

## TEMA CENTRAL

- **Praxis educativa: una visión desde la pedagogía crítica freireana**

*Gisela Guerrero*

*Jean Piero Osuna*



---

## Praxis educativa: una visión desde la pedagogía crítica freireana

Gisela Guerrero<sup>1</sup> y  
Jean Piero Osuna<sup>2</sup>

Recibido: 02-10-2022

Aceptado: 15-11-2022

### Resumen

El objetivo de este ensayo consiste en analizar el concepto de praxis educativa en la concepción de Freire, contextualizado en la pedagogía crítica, distinguiendo dos de sus elementos fundamentales: reflexión-acción como unidad indisoluble y diálogo como encuentro humano para la acción-transformación. Su relevancia radica en su vigencia y coherencia con la visión educativa del país, orientada hacia el cambio desde una práctica crítica de la labor docente. El análisis permitió develar otros aspectos significativos inmersos en la praxis, como los valores implícitos en ella desde el diálogo y el significado que posee el término *quehacer* para Freire. Se concluye que reflexión-acción y diálogo son dos de las aristas que conforman la calidad de una educación orientada a la toma de conciencia y al cambio.

**Palabras clave:** Praxis, educación, reflexión-acción, diálogo, pedagogía crítica, Freire.

---

1 Lcda. Administración mención Adm. Recursos Humanos, Magister en Ciencias de la Educación (UNESR), Docente Pregrado y Postgrado. Coord. Planificación Curricular. Coord. Investigación de pregrado UNESR, Subdirectora Académica UNESR, Núcleo Valera, participante Activa de la Línea de Investigación “Investigadores en Acción Social” (IAS). Tutora y Jurado de TEG y TG UNESR. Correo: ggissella@gmail.com

2 Lcdo. Administración mención Adam. Recursos Humanos, Magister en Gestión para la creación intelectual. Representante estudiantil ante el consejo directivo UNESR. Director de finanzas Alcaldía Bolivariana de Valera. UNESR, Director de Servicios Generales UNESR Nivel Central, Administrador, subdirector de Administración actualmente Director UNESR Núcleo Valera. Jurado de TEG. Correo: osunajejpiero@gmail.com

### **Abstract**

The objective of this essay is to analyze the concept of educational praxis in Freire's conception, contextualized in critical pedagogy, distinguishing two of its fundamental elements: reflection-action as an indissoluble unity and dialogue as a human encounter for action-transformation. Its relevance lies in its validity and coherence with the educational vision of the country, oriented towards change from a critical practice of teaching work. The analysis allowed to reveal other significant aspects immersed in praxis, such as the values implicit in it from the dialogue and the meaning that the term work has for Freire. It is concluded that reflection-action and dialogue are two of the edges that make up the quality of an education oriented to awareness and change.

**Key words:** Praxis, Education, reflection-action, dialogue, critical pedagogy, Freire.

### **Introducción**

El ser humano está en constante proceso de formación porque es un ser inacabado y necesita ser educado (Mougniotte, 1998; Freire, 1993, 2005; Savater, 1997), y, tal como sostiene este último autor, "Prácticamente todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente pedagógica" (p. 25). Por eso, la educación es el fundamento para que el hombre alcance el máximo de sus potencialidades y pueda responder a las demandas del mundo actual, globalizado y mediado por la tecnología. Este contexto exige nuevas formas de enseñar y aprender, especialmente a raíz del impacto que tuvo, y aún tiene, la pandemia de la Covid-19 con el aislamiento obligatorio, el distanciamiento interpersonal y la educación a distancia apoyada en las TIC. Tal apoyo determinó un vuelco drástico en la práctica educativa.

En su práctica, el docente, sujeto epistémico, tiene su propia visión de la labor pedagógica que realiza, visión que se soporta en sus creencias, ideas y pensamientos respecto al modo de enseñar y aprender, sobre el conocimiento y su creación. De hecho, la concepción que posee sobre su práctica se materializa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Pasek, 2006). Es decir, su práctica pedagógica, consciente o inconscientemente, obedece a ciertos intereses cognitivos (Habermas, 1982). Según Gimeno y Pérez (1992), la praxis educativa es una actividad experiencial, social e intencional que sólo puede hacerse inteligible reflexionando sobre los

propios esquemas de pensamiento porque dan sentido a sus experiencias y prácticas docentes. Con respecto a la praxis, en términos generales, Runge y Muñoz (2012) declaran que:

La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado (p. 78).

De acuerdo a los autores, la praxis es acción guiada por ideas, intencional, responsable y reflexionada del ser humano. Su carácter intencional responde a una necesidad o intereses humanos. Trasladada al ámbito educativo, la reflexión del docente sobre su quehacer pedagógico favorece el develamiento de desaciertos, deficiencias y propicia la toma de conciencia y de decisiones para superarlas. Esto es así, porque el docente, además, de poseer los conocimientos y habilidades requeridas, también desea explicar y explicarse las motivaciones que subyacen a sus actos y a sus decisiones. Luego, lo conducen a una reconceptualización de las prácticas pedagógicas, a realizar cambios necesarios.

