

Conversaciones con Paulo Freire, Pedagogías de la Liberación, Praxis Político-Educativa y  
emancipadora en el Siglo XXI



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

Tesis doctoral

Martha Beatriz Farfán Orozco

Director de Tesis

PhD. Miguel Alberto González González

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Doctorado Formación en Diversidad

2023

## Tabla de Contenido

	Pág.
Capítulo I .....	11
Aspectos Generales.....	11
1.1 Preámbulo .....	11
1.2 Justificación .....	14
1.2.1 Relevancia de país .....	15
1.2.3 Relevancia política .....	15
1.2.4 Relevancia de la formación doctoral “Formación en Diversidad” .....	18
1.2.5 Relevancia epistémica .....	19
1.2.6 Relevancia personal.....	19
1.3 Un viaje compartido: “Las pistas para continuar” .....	20
1.3.1 Viaje por las pedagogías de liberación .....	21
1.3.2 Viaje por la emancipación .....	40
1.3.3 Viaje por la praxis político –educativa .....	50
1.4 Cuestiones que Aperturan el Ser y las Realidades .....	55
1.5 Hipótesis .....	60
1.6 Objetivos.....	60
1.6.1 Objetivo General .....	60
1.6.2 Objetivos específicos.....	60
1.7 Construir sobre lo estudiado y aprendido para nuevos saberes .....	61
1.7.1 Pedagogías de la liberación .....	62
1.7.2 Las praxis político-educativas .....	65
1.7.3 La emancipación.....	66
1.8 Camino crítico esperanzador: Abordajes metodológicos .....	71
1.8.1 Investigación Socioeducativa, Práctica Social Crítica .....	73
1.9 Camino del viaje.....	77
1.9.1 Pedagogías Desoprimidas.....	77

1.9.2 Pedagogía de la Pregunta.....	78
1.9.3 Alfabetización Crítica.....	78
Capítulo II.....	83
Pedagogías desoprimidas o desprovistas.....	83
2.1 Contexto.....	83
2.2. Pedagogizar las Desopresiones.....	84
2.3 Puntos de Partida .....	86
2.3.1 Origen y sentido .....	86
2.3.2 La experiencia situada .....	89
2.4 Nuevos Caminares.....	95
2.4.1. Deconstrucciones.....	96
2.4.2. Búsquedas.....	98
2.4.3. Los Horizontes de la Formación.....	100
2.5 Pasantía doctoral.....	102
2.5.1 Primer Momento.....	102
Carlos Calvo Muñoz.....	103
Desirée López de Maturana.....	106
2.5.2 Segundo Momento.....	107
José González Monteagudo .....	108
2.5.3 Tercer Momento .....	117
2.5.4 Cuarto Momento.....	121
2.5.5 Líneas Para Continuar .....	122
Capítulo III. ....	127
Por Una Pedagogía de la Pregunta .....	127
3.1 Contexto.....	128
3.2 Viaje por la obra de Freire.....	129
3.2.1 Nadie es profeta en su tierra .....	130
3.2.2 Pedagogía del Oprimido (1968) .....	131
3.2.3 Pedagogía de la Esperanza (1992).....	131
3.2.4 Pedagogía de la Pregunta (1986).....	132

3.3 Las Pedagogías de la Liberación Desde Paulo Freire, en el Siglo XXI. ....	134
3.3.1 La Educación Como Práctica Libertaria.....	136
3.3.2 Una Apuesta Problematicadora de la Educación.....	142
3.3.3 Los Caminos Hacia Una Educación Liberadora.....	152
3.4 La Praxis Político-Educativa Desde Paulo Freire, en el siglo XXI .....	156
3.4.1 La Práctica Educativa Humanizada.....	157
3.4.2 La Concientización Como Eje Dinamizador de Una Praxis Político- Educativa .....	161
3.5 La Emancipación Desde Paulo Freire, en el Siglo XXI .....	167
3.5.1 La Emancipación en los Escenarios Educativos del Presente Siglo.....	168
3.5.2 Una Sociedad Emancipada .....	175
3.6 Conversaciones con Otros Pensadores Desde las Pedagogías de la Liberación, la Praxis Político-Educativa y la Emancipación.....	178
3.6.1 La Pedagogía del Pensamiento Crítico, Una Acción Colectiva .....	186
Capítulo IV .....	196
Alfabetización Crítica.....	196
4.1 Contexto.....	196
4.1.1 La Investigación, Sentipensante y Solidaria.....	197
4.1.2 Un Conocer que Potencia al Sujeto .....	197
4.2 Hallazgos y Resultados: Conversación con las Prácticas Universitarias Desde la Obra de Freire. Universidad Libre Seccional Pereira.....	198
4.2.1 Las Pedagogías de la Liberación de las Prácticas Educativas Universitarias en Contexto .....	199
4.2.2 La Praxis Político-Educativa en Clave de las Prácticas Educativas Universitarias en Contexto.....	211
4.2.3 La Emancipación en el Contexto de las Prácticas Educativas Universitarias ...	220
4.3 Revisión Documental Proyecto Educativo Institucional Universidad Libre Seccional Pereira.....	229
Conclusiones.....	233
5.1 Contexto.....	233

5.2 Experiencia Autobiográfica .....	233
5.3 Desde lo Epistémico y lo Empírico .....	234
5.3.1 Acerca de las Pedagogías de la Liberación .....	234
5.3.2 Acerca de la Praxis Político- Educativa .....	236
5.3.3    Acerca de la Emancipación .....	238
Recomendaciones .....	241
6.1 Contexto.....	241
6.2 Desarrollo de las Recomendaciones .....	241
Las Experiencias en el Desarrollo de la Tesis, Una Apuesta Ética, Política y Humana ....	243
7.1 La Tesis en Acción .....	243
7.1.1 Pasantía.....	243
7.1.2 Participación y desarrollos académicos.....	246
7.1.3 Experiencia Académica en el Escenario Educativo: La Tesis Puesta en Marcha .....	248
Referencias .....	251

## Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. <i>Relevancias que develan la tesis</i> .....	14
Figura 2. <i>Revisión Bibliográfica</i> .....	21
Figura 3. <i>Pedagogía del oprimido. Mapa de relaciones conceptuales</i> .....	63
Figura 4. <i>El Maestro Ignorante: Mapa de Relaciones Conceptuales</i> .....	70
Figura 5. <i>Apuesta Ética y Política de la Praxis</i> .....	76
Figura 6. <i>Camino del Viaje</i> .....	77
Figura 7. <i>Pedagogías Desoprimidas</i> .....	83
Figura 8. <i>Un Recuerdo</i> .....	88
Figura 9. <i>Familia, Marzo 2020</i> .....	89
Figura 10. <i>El Hijo, Diciembre 2018</i> .....	92
Figura 11. <i>Una Mariposa</i> .....	92
Figura 12. <i>Socialización de las Propuestas de Intervención Social – Práctica II, 2020</i> .....	98
Figura 13. <i>Carlos Calvo Muñoz</i> .....	103
Figura 14. <i>Desirée López de Maturana</i> .....	106
Figura 15. <i>José González Monteagudo</i> .....	108
Figura 16. <i>Sevilla, España - Diciembre 2021</i> .....	110
Figura 17. <i>Plaza España, Diciembre 2021</i> .....	111
Figura 18. <i>Universidad de Sevilla, Diciembre 2022</i> .....	111
Figura 19. <i>La Giralda</i> .....	112
Figura 20. <i>Archivo de Indias, Diciembre 2021</i> .....	113
Figura 21. <i>Río Guadalquivir, Diciembre 2021</i> .....	113
Figura 22. <i>Museo de Bellas Artes de Sevilla, España</i> .....	114
Figura 23. <i>Ciudad de Cartagena Murcia</i> .....	115
Figura 24. <i>Catedral de Murcia, Diciembre 2021</i> .....	116
Figura 25. <i>Plaza de las Flores de Murcia, Diciembre 2021</i> .....	116
Figura 26. <i>Recorrido Barrio Triana, Sevilla España, Diciembre 2021</i> .....	117

Figura 27. <i>Universidad de Sevilla España, Diciembre 2021</i> .....	120
Figura 28. <i>Octavo Congreso Internacional Horizontes Humanos de KALKAN – Murcia, España, Diciembre 2021</i> .....	121
Figura 29. <i>Por Una Pedagogía de la Pregunta</i> .....	127
Figura 30. <i>Campos de Conocimiento, Obras y Pensadores</i> .....	129
Figura 31. <i>“Educación Como Práctica de la Libertad” Paulo Freire</i> .....	168
Figura 32. <i>"La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación" Paulo Freire</i> .....	169
Figura 33. <i>Mapa de Relaciones Conceptuales del Libro: Los Profesores Como Intelectuales</i> .....	185
Figura 34. <i>Alfabetización Crítica</i> .....	196
Figura 35. <i>Las Pedagogías de la Liberación</i> .....	200
Figura 36. <i>La Praxis Político-Educativa en Diálogo con las Prácticas Educativas Universitarias</i> .....	211
Figura 37. <i>Emancipación en Escenarios de las Prácticas Educativas Universitarias</i> .....	220
Figura 38. <i>Relación Enseñanza- Aprendizaje. Modelo Pedagógico</i> .....	231
Figura 39. <i>Desafíos del Siglo XXI Desde las Pedagogías de la Liberación</i> .....	236
Figura 40. <i>Desafíos de la Praxis Político-Educativa en el Siglo XXI</i> .....	238
Figura 41. <i>Desafíos de la Emancipación en el Siglo XXI</i> .....	240
Figura 42. <i>Certificado de VII Congreso Internacional Horizontes Humanos de Kalkan</i> ..	244
Figura 43. <i>Certificado de Pasantía Internacional. Universidad de Murcia, España</i> .....	245
Figura 44. <i>La Tesis Puesta en Marcha</i> .....	248

## Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Estado del Arte Campo de Conocimiento Pedagogías de la Liberación</i> .....	22
Tabla 2. <i>Estado del Arte, Campo de Conocimiento Emancipación</i> .....	40
Tabla 3 <i>Estado del Arte, Campo de Conocimiento la Praxis Político-Educativa</i> .....	51
Tabla 4. <i>Campos de Conocimiento: Pedagogías de la Liberación, Praxis Político-Educativa, Emancipación y Diversidad</i> .....	62
Tabla 5. <i>Participación y Desarrollos Académicos</i> .....	246
Tabla 6. <i>Producción Académica</i> .....	247

**Dedicatoria**

A Juan Alejandro, mi hijo, quien me inspira y es cómplice en los sueños y esperanzas por un mundo mejor.

A mi madre, artesana de vida, amor, valentías y sueños, quien me enseña siempre.

A mi hermana Angelica y hermano Héctor, por su amor, apoyo incondicional, inspiración, presencia y hacerme sentir siempre que se vale soñar y caminar por horizontes posibles.

A Rodrigo, por la fuerza de la vida y el amor desde el corazón y ser guía en su promesa de estar en este camino.

A Gustavo y Adolfo, que están desde otros lugares y nos abrazamos en la memoria y el amor.

A Gustavo, por estar de lado y acompañar con los colores de la diversidad el desarrollo primaveral de la mariposa.

