

ARTÍCULO

LA PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO, LA INVESTIGACIÓN EN SALA DE CLASES Y LOS PROFESORES COMO INVESTIGADORES¹

GUILLERMO WILLIAMSON ^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5313-342X>

CAROLINA HIDALGO ^{1**}

ORCID: <https://orcid.org/000-0001-9394-0322>

RESUMEN: Hace 50 años Paulo Freire escribió “La Pedagogía del Oprimido”. Realiza, desde su posición histórica del momento, una lectura dialéctica de una contradicción fundamental de la sociedad y la educación: entre opresores y oprimidos, debiendo la educación posicionarse al lado de estos, contribuyendo a la concientización como superación entre denuncia de un mundo injusto y anuncio de un mundo nuevo. Aquí se re-lee dicho libro desde la investigación en sala de clases realizada por profesores co-investigadores junto a los estudiantes. Una investigación realizada en Chile sobre un proceso investigativo en escuelas, liceos y centros de educación de jóvenes y adultos, analiza opiniones en entrevistas, conversatorios y reuniones de docentes que aplican la metodología, debatiendo una cuestión central: a 50 años de la propuesta de Freire ¿la investigación en sala de clases, según profesores que la desarrollan, puede entenderse como una posibilidad de pedagogía liberadora de los oprimidos?

Palabras claves: Investigación. Pedagogía. Profesor. Territorio. Conciencia.

¹Universidad de La Frontera, Temuco, La Araucanía, Chile.

* Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil y Magister en Educación por la P. Universidad Católica de Chile. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de la Frontera, Chile. Dirige el Proyecto “Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión- NEPSO”. Correo electrónico: < guillermo.williamson@uf Frontera.cl > .

** Magister en Psicología. Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile y PhD. Departamento de Psicología Educacional, University of Illinois at Champaign Urbana, Illinois, USA. Profesora Asistente del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Coordinadora Pedagógica del Proyecto “Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión- NEPSO”. Correo electrónico: < Carolina.hidalgo@uf Frontera.cl > .

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, A PESQUISA EM SALA DE AULA E OS PROFESSORES COMO INVESTIGADORES

RESUMO: Há cinquenta anos, Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido*. O livro, a partir de sua posição histórica de momento, realiza uma leitura dialética de uma contradição fundamental da sociedade e da educação: entre opressores e oprimidos, devendo a educação posicionar-se ao lado destes, contribuindo à conscientização como superação entre a denúncia de um mundo injusto e o anúncio de um novo mundo. Neste artigo, há uma releitura do livro a partir da pesquisa em sala de aula realizada por professores, e tendo estudantes como co-investigadores. Uma pesquisa realizada no Chile sobre o processo investigativo em escolas, colégios e centros de educação de jovens e adultos analisa entrevistas, debates e reuniões de docentes que aplicam a metodologia, debatendo uma questão central: 50 anos depois da proposta de Freire, a investigação em sala de aula, desenvolvida por professores, pode ser compreendida como uma possibilidade de pedagogia libertadora dos oprimidos?

Palavras-chave: Pesquisa. Pedagogia. Professor. Território. Consciência.

THE PEDAGOGY OF THE OPPRESSED, THE RESEARCH IN THE CLASSROOM AND THE TEACHERS AS RESEARCHERS

ABSTRACT: Paulo Freire wrote *Pedagogia do Oprimido* 50 years ago. It accomplishes, from its historic position of the moment, a dialectical reading of a fundamental contradiction of society and education: a contradiction between oppressors and oppressed people. Education should be developed for the oppressed people and with them, contributing to awareness as a way to overcome the denunciation of an unjust world and the announcement of a new world. In this paper, the book is reread from classroom inquiries developed by teachers and their students as co-researchers. These inquiries were carried out in Chile at schools, lyceums and youth and adult education centers, and opinions were analyzed through interviews, talks and meetings of teachers who have applied the methodology, debating a central question: 50 years after the publication of Freire's book, can research developed by teachers in classroom be understood as a possibility of a liberating pedagogy of the oppressed?

Keywords: Inquiry. Pedagogy. Teacher. Territory. Conscience.

En recuerdo de Marilse de Araújo

Mas não importa a ti, que no banquete

O manto sibarita não trajaste –

Que se louros não tens na altiva fronte

Também da orgia a coroa renegaste.

(Castro Alves. Adeus, meu canto.

Os Escravos.)

INTRODUCCIÓN: A 50 AÑOS DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO (1978)

Se conmemoran 50 años de un hito en el pensamiento educativo latinoamericano y mundial: la publicación de “La Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire. Puede resultar ya algo común para los educadores críticos, pero tiene un valor intrínseco que supera el simple homenaje a un educador comprometido con la transformación social y política a través de la educación y cultura. Es el momento en que emerge desde lo profundo de la América Latina empobrecida, dependiente, indígena, negra, blanca, mestiza, multilingüe, multicultural, con múltiples creencias y religiones, rural y urbana, una teoría universal de la educación y la pedagogía, también mestiza, intercultural, moderna, una teoría propia con carácter disciplinaria, elaborada por Paulo Freire (1921-1997) en su caminar por los continentes. Así como el peruano José Carlos Mariátegui, a partir de su análisis crítico de la realidad peruana supo indigenizar el marxismo, José Martí en el compromiso con la independencia de Cuba y el continente latinoamericanizar la pedagogía europea, la chilena Gabriela Mistral defender el indigenismo en la educación moderna, el brasileño Paulo Freire hizo una lectura crítica de la cultura y educación desde la periferia del continente y de su país con un pensamiento propio, latinoamericano y mundial, para llegar a construir un cuerpo teórico y metodológico capaz de explicar los sentidos, dinámicas de poder y relaciones sociales y los sistemas educacionales en sociedades en transición al desarrollo y en desarrollo propiamente tal, en el contexto social y político de una época en profunda transformación.

El diálogo intercultural está intrínseco en su pensamiento: cristianismo, marxismo, socialismo, existencialismo; cultura europea, africana, popular; pedagogía moderna, crítica y psicosocial; lo político, lo social y lo cultural. Freire en la Pedagogía del Oprimido coloca una marca relevante en el pensamiento educacional universal desde lo más profundo de la cultura de los excluidos como clases,

colectivos sociales, regiones y sociedades a partir del concepto de concientización, que es un aporte central a la educación: ésta no es integral si no forma la conciencia de sí y de las contradicciones de la sociedad ante la cual debe actuar, con lo cual asume que la educación es política. Hay un trasfondo en la lectura de la Pedagogía del Oprimido: la relación/lucha opresor-oprimido como una relación dialéctica que recoge varias contradicciones/luchas con un cierto carácter binario (de oposición sólo entre dos polos) definitorias de las fuentes de su pensamiento: burguesía-proletariado del marxismo, esencia-existencia de la filosofía, hombre viejo-hombre nuevo del cristianismo, centralismo y descentralización en las decisiones sistémicas de la educación y que se superan gracias al diálogo, la conciencia y la praxis que transforman las condiciones de existencia del ser humano permitiendo el ejercicio de su libertad. Esta tensión bi-polar con el tiempo se va haciendo más compleja al considerar que el opresor no es un polo que enfrenta al otro, es decir, referido sólo al hombre viejo o a la burguesía, por ejemplo, sino que se encuentra en diversas relaciones sociales y culturales de poder que son más complejas: el colonialismo, la dominación masculina, la opresión del estado sobre los pueblos indígenas “[...] en Brasil existen, hablando genéricamente, dos sintaxis fundamentales, dos semánticas. Por un lado, la sintaxis dominante de las clases privilegiadas y, por otro lado, la sintaxis en cuanto estructura de pensamiento, de las clases populares” (Freire, 2018:164). Otra noción que recorre su pensamiento es la de “transición”, al referirse a una sociedad que está en cambio y que está viviendo y construyendo ese caminar transitivo; esta idea se proyecta desde la sociedad agraria a la industrial, desde la autoritaria a la democrática, de la colonial a la descolonizada, desde la sociedad cerrada a la abierta y diríamos hoy desde una sociedad nacional y de fronteras a una diversa y global. Hay una visión de la sociedad en cambio o transición permanente de un tipo de sociedad a otra, de una época a otra, entendiendo la época como una categoría temporo-espacial histórica con un carácter de definición y complejidad histórica que no emergen sólo de la escala global o societal sino – en la educación – desde lo local, lo próximo, los territorios. Permanece en su pensamiento la idea de libertad, de liberación de los oprimidos que sean en cada época, con el punto de partida territorial de este proceso lo inmediato al educador, al educando y sus comunidades. Pinto (2018, p. 138-142) plantea – desde una profusa revisión bibliográfica – cinco ejes temáticos centrales en Freire: 1) comprensión estructural de las relaciones