La idea de cambios se enmarca en la Teoría Crítica, cuyo propósito consiste en descubrir y criticar sistemáticamente el significado y los marcos de referencia que guían la actuación de las personas en situaciones cotidianas. Explicitar tales marcos de referencia lleva a comprender los conceptos, representaciones y significados que influyen en su práctica pedagógica, dando apertura a nuevas alternativas de acción docente. Según Freire (1997), “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (p. 24).

Asumir nuevas vías de acción educativa es de gran relevancia, porque diferentes autores indican que la práctica actual está sustentada en reproducciones de costumbres y hábitos ya existentes, perpetuando el sistema (Del Río, 2011; Echevarría, 2018). En ese sentido, Meneses (2007) expresa que la educación tradicional era “presencial en un momento determinado y en un lugar determinado donde el experto (profesor) transmitía conocimientos de forma unidireccional a los aprendices (alumnos) (p. 50). También Duque, Vallejo y Rodríguez (2013), en su investigación encontraron que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se centran en el docente, es

decir, prima un modelo tradicional. Por eso, Galván y Siado (2021) expresan que, si bien el mundo ha cambiado, el sistema educativo no lo ha hecho desde el siglo XIX. Schank (citado por Galván y Siado, 2021), resume esta permanencia como sigue: “un profesor entra en clase y habla. Los alumnos, como mucho, toman apuntes y como no pueden recordar lo que se les dijo, les hacen exámenes” (p. 964).

De manera similar, Chávez y Benavides (2011) expresan que, a pesar de los cambios y reformas decretados, solo son de apariencia, porque no se ponen en práctica durante el trabajo cotidiano en las aulas, ni logran transformar a los actores fundamentales de la educación: los profesores. Luego, el modelo dominante en la educación constituye una práctica centrada en el docente, según la cual el profesor habla y el alumno escucha, con pocas oportunidades para el diálogo y la participación en el aula. Además, la distribución de los alumnos en filas y columnas tampoco favorece la comunicación entre ellos. El docente expone y los alumnos copian (Duque y otros, 2013; Echevarría, 2018; Mougnotte, 1998; Porlán, 1996).

Lo antes expuesto contradice la visión educativa de Freire (1997), según la cual “enseñar no es transferir conocimientos, contenidos” (p. 25). Se trata sobre todo de entender, interpretar constantemente al mundo, dotarlo de sentido y compartirlo con otros, dialogando. Aquí, la tarea del docente es crear las posibilidades de la producción o construcción del conocimiento, es decir, el aprender precedió al enseñar porque, de acuerdo a Freire (1997), es “aprendiendo socialmente como, históricamente, hombres y mujeres descubrieron que era posible enseñar” (p. 25). De ahí que la educación sea una expresión exclusivamente humana, un quehacer permanente, cuya base se encuentra en “la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen” (Freire, 2005, p. 97).

Pero esta educación debe ser liberadora, problematizadora, que involucre modos auténticos de pensamiento y acción, vistos como una unidad, de manera que los hombres se piensen a sí mismos y al mundo simultáneamente, sin crear dicotomías. Por el contrario, es preciso problematizar y romper dicotomías como la distancia entre teoría y práctica, o bien, educador y educando, asumiendo con Freire que nadie educa a nadie ya que se aprende en comunidad. Luego, se tendrá un educador-educando y un educando-educador cuando, durante su participación en el diálogo, comparten saberes. De acuerdo con Freire (2005), la educación problematizadora propicia el pensarse críticamente y percibir “cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que están*” (p. 96).

En este pensarse y percibirse entra en juego el diálogo, el cual sienta la base de la relación con el acto de conocer, de descubrir la realidad mediante la reflexión. El diálogo es el encuentro entre los hombres por la mediación del mundo quienes tienen la tarea común de saber y actuar juntos. Aquí, reflexión y acción constituyen una unidad indisoluble que conduce a la acción transformadora de su realidad. De ahí que González, Marín y Caro (2018) afirman que solo por medio de la reflexión se puede desarrollar el pensamiento crítico, hallar la solución de problemas e identificar las brechas entre teoría y práctica.

Reflexionar la propia práctica, según Martínez (2017), “implica pasar de un hacer naturalizado a una práctica reflexiva con miras a continuar reflexionándola y transformándola en la misma acción, elaborando un conocimiento crítico y fortalecido teóricamente, que permite superar los saberes intuitivos, asistemáticos” (p. 104). El estudio de González y otros (2018) corrobora la afirmación anterior, pues, los estudiantes involucrados en su estudio admiten que la reflexión les permite develar los desaciertos de sus clases y hallar soluciones apropiadas. Igualmente, Torres, Yépez y Lara (2020) en su investigación concluyeron que la reflexión de los docentes universitarios participantes de su investigación se limita a pensar sobre la planificación de la práctica, su ejecución y resultados de esta ejecución, aunque están dispuestos a reflexionar y a transformar su práctica.

La exposición anterior permite vislumbrar que la visión freireana de la praxis contiene elementos que no se llevan a la práctica, desvirtuando su concepción. En razón de ello se estima que amerita un análisis más profundo, de ahí que el objetivo de este ensayo consiste en analizar el concepto de praxis educativa en la concepción de Freire, contextualizado en la pedagogía crítica, distinguiendo dos de sus elementos fundamentales: reflexión-acción como unidad indisoluble y diálogo como encuentro humano para la acción-transformación. Para ello se realizó un recorrido desde las conceptualizaciones teóricas de la educación, la pedagogía crítica freireana y su visión sobre el concepto de praxis, el cual se desagregó en las categorías de reflexión-acción y diálogo.

