

PONENCIA 3: LA ACTIVIDAD DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA CRÍTICA DE PAULO FREIRE

The educational activity from Paulo Freire's critical perspective

Antonio Fraile Aranda

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de los procesos formativos no es sólo la de emancipar al profesorado del pensamiento positivista, sino también ayudarles a constituir un proceso de transformación y reconstrucción social. Para ello, en este artículo revisaremos algunas cuestiones esenciales de la obra de Paulo Freire, en donde queda patente que la educación deja de ser sólo transmisión de conocimientos para buscar la transformación, gracias a un compromiso ético de los docentes y a la búsqueda de la autonomía personal.

Ese proceso formativo desde una mirada sociocrítica debe superar situaciones como son: el individualismo, la balcanización y la proletarización, como elementos obstaculizadores. Para ello, esto exige que debemos generar propuestas pedagógicas que favorezcan los procesos facilitadores como son: la investigación-acción, el trabajo colaborativo, la actitud reflexiva y el desarrollo autónomo del profesor.

Por último, a modo de propuesta didáctica, se recoge una experiencia de formación permanente de un grupo de profesores de E.F, a partir de un seminario colaborativo que ha venido desarrollando su experiencia formativa durante más de veinte años, empleando como estrategia la metodología la Investigación-acción (I-A).

2. HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADO EN LA TEORÍA CRÍTICA DE FREIRE

Desde una perspectiva crítica la formación del profesorado debe seguir un modelo cuya finalidad sea capacitar a los enseñantes para desempeñar, dentro de la sociedad, su labor como facilitadores de la transformación y del cambio social. Para ello, se exige en primer lugar del apoyo administrativo que pueda posibilitar que ese profesorado pueda hacer efectivo su compromiso personal, dentro de un contexto socio-cultural donde estén presente un conjunto de valores sociales (justicia social, respeto a la dignidad humana, solidaridad, tolerancia, convivencia en la paz).

Igualmente esa formación debe partir de unos principios pedagógicos, que conecten con esa mirada socio-crítica coincidente con las propuestas que nos hace Freire (1969;1970; 1993; 1997a; 1997b) a través de sus obras:

- a) Establecer una relación teoría –práctica: El conocimiento surge desde la reflexión (Acción-Reflexión-Acción).
- b) Desarrollar la racionalidad crítica dialéctica: Acción autónoma y responsable del docente (desde la auto-reflexión). Analizar, interpretar y comprender la propia práctica. El desarrollo de la ciencia no como actividad neutral y elaborada por expertos a comprender críticamente la realidad y transformarla, desde la construcción de un diálogo común entre voces diferentes.
- c) Partir de una contextualización del proceso docente: a partir de producir un conocimiento ligado a la práctica del aula, considerando algunos aspectos del alumnado (socio-culturales, económicos, etc.) que ayuden en la reconstrucción del conocimiento fragmentando, superficial a través de la reflexión personal (recuperando sus vivencias y experiencias personales, creencias, generando un conocimiento bidireccional, estableciendo procesos democratizadores (negociación del conocimiento y de las estrategias docentes/autoevaluación, elaboración de sus propios materiales desde los artículos). Partir de quién soy y cuál es mi visión del mundo. Por qué y Para qué del programa. Crear un clima de aula que ayude en esa autono-

mía y en la toma de decisiones. Ciclos de Reflexión-acción-reflexión.

- d) Emplear la Investigación-acción colaborativa: con la que evolucionar desde los elementos teóricos de la ciencia social crítica a la participación en la investigación en el aula (sobre el propio currículo escolar). Desde un diálogo igualitario por razones de validez de argumentos y no de poder. Utilizar afirmaciones abiertas que puedan reconstruirse desde la autoconfianza, la transferencia cultural y la creatividad dialógica.
- e) Contemplar los principios éticos: hacer el bien moral desde la acción. Revisión de creencias, conceptos y pensamientos con objeto de atender esos fines éticos (relación entre razón y moralidad).
- f) Evitar la neutralidad: superar visión despolitizada, descontextualizada y fragmentada de la acción pedagógica que representa la postura neutral. Favorecer procesos autónomos en el aula, que forme sujetos en la toma de decisiones consciente y responsable. La escuela debe superar la transmisión de una educación bancaria del conocimiento oficial; para crear posibilidades para la producción/construcción del conocimiento (desde un lenguaje de la posibilidad) que establezca caminos para superar problemáticas generadas por las desigualdades sociales. Por ejemplo: desde la Lucha del Oprimido se representa esa búsqueda de transformar (construcción democrática: participar, discutir y dialogar).