de opresión popular, 2) el carácter político liberador del acto de educar; 3) el carácter emancipador transformativo de la relación pedagógica dialógica, 4) la acción pedagógica es, principalmente un acto de construcción intersubjetivo del sujeto, del otro y de ambos en relación con el mundo que los intermedia; 5) la centralidad del educador crítico-progresista en toda su concreción pedagógica. Al definir un método dialéctico de producir conocimiento que se levanta desde la actividad humana a la idea y no uno escolástico en que lo local se explica por lo universal a priori, lo universal es un descubrimiento que se origina en la historicidad del sujeto que conoce en diálogo y crítica junto a otros. Finalmente, este método tampoco queda en una propuesta abstracta, sino que se traduce en una acción práctica: la metodología psicosocial de alfabetización que luego se levanta más allá de ese proceso didáctico a una epistemología de producir conocimientos.

Sin duda que su pensamiento es sometido a polémica, crítica y debate (Quinteros, 1999; Donoso, 2018), él mismo, en *Pedagogía de la Esperanza* (Freire, 1994), se reencuentra con la *Pedagogía del Oprimido* y asume y realiza autocrítica o complementa sus ideas iniciales, ya con mayor madurez de pensamiento, por ejemplo, el tratamiento de la mujer y el género, el valor determinante en la formación de las clases sociales, la comprensión actualizada del marxismo.

El pensamiento se ve enriquecido en posibilidades de desarrollo cuando las sociedades se agitan luchando y esperando el nacimiento de un periodo del que se anuncian esperanzas, pero no se tienen certezas. Mariátegui es un ejemplo: levanta su pensamiento intercultural propio (que le pertenece en cuanto creación de saberes) en medio de un cambio de siglo y de la primera mitad del Siglo XX con una Guerra Mundial en Europa, la Reforma Universitaria de Córdoba en Argentina, la Revolución Mexicana en América del Norte, la Revolución Rusa en Eurasia (Alimonda, 1983). Freire vive un tiempo y espacio semejante en la segunda mitad del Siglo XX con las Guerras de Corea y Vietnam, la Revolución Cubana, la Guerra Fría, la conquista del espacio y el desarrollo científico-tecnológico en expansión vertiginosa, las guerras de liberación nacional anticoloniales, el Concilio Vaticano II de la Iglesia Católica. Chile, donde termina de editar la *Pedagogía del Oprimido* y produce –independientemente de su impresión– otros libros claves como “¿Extensión o Comunicación?” (1988), vive un tiempo de grandes transformaciones sociales: impulso al desarrollismo y modernización tecnológica, Reforma Agraria, Reformas Sociales, Chilenización del Cobre, emergencia de movimientos populares,

fortalecimiento de alternativas socialistas. (Williamson, 2000). ¿Freire es un pensador brillante? ¿Es un “producto” y “productor” de su época? ¿Es la época la que permite esta emergencia creativa? De alguna manera es todo ello: es un hombre de su tiempo que supo y pudo trascenderlo hasta hoy (Gadotti, 1996, 2014, 2018).

Este artículo recorre reflexivamente algunas relaciones posibles entre el pensamiento de Paulo Freire sobre la investigación y los profesores en una educación liberadora y problematizadora, que se realiza en los territorios educativos y locales, a través el diálogo y cooperación. Pretende mostrar que es necesario entender de modo flexible las metodologías educativas movilizadoras de la concientización y el aprendizaje liberador a partir de los aprendizajes logrados en un proyecto de desarrollo y experimentación, impulsado en Chile, sobre investigación en sala de clases con encuesta de opinión, desde el año 2006: el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO.² Una investigación con docentes que usan esta investigación en escuelas, liceos y centros de educación de jóvenes y adultos,³ recoge y analiza sus opiniones sobre las consecuencias personales y profesionales de su utilización, a través de entrevistas, conversatorios y reuniones de docentes que la aplican. En esta oportunidad se debatirá una cuestión central para el momento político y pedagógico actual de contra-reforma educacional conservadora en Chile: a 50 años de la propuesta de Freire ¿la investigación en sala de clases, según profesores que la desarrollan, puede entenderse como una posibilidad de pedagogía liberadora de los excluidos y de las mayorías?

LOS EDUCADORES: GRANDES ACTORES PARA FREIRE

En ese contexto histórico va emergiendo un actor central en el pensamiento freiriano: los educadores,⁴ sean profesores, educadores populares, profesionales u otros actores que cumplen funciones formativas respecto de o con los educandos: los estudiantes, los aprendices, el otro de la dupla productora de conocimientos en la relación dialógica de aprendizaje.

Su literatura explícitamente referida a los profesores y profesoras no es marginal en su pensamiento: Shor y Freire, 1986; Freire, 1986, 1997, 2002; sin embargo, va adquiriendo denotaciones más explícitas en su producción intelectual a lo largo del tiempo.

Los educadores se entienden en sí mismos en cuanto sujetos, profesionales o no, que desempeñan una función social formativa del

conocimiento y la conciencia pero que son definidos por la relación dialógica y cooperativa de aprendizaje con los educandos, influyéndose mutuamente y co-protagonizando, sin negar su posición o función en la relación mutua, el proceso activo de producir conocimiento. Los profesores, como uno de los modos de vivir el quehacer educacional van apareciendo progresivamente con mayor presencia en la medida en que avanza su proceso de producción intelectual, aunque Pinto (2018) plantea que está en el trasfondo de su pensamiento como un referente central: en su tesis doctoral (Freire, 1959) es muy poco lo que se refiere a ellos centrando el discurso en la sociedad, luego desarrolla el papel educativo de los profesionales, en general del ámbito social, por ejemplo en *¿Extensión o Comunicación?* (Freire, 1988) y finalmente emerge como actor relevado y determinante de los procesos educacionales en su producción más reciente (Freire, 2002).⁵

En la *Pedagogía del Oprimido* el Capítulo II trata de los educadores en sus concepciones definitorias y condiciones de trabajo según su posición en uno u otro sistema educacional: la educación bancaria como instrumento de opresión o la concepción problematizadora como praxis de liberación en el campo político de la contradicción educador-educando; la concepción problematizadora como superación de esta contradicción; y el carácter inconcluso del ser humano buscando el Ser Más. (Freire, 1978) El educador se define por su relación con el educando mediatizado por el mundo; su quehacer tiene una orientación dada por la relación bancaria o problematizadora que establece, en la práctica, con el conocimiento y la pedagogía con el educando, debido a la condición estructural del sistema educativo. Esta orientación en una educación liberadora se dirige al Ser Mas como humanización de los seres humanos en el mundo, lo que sólo se logra en la disolución de los velos de la conciencia que impiden entender las contradicciones de las estructuras sociales que determinan su propio pensamiento y comprensión del mundo. Finalmente plantea que esa liberación sólo se logra solidariamente con otros. No nos extenderemos más en este *paper* debido al espacio de esta publicación, sin embargo, haremos referencia a él y las categorías recién enunciadas a lo largo del texto que sigue.