## **Concepciones Teóricas de la Educación**

Las teorías en educación son las diferentes visiones de la teoría y la práctica. Cada una se sustenta en una cierta interpretación de la naturaleza de la acción humana y de la relación entre la teoría y la práctica de esta

acción realizada en el contexto educativo. En ese orden de ideas, autores como Carr y Kemmis (1988), Habermas (1982), toman como base los tipos de saberes que señala Aristóteles (1995, 1998, 2000), aunque Habermas transfiere su clasificación a los modos de producción científica. Estos modos aristotélicos de razonar son: el técnico o productivo (*poietiké*), el cual asume fines determinados y cumplimiento de reglas, manifestándose en la forma de una ejecución material; el práctico (*tejné*), o manera de razonar adecuada a las situaciones sociales, se caracteriza porque conduce a la acción; y el dialéctico (*praxis*), que se refiere a la acción que se genera, ya que rehace las condiciones de la acción y la revisa constantemente.

Desde el punto de vista educativo, Carr (2002) argumenta que las diversas teorías de la educación, además de que constituyen interpretaciones diferentes de la naturaleza de la práctica educativa, también incorporan nociones distintas respecto del fin práctico de la teoría. En ese sentido, declara que los problemas que afronta la educación sólo pueden ser resueltos por los profesionales de la educación, porque el objeto de la investigación lo constituyen las experiencias prácticas en donde se generan estos problemas. Y es aquí donde encuentra su lugar la pedagogía crítica, que, al asumir un vínculo estrecho entre teoría y práctica, considera la teoría posee un gran valor práctico.

### **La Pedagogía Crítica**

La pedagogía ha pasado por diferentes etapas y definiciones. Hasta Rousseau la preocupación de la educación era lograr la formación del hombre para su salvación espiritual y/o para la vida social. Rousseau se preocupa por formar al hombre para sí mismo, es decir, la pedagogía se convierte en filosofía. Muchos pedagogos siguieron y aplicaron sus ideas, entre ellos Basedow, Pestalozzi y Fröebel, quienes fueron, además de seguidores, discípulos directos y continuaron con sus métodos prácticos de educación (por las cosas, la experiencia y actividad del niño). Por otra parte, los métodos activos sobre los intuitivos se deben a Dewey en Estados Unidos, a Montessori en Italia, a Decroly en Bélgica, a Claparede en Suiza.

Los autores mencionados enfatizan en los métodos y/o recursos para la enseñanza, no se habla de enseñanza y aprendizaje, sólo se transmiten los conocimientos de cada época y cultura. Así, la pedagogía se caracteriza por ser filosófica, objetiva, racionalista, fundamentada en el método y los medios, con una clara dicotomía entre lo teórico y lo práctico. En su

pensamiento no se consideran el educando y el educador, sujetos activos del proceso. No tiene lugar la reflexión sobre la práctica porque parte de ideas teóricas sobre la educación, mas no del hecho educativo concreto.

Con Delors (1997), se hace hincapié en la calidad del personal docente, en los medios de enseñanza y en su formación para la investigación. De esta forma prevalece un enfoque tradicional, centrado en el docente y su enseñar (el docente que sabe y transmite conocimientos). Por otro lado, también se hace referencia a un aprendizaje a lo largo de la vida y se critica que en la escuela la enseñanza limita el aprender a conocer y, aún más, el aprender a hacer y a ser.

Actualmente, autores como Flórez (1994), Bedoya y Gómez (1997), Bedoya (1998), Gallego-Badillo (1997), Perafán (1997), se ocupan del estatuto científico de la pedagogía. Sin embargo, son estudios teóricos, normativos y prescriptivos, en los cuales no se percibe una tendencia a relacionar la teoría y la práctica.

Contrario a la tendencia filosófica, teórica y epistemológica de la pedagogía antes señalada, los autores de la corriente de pensamiento crítico asumen una posición a favor de un vínculo estrecho entre teoría y práctica que incluye la reflexión. Elliot (1990, 1993), Carr y Kemmis (1988), se interesan en el desarrollo profesional del docente desde la investigación acción como un enfoque que enlaza teoría y práctica, permitiendo mejorar y transformar la realidad educativa, entendiendo a los docentes como profesionales críticos. Por su parte, Schön (1998) aborda la relación entre los tipos de conocimiento respetados por la Academia y los conocimientos prácticos de los profesionales, centrándose en analizar la reflexión desde la acción.

Se puede observar que, si bien se ha reflexionado sobre la pedagogía, muy poco se ha estudiado la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. Esta reflexión se emprende con la pedagogía crítica. Desde una perspectiva teórica, para McLaren (1993), la pedagogía crítica vincula estrechamente lo personal con lo social, y lo social se inserta en la historia, de modo que el conocimiento es una construcción social, histórica y cultural. También Giroux (1990) plantea que una esfera pública democrática hace viable una pedagogía crítica; sin embargo, va a depender de la ideología escolar, pues las escuelas, por medio de los profesores, son fuerzas conservadoras que socializan a los estudiantes para que se adapten al statu quo.