Para Tinning (1992), el profesorado de EF, desde esta visión crítica y gracias a superar los aspectos puramente instructivos, debe actuar para mejorar las relaciones entre escuela y sociedad, a través de comunidades educativas de aprendizaje (incorporando la presencia de toda comunidad educativa dentro de la escuela), como ejemplo de compromiso con nuestro entorno social.

La escuela no puede dar la espalda a las demandas de los padres y las madres de nuestro alumnado, formando sobre los valores que representa la actividad corporal, la actividad física, el deporte educativo, etc., sin olvidar que este contenido representa un importante

reclamo social debiendo estar organizado y gestionado por profesionales cualificados dentro del ámbito educativo (Fraile, 2004).

Desde este modelo crítico, los docentes percibimos un escenario educativo complejo, así, ante los problemas cambiantes de la enseñanza, hemos de desconfiar de soluciones definitivas e inmediatas buscando estrategias de acción que nos ayuden a actuar en las distintas situaciones. Considerar unos principios educativos como guía de actuación, desde unos valores democratizadores relacionados con la igualdad de oportunidades, el respeto, la tolerancia y la colaboración entre otras (Pascual, 2000).

Para finalizar, este carácter emancipatorio se dirige a fomentar la autonomía profesional, desde una metodología activa a partir de estrategias didácticas de resolución de problemas y procesos de autoevaluación, favoreciendo propuestas más autónomas. El docente debe convertirse en investigador de su práctica, observando los problemas y acontecimientos del aula, siendo la Investigación-Acción (I-A) el medio para indagar de forma auto-reflexiva las diferentes situaciones socio-educativas de su actividad docente.

3. FACTORES OBSTACULIZADORES Y FACILITADORES DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Desde los trabajos de Hargreaves (1996), se establecen para el profesorado diversas formas de cultura, unas que actúan como obstáculos: el individualismo, la balcanización y la proletarización; y otras como facilitadoras: el trabajo colaborativo, la investigación de sobre la práctica, la reflexión crítica y la autonomía profesional. Siendo necesario revisar cómo éstas se producen y evolucionan, para entender muchos de sus límites y posibilidades profesionales que intervienen en el cambio educativo.

*** Factores obstaculizadores del desarrollo profesional**

a) El individualismo se asocia con el trabajo que el docente realiza en una situación de aislamiento profesional. Para Lortie (1975), la mayoría de los profesores no sólo están aislados de otros por la

arquitectura escolar (por ejemplo el profesor de E.F trabaja en espacios fuera del aula, en ocasiones incluso alejados del centro escolar), sino que optan por el aislamiento, manifestando que si tuvieran más tiempo, lo emplearían en beneficio de sus clases y no para trabajar de forma colaborativa con el resto de maestros (evitando un tratamiento más interdisciplinar)

Desde la propia formación inicial del profesorado se viene favoreciendo el individualismo cuando, a los futuros profesores, no se les enseña a trabajar en grupo. También con la especialización de los saberes y la tecnificación de los conocimientos, donde se refleja el proceso de individualización, ya que prima la búsqueda de meritocracia personal desde procesos competitivos e individualistas y cuando se favorece un tipo de relación vertical en el aula entre profesorado y alumnado (hacia uso de las clásicas relaciones de poder).

b) La balcanización o el trabajo en subgrupos que se desarrolla entre los docentes debido a un modelo organizativo basado en la división y especialización de las materias y de sus profesores. La enseñanza academicista tradicional favorece la fragmentación de conocimientos y de las propias materias. Del mismo modo la especialización de titulaciones produce una mayor identificación personal con las diversas áreas de conocimiento, fijando unos límites con el resto, que llevan a producir diferencias de poder y hegemonía. También la especialización de los contenidos dificultan las intervenciones interdisciplinares y globalizadoras con otros docentes. Por último, el proceso de balcanización de las instituciones educativas, viene determinado por el individualismo, el predominio de unos intereses individuales y de los pequeños grupos frente a los intereses colectivos (Santos Guerra, 1997).

c) La proletarización surge debido a que, desde la organización del sistema laboral de esta sociedad neoliberal, se produce una fuerte tendencia a la división del trabajo. Esta situación, conlleva una separación entre los que diseñan o producen el trabajo (docentes universitarios elaborando libros de texto e imponiendo modelos de práctica), y los que lo ejecutan (maestros que reproducen dicho conocimiento sin cuestionarlo); determinando que las tareas para los primeros sean más creativas y para estos últimos más rutinarios.

