

Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador

Johan Andrés Nieto¹

Juan Esteban Santamaría-Rodríguez²

Introducción

La formación en investigación pedagógica está inserta en dialécticas epistemológicas y metodológicas que se debaten entre la homogeneización del saber pedagógico y su construcción dialógica y reflexiva. Tal coyuntura abarca las tensiones semiformativas (*habbildung*) en las que recae esta formación frente a praxis que articulan la reflexividad subyacente a la práctica pedagógica y su comprensión como lugar de pesquisa y resignificación de este saber. Para su solución, el artículo apropia metodologías emergentes (reconstrucción colectiva de la memoria y museos comunitarios) como respuesta contrahegemónica a la instrumentalización del quehacer formativo en investigación pedagógica a fin de amparar la emergencia de praxis de igual índole que otorguen nuevas semánticas a la práctica pedagógica desde los sujetos y realidades junto a las oportunidades que brinda para su emancipación intelectual, socio-política e histórica. Desde en una episteme pedagógica cuyos sustrato conceptual está en la teoría crítica de las Escuelas de Budapest y Frankfurt, el texto legitima la formación en investigación pedagógica en igual perspectiva. Considerando que su punto de partida y de llegada es la tensión entre el escenario pedagógico, sus agentes y las disputas tecnocráticas que la abordan, puntualiza en la necesidad de abordar estas metodologías investigativas desde las comunidades pedagógicas y sus intereses socio-políticos para hacer avanzar la investigación y el saber pedagógico y su pluralidad en contravía a la univocidad del paradigma positivista de la ciencia, la investigación y la producción de conocimiento.

¹Johan Andrés Nieto-Bravo Doctorando en educación Universidad Católica de Córdoba, Magister en Educación; Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Docente Investigador Facultad de Educación Universidad Santo Tomás. Investigador Instituto Iberoamericano de la Haya. <https://orcid.org/0000-0002-8608-8511>

²Juan Esteban Santamaría-Rodríguez Doctorando en educación Universidad Católica de Córdoba, Magister en Teología, Licenciado en Teología, Especialista en Docencia Universitaria. Docente Investigador Universidad Santo Tomás. Investigador Instituto Iberoamericano de La Haya y CESPE-Cuba. <https://orcid.org/0000-0002-4632-4700>

Horizonte teórico-práxico del quehacer pedagógico: Pedagogía crítica. Sustrato conceptual y dimensiones contextuales

Una de las bases conceptuales de la pedagogía crítica es la teoría crítica propuesta en las Escuelas de Budapest y Frankfurt (Maldonado, 2011). Ambas tiene como particularidad su dialéctica frente a la hegemonía de los modelos político-económicos de la sociedad soviética y alemana de la primera mitad del siglo XX, la cual articula una estructura de pensamiento crítico que cuestionó este paradigma en dichas sociedades (Santamaría-Rodríguez, Benítez-Saza, Sotomayor-Tacuri, y Barragán-Varela, 2019).

Las dos escuelas son interdisciplinarias. En la Escuela de Budapest, autores como Ferenzi se constituyeron en precursores de su episteme desde propuestas psicoanalíticas críticas opuestas a las tendencias socio-políticas del Estado soviético. Ritter (2015) señala en su personalidad la base de un pensamiento liberal e innovador opuesto al autoritarismo del estrado soviético. Entre tanto, Meszaros (2013) hace énfasis en su legado intelectual y la posibilidad que brinda para una organización interdisciplinar de la misma.

Esta escuela tiene en su columna vertebral a Lukács. Su legado intelectual desarrolla una teoría política y filosófica del marxismo en tiempos de dominación soviética. A su lado están Heller y Féher, quienes también desarrollan esta corriente y su proyecto de sociedad opuesto a las fuerzas políticas y económicas soviéticas (Krizan y Kiesche, 1985).

La Escuela de Frankfurt establece una postura dialéctica frente al orden que aliena al ser humano en la sociedad alemana. Esta escuela dimensiona un horizonte intelectual y político para la emancipación del sujeto a estos dos niveles recurriendo a su capacidad de autoconocimiento en relación a su praxis histórica y cómo en ella puede transformarse el orden instrumental del saber y de la sociedad (Horkheimer, 2003). Una particularidad de ella es su oposición al positivismo como paradigma científico y la organización instrumental de la vida social (Mansilla, 2014). Así pues, en ello se corrobora su interés por cuestionar la dominación ideológica que recaen sobre los sujetos, el conocimiento y la sociedad fundando praxis epistémicas contrahegemónicas.