La propuesta de una educación problematizadora de Freire (2005) se opone al sistema de enseñar y aprender de modo unidireccional que caracteriza la denominada “educación bancaria”, concebida como un proceso

para depositar conocimientos en la mente del educando y rechazando toda posibilidad de diálogo. En consecuencia, el educando carece del derecho de palabra y su deber es escuchar, memorizar, repetir y seguir las instrucciones del maestro.

Contrario a ello, según Freire, la educación del hombre debe partir de su reconocimiento como sujeto histórico, por lo que la educación debe favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, de su capacidad de reflexionar sobre su mundo y su realidad, para afrontar los desafíos de la época histórica que le corresponde vivir para ser más. Para Freire (2005), los seres humanos interpretan constantemente al mundo, lo dotan de sentido y comparten con otros una determinada concepción del mundo. Como dicen Gomes y Martins (2017), la educación para Freire se trata de la “acción de compartir el mundo conocido a partir de los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento” (s/p). Es decir, los seres humanos actúan como intelectuales.

En coherencia con este actuar, se requieren docentes intelectuales transformativos, quienes, al combinar la reflexión y la práctica, alcancen la finalidad de educar estudiantes reflexivos, críticos y activos. De acuerdo con Freire (2005), se trata de un “educador problematizador” que reflexiona críticamente sobre la práctica; respeta los saberes y la identidad cultural de sus educandos. Cuando enseña, muestra su congruencia entre el decir y el hacer, acepta riesgos, asume lo nuevo y rechaza cualquier forma de discriminación.

De esta forma, la educación es crítica, liberadora, fundamentada en el diálogo, un diálogo en el que los sujetos dialógicos conservan su identidad, la defienden y crecen uno con el otro, en un ambiente de respeto (Freire, 1993). La relación dialógica horizontal entre educador y educando promueve el acto de enseñar, complementando el aprender, porque enseñar y aprender son dimensiones del conocer, en tanto proceso mayor. En esta relación dialógica, el educador, sin coartar la capacidad del educando, lo invita a pensar críticamente también (Freire, 1993, 2005).

La invitación a pensar críticamente se constituye en una práctica pedagógica crítica-liberadora cuando parte de la realidad de los educandos, de su saber experiencial concreto; cuando propone la reflexión sobre cómo *están siendo* en el mundo, *en el que* y *con el que* están; cuando se les pide que elaboren conexiones entre el saber o conocimiento vulgar que traen a la escuela y el saber culto, de manera que puedan reconstruir su conocimiento vulgar y encaminarse hacia su liberación. En este sentido, tanto Freire (1997) como McLaren (1993) plantean que este modo realizar

el acto de conocimiento, se convierte en una praxis que parte de la percepción de los educandos para desplazarse e ir avanzando, conduciendo a la formación de un nuevo sujeto histórico, anclado en su cultura. Es una praxis que, en tanto hacer humano que envuelve la reflexión y la acción, alcanza a transformar su mundo a la vez que cambia lo humano mismo.

### **Praxis Pedagógica**

En su origen, el término praxis es entendido como un actuar humano responsable estrechamente ligado a la ética. Debido a su concepción de acción, praxis pedagógica se asocia con práctica educativa, pero es más que un “saber cómo”, porque incorpora lo ético y lo teleológico, ya que pretende educar a un ser humano y alcanzar unos fines educativos en un determinado contexto social, histórico y político. Aunque la escuela y la clase no son un modelo de la sociedad, sus estructuras generales y su carácter ideológico permiten comprender críticamente el sentido y el significado de la práctica educativa.

Kemmis, en el prólogo de Carr (2002), define la práctica educativa como “una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social, aunque compartida con otros y limitada por ellos” (p. 17). Mediante una labor educativa en construcción-reconstrucción permanente, esta fuerza está en las manos de los profesores para lograr el cambio del mundo en que vivimos. En tanto que es acción humana, la práctica educativa, su sentido y su significación se van construyendo considerando cuatro planos: (a) plano personal, como intenciones del profesional; (b) plano social, en/desde el cual se interpreta el agente y los demás; (c) plano histórico, referido a la evolución e historia de la situación en donde tiene lugar la práctica, vinculada con las tradiciones educativas; y, (d) plano político, tomando en cuenta que la clase funciona en una micropolítica, que bien puede ser de dominación/sometimiento o de decisión abierta y democrática, con mayor o menor participación.

Fue Aristóteles (1995, 1998, 2000) quien inició el estudio de las formas del conocimiento y de la racionalidad apropiada para realizar una acción práctica adecuada. En esta perspectiva, Runge y Muñoz (2012) definen praxis como sigue:

La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La

decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado). (p. 78).

Aplicada al contexto educativo, quiere decir que la praxis pedagógica es una acción intencional (pretende educar), reflexionada (repensar el hacer en busca de mejorar el modo de educar) para decidir con responsabilidad vías de acción que conduzcan al logro previsto: la formación de los educandos. En este orden de ideas, para Freire (2005), "...la acción solo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión". (p. 53); porque, la praxis auténtica es reflexión y acción simultáneas.

Se destaca, entonces, que la praxis pedagógica está constituida por un hacer y una reflexión sobre ese hacer, estrechamente vinculados de forma dialéctica, constituyéndose en quehacer. Si acaece su divorcio o se niega cualquiera de ellos, toda práctica o trabajo social se convierte en un activismo si no hay reflexión o en un subjetivismo si se niega la acción. En palabras de Masi (2008), praxis es

Reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social (p. 78).