LA INVESTIGACIÓN COMO UN MÉTODO PEDAGÓGICO CRÍTICO

La investigación, la plantea Freire, como método pedagógico para descubrir y construir conocimiento de la realidad, a partir de un quehacer sistemático, que genere conciencia.

En su Tesis Doctoral⁶ (Freire, 1959), previa y antecedente de la Pedagogía del Oprimido y otros textos, enuncia en sus conclusiones una serie de referencias a la importancia de la investigación como medio de generar conciencia y superar el pensamiento ingenuo. Una observación previa: la tesis analiza la situación de la educación en la actualidad (de la época) brasileña y se centra en la tensión entre centralización y descentralización de la educación, apoyado teóricamente en Anísio Teixeira y otros autores que fundamentan la necesidad de romper con el dominio central institucional de la educación para generar condiciones en que los estudiantes descubran el mundo – y sus comunidades – por sí mismos como condición de superación de la conciencia ingenua, ya que permite que el sistema educacional (currículum pedagogía, gestión) sea permeado por la cultura del territorio local, respondiendo así a su causa: la emergencia del pueblo en la vida brasileña.⁷ Esta idea de la contribución de la investigación – bajo diversos enunciados – a la superación de la ingenuidad cognitiva y de la conciencia atraviesa todo el pensamiento de Freire desde antes de la Pedagogía del Oprimido hasta sus últimos textos.

La investigación realizada por docentes y estudiantes con foco en registrar y analizar la palabra de los habitantes del territorio próximo sobre los problemas ciudadanos, al desarrollarse en una escala local contribuye a una educación con mayores posibilidades de descentralizarse y en consecuencia a avanzar a una gestión más participativa, aprendizajes significativos y currículum contextualizado a los territorios próximos.

En ese contexto Freire parte señalando que si hay algo que la escuela no hace es desarrollar en los estudiantes el gusto por la investigación, la constatación, la revisión de los descubrimientos, lo que permitiría el desarrollo de una consciencia transitivo-crítica; por el contrario genera conciencia ingenua debido a la superposición de su propia realidad a la del tiempo-espacio de la realidad y se pregunta ¿cómo “aprender a discutir y debatir en una escuela que no nos habitúa a discutir porque nos impone?”⁸ (Freire, 1959, p.97) Siguiendo una idea eje de su trabajo de grado: la descentralización que surge de la emergencia del pueblo en la vida nacional, señala que a “esa escuela verbalista, propedéutica y anti-democrática, por eso mismo cada vez más superpuesta a su comunidad, opongamos otra escuela. La escuela centrada en su comunidad local, vinculada a la regional y nacional.” (Freire, 1959, p.98) Esta nueva escuela no se “forma en quien asume una postura pasiva. En quien no está inmerso en un proceso dialogal.

En quien no debate. En quien no investiga” (Freire, 1959, p.107), pero tampoco se puede lograr con profesores que están formados sin identificar su curriculum de vida con la actualidad; debido a las posturas de superposición a la realidad que tienen “aversión a la investigación” (Freire, 1959, p.109) es necesaria una educación que establezca una relación de organicidad con el contexto de la sociedad para que se produzca un conocimiento crítico de la realidad, así integrarse con ella y no superponerse sobre ella. En síntesis, la investigación es uno de los medios propios de una educación que permite transitar de una conciencia ingenua a una crítica, de una educación que se superpone a la realidad a una que la problematice, de una que deshumaniza a la persona a una que le permite Ser Más.

Luego, en Pedagogía del Oprimido, en el Capítulo III, que se centra en el diálogo para el descubrimiento y la definición de los temas generadores en la comunidad, reflexiona sobre la investigación en relación a la construcción del universo temático educativo: “es el momento de la búsqueda el que inaugura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores” (Freire, 1978, p. 102). En realidad Freire no se refiere a la investigación exactamente como el método científico o como se entiende en la concepción de investigación en sala de clases con encuesta de opinión (que es sobre la que se reflexiona en este texto), sino como la etapa procedimental previa a la determinación de los temas generadores que permitan iniciar el paso de la lectura del mundo a la lectura de la palabra, sin embargo, haciendo una transferencia o transposición de contenidos, se pueden re-elaborar dichas ideas a fin de disponer de más recursos didácticos para una educación liberadora, aunque sea corriendo riesgos positivistas (educar es correr riesgos, señaló también). Sin embargo, la investigación freiriana no está distante de la que usa encuesta de opinión: “Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de su percepción de la realidad, su visión del mundo, en el que se encuentran envueltos sus ‘temas generadores’” (Freire, 1978, p. 103). Sin forzar a Freire, la investigación que permite conocer, a través de diversos recursos metodológicos e instrumentos, en forma dialógica, cooperativa y problematizadora el territorio próximo a docentes y estudiantes, generar pensamiento crítico producto de la reflexión colectiva, y movilizar alguna acción transformadora como consecuencia de sus conclusiones, contribuye a que estudiantes y

docentes puedan Ser Más personas conscientes de su realidad y decisiones, en consecuencias sujetos capaces de practicar la libertad y ejercer sus derechos ciudadanos.

Desde el año 2006 profesores de diversos niveles y modalidades de educación escolar en Chile participan de un proyecto de investigación en sala de clases, utilizando encuestas de opinión (Williamson e Hidalgo, 2012), que tiene a los estudiantes como sujetos centrales del aprendizaje y a los profesores como sus co-protagonistas en el proceso participativo y dialógico de investigar la realidad con un foco en temas escogidos por los estudiantes según les sean significativos y relevantes. La investigación referida más atrás, desarrollada con docentes participantes del proyecto, ha permitido recoger opiniones y reflexiones respecto de sus propias prácticas que sean posibles de hacer dialogar con la Pedagogía del Oprimido, aunque en un esfuerzo académico –no siempre bien sucedido, pero raramente fracasado absolutamente– de articular esta metodología “positivista” con el pensamiento de Freire se presenta un recorrido crítico por los saberes de profesores participantes del proceso pedagógico del proyecto de investigación en sala de clases. Se busca establecer puentes con ideas de Freire presentadas en el libro en comento. Este es un esfuerzo inicial realizado también en un texto del autor sobre educación intercultural, con el interés manifiesto de contribuir a una reflexión más abierta y actualizada respecto de caminos metodológicos, cognitivos y culturales actuales. Se trata de contribuir a desarrollar la concientización desde una praxis transformadora de conocimiento que emerge del interés por aproximarse de modo sistemático a temas que puedan ser entendidos en profundidad (conciencia) en sus relaciones, dimensiones, contradicciones ocultas a la primera observación del sujeto cognoscente.

La investigación en sala de clases es una propuesta didáctica que cumple los criterios y procedimientos del método científico que utiliza encuesta de opinión (D’Imperio Lima; Montenegro [in memoriam]; Araujo; et. al., 2010), que promueve la formación ciudadana de niños, niñas, jóvenes y adultos en el sistema escolar, el desarrollo del pensamiento y de competencias de investigación científica, la producción de conocimiento a través de un método activo y sistemático, el aprendizaje cooperativo entre estudiantes y profesores, la formación disciplinaria integrada de los objetivos, habilidades y contenidos del currículum. Coloca a los docentes como investigadores, junto a los estudiantes, en un proceso de descubrimiento auténtico de la realidad del territorio en que viven (Stecanela y Williamson, 2013). El proyecto se ha desarrollado desde el año 2006 a la fecha, en escuelas

básicas desde el 5° año de educación básica, liceos de enseñanza media y centros de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), en distintas regiones, con varias y diversas modalidades de instalación en los procesos curriculares (Williamson e Hidalgo, 2015).