La teoría crítica en estas escuelas, conservando sus distancias histórico-contextuales, controvierde la estructura de dominación que imperaba en la sociedad soviética y alemana a nivel socio-político y cognitivo. De igual manera, proyecta sus fines para revertir estas estructuras ideológicas, económicas y políticas en las futuras sociedades contemporáneas si se tiene en cuenta que “la teoría crítica como proyecto histórico-político constata una concepción pluralista de la sociedad que supera su razón lógico-formal” (Santamaría-Rodríguez y otros 2019, p. 6). Ahora bien, para considerarla base de la pedagogía crítica y su apropiación para una praxis pedagógica transformativa de la escuela y el acto educativo desde la emancipación de los sujetos, es necesario rescatar su dialéctica con respecto a las estructuras tecnocráticas que condiciona a sus protagonistas y su rol social.

La pedagogía crítica concibe la escuela como escenario de construcción social. Más que apreciar su definición, debe señalarse su apuesta por establecer las condiciones para que sus protagonistas se construyan como intelectuales transformativos (Giroux, 2016). Su objetivo es contrarrestar las relaciones de poder establecidas entre docentes y estudiantes por la escuela tradicional, y a su vez, favorecer las condiciones del aprendizaje desde los actores pedagógicos y sus saberes. Así pues, esta pedagogía posibilita un acto educativo desde las experiencias, su tensión con el conocimiento formal y la praxis que implica de cara a su emancipación (Maldonado, 2011, p. 22).

Gracias a Freire, esta pedagogía busca la concienciación de los sujetos frente a la estructura de su realidad histórica. Su legado pedagógico apuesta por la alfabetización de los sujetos y el desarrollo de su capacidad crítica (Requejo, 2000), superando así una noción transmisionista del acto educativo. En este sentido, la pedagogía crítica humaniza a los sujetos desde su realidad (Freire, 2001), lo cual explicita su dialéctica frente a pedagogías transmisionistas, masifican a los sujetos y limitan su desarrollo político.

Kincheloe, (2008) afirma que la pedagogía crítica revierte la racionalidad instrumental y su influjo en los agentes pedagógicos, constituyéndose así en criterio que transforma el acto educativo que a la vez propicia una ética a la luz de sus necesidades. La pedagogía crítica establece así un posicionamiento dialéctico frente al acto educativo instrumental y transmisor de conocimiento que impiden el desarrollo intelectual y social de los sujetos a consecuencia de

las situaciones de opresión ideológica y política que recaen sobre ellos e impiden su emancipación (Pérez, González, y Rodríguez, 2017).

En su base, aquello que busca es la resignificación de la práctica pedagógica, el reconocimiento de los influjos ideológicos en los cuales está inserta y su concepción como praxis pedagógico-política y pedagógico-democrática que procura la transformación de la sociedad desde la interacción de los sujetos, sus saberes, los conocimientos y la realidad histórica (Freire, 2012).

Ahora bien, de cara al siglo XXI, Kincheloe (2008) enfatiza en la necesidad de hacer apropiación en los contextos educativos. Esto supone reconocer los distintos lenguajes que se entretajan en la escuela en virtud de las realidades históricas y sociales en las cuales están situadas. Y a su vez, reconfigurar las prácticas pedagógicas en las maestras y los maestros a fin de establecer apuestas democráticas apoyadas en estos lenguajes. Así las cosas, frente a una noción pedagógica crítica, no pueden desconocerse sus aristas contextuales ya que es en ellas en donde el rol de los agentes pedagógicos adquiere relevancia para su transformación, su impacto en el acto educativo y en la configuración de la identidad de los sujetos como agentes críticos y empoderados de su realidad histórica (Maldonado 2011).

El lugar epistemológico propuesto legitima hacer inferencias críticas a la formación docente en investigación pedagógica y su relevancia desde la significación de la práctica pedagógica como su lugar de enunciación. Este aspecto implica establecer una concientización encaminada hacia praxis investigativas desde “otros” lugares teóricos y prácticos para las y los maestros en procura de su emancipación intelectual, social e histórica desde su praxis.

