,

“Corresponde... a investigadores sociales y a todas las formas y modalidades de hacer educación, hacer visibles los sujetos que histórica y sistemáticamente han sido excluidos por su etnia, género, capacidades, habilidades, y otras singularidades, y que desde el Estado se les ha negado la garantía de sus derechos de acceso a los bienes públicos con equidad.” (Martínez Pineda et al., 2015, p.130)

Si se acepta esta invitación que hacen diversos teóricos e investigadores desde la pedagogía crítica, y que se nombra en este ensayo como “toma de conciencia”, es posible aportar al cuestionamiento sobre los modos en que se construyen conocimientos, se aborda la cuestión social y se promueven discursos que representen como colectivo a actores educativos, donde se apueste por la cohesión social y el reconocimiento de la diversidad como principio fundamental de la humanidad.

c. De los Tiempos y Movimientos a la Formación y Reflexión Situada y Comprometida

En esta tensión se avizora la necesidad de dotar de político el saber hacer, un saber hacer que dialogue entre la disciplina y la profesión “los desafíos son más grandes que las posibilidades, pero de eso trata, de mantener activo el principio de esperanza y de apostar por la construcción de otro mundo posible, más justo y con mayores oportunidades; y en esa tarea, es necesario hacer visible nuestra acción pedagógica, ética y política como co-constructores de esas utopías.” (Martínez Pineda y Soler Martín, 2015, p. 26)

Y es que, no se puede desconocer que, en los escenarios educativos, particularmente en los escolarizados, la práctica docente se ha reducido a la acción individual desconociendo las condiciones de posibilidad que favorecen o imposibilitan el quehacer cotidiano.

Asuntos como el control de tiempos y movimientos, la subordinación del proceso educativo al cumplimiento de unos contenidos, en muchos casos impuestos en otras latitudes, el énfasis en la vigilancia sobre el otro, sumado a la pauperización de las condiciones laborales del docente, detonan en un desconocimiento como sujetos de saber y reducen su labor a procedimientos instrumentalistas de un método, y aquí el problema no es el método, el llamado se hace a la reflexión situada y comprometida que oriente la reestructuración de lo dado por hecho en el sistema escolar y sus vericuetos que permita tanto a nivel micro, es decir en las aulas e interacciones cotidianas, hasta lo macro, entiéndase políticas, entramado social, los cambios necesarios para construir conocimiento horizontal y situado con intención política con ánimo de transformación desde la movilización individual y colectiva.

Y es que la,

“perspectiva crítica, en tanto se distancia de las corrientes utilitaristas que permean a la educación y a la escuela, interpelan las prácticas que producen y reproducen estructuras injustas y apuestan por caminos en los que todos los sujetos, sin exclusiones, sean reconocidos y partícipes en la construcción de sí mismos y de la sociedad.” (Martínez Pineda et al., 2015, p.131)

En otras palabras, deconstruir y reconstruir las formas de relación que se dan en los escenarios educativos, dando paso al reconocimiento del sujeto docente como sujeto autónomo de saber aporta a un horizonte de reinterpretación crítica, en el que las problemáticas ligadas a la exclusión y la desigualdad son nombradas y transformadas desde, para, en lo colectivo.

d. Del Estudiante/Profesor Obediente al Sujeto Social e Histórico

Con esta tensión se pretende hacer énfasis en los procesos de subjetivación y objetivación con los que se realiza la configuración de las categorías de sujeto “docente” y “estudiante”, y es que no puede desconocerse que históricamente desde esta educación bancaria que aún continúa reinando en el actual sistema escolar, se asume el control sobre el otro, sobre su voluntad y la respectiva respuesta desde la obediencia como la mejor alternativa para sostener el estatus quo de la escuela.

Y es entonces, cuando la pedagogía crítica convoca al reconocimiento de sujetos sociales e históricos que sean conscientes de sus realidades y se aproximen a comprensiones políticamente intencionadas para aportar desde la acción a la transformación, que comienza por sí mismo y las formas de relación que se establecen y favorecen.

Por tanto, la construcción del conocimiento horizontal y situado se hace en y para lo colectivo, desde y con lo subjetivo, y es que “... a partir de estas comprensiones, el maestro se asume no simplemente como el sujeto de las prácticas de enseñanza, sino como el productor del saber pedagógico: como el sujeto en el que se integra la teoría y la práctica.” (Ortega Valencia, 2014, p. 51).

Esta transición puede, o quizás debe, incorporar una discontinuidad de lo establecido, donde es partir del diálogo de saberes, las prácticas sociales, el reconocimiento de las experiencias, el trabajo mancomunado que en colectivo se puede aportar a la transformación social, a partir de la propia transformación individual con sintonía social.

e. Del Cumplimiento de un Plan de Contenidos a la Formación Intencionada

Con esta tensión se pretende poner en evidencia cómo desde las facultades de educación se favorecen unas escuelas de pensamiento y se dotan de sentido acciones, prácticas y experiencias con cierta confianza que sean reflexivamente interiorizadas por los docentes en formación.

Sin embargo, muchas veces, el énfasis descontextualizado en las políticas, la visión desesperanzada del sistema, las lógicas mercantilistas, solo por nombrar algunos aspectos, obligan a escindir la inspiración de esos horizontes conceptuales de las herramientas y experiencias que se proveen en las rutas de formación.