LOS PROFESORES DEL PROYECTO NEPSO COMO CO-INVESTIGADORES EN LA SALA DE CLASES

Hay tres cuestiones transversales – entre muchas – sobre las cuales reflexiona este texto en el vínculo de Paulo Freire con la investigación en sala de clases: (1) la pedagogía activa y participativa tiene en el diálogo y la cooperación el camino para producir conocimiento, pensamiento crítico y concientización y la investigación es un método sistemático de hacerlo; (2) la educación e investigación basada en el diálogo, la crítica, la reflexión, la concientización establece una relación activa de conocimiento con el territorio, con la cultura local, con la diversidad social y ambiental, que puede transformar no sólo a las personas, sino a la comunidad; (3) el reposicionamiento del profesor o profesora, como un actor principal que, descubriendo el territorio local, enseña el currículum oficial y apoya el aprendizaje de los estudiantes, pero que también aprende de y con ellos, a partir del conocimiento histórico de la realidad próxima, en diversas modalidades no siempre formales, a través de la conversación y praxis horizontal. Es decir, se aprende en el diálogo y el quehacer activo de producir conocimiento, la investigación en sala de clases es un método cooperativo y dialógico que permite el conocimiento de la realidad con una perspectiva transformadora, los profesores son actores claves de estos procesos en que se educan y educan, en la investigación del mundo, junto a los estudiantes.

Cada una de estas tres cuestiones centrales se expresan en el quehacer pedagógico docente durante su trabajo cotidiano en el aula, generando procesos de enseñanza-aprendizaje activos y comprometidos con la realidad local, conectados a los intereses y necesidades de los estudiantes y sus comunidades de origen. En este sentido, el proceso de investigación redefine no solo los contenidos a abordar sino también las formas de ser y hacer de profesores y estudiantes.

Ahora bien, en este punto parece necesario indagar en opiniones de los y las docentes sobre el impacto que tiene para ellos trabajar investigación en sala de clase con Metodología NEPSO respecto de las cuestiones que preocupan en este texto. Estas opiniones surgen de las reflexiones individuales de los propios profesores que ejecutan

proyectos de investigación junto a sus estudiantes, así como también de las colectivas realizadas en el marco de las reuniones mensuales de la comunidad auto-gestionada NEPSO.⁹

LOS TEMAS GENERADORES ELEGIDOS POR LOS ESTUDIANTES

No se hace investigación sobre “nada” sino sobre un fenómeno histórico que se levanta como figura destacada en un fondo difuso o de multi-estímulos, que es relevante y significativa para los estudiantes. Sin forzar la temática, podemos enmarcar el momento en que los estudiantes definen el tema de interés a investigar, en diálogo con sus maestros, al momento freiriano en que se define el tema generador: no estudiando a los seres humanos como objetos de investigación, sino “su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción de esa realidad, su visión de mundo, en que se encuentran envueltos sus ‘temas generadores’” (Freire, 1978, p. 103). Los temas particulares interactúan entre sí, en relación dialéctica con otros, sus opuestos, expresándose sólo en la relación seres humanos-mundo: ese conjunto de temas en interacción constituye el universo temático mínimo de la época. Sin duda que al utilizar informaciones convertidas en datos que “fotografían” una realidad en un momento y situación dadas, el riesgo de maximizar el valor atribuido al tema, de agotarlos en su significación más profunda, incluso de caer en el riesgo de la profecía del auto-cumplimiento (Rosenthal, 1971) puede retirar de ellos la connotación dinámica que los caracteriza, tanto en sus contradicciones y oposiciones, como en la exigencia de optar por mantener o por transformar la situación estudiada; se corre el riesgo también de no lograr comprender el tema generador específico como dimensión de una realidad compleja con la cual interactúa y que sin esa comprensión no se puede asumir que se ha avanzado en un proceso de concientización. (Freire, 1978)

“En este sentido es que la investigación del ‘tema generador’ que se encuentra contenido en el ‘universo temático mínimo’ (los temas generadores en interacción) si realizada por medio de una metodología concientizadora, más allá de posibilitarnos su aprehensión, se inserta o comienza a insertar a las personas en una forma crítica de pensar su mundo” (Freire, 1978:113).

Sin embargo, en un método de investigación que utiliza la encuesta de opinión por estudiantes de educación básica, media o jóvenes y adultos, que estudian en el sistema escolar regular y espacios educativos diversos, pero formales, los procesos de llegar a las definiciones finales son complejos y no siempre exitosos. De partida

su territorio institucional inmediato de aprendizaje, condiciona su orientación al descubrimiento de su propio tema de investigación; por otra parte la encuesta de opinión como instrumento indagatorio tiene sus propios límites, aunque depende del proceso metodológico y pedagógico del que hace parte; pero hay razones subjetivas, culturales, instaladas en los propios sujetos investigadores que son críticos y que dependen de la capacidad de los profesores de convertirlas en desafíos cognitivos y formativos.

“Cuando entré al proyecto me llamó la atención que los niños se paraban, muy nerviosos, ellos entendían del tema y eran expertos y defendían... Al principio me salieron temas podríamos decir superficiales como el maquillaje, decidimos que no, pero a lo mejor era muy bueno y se pueden profundizar y llevar a una reflexión social de lo que les parece interesante”. (Profesora)

Los estudiantes eligen temas sobre los cuales tienen información y les interesan, por ello los defienden, sin embargo, a veces aparecen, para el mirar de la profesora –en este caso– como poco significativos, superficiales (el maquillaje) respecto de su potencial conscientizador, sin embargo ella misma hace una reflexión en el sentido de que cualquier tema, tratado adecuadamente (en lo pedagógico y sus interacciones) puede ser interesante de investigar, pues es algo que – valga la redundancia – es de interés de los estudiantes. Presentaciones estudiantiles en los congresos anuales del Polo NEPSO Chile han mostrado interesantes estudios, conclusiones y posteriores debates, respecto de temas con un claro sentido ciudadano, social o político; ha habido otros aparentemente poco “conscientizadores” como “el caballo en mi comunidad”, “los extraterrestres”, “el poder de la mente”, “biokinesis” y otros, sin embargo, aunque minoritarios en frecuencia, su tratamiento temático ha sido complejo y fundamentado seriamente (para el nivel de exigencia de los estudiantes), con conclusiones relacionadas a la sociedad, escuela, liceo o territorio, generado debate en la comunidad escolar y abierto perspectivas de análisis; ello confirma la opinión de la profesora: todos los temas que los estudiantes seleccionan, porque son de su interés, han sido y pueden ser estudiados con preocupación, seriedad investigativa y desde una perspectiva de análisis relacional.

A mí me pasó con el tema (Biokinesis) y ahí me planté como llego yo a darle apoyos si ese camino no tiene sustento científico y empieza el desafío disciplinario de mi disciplina con los temas. Conecto con el lenguaje en la forma: construcción de los informes, discriminación de fuentes de información, reconocimiento de bibliografía, construcción de párrafos. Hoy el curriculum de lenguaje está centrado en comprensión lectora, en la aplicación de las materias y lo que deben recorrer en el lenguaje. (Profesora)

La docente de lenguaje narra su experiencia ante un tema seleccionado, que no conoce ni está vinculado a su asignatura, se pregunta ¿cómo ayudarlos?, pero encuentra un camino de conexión a la disciplina de lenguaje a través de la formalidad de la escritura, dejando a los estudiantes la tarea de construir con libertad el contenido de los textos; asocia entonces la enseñanza formal del lenguaje (su contribución) al contenido de la biokinesis (el aporte de los estudiantes) en una tarea cooperativa de co-protagonismo, donde la noción de quien apoya o enseña a quien se establece en un contexto pedagógico diferente al tradicional: en el del diálogo y la reciprocidad entre forma y fondo, texto y contexto, profesora y alumnos.