A los y las estudiantes que me han permitido a lo largo de mi trasegar cuestionarme, aprender, construir y deconstruir mis caminos.

## **Agradecimientos**

### **Poema**

“Es una mariposa, pero son todas las mariposas. Es roja en su alegría y su pasión, es verde en el deseo y el equilibrio, es amarilla por la felicidad y la luz, es azul en la vida y el amor. Pero en el conjunto son todas, son las luces, tus sueños, la variedad, las alternativas, la diversidad, eres tú”. (Ortiz G. , 2021)

Gracias, puedo expresar con emoción y alegría a la vida misma en sus caminares, experiencias, aprendizajes, construcciones, deconstrucciones por este viaje.

A la Universidad Libre – Seccional Pereira por su apoyo para llevar a cabo este proyecto y apuesta de formación en Diversidad.

Al programa de Trabajo Social, su dirección, equipo y estudiantes, que me acompañaron de diversas maneras, permitiendo construir este sueño con esperanza, ahínco y motivación permanente para seguir juntas y juntos un proyecto colectivo vocacional y profesional.

A Miguel Alberto González González, mi director de tesis, quien me acompaña y guía en esta experiencia.

A los profesores y maestros que me acompañaron en sus conversaciones, reflexiones y aportes epistémicos y humanos.

A mis compañeros y amigos del doctorado, mi admiración por sus trasegares y desafíos educativos y formativos desde sus diferentes lugares de enunciación.

A Erika, gracias por sus grandes aportes, su compañía, escucha y reflexiones.

A José Luis, por su tiempo, lectura y aportes significativos.

A Lorena, Melany, Manuela, quienes participan de manera comprometida, reflexiva y con alto sentido político y ético este viaje.



Capítulo I. Aspectos Generales

## Capítulo I

### Aspectos Generales

#### 1.1 Preámbulo

“Nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, las personas se educan entre sí, con la mediación del mundo” (Freire P. )

La presente tesis doctoral denominada **“Conversaciones con Paulo Freire. Pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación en el siglo XXI”** se desarrolló a partir mis experiencias, preguntas, relatos, dudas, asombros y esperanzas a partir de una historia de vida que transita desde la década de los 70, encontrando de lado del director de tesis el lugar en ella, que inicia en una narración preliminar autobiográfica, relacionando acontecimientos personales, familiares, académicos, intelectuales que fueron develando y configurando el sentido de este viaje investigativo, para plantear sus objetivos y horizonte, durante el periodo académico comprendido entre Agosto 2019 a Marzo 2023.

El objetivos general estuvo orientado a comprender la vigencia de la pedagogía de la liberación y la praxis político educativa en la obra de Paulo Freire en el siglo XXI, a través de tres objetivos específicos, que tuvieron en primer lugar develar las transiciones en la emancipación y la praxis político educativa de la investigadora, establecer la apuesta de las pedagogías de la liberación, la emancipación y la praxis político educativa en la obra de Freire y finalmente evidenciar los aportes de la obra de Freire a las prácticas educativas universitarias.

Digo entonces, que las genialidades tardan en abrazarnos, por suerte. Y esta genialidad me convoca a pensarme en ese lugar que transito con otras y otros en espacios y tiempos educativos desiguales. Viajar al territorio de Brasil desde la ciudad de Pereira –

Colombia, para comprender lo que Freire le dice al siglo XXI, es de por sí un regalo y un desafío vital.

Es menester mencionar, que esta tesis doctoral se efectuó en el marco del Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales Colombia, en el periodo comprendido entre agosto de 2019 - agosto 2022, en la Universidad Libre - Seccional Pereira Colombia, Pereira Risaralda, la cual se encausa, en primer momento, en clave de los objetivos propuestos hacia un viaje autobiográfico, por lo político, lo ético y educativo, que integra la historia, las experiencias, la emoción, los secretos, las dudas, la complicidad, las utopías de la investigadora, lo que conlleva a la reflexividad dialógica con mi propio origen. Me interrogué acerca de las pedagogías de la liberación y el carácter emancipatorio de la praxis político-educativa, interrogantes que partieron también de mis maestros de doctorado, Miguel González, Germán Guarín, Diego Villada, Gonzalo Tamayo, Jaime Carmona, Carlos Calvo, José González Monteagudo, Carlos Skliar, sus aportes, las preguntas, movilizaciones y construcciones a lo largo de la formación,

En segundo momento en clave de la pedagogía de la pregunta y la conciencia social – desopresión cultural, desde postulados metódicos considerados por el pensador y encontrados en escritos de Alfredo Ghiso, se abordaron en este capítulo a través del acercamiento a los campos y escenarios que ubican y/contextualizan la obra de Freire en el siglo XXI, propuestos en este viaje investigativo, tal vez desprovista, ignorante, abierta, expuesta, quizás al estudio y análisis de posibilidades otras y experiencias educativas en territorios desconocidos, en vías epistémicas, teóricas, políticas, ideológicas y estéticas, para comprender y develar horizontes en los escenarios educativos a partir de los aportes y conversaciones con Freire desde sus apuestas pedagógicas y obra en clave del siglo XXI.

También desde el planteamiento de la alfabetización crítica, del conocer, indagar, preguntarme desde mis ignorancias para estudiar la obra de Freire a partir de la revisión epistémica y teórica en los tres campos de conocimiento que integraron la tesis. Por ello, estudiar la obra de Freire desde una postura ética y política, contribuyó a reconocer las apuestas de la praxis político-educativa del siglo XXI, y así evidenciar los aportes de Freire

a las prácticas educativas universitarias en el programa de Trabajo Social de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Libre Seccional Pereira a través de un trabajo de campo que está compuesto por el desarrollo de 32 entrevistas semiestructuradas efectuadas a estudiantes y docentes del programa de Trabajo Social, lo que permite evidenciar como se mencionó anteriormente los aportes del pensador en el contexto, específicamente de la educación superior.