La construcción de conocimiento desde una episteme crítica está dinamizada por la búsqueda y la reinención constante de las y los agentes pedagógicos-investigadores, cuyo objeto es identificar su práctica pedagógica como escenario de pesquisa. A continuación son sugeridas dos rutas para estos procesos formativos, en donde su singularidad es el giro contextual de praxis pedagógicas situadas. Su sustento en una racionalidad crítica apoya su relevancia socio-política, fundamenta los saberes, conocimientos y participaciones *in situ* y se constituye en una apuesta contrahegemónica, de resistencia y re-existencia a las metodologías investigativas en las cuales

transita la formación investigativa en las ciencias humanas y sociales, y en ello, las pedagogías y las educaciones.

Las rutas metodológicas a tener en cuenta son: 1) la reconstrucción colectiva de la memoria que enfatiza el carácter participativo y colectivo de los sujetos de investigación y 2) los museos comunitarios como escenarios de participación inclusiva que propician la simbolización de las comunidades y su agencia colectiva en el campo social.

Reconstrucción colectiva de la memoria

La reconstrucción colectiva de la memoria como ruta metodológica emergente para la formación en investigación pedagógica en perspectiva pedagógico-crítica, más que responder a propósitos académicos refleja la necesidad de las comunidades pedagógicas por configurarse como colectivos sabedores de su devenir histórico y gestores de su emancipación intelectual, socio-política e histórica. Según Torres (2001), “la memoria colectiva es uno de los principales factores constituyentes de la identidad de una agrupación social, sea local, regional o nacional” (p. 66), hecho que le permite a estas comunidades su cohesión y conciencia crítica al identificar situaciones de opresión. De esta forma, tipos de investigación como este pueden entenderse como una producción de conocimiento desde la reconstrucción colectiva de la memoria, dando la palabra a sus protagonistas, generado saberes sociales. (Torres, 2001).

La memoria colectiva no es una acumulación de información sobre un pasado común. Se asume, más bien, como un proceso participativo de su construcción tras un reconocimiento dialéctico de recuerdos y olvidos influenciados por factores políticos, sociales y culturales. A través de la memoria colectiva estos recuerdos “se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupo de individuos” (Betancourt, 2004, p. 126).

De ahí que, para construir la “historia común” de un grupo no basta con acudir a la memoria oral individual de sus miembros o a los diálogos intencionados. Se hace necesario atender a las tradiciones, las prácticas, los símbolos, los relatos y otro tipo de registros que guardan una carga histórica invaluable. De igual manera, para despertar esta memoria colectiva y el estrechamiento de vínculos sociales se recurre a técnicas de recolección de la información relacionadas con la historia oral, la biografía, la historia social, la etnografía y otras menos convencionales tales

como tertulias, paseos del recuerdo, audiciones de música, festivales de la memoria, mapas mentales, exposición de fotografías, elaboración de maquetas, talleres, entre otros.

La historia oral ha sido reivindicada como técnica investigativa en el marco de los trabajos más recientes sobre reconstrucción de la memoria de los colectivos sociales, sobre todo, tras el entrecruzamiento de fuentes y la identificación sistemática de voces comunes que ha permitido vencer el prejuicio de subjetividad que se le había endilgado (Fernández, Pellegrino y Suasnábar, 2010). Cada vez más las entrevistas y los diálogos dirigidos con los sujetos han permitido recoger los saberes que han cultivado mediante la experiencia en los procesos comunitarios y la vida de los grupos a los cuales han pertenecido.

Por otra parte, la fotografía también se ha revalidado como técnica que activa la memoria colectiva al apropiarla como “un producto cultural que genera un discurso propio susceptible de ser analizado, contextualizado y contrastado con otros discursos derivados de otro tipo de materiales” (González, y Comás, 2016, p. 217). La fotografía no sólo permite acceder a información objetiva de gran valor histórico sino también construir memoria por su potencialidad creadora, testimonial y evocadora del recuerdo y la experiencia.

Finalmente, los recorridos por los territorios permiten entrecruzar las experiencias y los sentidos de vida que han permitido crear identidad a una comunidad que reconoce sus raíces culturales e históricas en dichos escenarios. Tales espacios no se circunscriben a relatos preestablecidos, circunscripciones geográficas o hitos monumentales sino que abren paso a la emergencia de significados compartidos que aportan vinculación colectiva (García, 2014). Estos espacios se configuran como “lugares de la memoria” que no solamente tienen un carácter representativo o simbólico sino también creador y articulador de estas comunidades. Este último sentido permite apreciar la potencialidad que tiene la espacialidad para activar la memoria compartida y construir ideas comunes de “lugares vividos”.