Quiere decir que, independientemente de la práctica, social, educativa, política, entre otras, solo se puede considerar praxis una acción si tiene lugar la reflexión del agente sobre ésta. Así, en la praxis pedagógica convergen las reflexiones del docente sobre su hacer en el aula. Si ya está en acción, puede reflexionar mientras actúa, o bien, al finalizar las actividades mirar retrospectivamente su trabajo y precisar cómo lo hizo, si logró sus propósitos o no, cuáles son los cambios que debe implementar para su próxima acción, qué aprendió él mismo, entre otras interrogantes.

En su reflexión debe considerar todos los elementos inherentes a la práctica educativa: la posibilidad de una innovación constante, creatividad, desarrollo del pensamiento, mejorar o cambiar las estrategias de enseñanza, repensar las estrategias de acercamiento a la realidad, son algunos aspectos de su labor; sin olvidar su propio perfeccionamiento docente

académico. Se trata de entregar herramientas para todos, sea cual sea su propósito personal o social, desde un plano histórico o político, propiciar prácticas educativas auténticas ya que cada uno de los actores, -educadores y educandos-, debe ser protagonista de su propia práctica (Freire, 2005).

En síntesis, es evidente que la práctica pedagógica del docente comporta diferentes elementos y acciones con la finalidad de lograr la formación-educación de los educandos. Sin embargo, para pensarla como praxis desde la perspectiva de Freire, requiere estar configurada, al menos por dos elementos fundamentales: reflexión-acción y diálogo.

### **Reflexión-Acción**

Desde la perspectiva freireana, praxis implica la reflexión-acción (Freire, 1990, 2005; Massi, 2008) como par indisoluble. Cuando Freire (2005) propone la reflexión auténtica, se refiere a la reflexión “sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa” (p. 94). En ese sentido, hace referencia a lo que Schön (1992) designa con el concepto reflexión *en* la acción, por cuanto se está repensando alguna situación específica mientras se está actuando, al tomar conciencia de la presencia de algún evento imprevisto en su realidad.

La importancia de la reflexión en la práctica pedagógica se encuentra en su capacidad para propiciar una toma de conciencia del propio yo, de los propios conocimientos y de la percepción de la realidad, del mundo. Para Freire (1990, 2005), los hombres son seres inconclusos y están conscientes de que es así. Y es, justamente en su inconclusión y en la conciencia que de ella tienen, donde encuentra lugar la educación como un quehacer permanente, reconstruyéndose constantemente en la praxis, ya que se analiza y se reflexiona sobre la realidad vivida y se actúa en consecuencia.

Por eso, el docente crítico no solo enseña contenidos, también procura, a la par, develar razones de los problemas sociales, genera inquietud en los educandos, los enfrenta a retos que los conduzcan a percibir el mundo de otros modos, de manera que tomen conciencia de que el mundo puede ser transformado o reinventado. Por su parte, Luna Alcoba (1997), al analizar la idea de reflexión en Leibniz, precisa que:

Es un examen atento de lo que sucede en nosotros, una representación de mi acción en la que me veo a mí mismo actuando, un pensar sobre

mi propio pensamiento, un desplazamiento de nuestro pensamiento desde la actividad cotidiana a un nivel superior, un cambio del punto desde el que “miramos, un cambio de lugar” (p. 59).

Tal reflexión de estar viendo su actuación, de repensar sus acciones de enseñanza-aprendizaje cotidianas implica reconocer los problemas de la educación y vislumbrar caminos para dar respuestas a situaciones problemáticas reales y para una acción transformadora dirigida hacia el mejoramiento de su *quehacer*, en el sentido freireano. Es decir, involucra una decisión para el cambio y el crecimiento personal y profesional, o, en el peor de los casos, continuar haciendo lo que considera que sabe hacer, como lo ha efectuado siempre.

Cuando el profesor repiensa su praxis, su reflexión se orienta hacia la realidad del aula, donde se puede ver a sí mismo actuando en el momento de la acción educativa, antes de ella o después de ella. La reflexión previa a la acción en el aula le permite analizar diversas estrategias y elegir las más apropiadas para lograr sus objetivos y adecuarlas a las características y condiciones de sus educandos. Este momento de reflexión, de acuerdo con Killion y Todnem (1991), es de reflexión para la acción puesto que piensa en las posibles y futuras acciones con la finalidad de mejorar o cambiar la praxis. En cierto modo, tiene presente el devenir de la realidad.

De esta manera, la reflexión da origen a una especie de guía para las actividades, tal como lo indica Schön (1992), quien ve en la reflexión una forma de conocimiento, un análisis y propuesta general que orienta la acción. Cabe mencionar aquí a Dewey (1933), quien declara que el mejor modo de pensar es el reflexivo, “que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.” (p. 23). Quiere decir que, la reflexión es un modo de pensar activo, sostenido y cuidadoso sobre las propias ideas y prácticas buscando sus causas y las posibles consecuencias futuras. En este orden de ideas, la reflexión dirige la acción.