Giroux (1990) señala que la proletarización llega a los programas de formación del profesorado, al estar diseñados para que actúen al servicio del Estado, manteniendo y legitimando su “status quo” reproduciendo esas situaciones de división de poderes académicos. Por tanto para cambiar esa situación se deberán fomentar perfiles profesionales más críticos con el modelo hegemónico. Así como docentes que desde sus clases definan pautas más abiertas y autónomas, ya que cuando la toma de decisiones procede desde arriba, se ve reducida la autonomía de los profesores, siendo su labor sometida al control y poder de los “expertos”. Especialmente cuando crecen en los centros escolares las tareas burocráticas.

4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Como alternativa a la investigación tradicional positivista, surge la Investigación-acción (I-A) como un instrumento fenomenológico y hermenéutico, que entiende la educación como proceso artístico e iluminativo, ligada a una práctica más democrática y contextualizada.

Se consideran como principios básicos de la I.A: el carácter participativo, el impulso democrático y la contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social (Pérez Serrano, 1990). Dentro de un ámbito educativo esta metodología se aplica a programas de investigación (Stenhouse, 1984; Elliott, 1986) desde una perspectiva colaborativa, donde los profesores se sienten preocupados por sus propias prácticas curriculares, convirtiéndose en investigadores en el aula. Para este modelo de I-A, Goyette y Lessar-Hebert (1988:117) establecen el siguiente proceso:

- a) Exploración y análisis de la experiencia.
- b) Enunciado de un problema de la investigación.
- c) Planificación de un proyecto.
- d) Realización del proyecto.
- e) Presentación y análisis de los resultados.
- f) Interpretación, conclusión y toma de decisión.

A finales de los años ochenta, vinculado a la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, se pone en marcha un semina-

rio de Investigación-acción que tiene como finalidad de favorecer la formación permanente del profesorado de Educación Física. Entre las finalidades consensuadas por los propios participantes del grupo se encuentran las siguientes:

- Cuestionar los conocimientos teóricos de la didáctica de la E.F., buscando alternativas en la práctica al discurso oficial de la administración educativa relativas a la LOGSE.
- Reflexionar sobre nuestra tarea docente, devaluada por la fragmentación organizativa y curricular y buscando soluciones a diferentes problemas educativos (evaluar desde una perspectiva cualitativa, mejorar la expresión corporal, crear hábitos saludables, atender la diversidad del alumnado).
- Fomentar la creación de estructuras democráticas de participación activa, que nos ayude a aplicar metodologías activas que superen las relaciones de poder.
- Generar procesos de investigación-acción con el profesorado de EF de diferentes niveles educativos, que puedan diseminarse a través de publicaciones y entre el colectivo de docentes.

Esos objetivos anteriormente expuestos se desarrollan en diferentes periodos formativos, con ciclos de 3 años, que han permitido intervenir a medio centenar de profesores de educación infantil, primaria, secundaria y coordinado por un profesor universitario. Este trabajo supuso un tiempo (1987-2008), en donde se desarrollaron los siguientes procesos formativos:

a) *El primer periodo* se dirige a diseñar, poner en práctica y evaluar unos materiales curriculares de Expresión Corporal (Fraile, 1993). Estos materiales fueron experimentados en varios centros de Educación Secundaria generando, entre alumnado y profesorado, importantes cambios respecto a su valoración y percepción de la Educación Física. En primer lugar respecto al alumnado:

- Mayor interés por las clases de Expresión Corporal, cuando en años anteriores estos alumnos de Secundaria desvaloraban los contenidos expresivos en relación al resto de tareas motrices y deportivas de Educación Física.
- Mayor participación en labores organizativas de la clase, aportando materiales propios para las clases, responsabilizándose

de algunas parte de la clase como los calentamientos, y de algunas fases como la evaluación (a través de la observación externa de lo que sucedía durante la clase).