Asimismo, se plantean consideraciones finales, que exponen las conclusiones en conversación con el horizonte investigativo desarrollado, permitiendo establecer en primera medida las relaciones con mis prácticas educativas universitarias y mis transiciones emancipatorias, develarlas y tensionarlas para resignificarlas y deconstruirlas hacia posibilidades otras de aprendizaje y encuentros del saber y el conocimiento en clave de realidad y de las historias que contar con los y las estudiantes. También narrar experiencias desde las pedagogías de la liberación, la praxis político-educativa y la emancipación, sus iniciativas, formas de hacerse a veces incipientes otras veces provocadoras de un espacio educativo autónomo, participativo, diverso y plural en construcción y deconstrucción, que expresaron las voces de los y las estudiantes y docentes entrevistadas, nutriendo y desafiando las prácticas educativas universitarias. De igual manera, se integran las recomendaciones en aquello para construir, fortalecer, promover, fomentar, pensarse, soñar y lo que es reconfortante en el camino de los horizontes posibles que se develan.

Y, por último, un aparte que integra la experiencia, el conocimiento, los saberes, una tesis en acción, es decir en conversación con la realidad, el contexto, lo emergente.

Es importante también mencionar que Freire es un pensador que moviliza mi interés en torno a las utopías en la educación del siglo XXI, me conecta con los desafíos que tiene soñar un mundo posible para todos y todas en rasgos de inclusión, diversidad, equidad, solidaridad, participación y democracia.

Podremos compartir con Freire que somos coeducados, heteroeducados, autoeducados, a veces, nos educamos con nuestras herramientas, en otras acudimos o nos

apoyamos en elementos externos. Seguro, lo que Freire gravita es que en soledad no podremos ser educados, que el otro nos resuena, que el otro nos interpela, que el otro nos apoya, educarnos es encontrarnos en comunidades.

## 1.2 Justificación

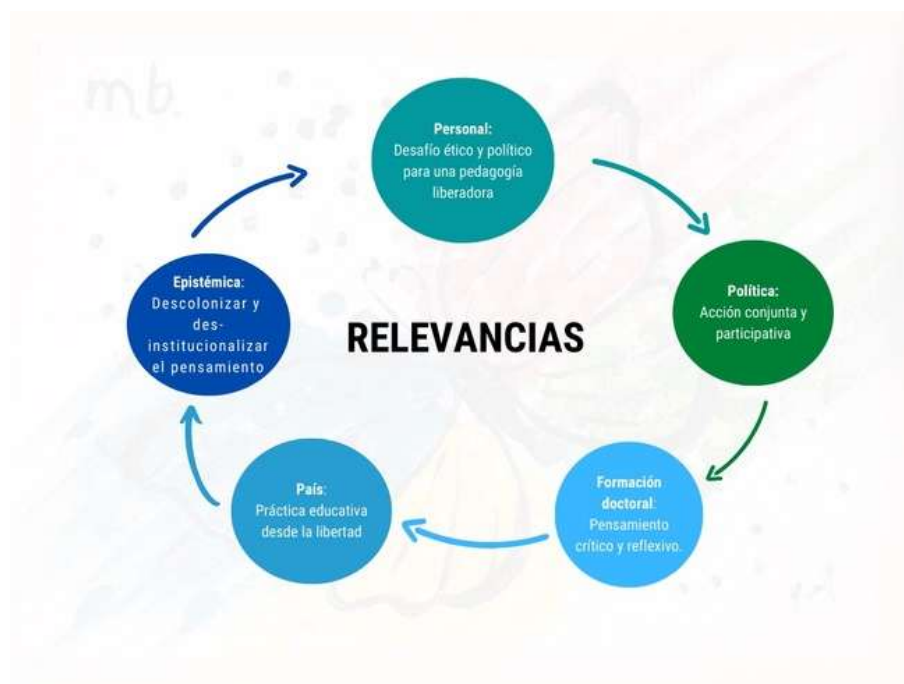
No soy experta en Freire, esa es mi primera afirmación, y mi iniciática provocación, este pensador brasilero me ha llegado a la vida ¿Tarde? Es posible, pero también es posible que para una genialidad nada sea tarde.

De Freire, he sabido escuchar pequeñas aventuras, he leído frases cortas, participado en conversatorios y hasta rescatado su vida, sin haberlo conocido a profundidad.

A continuación, se exponen algunas relevancias que demostraron el despliegue de esta tesis:

### Figura 1.

*Relevancias que develan la tesis*



### ***1.2.1 Relevancia de país***

Dentro de los principios constitucionales del Estado Colombiano, se define la educación como derecho fundamental, inalienable, esencial e inherente a la dignidad humana; un derecho indispensable para la formación integral del individuo, el acceso al conocimiento, la preservación, el desarrollo de la cultura y la convivencia ciudadana.

De esta manera, cabe mencionar que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral del ser humano, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley General de Educación, 1994)

Sin embargo, este derecho se ve sujeto a omisiones, vulnerado por dificultades de acceso, ubicación geográfica, condiciones socioeconómicas, familiares y culturales, que inciden también en los procesos educativos y formativos de los y las estudiantes, por ello las prácticas educativas universitarias estudiadas conversaron con sus voces, sus experiencias y su participación.