El maestro – siguiendo a Freire – debe respetar la opinión de sus estudiantes y guiarlos en el descubrimiento de sus posibilidades de profundización desde una perspectiva dialéctica, social y política, al asociarlos a otras dimensiones sociales y de la vida cotidiana del grupo de investigadores.

“El tema de investigación lo lleva a aprender pues lo vincula emocionalmente con el aprendizaje, lo expande y proyecta a su vida futura (las niñas decían que quieren estudiar en la universidad). Vincula aprendizaje profundo pues es proyectado. Desde la perspectiva técnica la idea es que los chicos rescaten su memoria histórica, a través del relato oral, como fuente de ciencia histórica. Pero arriba hay una tradición de miles de años de fuentes orales, los niños se sienten presentes y sienten que su vida y contexto está vivo. A través de la investigación se puede rescatar la memoria, están los abuelos, la gente, que el curriculum oficial deja de lado pues no le resulta relevante pero para el aprendizaje sí?”. (Profesora)

Esta es la opinión de una docente que enseña en un Liceo, en un territorio mapuche-pewenche¹⁰ en la Cordillera de Los Andes del Wallmapu.¹¹ Es interesante como asocia la decisión temática de los estudiantes a sus emociones, expandiendo con y por ello sus posibilidades de aprendizaje y proyección de vida: al asociar temas, emociones y proyección de vida se desarrolla un aprendizaje en profundidad, como plantea Freire. Pero hay un elemento que agrega y es que la investigación de un tema relevante de carácter local (auténtico, situado, contextualizado y por ello significativo para los estudiantes), recupera la memoria histórica local, valoriza a sus autoridades tradicionales y lo que resulta muy interesante: que -aunque sea en castellano- recuperan de modo oral el contenido cultural de su comunidad, cuya pedagogía indígena se fundamenta en la conversación y la oralidad. Hay aquí un tema a descubrir en próximas investigaciones: como esta metodología, no etnográfica, de recolección de opiniones, contribuye al desarrollo de culturas orales, en su tradición y pedagogía.

“Una de las cuestiones conceptuales era el diseño de investigación y la hipótesis, les pedí que recopilaran dos relatos de Chol Chol sobre procesos paranormales y trabajarlos con una exposición final y mostrarla al colegio. Un desafío de NEPSO importante es poder rescatar memoria y cultura. Si bien NEPSO es cuantitativo se puede complementar con lo cualitativo, se puede utilizar para profundizar y colocar mayor sustento a la experiencia para que sea un aprendizaje efectivamente significativo” (Profesora).

La docente reflexiona sobre una cuestión clave, los instrumentos pedagógicos son mediadores entre el que investiga y aprende y el mundo que es investigado y descubierto a la conciencia. Cuando hace el análisis del proyecto NEPSO supera la contradicción cuantitativa-cualitativa de la investigación en sala de clases y la encuesta de opinión para colocarlas en su posición precisa: un recurso para aprender intermediado por el mundo cuyo aporte a la conciencia depende de su función en el proceso de re-descubrimiento de la realidad y el análisis crítico de los datos que aporta. Esa es la contribución política de la investigación en sala de clases: no tener sentido en sí misma como diseño metodológico, sino ponerse al servicio del aprendizaje activo y la conciencia crítica de los estudiantes y profesores.

Pero se enfrentan dificultades en ese proceso. No puede negarse el “sentido común” (tema de una investigación de estudiantes secundarios del año 2017) o de “conciencia ingenua” (según Freire) condicionado por las influencias de los sistemas sociales, educacionales, comunicacionales a que se ven expuestos los estudiantes: “cuando llegué a trabajar ... [me llamó la atención] que los niños fueran mapuche y no se reconozcan” (Profesora), “hay un resentimiento de lo mapuche, pues nadie quiere ser mapuche” (Profesor); ello expresa lo que el propio Freire señala, cuando indica que el opresor se instala en la conciencia del oprimido promoviendo incluso la negación de sí mismo, aunque muchas veces, también es un proceso cognitivo y emocional de resistencia o sobrevivencia en contextos de discriminación y exclusión.

Otras limitaciones corresponden a los prejuicios, no de los participantes del proceso investigativo, sino de las instituciones, las decisiones del poder de la autoridad escolar conservadora: “Lo que está en el lugar es lo que les interesa. Los temas de sexualidad (LGBT) dijo la directora que no, pues era mucho. Pese a la internet los chicos siguen teniendo sesgos de tabú, machista” (Profesora). La docente libera a los estudiantes y profesora de la responsabilidad de no poder investigar el tema de interés propuesto y denuncia el ejercicio del poder en sus rasgos autoritarios o conservadores, pese a que los estudiantes escogieron un tema que les interesaba particularmente

como modo de superar sus propios prejuicios y tabús y de educarse sexualmente. Había un interés por ampliar críticamente su visión social de mundo y de desarrollo personal lo que demuestra que pasar de la conciencia ingenua a la liberadora es un proceso que sigue esa ruta en ciertos estudiantes, pero en otros el sistema se los impide.

Eso es muy interesante. Los temas tienen sesgos y se eligen los contenidos que se acercan más a lo que uno conoce, interesa por el curriculum oficial o la vida cotidiana. Se debe ser más abiertos a lo que los estudiantes quieren proponer y no sólo asociar al curriculum oficial. Los estudiantes tienen que tener el poder para elegir lo que quieren investigar. La educación liberadora es una construcción dialéctica, histórica, pero compleja y difícil pues también debe enfrentar barreras en la memoria social/cultural de los estudiantes y docentes y en el actuar conservador y autoritario de la institucionalidad y sus mandantes, aún para una metodología en que “los estudiantes no sólo investigan: son parte de la investigación” (Profesora). De alguna manera la investigación en sala de clases se muestra como un recurso pedagógico potente para los profesores –en toda su práctica pedagógica- como punto de partida para un aprendizaje profundo, auténtico, complejo y liberador de sus estudiantes y de sí mismos pues “es como hacer una auto-radiografía” (Profesora)

PEDAGOGÍA DIALÓGICA Y COOPERATIVA

Investigar en aula exige repensar los roles que docentes y estudiantes juegan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y con ello, identificar nuevas formas de dialogar y cooperar en pos de la consecución del objetivo que da curso a la investigación. En este sentido, la investigación de aula exige que cada uno de los participantes, incluyendo al docente, ponga a disposición del grupo sus ideas, experiencias, intereses y habilidades a fin de completar cada una de las etapas del proyecto, desde la elección del tema a investigar, construcción y aplicación de encuestas, análisis y redacción de conclusiones, hasta las proyecciones de cambio en sus territorios de referencia significativos en relación al tema de investigación. En este sentido, la posibilidad de abrir espacios de discusión y diálogo parece ser una de las principales motivaciones de los docentes para realizar proyectos en sala de aula, especialmente considerando el diálogo como una oportunidad para conocer a los estudiantes en una dimensión “más humana”, es decir, reconociendo no solo su desempeño escolar sino también sus historias de vida, intereses y motivaciones. De hecho, para los docentes, esta metodología permite

“un acercamiento con los estudiantes que trasciende la sala de clases”, “fortalecer lazos”, “confiar en los alumnos, que eligen aquellos temas de su interés”. Se constituye un equipo diverso, con un ambiente y prácticas de aceptación entre los estudiantes y los profesores.