Museos comunitarios

La comprensión tradicional del museo tiene una perspectiva proteccionista de los objetos a ser custodiados para garantizar su conservación. Motivo por el cual su acceso es excluyente y reducido a una privilegiada élite intelectual que los sacralizó, distanciándolos de la realidad

socio-cultural que los constituyó y manipulando su condición simbólica. Esta perspectiva centraliza el accionar del museo en la objetivación histórica que acentúa el pasado como realidad inconexa a la actualidad y al porvenir. A nivel investigativo, el museo es un repositorio de objetos estudiados por un experto ajeno a ellos (Arraiga, 2009).

El giro de la nueva museología permitió comprender la existencia del museo desde una perspectiva de bienestar humano al ser considerado como el lugar que le da expresión al ser humano y su naturaleza, en donde los pobladores locales logran ver su imagen social (Riviére, 1993). Para Ross (2004) el museo desmantela las barreras que se interponían en la participación de las comunidades en sus actividades culturales. Este proceso procuró el paso entre la comprensión del museo como “templo” al museo como entidad pública que se constituye por el ser y el acontecer de un colectivo problematizador de su historia y constructor del mañana desde la memoria social, cultural y comunitaria.

Aquello que configura al museo comunitario es la incorporación de estrategias participativas para los sujetos, las cuales dinamizan su memoria y entablan procesos reflexivos de la historia, transformando con ello sus prácticas sociales. Desde este horizonte se consolidan procesos de investigación diferenciales e innovadores que superan la lógica de objetivación sobre las piezas del museo, dando relevancia al componente simbólico que les constituye y que propicia la realización del ser y el quehacer de la comunidad que está siendo simbolizada (Nieto y Pinto, 2018).

Para Cassirer, (1975) el ser espiritual es contemplado en las formas del devenir, las cuales no se pierden en el tiempo sino que se hacen tangibles en símbolos materiales poseedores de duración. Lo anterior permite comprender que “por forma simbólica ha de entenderse aquí toda energía del espíritu en cuya virtud un contenido espiritual de significados es vinculado a un signo sensible concreto y le es atribuido interiormente” (Cassirer, 1975, p. 163). Los museos comunitarios se constituyen en escenarios de encuentro entre las subjetividades y las formas simbólicas presentes en estas. Lo que emerge de allí son las narrativas y representaciones que develan la comprensión del sujeto en su pasado, presente y porvenir. De ahí que pueda inferirse como un escenario epistémico propicio para la formación investigativa a nivel pedagógico. (Nieto y otros, 2019).

La construcción de museos comunitarios como ruta metodológica para la formación investigativa a nivel pedagógico se hace relevante al identificar la incidencia que adquieren en la consolidación de la identidad y el sentido de apropiación de los sujetos sobre su territorio, memoria y comunidad (Méndez, 2001). El museo reconstruye la comprensión social, cultural, religiosa, política y artística que tiene de sí una comunidad (Cuahutémoc, 2009).

Apostar por prácticas de formación investigativa desde la construcción de museos comunitarios propicia la innovación metodológica participativa. De entrada, se consolida desde las asambleas comunitarias y la colectivización de sus horizontes sociales, por ello, resulta relevante tener en cuenta los siguientes vértices de la investigación desde museos comunitarios (Nieto, 2019).

Bibliografía

- Arraiga, Amaia. (2009). Desarrollo del rol Educativo del museo: Narrativas y tendencias educativas. Victoria-Gasteiz, España: Universidad del País Vasco.
- Betancourt, Darío. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En Absalón Jiménez y Alfonso Torres (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 124-134). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo, Gloria, Camargo, Marina, & Pineda, Clelia. (2008) ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2XUFied>
- Cassirer, Ernst. (1975). *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuahutémoc, Teresa. (2009). *Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios*. La Paz, Bolivia: ICDF.
- De Tezanos, Araceli. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, 12, 7-26. Recuperado el 3 de junio de 2019, de: <https://goo.gl/ayCk9U>
- Ellacuría, Ignacio. (1985). Función liberadora de la filosofía. *Estudios Centroamericanos (ECA)*, 4, 45-64. Recuperado el 19 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2tgZ8xj>
- Fals-Borda, Orlando. (1973). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México D.F., México: Nuestro tiempo.