Es relevante para el país: restituir un lugar de esperanza en la formación; tensionar la educación bancaria que aún se sigue suscitando; identificar lenguajes que insisten en oprimir y visitar los estatutos políticos, jurídicos, económicos y culturales que han hecho de Colombia un país torpe para sus gentes cómo ya nos lo ha señalado el mismo Gabriel García Márquez. Para ello, en el desarrollo de la tesis se abordaron ejes epistémicos, teóricos, pragmáticos, que configuran prácticas educativas universitarias en el presente siglo y que por ende plantean caminos posibles desde pedagogías otras en clave de contexto y realidad, que en las diferentes obras revisadas de Freire develaron la necesidad vigente de superar la educación bancaria.

### ***1.2.3 Relevancia política***

Se comprende el carácter que tiene la educación en cuanto a la formación de un individuo; ya que buscar un desarrollo personal, implica potenciar las capacidades que tiene cada persona y, simultáneamente, permitir que se constituya a sí mismo como sujeto, es decir,

que construya una identidad que le permita diferenciarse a sí mismo de los demás. Por otro lado, buscar un desarrollo social implica cómo esas capacidades pueden resultar útiles en la construcción de la realidad y cómo le ayudan al individuo a desenvolverse en medio de la sociedad de forma positiva y que al mismo tiempo pueda proporcionar un beneficio a esta y acorde a la obra de Freire para el presente siglo es relevante pensarnos en espacios educativos políticos para el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo a través de prácticas educativas universitarias que dialoguen con el origen, la historia y los contextos de los y las educadoras, educandos y educandas que en espacios educativos y formativos políticos, diversos y plurales.

Considerando el papel que juegan las instituciones educativas universitarias y la práctica educativa de cada docente, son estos quienes deben generar espacios que permitan las condiciones necesarias para que sea posible un aprendizaje significativo. Con lo cual, se quiere expresar que se deben promover aprendizajes que contribuyan a ese proceso de desarrollo tanto personal como social, para la toma de decisiones, la participación, la transformación a través de apuestas educativas donde se puedan fundar saberes críticos y reflexivos para el análisis y estudio de la realidad.

Además, expone Salazar (1999) que la dimensión política del pensamiento freireano se expresa en el concepto de concientización, entendida ésta como un proceso de toma de conciencia social -que culmina en conciencia de clase- y no como simple conciencia individual. Si bien la educación no constituye, por sí sola, una palanca para la transformación de la realidad, Freire la reconoce como un espacio donde se entabla y desarrolla la lucha por el poder. Por ello su pensamiento se hace eminentemente político.

Los tres ejes temáticos que guiaron la comprensión de la obra de Freire, procuraron verla desde una perspectiva divergente donde el objeto de investigación no son sólo las prácticas educativas universitarias en su configuración dentro de la sociedad, sino como a partir de los espacios de formación y aprendizaje se dialogan en el discurso, en las experiencias en el aula y como se co-construyen docentes y estudiantes para su transformación humana y social, lo cual permitió develar el lugar de cada campo de

conocimiento y reconocer otras aristas que emergen en los diálogos instituidos, enmarcados en su misión, visión, valores, proyecto educativo, entre otros.

Desde su obra se concibe la esperanza del cambio como motor en búsqueda de horizontes de prácticas dialógicas no autoritarias, y estas son las que se consideran “inmortales”, este es uno de los motivos de problematizar el quehacer, las posturas para el desarrollo de las praxis político-educativa y las utopías que se construyen en clave de la pedagogía de la liberación. Para Freire, el saber escribir, el saber leer, solamente tienen sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre que le hace estar en el mundo, en la realidad para transformarla, lo cual es vigente para el estudio y comprensión de su obra, que se puede decir está fundamentada en criterios éticos y políticos, en un modo de estar – ser – amar- sentir (Ghiso, Conversatorio CELEI, 2020) entonces, ¿las prácticas educativas universitarias del siglo XXI permiten leer, estudiar, analizar, reflexionar de manera permanente la realidad y el contexto en que se desenvuelven los educadores y educandos?.

Freire, su viaje como educador lo realiza desde puntos de partida basados en la libertad y la emancipación como opción política. Sus aportes fueron relevantes de estudiar para la comprensión de un maestro anacrónico, la reflexión de sus prácticas crítica y rigurosamente con lo que se realiza en el contexto en el presente siglo. Se dice entonces que la práctica educativa transitó y transita en reconocer nuestras experiencias, y la posibilidad de construir conocimiento solidariamente. Se convierte así en un desafío la práctica dialógica liberadora, desnaturalizar lo que imponen las instituciones, la construcción de conocimiento de la vida cotidiana, así poder aprender – desaprendiendo con los otros y las otras, lo cual implica las rupturas con los esquemas tradicionales impuestos en los escenarios y espacios educativos. Esto es entonces un desafío para la educación del siglo XXI, donde estudiar la obra de Freire permitió caminar y navegar por sus aventuras, experiencias, osadías, resistencias transitadas para construir formas y espacios democráticos para la educación y la libertad.

#### ***1.2.4 Relevancia de la formación doctoral “Formación en Diversidad”***

En clave de la relevancia de la formación doctoral pensarnos en la pedagogía de la liberación, la praxis político-educativa y la emancipación desde la obra de Freire, fue importante para el doctorado porque se insertó por preguntas históricas aún no abordadas ni comprendidas con el suficiente amor por la humanidad que, idos a manos juntas con Freire, logramos elucidar. Así pues, formarnos como seres críticos pasa por el reconocimiento del otro, por las potencias del otro, para crear ambientes en que los diálogos sean posibles, educar en la expresión para poder dar cuenta de lo que somos, educar en la libertad. Plantea Freire que educar en la expresión es educar en la libertad. Se dice entonces que la expresión es libre, es reconocida, es posible y lo podemos realizar si optamos por una pedagogía de la liberación.