Por otro lado, Schön (1992) explica que, ante un evento sorpresivo en el aula, también podemos reflexionar durante la acción de enseñar-aprender, sin interrumpirla. Esta reflexión, denominada por el autor reflexión *en* la acción, permite reorientar la actividad objetivo de reflexión o cambiar de estrategia. Se incorpora aquí la concepción de Freire (2005) sobre la reflexión, puesto que el autor preceptúa que reflexión y acción son una unidad que no se debe separar. También afirma que es importante revisar constantemente la acción, porque quienes lo hacen “deben asumir una

nueva forma de *estar siendo*, ya no pueden actuar como actuaban, ya no pueden permanecer como *estaban siendo*” (p. 63).

El autor describe a los hombres como seres en “situación”, marcados por unas condiciones espacio-temporales que ellos, a su vez, marcan. Ubicados en ellas, tienden a reflexionar sobre su situación, “y serán tanto más cuanto no solo piensen críticamente su *estar*, sino que críticamente actúen sobre él” (Freire, 2005, p.136). Una vez más, afirma: “Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción” (p. 96). Se entiende, entonces, que para mantener la unidad reflexión-acción, es preciso que la reflexión tenga lugar en el momento de la acción, a la vez que, por ser reflexión verdadera sobre su mundo y sobre sí, lleva a la práctica, a la acción, al cambio.

Por último, es posible reflexionar *sobre* la acción, es decir, luego que el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje ha ocurrido. Entonces, retrospectivamente, “retornamos nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado” (Schön, 1992, p. 36). En respuesta, la reflexión auténtica conducirá a realizar los cambios pertinentes en su praxis pedagógica, porque está orientada a mejorar una situación y no solo a conocerla. La experiencia de Martínez (2017) es una evidencia fehaciente del poder de cambio de la unidad reflexión-acción. En sus propias palabras:

Gracias a este ejercicio reflexivo pude entender que mi práctica es única, desarrollada y ubicada en un contexto particular y único. Las características de esta experiencia hacen que no sea susceptible de ser copiada o reaplicada, pues las características de esta experiencia fueron pensadas y ubicadas históricamente, teniendo en cuenta las particularidades de los sujetos que hicimos parte del encuentro pedagógico, yo como maestra reflexiva y como sujeto de saber pedagógico apropié mi experiencia, me reconocí y ubiqué el valor de mi acción, pude identificar los aportes que se generaron a partir de la experiencia tanto a mis estudiantes como a sus familias. (p. 106).

Sus reflexiones, con base en la praxis pedagógica realizada, la definen como una persona en situación que reflexiona sobre ésta, actuando sobre la situación detectada con sus estudiantes. De esta forma adquirió herramientas conceptuales y habilidades para la crítica que le facilitaron ofrecer respuestas pertinentes a los eventos acaecidos en su trabajo,

desarrollando su *ser más* y convirtiéndose en una docente problematizadora, dialógica.

## **Diálogo**

De acuerdo con Flecha (2004), “el diálogo no es la mera conversación, sino el modo de coordinar la acción entre las personas para alcanzar una finalidad común” (p. 28). Las personas que interactúan en el diálogo, lo hacen en términos de igualdad, de horizontalidad, cuya base está en “la validez de los argumentos y no en el status social o la titulación académica de la persona que los emite”. (Flecha, 2004, p. 32). En este orden de ideas, Masi (2008), apoyada en Freire, resalta la importancia y el derecho que posee cada persona a manifestar su voz.

Cuando se refiere al diálogo, Freire (2005), sostiene que “existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 106). El diálogo, en tanto encuentro intersubjetivo, se halla presente bajo la forma de un acto comunicativo que se realiza entre diferentes sujetos participantes, quienes tienen las mismas posibilidades de emitir su voz porque se desenvuelve de manera democrática y horizontal. Tal horizontalidad debe existir en el proceso de la praxis educativa.

En el contexto educativo, Freire (2005) concibe la praxis como una situación gnoseológica en la cual, los procesos de enseñanza-aprendizaje, -dimensiones del conocer-, están mediatizados por el objeto de conocimiento. En este sentido, el docente “en sus relaciones con los educandos debe ser un compañero de éstos.... Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea” (p. 84). Por eso, para el autor, la educación es fundamentalmente diálogo auténtico e intersubjetivo, caracterizado por la horizontalidad de actores que se comunican en la relación espacio-temporal de los hombres-mundo con la finalidad de actuar en el mundo y generar cambios

En este orden del argumento cabe mencionar a Habermas (1987), quien, en su teoría de la acción comunicativa, plantea que todas las personas son capaces de comunicarse y de concretar acuerdos para generar acciones que favorecen su actuación en el entorno. Tal comunicación se realiza a través del diálogo, pues en las interacciones se intercambian, modifican y crean significados; los sujetos involucrados, como iguales, alcanzan acuerdos por medio del consenso.

Para esto, Freire (2005) propone el diálogo auténtico, entendido como el reconocimiento del otro y el reconocimiento de sí mismo en el otro. Porque, si es así, “el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros” (p. 107). Cuando la pronunciación de la palabra va de unos a otros se corresponde con la educación bancaria, en la cual tiene lugar el depositar conocimientos de quien sabe (educador) en la mente de quienes no saben (educandos). De manera opuesta, en una educación problematizadora las interacciones constituyen un diálogo de unos con los otros, donde todos los sujetos tienen el derecho a emitir su palabra.