- _____. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En María Salazar (Coord.), *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 65-84). Bogotá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina-UNAL.
- Fernández, Ivana., Pellegrino, Valeria y Suasnábar, María. (2010). La reconstrucción de la memoria. El uso de la historia oral como estrategia pedagógica. En Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología (Ed.), *VI Jornadas de Sociología de la UNLP* (pp. 1-16). Ciudad de La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 10 de marzo de 2019, de <https://bit.ly/2InBWEC>
- Florés, Jorge. (2017). Hacia una epistemología situada. En Silvia Rendón y José Angulo (Coords.). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 57-63). Buenos Aires: Miños y Davila.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- García, Sergio. (2014). Las relaciones de poder y la memoria colectiva desde una perspectiva espacial. *Revista Española de Ciencia Política*, 36, 117-128. Recuperado el 3 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2ZADoJQ>
- Giroux, Henry. (2016). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *High School Journal*, 99 (4), 351-359. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1104152>
- González, Sara y Comas, Francisca. (2016) Fotografía y construcción de la memoria escolar. *History of education an children´s literature*. XI, 215-236. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2WRtlhw>
- Herrera-González, José. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2MVqVyU>
- Horkheimer, Max. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kincheloe, Joe. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir”. En Peter. McLaren & Joe. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Krizan, Mojmir, y Kiesche, Eberhard. (1985). Dictadura sobre las necesidades. *La Escuela de Budapest*. Nueva Sociedad, 80, 41-55. Recuperado el 15 de junio de 2019, de http://nuso.org/media/articles/downloads/1332_1.pdf
- Maldonado, Miguel. (2011). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Mansilla, Hugo. (2005). Friedrich Nietzsche, la Escuela de Frankfurt y el posmodernismo. *Revista de Filosofía*, 51, 73-97. Recuperado el 18 de junio de 2019, de <https://goo.gl/hNko3H>
- Méndez, Raúl. (2007). Teoría y método de la Nueva museología en México. Una experiencia de organización social a partir de la gestión cultural. *Revista de los Museos de Andalucía*, 8, 40-49. Recuperado el 19 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2ESox0E>
- Meszaros, Judit. (2013). *Ferenci and Beyond; Exile of the Budapest School ando Solidarity in the Psychoanalytic Movement During the Nazi Years*. Great Britain: Karnac Books.
- Nieto, J.A. (2019). *Didáctica del sentido. Problematización del enseñar filosofía o el aprender a filosofar, desde las prácticas pedagógicas de la escuela católica*. Mauritius: Editorial Académica Española.
- Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2018) FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria; educación social retos para la transformación socioeducativa y para la paz. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp)., *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte.
- Nieto, J.A. Angarita, M. Muñoz, J. (2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo. En *Revista Hojas y Hablas*, (17), 58-73. DOI: <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a4> (consultado el 8 de agosto de 2019).
- Pérez, John. González, Yuliana. y Rodríguez, Angélica (2017). Aportes de la pedagogía crítica a la fundamentación metodológica de la teología de la liberación en América Latina. *Revista Hojas y Hablas*, 14, 41-54. Recuperado el 18 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2RjIFDu>
- Requejo, Agustín. (2000). Conocer para transformar. En Jaume Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 131-142). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Ritter, Andrea. (2015). Theories of trauma transmission after Ferenci: The unique contribution of Hungarian psychoanalysis. *Canadian Journal of Psychoanalysis*, 23 (1), 42-56. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://goo.gl/jcXc3d>
- Rivière, George. (1993). *La Museología*. Madrid, España: Editorial Akal, S.A
- Ross, Max. (2004). Interpreting the new museology. *Museum and society Independent E-Journal*, University of Leicester, 2 (1), 84-103. Recuperado el 3 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2KZDLcC>
- Santamaría-Rodríguez, Juan. Benítez-Saza, Claudia. Sotomayor-Tacuri, Scarlet. y Barragán-Varela, Luis. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. Recuperado el 3 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2WVYujU> DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019193786>

Torres, Alfonso y Cendales, Lola. (2001). Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. En Dimensión Educativa (Ed.), Aportes Investigación – Innovación 56 (pp. 65-75). Bogotá, Colombia: Editorial Dimensión Educativa