Le preguntamos a un jovencito sobre la necesidad de hacer visible la diversidad y la inclusión en su institución educativa y en la sociedad misma, su respuesta tuvo la lógica de su edad, la lógica de sus sueños, «Pueden traer lo que quieran, pero que nos dejen jugar». A un estudiante no le interesan los pormenores teóricos o políticos sobre ser diverso o estar incluido, se entusiasma si para aprender a estar con el otro ese acto pedagógico es divertido; para este jovencito cualquier propuesta tiene sentido si lo dejan jugar, si no le jodemos la vida. (González M. , 2019, pág. 25)

Es decir, la provocación y el llamado está a la construcción de espacios educativos que promuevan la formación pensada en los sujetos, en palabras de González, “la formación entrega un escenario que permite ser, es la manera de hacer ejercicio propio con el otro”. Plantea entonces la diferencia en educación y formación, la primera es pública, plural, formal e informal y por otro lado la formación se orienta al sujeto, al individuo, al ser y el ser con otros. (Seminario doctoral Teoría de la Educación y la Cultura en Condición Humana: Diversidad y Formación, 2019)

Es de esta manera, como la diversidad, la formación, la libertad y la esperanza, que Freire defendió y que al doctorado le interpelan en su apuesta educativa y formativa sirvieron

de base para seguir auscultando los problemas sociales de Colombia y América Latina desde el estudio de la obra del pensador.

### ***1.2.5 Relevancia epistémica***

Esta relevancia nos ayudó a transitar la práctica dialógica solidaria, la solidaridad académica, epistémica, teórica, científica y formativa como mecanismo de liberación y emancipación, lo que implicó poner a prueba la ingenuidad epistémica, que se moviliza entre razones y emociones. Abordar la obra de Freire nos sienta bases para la conciencia crítica, la utopía pedagógica, la praxis político-educativa, la pedagogía de la liberación, la educación cómo diálogo, la esperanza como destino, la escucha como encuentro, la resistencia como necesidad, la amistad en el saber, la creencia en el ser humano, el entusiasmo por la novedad y la cotidianidad cómo fundamento de cualquier conocimiento y saber, saberes otros que se co-construyen en el aula, la comunidad, el contexto, la realidad, las experiencias y la vida misma en su esplendor y origen, compartidos en espacios de encuentro desde la palabra y la episteme. Es decir, fue altamente significativo y relevante en la tesis el acercamiento epistémico que se construye, se devela, se analiza, se narra y se logra anclar a la realidad de unas prácticas educativas universitarias en el contexto mismo del escenario educativo y formativo, permitiendo develar la vigencia de la obra de Freire en el siglo XXI.

### ***1.2.6 Relevancia personal***

Acercarme a Freire, es un amar la poesía sin ser poeta, construir utopías amigables, sabiendo de las contradicciones, es un utopizar, partir de un presente difícil para llegar a un lugar colectivo soñado.

Freire me hace rebelde frente a los poderes opresores, Freire me invita a emanciparme de todo aquello que me desnaturaliza cómo mujer, profesora y ser humano.

Freire me inspira desde la esperanza, prodiga en amor, en sensibilidad, en conocimiento y disposición política para la acción. Freire me es relevante porque me invitó a verme, a reconocerme, a aceptar mis errores, a no huir de ellos y a intentar lo inédito viable.

De esta manera, pensar la vigencia en la obra de Freire, a la luz de pedagogías de la liberación, de la praxis político-educativas emancipadoras, me permitió viajar por las prácticas educativas universitarias que emergen, que se instituyen, que se construyen en las cotidianidades de los encuentros en aula o fuera de ella, provocación, cómo no, para pensar las diversidades. Además, comprender y dilucidar mis lugares de enunciación y como me interpelan mis experiencias vitales en este caminar investigativo, lo cual se narra en el primer capítulo de la presente tesis.

### **1.3 Un viaje compartido: “Las pistas para continuar”**

Este viaje compartido se construyó a través de una matriz analítica de datos, herramienta que permitió organizar la información acerca de los campos de conocimiento privilegiados en la presente tesis, se realizó así la revisión de documentos, artículos científicos y tesis doctorales obtenidos en repositorios académicos y bases de datos especializadas nacionales e internacionales, en países latinoamericanos, de Centro América y de Europa, lo cual se efectúa orientando la búsqueda en los campos integradores de la investigación: pedagogías de la liberación, praxis político educativa y la emancipación de cara a la vigencia de la obra y pensamiento de Freire en el siglo XXI y la influencia del pensador en dichos países, para su estudio y análisis en clave del siglo mencionado y cabe mencionar que dicha revisión epistémica y teórica se realiza priorizando estudios científicos del siglo XXI .

**Figura 2.***Revisión Bibliográfica*

De esta manera, se expusieron los diferentes campos de conocimiento y se resaltaron las pistas que brindaron con el análisis y las contribuciones de los diferentes documentos, artículos y tesis doctorales a la presente tesis.

### ***1.3.1 Viaje por las pedagogías de liberación***

Se relacionan a continuación los diferentes artículos y tesis doctorales que aportaron a la investigación en el campo de conocimiento de las pedagogías de la liberación, además de ser descritos los aportes que brindaron otros y otras investigadoras a la presente investigación.