Como en todas las interacciones humanas, también en esta relación dialógica se encuentran implícitos ciertos valores. De acuerdo con Freire (2005), para que exista un diálogo verdadero, de encuentro intersubjetivo entre personas que se asumen iguales entre sí y con el otro, hay valores imprescindibles, sin los cuales no es posible hablar de diálogo. Estos valores, explícitamente señalados por el autor, son: amor, humildad, la fe en los hombres, la solidaridad, la confianza, la esperanza y el pensar verdadero.

El amor es fundamental, y posiblemente la base de todos los demás, porque “no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres” (Freire, 2005, p. 108). Cabe resaltar que el amor va más allá de unas relaciones afectivas, pues, como dice Freire (2005), el amor es valor, es compromiso con los hombres. En ese sentido, Santamaría (2009), en su estudio sobre la persona y el amor en Scheler, expone que, para este filósofo, “el amor abre los ojos al reconocimiento del “otro” y, por ende, a la exaltación de los valores” (p. 12/25). De allí que es pertinente citar las palabras de Ayuso (2016), quien se refiere específicamente al amor social, definiéndolo como:

Un amor amplio y universal, que busca transformar y renovar la sociedad para que sea más fraterna, pacífica y justa con los pobres. Es ágape: un amor fraternal que llama a fortalecer vínculos. Un amor que pide ejercerse en forma de una auténtica lucha por una mayor justicia y una mayor libertad en la sociedad. Un amor, en definitiva, de ayuda efectiva que tiene un ápicar carismático, de desinterés y olvido de sí mismo. (p. 106).

Entonces, el amor social es amor al otro, es la acción por el bienestar ajeno, es interés verdadero por el otro, e implica el compromiso

con personas concretas y sus condiciones de vida y con el entorno donde habitan. “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.” (Freire, 2005, p. 109).

Con respecto a la humildad, el autor citado considera que los hombres en diálogo pretenden realizar de manera conjunta la tarea de saber y actuar, estas acciones implican la humildad, pues “la pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante” (Freire, 2005, p. 109). El pronunciar el mundo tiene la orientación de unos con otros, es una relación de igualdad, basada en el reconocimiento del otro como igual a mí.

En el diálogo verdadero, según Freire (2005), la fe en los hombres está implícita, pues quiere decir que en las interacciones humanas y dialógicas se tiene fe en la capacidad de “hacer y rehacer, de crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, en tanto derecho de los hombres.” (p. 110), aun cuando ese poder esté disminuido en ciertas circunstancias o condiciones, porque está convencido de que puede resurgir. McLaren (1993), lo entiende como el diálogo amistoso, que fortalece la comunicación, desde el respeto a las diferencias, en el que es posible apoyar al otro para que sea lo que quiere ser, sin discriminación alguna, “para que puedan convertirse en ‘seres para sí’” (Freire, 2005, p. 82).

En relación a la confianza mutua, este autor indica que se genera como consecuencia de la relación horizontal que resulta del encuentro dialógico que incorpora el amor, la humildad y la fe en los hombres. “La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro de sus intenciones reales y concretas” (Freire, 2005, p. 111), se refiere a la congruencia entre el decir y el hacer que permite crear vínculos de confianza, sintiéndose más compañeros y facilitando el proceso de desvelar la realidad.

El diálogo verdadero está fuertemente vinculado con la esperanza, ya que en palabras de Freire (2005), “la esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda” (p. 111); búsqueda que tiene lugar en comunión con los demás hombres para llegar a la instauración de la humanidad negada en la injusticia. Cabe destacar que esperar implica un quehacer, es movimiento, es luchar con esperanza. Además, incorpora la solidaridad de los involucrados.

La solidaridad, por definición, es la capacidad para identificarse o generar empatía con una causa o persona y apoyarla. Se trata de un valor social que propicia un vivir armónico entre las personas involucradas en el diálogo. En ese orden de ideas, Villanueva (2019) sostiene que los valores

sociales se orientan al logro del bien común en el grupo social donde interactúan los hombres, puesto que los valores sociales guían las acciones y buscan el bienestar social. Por su parte, Giroux (1990) postula la práctica de la solidaridad como un modo de actuar capaz de encontrar el equilibrio entre la cooperación con el grupo y la conciencia social. Critica las instituciones escolares que propician procesos sociales que poco desarrollan el sentido de comunidad en los estudiantes, porque se promueve el individualismo que dificulta el diálogo y la comunicación entre ellos y con los otros.

En consecuencia, es ineludible convertir el espacio pedagógico en un ámbito donde prevalezca el diálogo, el pensar verdadero, crítico que no acepta la dicotomía mundo-hombres. Una forma de pensar que no se desliga de la acción y “se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme” (Freire, 205, p. 112), lo que propicia hacer de este espacio o entorno un objeto para ser constantemente analizado, interpretado, pronunciado y reescrito.

Para Freire (1997) el ideal educativo implica una escuela que estimule al alumno a preguntar, a criticar, a crear desde la reflexión-acción; un espacio donde se construya el saber colectivo, enlazando al saber popular y al saber crítico, expresados a través de las experiencias cotidianas del mundo manifestadas en el diálogo. Una escuela que propicie la reflexión-acción como unidad indisoluble y el diálogo verdadero como encuentro con el otro para la acción transformadora, cimentado en un pensar verdadero, crítico, que abarca el amor, la humildad, la fe en el ser humano, la solidaridad, la confianza, el respeto a las diferencias, asumiendo que el otro es igual a mí.