De allí la importancia de reconocer que no es suficiente saber de algo para cambiarlo, se hace necesario encontrar componentes como el volitivo, el actitudinal, el práctico connotando el valor político para enfatizar en una formación intencionada, que permita a partir de ciertos filtros de realidad la lectura contextualizada de las problemáticas, la búsqueda de necesidades, pero también de potencialidades en los territorios, el asumirse como sujeto en constitución constante.

Y esto exige ver en la propia trayectoria tanto vital como académica las posibilidades de realizar cambios, transitar por el conflicto ético y político que genera el cuestionar lo dado, lo aceptado, lo impuesto y normalizado subjetiva y socialmente.

Esta transición exige una profunda autocrítica para dar forma a las nuevas críticas; pero, ante todo, nos plantea una apertura para aclararnos colectivamente, ya que también desde esas nuevas prácticas rehacemos las teorías para explicar estas emergencias de las resistencias que configuran la pedagogía crítica de hoy como respuesta al proyecto educativo del capitalismo cognitivo. Es un tiempo de reformulación, reconfiguración, pero también de alerta, porque el nuevo proyecto de control busca construir un pensamiento único convirtiendo en técnicas, objetivas y procedimentales, sus acciones. (Mejía, 2010, p. 98)

Y es que esta formación intencionada, muchas veces materializada en el currículo oculto, se orienta por unas coordenadas de reflexión donde la pedagogía crítica emana posibilidades no solo para contextualizar el saber hacer docente, sino que además convocan a transformaciones de distinto orden. No se está afirmando que el cumplimiento del plan de contenidos no sea necesario en la labor cotidiana del docente, pero no es lo único o mejor lo fundamental, a diferencia de explicitar las intencionalidades que subyacen a los procesos educativos, pedagógicos, didácticos y metodológicos que acontecen en la escuela y que encapsulan las realidades en formas particulares de construcción y de interpretación.

Conclusiones

A partir de lo presentado, se esbozó frente al cuestionamiento con el que iniciaba este escrito ¿Cuáles elementos orientadores de las perspectivas de la pedagogía crítica se configuran como horizonte de formación de investigadores en educación? lo siguiente:

(1) Las perspectivas críticas en su diversidad invitan a un reconocimiento del proceso contextualización – acción – transformación como realizable en escenarios educativos y sociales, donde (2) el sujeto docente se reconoce y es reconocido como sujeto de saber autónomo, y reclama (3) una serie de condiciones de posibilidad al sistema en general y las instituciones en particular con las cuales pueda ejercer su labor más allá de la instrumentalización de su quehacer.

Todo esto en clave de (4) lecturas de realidad situadas y reflexivas con las cuales se reconozcan (5) las múltiples problemáticas estructurales y coyunturales fruto entre otros, de las condiciones de exclusión, desigualdad e inequidad que se producen y reproducen socialmente y que cobran relevancia en la educación; y donde el sujeto docente (6) puede aportar a partir de la priorización que haga de estas problemáticas y las intencionalidades que posicione en el trabajo con la comunidad académica y el territorio en el que se desenvuelva, para así (7) su saber, hacer y sentir refleje su postura ética y política como docente e investigador en educación. Por tanto, (8) es prioritario generar espacios de diálogo y construcción colectiva en los procesos de investigación que doten de sentido político el quehacer docente y se conviertan (9) en un llamado constante a la reflexión, la autocrítica, el cuestionamiento de las condiciones actuales, incluyendo en particular las condiciones de posibilidad en las que se ejerce la docencia.

En síntesis, pensar en hacer vida la pedagogía crítica en los procesos de formación en clave de lectura y aporte de unas problemáticas implica operar una transformación sobre nosotras-os mismas-os, partiendo de la toma de conciencia de nuestro lugar en una institución de existencia como la escuela, buscando problematizar ese conocimiento que se da como “dado”, “adecuado” y “oficial” en las instituciones educativas, dando apertura a otras formas de relación, configuración subjetiva y problematización de la realidad.

Referencias Bibliográficas

- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2002). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.** (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XX.
- Giroux, H., y Simon, R.** (1998). *Pedagogía crítica y políticas de cultura popular*. En H. Giroux, & P. McLaren, Sociedad, cultura y educación (págs. 171-209). Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Giroux, H., Filippakou, O., y Ocampo-Torrejón, S.** (2020). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas*, 49, 2083-2102. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/181294>
- Hooks, B.** (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, B.** (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston, South End.
- Martínez Pineda, M., y Soler Martín, C.** (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. *Folios*, (42), 17-27. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.42folios17.27>
- Martínez Pineda, M., Soler Martín, C., y Peña Rodríguez, F.** (2015). *Contribuciones a los debates sobre justicia social desde las educaciones. Reflexiones críticas*. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez, & P.
- Mejía, M.** (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2), 58-101. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>
- Nieto, J., y Santamaría, J.** (2020). *Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador*. En T. Fontaines-Ruíz, J.
- Ortega Valencia, P.** (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>

- Ortega Valencia, P.** (2015). *Pedagogía crítica: ¿En qué contextos estamos educando?* Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Ramírez Bravo, R.** (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 108-119. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Santamaría Rodríguez, J., Nieto Bravo, J., y Quitián Álvarez, E.** (2019). Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. *Revista electrónica entrevista académica*, 1(4), 218-239. <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>