- Mayor disposición a tomar decisiones, a funcionar de forma más autónoma, a mostrarse más creativos, a colaborar con el resto de compañeros, a superar los miedos y recelos que provocan algunas tareas de contacto corporal.

En relación con los profesores, el alumnado apreció un cambio significativo en relación a:

- Un cambio metodológico, ya que la Expresión Corporal exigía propuestas más abiertas, posibilitando una mayor iniciativa del alumnado.
- Atender mejor el desarrollo integral del alumno, incluyendo aspectos cognitivos y afectivo-sociales, hasta entonces escasamente tratados, superando la finalidad exclusivamente motriz.
- Incorporar entre sus objetivos el desarrollo de valores y actitudes como: la autonomía, la creatividad, la educación crítica, etc.
- Proponer al finalizar sus clases puestas en común, considerándolo como un tiempo favorecedor de las finalidades de la Educación Física, ya que les ayuda a una mejor comprensión de las tareas.

b) *El segundo periodo* tiene como objeto analizar las problemáticas que surgen de una Educación Física y de unas prácticas físico-deportivas no saludables. Para ello, se diseñaron diversos materiales curriculares (Fraile et al., 1995; 1996; 2003; 2004). Entre otros aspectos a revisar destacan: las lesiones producidas por realizar ejercicios contraindicados, el control de los esfuerzos físicos superiores a las capacidades de los escolares, la mala utilización de materiales, el exceso de competitividad, etc., debido a la escasa formación de este profesorado sobre cómo aplicar las materias de carácter médico.

Ante esto proponemos incorporar en nuestras programaciones:

- Conocimientos teóricos sobre los beneficios de la práctica de la actividad física, con objeto de favorecer una mayor formación básica entre los escolares.

- Estrategias para que los alumnos adquieran rutinas relacionadas con el ejercicio físico: habituarse al calentamiento, el control de las pulsaciones en tareas de resistencia, la prevención de malos hábitos posturales, además de otras.
- Hábitos higiénicos relacionados con: la alimentación, el aseo después del ejercicio y el uso de calzado deportivo adecuado, no condicionado por modas o publicidad consumistas.
- Normas de seguridad para evitar accidentes y situaciones de riesgo, a través de concienciar a los alumnos sobre su práctica, revisar las instalaciones y los materiales, etc.
- Actividades que ayuden a los alumnos a disfrutar de su actividad corporal, relacionarse con los compañeros y con el entorno natural; siendo la dimensión socio-afectivo una de las claves de los objetivos de salud en este programa.

c) *En un tercer periodo* se revisan una serie de problemáticas relacionadas con las actitudes, normas y valores, buscando solución a conflictos en las clases de EF, desde estrategias docentes que implican al alumnado y a través de juegos cooperativos. Concretamente se trata de resolver problemas como: el desorden en las salidas y entradas a las clases, la falta de respeto a los compañeros, el exceso de competitividad, la discriminación hacia compañeros, la falta de respeto hacia el profesor, etc. (Fraile, 2006; 2008)

Por último, una vez revisados los periodos en los que se fue desarrollando el seminario se aprecia que la investigación nos ha ayudado a conocer, analizar y resolver situaciones problemáticas en nuestras aulas. Se ha considerado, desde el trabajo colaborativo, la multiplicidad de perspectivas y enfoques para estudiar los problemas vinculados al ámbito de la E.F en el medio escolar, haciendo que sus resultados sean comunicados tanto a los participantes, como al resto de profesores que se encuentran ante situaciones similares. De forma más específica se indican a continuación unas conclusiones de este trabajo, tanto relativas a las propuestas pedagógicas de Paulo Freire como las originadas por el seminario de Investigación-acción.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, destacar que los cambios hacia una pedagogía crítica, de acuerdo a los principios que establece Paulo Freire, la formación del profesorado debe atender a las siguientes cuestiones:

- Pasar de una formación academicista e individualizada al aprendizaje colaborativo e interniveles donde todos aprendemos de todos.
- Desde un aprendizaje técnico y específico a un cuestionamiento socio-crítico, ampliando la visión educativa a resolver problemas socio-educativos que surgen y se desarrollan en nuestras aulas.
- Desde la reproducción y dependencia del conocimiento de los expertos (profesorado universitario) a los procesos de Investigación-acción en el aula (Reflexión-acción) donde el docente adquiere un modelo propio de intervención en el aula.
- Desde un modelo bancario aplicado a los estudiantes, de los diferentes niveles educativos y universitarios (deposito del saberes), a un aprendizaje autónomo (facilitador) y un sistema de evaluación (autoevaluación) que ayude a los estudiantes a seguir procesos de aprendizaje más emancipatorios.