## **Conclusiones**

En este ensayo, analizar el concepto de praxis educativa en la concepción de Freire, contextualizado en la pedagogía crítica, permitió distinguir dos de sus elementos fundamentales: la reflexión-acción como unidad indisoluble y el diálogo como encuentro humano para la acción-transformación. Para ello se recorrió un camino desde las concepciones de la educación, se ubicó la pedagogía crítica como base para la praxis educativa y sus elementos constitutivos. Este recorrido analítico develó aspectos significativos inmersos en la praxis, como los valores implícitos en ella y el significado que posee el término *quehacer* para Freire.

Se concluye que, la praxis educativa se constituye en quehacer solo cuando integra reflexión-acción como unidad inseparable y el diálogo en

tanto encuentro humano horizontal, impregnado con valores de amor, confianza, solidaridad. Juntos son dos de las aristas que conforman la calidad de una educación orientada a la toma de conciencia y al cambio. Por eso, Freire profundizó en el estudio de la concienciación para definirla como:

El proceso mediante el cual, en la relación sujeto-objeto..., el sujeto encuentra la habilidad necesaria para captar en términos críticos la unidad dialéctica que existe entre el sí mismo y el objeto. Por eso, reafirmamos que no existe concienciación al margen de la praxis, de la unidad reflexión-acción, teoría-práctica. (Freire, 1990, p. 161).

Es así que se requiere una praxis educativa reflexiva para tomar conciencia de la realidad y de la motivación para querer cambiar, pasando de la reflexión a la acción. Asimismo, se necesita el encuentro dialógico educador-educandos para intercambiar saberes y crear nuevos conocimientos, convirtiendo el aula en un espacio/tiempo reflexivo y dialógico que posibilita la reconstrucción y reestructuración del mundo compartido.

## Referencias

- Ayuso, C. (2016). El amor social, condición necesaria para alcanzar el bien común. *Revista de Fomento Social*, No. 281, pp. 103-106. DOI: <https://doi.org/10.32418/rfs.2016.281>
- Aristóteles (2000). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.
- Aristóteles (1995). *Física*. Madrid: Editorial Gredos
- Aristóteles (1998). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación Educativa crítica*. España: Morata.
- Chávez, G. y Benavides, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, 37. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/105/97>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO

- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Duque, P. A.; Vallejo, S. L. y Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño Académico*. Trabajo de Grado para optar al título de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, CINDE, Manizales. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Echevarria, Y. A. (2018). *El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? Su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. Málaga, marzo, 2018. Disponible en: <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/67-el-modelo-pedagogico-tradicional-arquetipo.pdf>
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, 2004, pp. 27-43, Universidad de Zaragoza, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418203>
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Freire P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI.
- Freire P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Gallego Badillo, R., (1993). *Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Galván-Cardoso, A. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMA-TRIA*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>

- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. (1992). *Comprender y transformar la Enseñanza*. España:Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España. Paidós.
- Gomes Arelaro, L. R. y Martins Cabral, M. R. (2017). Paulo Freire: por una teoría y una praxis transformadora. Traducción de Loris Viviani. *Rizoma freireano, Rhizome freirean* N° 23, Instituto Paulo Freire de España. Disponible en <http://www.rizoma-freireano.org/articulos-2323/paulo-freire-por-una-teoria-y-una-praxis-23>
- González, C.I., Marín, N. & Caro, M. A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 217 - 235. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-217.pdf>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción Comunicativa*. Vol. I y II. Madrid. Taurus.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A Process of Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-17.
- Luna Alcoba, M. (1997). Continuidad y reflexión en W Leibnitz. *Revista de Filosofía*, Tercera época, X (17), 53-67. Servicio de publicaciones, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF9797120053A/10864>
- Martínez Guzmán, Y. P. (2017). *La reflexión de la práctica pedagógica: Un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico*. Análisis del Proyecto de Aula “Cosmos: Una aventura Interplanetaria” – IPARM U.N. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia. Disponible en <https://bit.ly/3CZMtCT>
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En: Gadotti, M.; Gómez, M. V.; Mafra, J.; Fernández de Alencar, A. (Compiladores) (2008). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>

- McLaren, P. (1993) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina. Colección cuadernos. (IDEAS).
- Meneses Benítez, G. (2007). Universidad: NTIC, interacción y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 29, pp. 49-58. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802904>
- Mougnotte, A. (1998). Los métodos de enseñanza y de trabajo. En: Avanzini, G. (Coord.). (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 171-188.
- Pasek de Pinto, E. (2006). Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes. *Educere*. 10(32), pp. 107-114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603216.pdf>
- Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica: una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, España: Diada.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia Necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 75-96. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Santamaría Velasco, F. (2009). La persona: valor y amor en la filosofía de Max Scheler. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, No. 74, pp. 71-94. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760005>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Torres, M.; Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 10. Universidad Nacional de Chimborazo. DOI:10.37135/chk.002.10.06

Villanueva, M. (2019). *Realidad social y la significación de los valores en la educación venezolana*. Tesis presentada para optar al Título de Doctora en Educación en la Universidad de Carabobo. Disponible en <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/8003/1/mevillanueva.pdf>