Por otra parte, es innegable el beneficio que constituye el generar espacios de cooperación entre los docentes, quienes, motivados por aportar al proyecto de investigación, ponen a disposición del grupo los conocimientos propios de su asignatura. Uno de los participantes del proyecto reflexiona sobre este punto destacando que la realización de investigación en sala de clases “favorece la práctica pedagógica... permitiendo la articulación y el trabajo colaborativo entre los docentes de diferentes asignaturas”. La investigación favorece la integración curricular entre disciplinas distintas, no sólo por la disposición de los profesores, sino porque exige esa relación, incluso independientemente de la actuación del docente (mientras no la impida). Los estudiantes en la medida en que van avanzando en el desarrollo de la investigación deben ir consultando otros profesores: dependiendo del tema escogido a algún docente experto en él, para seleccionar la muestra de población o la tabulación de datos con el docente de matemática, para revisar formalmente informes al de lenguaje, para diseñar presentaciones al de tecnología y así según fuese necesario. El aislamiento absoluto del tema, independiente, en un campo de conocimiento, la falta de interacción de saberes en la realidad compleja, se empieza a romper en el curriculum a partir de esta exigencia metodológica propia de la investigación y exigencia práctica de los estudiantes que necesitan respuestas a sus preguntas: la necesidad de la cooperación disciplinaria en el trabajo de descubrimiento del mundo. No es una tarea fácil: “Cuesta mucho hacer trabajo con los otros profesores por la parcelación pues cada docente actúa de su propio modo” (Profesora); “algunos de los problemas son la falta de tiempo y carga de trabajo” (Profesora)

La cooperación interdisciplinaria es un proceso posible pero que tiene limitaciones en el propio sistema curricular y laboral a que están sometidos los maestros: falta de tiempo, carga de trabajo y el asignaturismo del curriculum, lo que constituye una seria barrera a la potencialidad de la investigación como proceso pedagógico capaz de movilizar voluntades y unidades de trabajo hacia el diálogo y la cooperación. Una educación liberadora, siguiendo a Freire, exige un esfuerzo institucional del sistema instalado por abrir espacios democráticos donde puedan expresarse diversas teorías pedagógicas, sin embargo, es evidente que una interdisciplinaria cooperativa requiere de tiempos, espacios, currículas, pedagogías, que al menos se orienten

hacia la integración curricular lo que en un curriculum competitivo y asignaturizado es una contradicción que sólo se puede romper desde el micro-poder de la voluntad y unidad de los profesores en la praxis transformadora y/o desde el macro-poder de la política democrática.

Sin embargo también exige un esfuerzo y generosidad de los docentes que impulsan la investigación bajo el supuesto epistemológico de que su aprendizaje y el de sus estudiantes, para poder alcanzar aprendizajes auténticos, significativos, de calidad, profundos y asociados a otras dimensiones de la realidad, sólo se puede establecer en el diálogo y cooperación – como hemos señalado y fundamenta Freire –, sin embargo, no es algo que resulte de lo obvio de la conciencia, menos donde domina una conciencia ingenua, la dispersión de los saberes en el curriculum y la competencia instalada en todas las dimensiones del sistema educacional: es una construcción que exige generosidad, disposición, trabajo y cooperación.

Nosotros logramos integrar, trabajamos en un taller NEPSO incorporando a los profesores de lenguaje y de matemática, incluso al de educación ambiental logramos articular. Al principio la profesora ayudaba en los recreos. Eso está vinculado con la cultura de que los colegas están articulados. Todos los profesores a la misma hora y día, todos, tienen horas de colaboración. Yo supe de esto y no nos complicamos y sacamos la tarea igual y presentamos dos investigaciones, los estudiantes estaban muy interesados, en los recreos preguntaban, semana a semana los niños avanzaban y en sus tiempos libres iban a preguntar... es casi utópico el pensar que los niños semana a semana van a estar preocupados de su trabajo aún sin que tengan notas. Cuando uno mira de donde provienen los niños, de su realidad, con problemas y los ves acá me siento orgullosa, me preguntaron que van a presentar el próximo año. Me quedé muy sorprendida de los estudiantes. Ahora el resto de los colegas se quieren vincular con el NEPSO. (Profesora)

Este testimonio de una profesora rural (de escuela con enseñanza básica completa) muestra dos cuestiones claves: que es posible la cooperación entre profesores y que para ello hay que aprovechar su buena disposición, pero también, por razones prácticas, que la institucionalidad debe hacer su contribución, en este caso, cada docente cuenta con dos horas pagadas de colaboración, que eran las que usaba la profesora para que sus colegas ayudaran a sus estudiantes. Esta cooperación entre docentes, centrada en el quehacer de los estudiantes y contando con condiciones institucionales mínimas, parecen constituir una tríada que permite realizar en importante medida los planteamientos de Freire respecto de su propuesta educacional crítica, sustentada en el diálogo y la cooperación entre diversos que se relacionan de modo horizontal:

“la educación problematizadora: enseñar es construir conocimiento y es dialógico [...] El conocimiento es presentado de forma problemática en que los alumnos discuten y responden a preguntas, aprenden unos con otros, orientados por el profesor. El profesor, no obstante no levanta las preguntas, sino estimula la curiosidad del alumno simplemente como un ejercicio en su propio beneficio. Aunque el conocimiento del profesor no sea considerado igual al conocimiento de los alumnos, él o ella tampoco son los dueños del conocimiento ellos lo construyen, en diálogo, unos con otros” (Carnoy y Tarlau, 2018, p. 95-96)

Finalmente, no todo es una cuestión institucional o formal, la propia interrelación y comunicación entre los docentes es fundamental, como lo expresa una profesora: “La afinidad es fundamental, por ejemplo, con inglés pues me llevo bien con ella”. (Profesora) La concientización, el pensamiento crítico, el compromiso con la liberación del otro, es una tarea con otros, sin anular la relación interpersonal en el acto educativo. La relación entre “el uno” y el “el otro” siendo este uno entre varios o diversos colectivos sociales, culturales, clases, no implica la anulación de la exigencia de cierta capacidad, interés, disposición personal respecto de un otro próximo/prójimo con el cual se encuentra “cara a cara” para lograr el desarrollo adecuado y transformador del proceso pedagógico integrado y cooperativo. Ni para Freire en su énfasis social del sujeto, ni para los profesores, la relación entre colectivos se opone a la relación entre individuos y ambas son parte del mismo movimiento de conversación y acción.

CONCIENTIZACIÓN DESDE EL CONOCIMIENTO DEL TERRITORIO

Dada la tendencia homogeneizadora de los modelos educativos actuales, la concientización desde el conocimiento del territorio constituye un desafío prioritario de los docentes, quienes deben responder por una parte a los requerimientos del curriculum obligatorio y por otra atender las necesidades de los estudiantes a fin de mantener la motivación y disposición al aprendizaje. En este sentido, la metodología de investigación en sala de clase favorece y promueve la vinculación entre las actividades educativas y el conocimiento del medio social, cultural y geográfico en el que se inserta la escuela, incentivando en los estudiantes una comprensión acabada de las características de la comunidad, sus problemáticas sociales y culturales, al mismo tiempo en que desarrollan un quehacer cooperativo con los profesores, descubriendo y descubriéndose a sí mismos en el acto de conocer el mundo desde el foco temático que es de su interés.

La concientización es esa dialéctica entre la denuncia de la injusticia de la época y territorio (que viven los estudiantes y

docentes desde su posición social subordinada, precaria y muchas veces vulnerable) y el anuncio de una vida nueva para todos en una nueva sociedad libre (la esperanza de un mundo libre y liberador) que moviliza la construcción de saberes para transitar de una sociedad con desigualdades que deshumanizan al ser humano, a una que lo humanice respecto de sí mismo y del mundo del cual forma parte. En esa transición la investigación, como modo sistemático, participativo, dialógico y cooperativo de re-descubrimiento del mundo y construcción consecuente de conocimiento, juega un papel central como mediadora entre el sujeto social que conoce y el mundo, sea ella por encuesta de opinión, acción-participativa, cuanti o cualitativa. La investigación es uno de los muchos recursos disponibles en el mundo del sujeto que quiere conocerlo y ese mismo mundo que lo desafía a ser descubierto; pese a que los estudiantes y sus profesores son parte del territorio en que habitan, éste tiene múltiples dimensiones, rincones, nombres que siguen desconocidos al conocimiento y por ello moviliza la praxis pedagógica del aprendizaje y de la concientización.