Por último, a partir de lo recogido en Fernández et al, (2014) el desarrollo del seminario de Investigación acción después de un proceso formativo, siguiendo los anteriores procedimientos, determina que el profesorado participante considere que:

- A través de un trabajo de experimentación práctica, basado en un modelo de (I-A) aplicado a la E.F., han superado el modelo técnico gracias a partir de resolver diversos problemas surgidos en sus clases.
- La reflexión es un medio que les ha ayudado a conectar teoría-práctica gracias a que han investigado sobre dicha práctica.
- Aprendimos a aplicar un trabajo colaborativo, compartiendo experiencias docentes, construyendo estrategias para resolver los problemas observados (desde la transmisión a la transformación).

- Elaboramos materiales para atender las necesidades detectadas durante las clases de EF, aportando una visión integral del alumnado.
- Incorporamos a los alumnos en labores de diseño y revisión de su propio proceso docente (democratizamos el aula), así como en los procesos de valoración del aprendizaje a través de la auto y coevaluación.
- Divulgamos esa experiencia con otros profesores, mejorando nuestro desarrollo profesional y personal, construyendo de forma autónoma un modelo propio de intervención en el aula que se ha ido reflejando en las diferentes tareas docentes y de gestión.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ELLIOTT, J. La Investigación acción en educación. Madrid, Morata, 1990.
- FERNÁNDEZ, M.A.; FRAILE, A y FUENTES, J.M. Análisis de una experiencia formativa de un grupo de docentes de educación física a través de un seminario de investigación-acción. Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, 80, 111-135, 2014.
- FRAILE ARANDA, A. Un modelo de formación colaborativa. II Encuentro Unisport: Investigación alternativa en E.F. Málaga. Unisport, 1993.
- FRAILE ARANDA, A. El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional. Salamanca. Amarú, 1995.
- FRAILE ARANDA, A. El trabajo colaborativo como propuesta de formación en Educación Física. Actas Congreso ICE. Zaragoza, 1997.
- FRAILE ARANDA, A y Otros. Actividad física y salud educación secundaria. Junta de Castilla y León, 2003.
- FRAILE ARANDA, A y Otros. Actividad física y salud educación primaria. Junta de Castilla y León, 2004.
- FRAILE ARANDA, A. Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. Tándem nº 20. (57-72), 2006.
- FRAILE ARANDA, A (Coord.); Ruiz Omeñaca, J.V; Velázquez, C y López, V. La resolución de los conflictos a través de la Educación Física. Barcelona. Graó, 2008.
- FREIRE, P. La educación como práctica de libertad. Madrid: Siglo XXI, 1969.
- FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI, 1970.
- FREIRE, P. Pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo XXI, 1993

- FREIRE, P. A la sombra de este árbol. El Roure. Barcelona, 1997^a.
- FREIRE, P. Pedagogía de la autonomía. Madrid: Siglo XXI, 1997b.
- GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós, 1990.
- GOYETTE, G y LESSART, M. La investigación-acción. Barcelona. Laertes, 1988.
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid. Morata, 1996.
- LORTIE, D. Schoolteacher. University of Chicago Press. Chicago, 1975.
- PASCUAL, C. La pedagogía crítica: Una cuestión de ética. En Contreras, O (Coord). La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Estudios. Universidad Castilla la Mancha, 2000.
- PEREZ SERRANO, G. investigación-acción aplicaciones al campo social y educativo. Madrid. Dykinson, 1990.
- SANTOS GUERRA, M.A. Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. Actas VII Congreso de Formación Profesorado. Revista Interuniversitaria del Profesorado n°29, pp. (59-66), 1997.
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata, 1984.
- TINNING, R. Educación Física: La escuela y sus profesores. Universidad de Valencia, 1992.