Freire plantea que el ser humano primero hace una lectura del mundo para luego realizar la lectura de la palabra (Freire, 1989) (en esta cita se mantendrá el portugués original para que “haga juego” con la siguiente cita):

“A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.” (Freire, 1989, p. 9).

Y – con el perdón de algunos lectores – es hermoso como esta noción de la lectura del mundo, previa a la lectura de la palabra, también se encuentra justamente en aquellos que producen literatura. Gabriela Mistral, Premio Nobel de Literatura en 1945, al narrar su infancia rural en Montegrande, zona rural del norte de Chile, señala que entró

“...en los libros a los diez años contando ya con una muchedumbre de formas y siluetas legítimas, a fin de que no se me amueble la mente de nombres sino de cosas: cerro, vizcacha, guanaco, mirlo, tempestad, siesta. (El campo solamente posee la madrugada y la noche). Con el deseo de recibir el alfabeto de los sonidos, antes de que me den tontamente anticipada la música adulta” (Mistral, 1967:137)

Tanto Freire desde la educación universal crítica de la segunda mitad del Siglo XX, como la Mistral desde la educación latinoamericanista y popular de la primera, defienden la idea de que el conocimiento expresado en lenguaje escrito leído, pensado, difundido, emerge desde el lenguaje del mundo que es descubierto por el aprendiz que lo lee. Es la lectura del mundo la que precede a la lectura de la palabra (es el sonido del mundo antes de la música adulta) y en ese proceso, el asombro que provoca en el niño educado en la comunidad es el desafío cognitivo al aprendizaje que se coloca al estudiante educado en la escuela. El universo y la diversidad de territorios en el espacio social y cultural tienen grandes misterios a descubrir y la investigación realizada por estudiantes junto a sus maestros, asociada a la ciencia, es el camino para unir asombro, emoción, al conocimiento experiencial de la realidad.

Dentro de las etapas propias del proceso investigativo, hay dos momentos particularmente significativos para intencionar la concientización a partir del conocimiento del territorio.

En primer lugar, la definición del tema de la investigación se realiza a partir de las propuestas temáticas de los estudiantes y la elección democrática del mismo. En este sentido, los estudiantes presentan al grupo sus intereses temáticos, compartiendo inquietudes y estableciendo acuerdos grupales en relación a la conveniencia de estudiar cada uno de los temas. Si hay algo que insiste Paulo Freire es que nadie es ignorante, nadie es inculto, que todos llegan al proceso educativo con un conjunto de nociones, visiones sociales de mundo, lenguajes aprendidos en su trayectoria formativa y esa es la base cultural para emprender nuevos aprendizajes. En general, los temas de investigación –como hemos visto- se relacionan fundamentalmente con situaciones de la escuela en la que estudian, problemáticas juveniles propias de su edad, temas ciudadanos de su interés o emergentes del contexto sociocultural local o nacional, fomentando con ello la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a los docentes, esta metodología “favorece la vinculación con el medio, asociando procesos pedagógicos con situaciones y problemáticas de la vida cotidiana”, permitiendo “acercar la investigación al contexto de los estudiantes, que estos se sientan más involucrados y comprometidos con sus procesos”.

En segundo lugar, la aplicación de encuestas a los miembros de la comunidad escolar y comunidad local y análisis de sus resultados permite a los estudiantes -según los docentes- “salir del espacio escolar”, “abrir el aula, darle dinamismo mediante la integración de los

problemas de la comunidad”, para conocer en terreno las opiniones que tienen los distintos miembros de la comunidad (apoderados, vecinos, autoridades locales, compañeros de curso) sobre el tema de estudio. Esta oportunidad de conocer diversas opiniones, muchas veces contrapuestas, permite a los estudiantes reflexionar críticamente sobre las diversas formas de entender un determinado problema, y más aún sobre la compleja naturaleza de los problemas sociales. “Como utilizar la escuela y la investigación para que valide la opinión propia e interna de la comunidad y te da herramientas válidas para el mundo no mapuche. Con los mismos instrumentos que el estado validó para destruir la cultura ahora se use para reforzar la cultura.” (Profesor)

Este proceso permite hacer una lectura del mundo diferente a la habitual, desde la perspectiva de los estudiantes como protagonistas y sus docentes como cooperadores, considerando que ellos, como sus entrevistados, ya tienen una lectura y una opinión sobre lo que se pregunta y responde, generando así la posibilidad de la contradicción y de la búsqueda permanente de la verdad, como consenso, como mayoría, como sumatoria u organización de diversidades.

CONCLUSIÓN: EL PROFESOR COMO ACTOR CO-PROTAGONISTA DE LA INVESTIGACIÓN

Finalmente, una última cuestión a tratar – como conclusión y dejando muchos otros debates pendientes- dice relación con resignificar el papel del docente más allá del rol tradicional de instructor, líder o guía y posicionarlo en el análisis como un actor social, pedagógico y político en el proceso de transformación de la sociedad y de las personas que la transforman. Siguiendo a Freire en *¿Extensión o Comunicación?* (1988) el papel de los educadores como el de los profesionales con un discurso y una praxis liberadora, no puede ser sino el de militantes pedagógicos profesionales en los territorios, comprometidos dentro y fuera de la escuela con el cambio social. (Williamson, 2017)

Desde esta metodología, el docente se convierte en un actor co-protagonista de la investigación; en un sujeto que descubre y aprende de la práctica investigativa en conjunto con los estudiantes, de forma armónica y colaborativa. Esta forma de entender el rol docente se fundamenta en la idea de que la investigación es un proceso activo de construcción de conocimiento, donde el docente y sus estudiantes son interdependientes, cooperadores bajo principios de colaboración formal como de ayuda mutua fraternal. Stecanela y Williamson (2013) realizan un análisis respecto del papel del profesor como

investigador en el caso de proyectos que trabajan pedagógicamente con investigación en sala de clases, utilizando una metodología como la que propone el proyecto NEPSO y le atribuyen un rol central en el cambio pedagógico y curricular, al mismo tiempo que se cambian a sí mismos en el diálogo con los estudiantes, el saber y el territorio.

Al analizar, algunos capítulos atrás, la investigación en la perspectiva anterior a la Pedagogía del Oprimido de Freire, se hacían referencias al papel del docente como co-protagonista del proceso de aprender de los estudiantes al establecer los que posteriormente se definen como principios básicos de la educación liberadora: nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, nos educamos con y por otros; nadie se libera sólo, nos liberamos con otros; no hay ignorantes, analfabetos o incultos: todos somos poseedores de una cultura y lenguaje que nos permite vivir y desde el cual, gracias al aprendizaje, podemos expandir el conocimiento del mundo y criticarlo reconstruyéndolo. Sin embargo, recuerda un docente: “La cuestión es como instalar el NEPSO en el curriculum oficial donde se deben considerar objetivos, contenidos... ahí entra el curriculum oculto, pero es importante asociar al curriculum” (se refiere al oficial) (Profesor). Hay aquí una cuestión que queda pendiente en el debate y es la de la relación entre la capacidad y empuje para romper la inercia del sistema establecido con la necesidad de institucionalizar en el curriculum los cambios esperados y hacia los cuales se moviliza la praxis liberadora. Por ello es que la teoría educacional, curricular, pedagógica es tan relevante: es insuficiente empujar modos diversos de hacer educación crítica si no hay capacidad de instalarlos en el curriculum oficial (dimensión política) y de gestionarlos de modo democrático (gestión participativa), para lo cual no cualquier teoría educacional sirve. El planteamiento de Freire hay que asumirlo como una teoría que, sin ser totalizadora como una ideología o teoría científica que tienden a la generalización, tiene una dimensión explicativa de la realidad y otra práctica-transformadora.

Lo que es interesante es que la investigación permite tomar conciencia de errores o carencias de conocimientos sobre el territorio y la comunidad de estudiantes e incluso de prejuicios ingenuos basados en su desconocimiento:

Hubo un grupo que encuestó de porque se pierde la cultura mapuche y descubrieron que a todos sus compañeros les gustaba que se enseñara mapudungun y que quieren que la escuela sea responsable de recuperar la cultura que se ha perdido. Pero nosotros pensábamos al revés, que no era así. (Profesor)

No sólo los alumnos, sus familias, comunidades o el pueblo, corren el riesgo de entender el mundo desde una perspectiva de

conciencia ingenua, de sentido común, de falsa conciencia (en tiempos de *fake news*, en el sentido de asumir mentiras como verdaderas porque las plantean fuentes aparentemente verdaderas y responsables: las redes sociales o medios de comunicación de masas), sino también los profesores encargados justamente de ampliar las experiencias de conocimiento y de discernimiento ante los fenómenos de la realidad. Y aún más allá: “Como hacer que la escuela asuma un compromiso y responsabilidad con el contexto” (Profesor). Esta frase expresa el gran desafío docente actual, siguiendo la propuesta educativa de Paulo Freire: cómo hacer que la escuela asuma entre sus tareas la de transformar el territorio. Las experiencias de proyectos de aula que se han realizado a lo largo de los 12 años de desarrollo del Proyecto NEPSO muestran que ha habido investigaciones de niños, niñas, jóvenes y adultos, apoyados por sus profesores, que han modificado protocolos de hospitales interculturales, mejorado programas de asistencia técnica campesina, cambiado sistemas de alimentación en los patios escolares, descartado programas de educación sexual, evaluadas innovaciones pedagógicas en química, generado información de la comunidad para los proyectos educativos institucionales y muchas más. La investigación en sala de aula puede contribuir al propósito último planteado por Paulo Freire en la *Pedagogía del Oprimido*: la liberación de los oprimidos a partir de la educación gestionada por ellos mismos, acompañados por educadores co-protagonistas de ese proceso de liberación.

REFERENCIAS

- Alimonda, H. (1983). **José Carlos Mariátegui**. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Carnoy, M. y Tarlau, R. (2018). Paulo Freire continua relevante para a educação nos EUA. En Gadotti, M. y Carnoy, M. [organizadores], **Reinventando Freire; a praxis do Instituto Paulo Freire**. (87-100) São Paulo, Brasil: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/ Stanford Graduate School.
- Donoso, A. (2018). **La educación en las luchas revolucionarias**. Santiago, Chile: Quimantú.
- D’Império Lima, A. L., Montenegro, F. (in memoriam), Araújo, M., Masagão Ribeiro, V. (2010). **Nossa Escola Pesquisa sua Opinião: Manual do Professor**. São Paulo, Brasil: Global.
- Freire, P. (2018) Soy Proyecto. En: Osorio V. J. (Editor), **Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido** (160-172). La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Freire, P. (2002). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a pratica educativa**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Brasil: Olho de água.
- Freire, P. (1994). **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

- Freire, P. (1989). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Brasil: Autores Associados: Cortez.
- Freire, P. (1988). **Extensão ou Comunicação?** São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. 5ª. Ed.
- Freire, P. (1959). **Educação e atualidade do Brasil**. Recife-PE (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
- Gadotti, M., y Carnoy, M. [Organizadores] (2018) **Reinventando Freire, A praxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo, Brasil: Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education.
- Gadotti, M. [Organizador] (2014) **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo, Brasil: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (1966). **Paulo Freire: Uma Biobibliográfica**. São Paulo: Brasil. Cortez Editora, UNESCO, Instituto Paulo Freire.
- Mistral, G. (1967). **Homenaje a Gabriela Mistral**. Orfeo: Revista de Poesía y Teoría Poética. Santiago: Imprenta UTE.
- Pinto, R. (2018). Aportes teóricos y pedagógicos al legado intelectual de Paulo Freire. En: Osorio V., J. / Editor (2018) **Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido**. (135-159) La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Quinteros, G. [Edición] (1999). **Cultura escrita y educación**. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenthal, R. (1971) **La Profecía de Auto-cumplimiento**. En: Zúñiga B., R. Psicología Social 1, La determinación de la Práctica Científica. (9-26) Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Shor, I. y Freire, P. (1986). **Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Stecanela, N. & Williamson, G. (2013) A educação básica e a pesquisa em sala de aula. In: **Acta Scientiarum**. Education. doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.20649.
- Williamson, G. (2017). **Militancia Pedagógica Profesional en los Territorios**. A Propósito de ¿Extensión o Comunicación? de Paulo Freire. Educación de Adultos y Procesos Formativos. Edición N° 4 Segundo Semestre. p. 39-63.
- Williamson, G. e Hidalgo, C. (2015) Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. In: **Revista Actualidades Investigativas en Educación**. Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto. Pp 1-21.
- Williamson, G. & Hidalgo, C. (2012). Investigación en aula con encuestas de opinión pública: el proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO. In: Arellano Obrequé, Ana Elisa (2012) **Innovaciones Pedagógicas en el Aula**. Temuco: Universidad de La Frontera, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. p. 11-25.
- Williamson, G. (2000) **Paulo Freire. Educador para una nueva civilización**. (1999-2000). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera/Instituto Paulo Freire.

NOTAS

¹ Este *paper* es uno de los resultados del Proyecto de Investigación “Metodología de Investigación en Sala de Clases: el impacto en el desarrollo personal y profesional de los docentes”. (2016-2018) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI16-0046.

² Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO. Universidad de La Frontera. (2005 a la fecha). Proyecto I+D FID 08-0001.

³ Investigación “Metodología de Investigación en Sala de Clases: el impacto en el desarrollo personal y profesional de los docentes”. (2016-2018) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI16-0046.

⁴ Para efectos de facilitar la lectura no distinguiremos géneros en los sujetos, sino que se utilizará el genérico masculino del español para identificar a todos los géneros.

⁵ Publicado originalmente el año 1996.

⁶ Usaremos una versión dactilografiada que obtuvimos fotocopiada hace ya casi tres décadas en Brasil.

⁷ Permítansenos una nota al pie de página: éste es el mismo tema que hoy discutimos en Chile: centralización o descentralización del país y la educación. Es un debate profundamente actual en el país.

⁸ Todas las traducciones del portugués al español son realizadas por el autor principal de este texto.

⁹ Las opiniones textuales se presentarán entre comillas y con cursiva. Son extraídas de un cuestionario abierto aplicado a 7 docentes que llevan a cabo la metodología en sus aulas, de una conversación dirigida con profesores en el Seminario Pedagógico anual del Polo NEPSO Chile (ambos en noviembre 2018) y de minutas de reuniones de comunidades autogestionadas de aprendizaje del Polo NEPSO Chile, realizadas entre los años 2016 y 2018. Estos textos son registrados digitalmente con alto grado de proximidad con el discurso oral de opiniones de profesores.

¹⁰ Identidad del pueblo indígena mapuche que habita en la Cordillera de Los Andes, desde la Región del Bío Bío a la de Los Ríos, en el sur de Chile.

¹¹ Wallmapu es el nombre con que los indígenas mapuche denominan el territorio en el cual establecieron su existencia en el sur de Chile, entre el río Bio Bio y el río Tolten.

Submetido: 03/04/2019

Aprovado: 05/04/2019

Contato:

Guillermo Williamson C.
Universidad de La Frontera
Avda. Francisco Salazar 01145
Temuco | Chile