**Tabla 1.***Estado del Arte Campo de Conocimiento Pedagogías de la Liberación*

<b>Tipo de documento</b>	<b>Autor</b>
<p>Artículo: La pedagogía de la esperanza Latinoamericana: Homenaje a Paulo Freire y su pensamiento.</p> <p>Tesis doctoral: Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural.</p>	<p>Jacinto Ordóñez Peñalongo. 1997</p> <p>Inés Fernández Mouján. Río Negro; Universidad Nacional, 2012.</p>
<p>Artículo: Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación.</p>	<p>Jon Igelmo Zaldívar. Revista d'història de l'educació. 2013.</p>
<p>Artículo: La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación.</p>	<p>Aline Accorssi; Helena Scarparo; Adolfo Pizzinato. Revista de Estudios Sociales. Universidad de Los Andes, 2014.</p>
<p>Artículo: ¿Educar es generar esperanza o replicar un sistema? Perspectivas pedagógicas de Freire, Russell e Illich.</p>	<p>Juan Pablo Escobar Galo. Revista Calidad en la Educación Superior. Volumen 5, Número 1 pp. 84-98; 2014</p>
<p>Artículo: Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática: hacia una pedagogía liberadora de la matemática.</p>	<p>Elena Rodríguez Milagro; Katerina Mosqueda Marcado. Revista: Educación y Desarrollo Social, 2015.</p>
<p>Tesis doctoral: Adaptación del método de Paulo Freire para la formación de adolescentes: Una propuesta para la Educación Moral.</p>	<p>Miguel Antonio Ahumada Cristi. Universidad de Barcelona, 2015.</p>
<p>Artículo: La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológica pedagógica al pensamiento de Paulo Freire.</p>	<p>Diego Alejandro Muñoz Gaviria. Kavilando Vol. 9 Núm. 1 Pág. 26-41; 2017.</p>
<p>Artículo: La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire.</p>	<p>Fernando Guzmán Toro. De Raíz Diversa vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, pp. 109-123, 2017</p>
<p>Artículo: Dos décadas sin el padre de la pedagogía de la liberación</p>	<p>Ignacio Iñaki Chaves G. Kavilando, 2017</p>
<p>Artículo: ¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora</p>	<p>Carlos Daniel Berisso. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 2017</p>

Artículo: Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político.	Diego Alejandro Muñoz; y, Édison Villa Holguín. Kavilando, 2017.
Artículo: Paulo Freire y el pensamiento pedagógico latinoamericano. Reflexiones sobre la vigencia de sus ideas frente a los desafíos de la educación del futuro	Norberto Fernández Lamarra; y, Pablo García. A&G, 2017.
La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977).	Federico Brugaletta. Universidad Nacional de La Plata, 2020
Artículo: Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta.	Yesid Niño Arteaga. Universidad Autónoma de Manizales. Revista Ánfora, 27 (48). 169-194; 2020.
Artículo: Paulo Freire y los cincuenta años de la Pedagogía del oprimido.	Iván Nelson Angúes Bambarén. Revista: Horizontes de la ciencia, 2020.

Acorde a la revisión epistémica y teórica efectuada del presente campo de conocimiento se resaltan los aportes centrales en el desarrollo del estado del arte, siendo relevante exponer a continuación las aristas específicas detalladas en cada artículo o tesis doctoral revisada.

La pedagogía de la esperanza Latinoamericana: Homenaje a Paulo Freire y su pensamiento. (Ordóñez, 1997). El presente artículo pretende comprender el pensamiento de Freire a través de su historia y obras. De tal manera que el autor expresa que “ya no podemos decir, como se dijo en el pasado, es decir nos interesan las ideas y no la vida de los autores de esas ideas” (pág. 1). Además, el autor expone que “una educación liberadora debía evitar cualquier expresión de "invasión cultural" y tenía que ser, necesariamente, la práctica de la participación democrática” (pág. 8). “Freire aboga permanentemente por la participación en el aula y en la vida social y política, la participación como modo de vida, su método es dialógico” (pág. 12).

Toda vez que la presente tesis se propuso estudiar la vida y obra de Paulo Freire, el artículo en mención brindo un horizonte en su contenido a la misma, puesto que otorga interpretaciones del pensamiento de Freire de cara a su historia y obra, cómo se traduce en la

realidad y cómo su pensamiento es vigente en el presente siglo, pero no descontextualizado de la realidad. Por otra parte, se considera relevante considerar lo expuesto en el artículo escrito el mismo año de la muerte de Freire (1997). Ordóñez (1997) refleja el pensamiento de Freire tomando en consideración su historia, recalcando que es necesario comprender la historia del autor, sus experiencias y vivencias, para poder comprender sus obras y el pensamiento que se encuentra implícito en ellas. El autor (1997) presenta a un pensador con esperanza, con la esperanza, el sueño, de que el mundo puede ser transformado, de que la educación pueda construirse por medio del diálogo y generar cada vez un pensamiento más crítico en todos los individuos.

Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural (Fernández I. , 2012). Esta tesis doctoral se propone “indagar en los desarrollos teóricos referidos a la pedagogía de la liberación planteada por Paulo Freire y ubicarlos dentro de un conjunto más amplio de debates dentro de la Ciencias Sociales y Humanas” (pág. 7). El autor indica que “Freire entiende que el pueblo oprimido puede ser sujeto de su deshumanización a condición de trabajar junto a su maestro hacia el encuentro entre sus saberes cotidianos y los saberes escolares. Resulta relevante para este estudio, toda vez que la autora (Fernández I. , 2012) ofreció elementos centrales relacionados con los campos de conocimiento que estructuran la tesis, expone la relación de la pedagogía de la liberación en Freire con una práctica política-educativa, en donde la dialogicidad entre educandos y educadores es esencial, pero también presenta esta dialogicidad entre culturas. Así, la pedagogía del oprimido, la educación bancaria, quedan pensadas en clave a la pedagogía de la liberación, a una educación que busca la libertad del individuo; donde se hace necesario que sea el individuo quien pregunte, lea el mundo, interprete y cultive una conciencia crítica.

Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación (Igelmo, 2013). Este artículo pretende “realizar un análisis del modo en que la obra de ambos autores [Freire y Holt] converge, al tiempo que diverge, en ciertos aspectos fundamentales de la crítica a la educación institucional” (pág. 14). El autor expresa que “Freire apenas contribuye a pulir nuevos métodos que reformen la manera en que las personas

aprehenden la realidad social y cultural de un momento” (2013, pág. 34); mientras que “aprender es para Holt trabajar la disciplina de la imaginación y la creatividad, y para tal fin las instituciones educativas y los procesos educativos reglados no sólo no contribuyen en modo alguno, sino que son perniciosos y fomentaban que la desidia, la pereza y la holgazanería se asienten en el ánimo de los aprendices” (pág. 35). El autor relaciona el pensamiento de Freire y Holt, respecto a lo cual es posible decir que develan puntos de encuentro y de desencuentro. Freire presenta un panorama donde lo que se busca es una pedagogía liberadora, reconociendo un grupo opresor y un grupo oprimido, aún dentro del ámbito educativo, así que la finalidad de la educación desde esta perspectiva no es otra que la de liberar la conciencia. Por otra parte, Holt reconoce que el aprendizaje está ligado a todos los ámbitos de la vida, estando este albergado en cada individuo, el conocimiento y la posibilidad de transformación se encuentra en cada individuo; por lo tanto, para Holt, la educación formal y las políticas educativas no sólo limitan, sino que obstruyen el proceso de aprendizaje libre. Para Freire, el educador es importante, este se caracteriza como un intermediario entre la realidad, el medio natural y el educando; Holt, por su parte, descarta la necesidad de un educador y considera que su papel obstaculiza el aprendizaje y contribuye a tener un pensamiento perezoso y holgazán. Se considera importante tener en consideración el presente artículo, expone algunas refutaciones o contradicciones que se encuentran frente al pensamiento de Freire, sea que estas puedan ser puestas en duda o no; sin embargo, sea cual sea el caso, permiten reflexionar y pensar críticamente en pro de construir formas otras acerca de las pedagogías de la liberación y continuar armonizando una educación que pueda catalogarse como práctica de la libertad, además permite establecer diálogos con distintas posturas para la comprensión de la obra de Freire, sus apuestas, sus ideales y al mismo tiempo las disonancias entre distintos pensadores acerca de su obra.

La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación (Accorssi, Scarparo, & Pizzinato, 2014). Los autores en el artículo se enfocan en la importancia del diálogo, lo cual es clave para combatir las relaciones verticales entre educadores y educandos; se resalta que el diálogo es el punto de partida de lo humano, por

lo tanto, es necesario para la toma conciencia y la reflexión que conlleve a una acción liberadora. De manera que, según lo expuesto por los autores (2014) y en concordancia con el pensamiento de Freire, se considera de gran relevancia una educación donde se establezcan prácticas y relaciones dialógicas, teniendo en cuenta que la palabra tiene dos funciones primordiales, siendo estas la reflexión y la acción. Así es como la palabra es fundamental, pues no sólo lleva a comprender, leer y describir el mundo y la realidad, sino que también se considera como un medio o un instrumento para la transformación de dicha realidad. De tal forma, expresan que la educación, el aprendizaje, es un aspecto de suma importancia para la liberación, pues esta representa un espacio de encuentro entre diferentes sujetos que al hacer uso de la palabra buscan una liberación, liberación que no puede ser un acto individual, sino que se constituye en una práctica y en una construcción colectiva, aspectos relevantes para el estudio del campo de las pedagogías de la liberación, puesto que nos muestran una relación de las mismas con la praxis político educativa como opción de emancipación la cual se da en relación con el otro y los otros.

¿Educar es generar esperanza o replicar un sistema? Perspectivas pedagógicas de Freire, Russell e Illich (Escobar, 2014). El presente artículo expuso elementos relevantes para la tesis, el autor a partir del pensamiento de Freire comparte que un elemento esencial para el proceso de liberación es la esperanza, siendo esta necesaria para reconstruir una historia que pase de la opresión a la liberación; además, comparte una visión donde la liberación de un individuo debe permear y reflejarse en una comunidad, en la sociedad, en un camino hacia la liberación de un sistema opresor. Para que esto sea posible a nivel educativo, es necesario que el educando se asuma como un sujeto poseedor de conocimiento, como un sujeto pensante capaz de adquirir y producir conocimiento. En otras palabras, nos muestra el impacto de la pedagogía de la liberación desde un nivel micro hasta uno macro, donde en primer lugar el educando pueda asumir un papel activo en su proceso de aprendizaje y, de esta misma manera, pueda conducirse a transformar las estructuras opresoras que se encuentran en la sociedad, dándole nuevos sentidos a la realidad, a lo “histórico-político”. Por otra parte, el autor (2014) aborda el pensamiento de Russell e Illich, quienes concuerdan y complementan lo expuesto por Freire. De forma que Russel apoya la idea de que la

educación debe procurar una concientización en relación con el poder que tiene cada persona y que puede ejercer, siendo labor de los espacios educativos procurar el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas de cada individuo, así como el motivar a los sujetos a ser activos y tener las condiciones para oponerse ante las situaciones de opresión. Para Illich, es en estos espacios educativos donde se establecen las relaciones de opresores y oprimidos, “amo y esclavo”, en tal sentido el autoritarismo pronunciado por el educador conlleva a reducir la libertad de cada individuo. Así, el autor nos muestra que el principal punto de encuentro entre el pensamiento de Freire, Russell e Illich es precisamente el hecho de que la libertad debe encontrarse incluida en todo espacio y proceso educativo.

Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática: hacia una pedagogía liberadora de la matemática (Rodríguez & Mosqueda, 2015). Las autoras de este artículo aportaron a la presente tesis desde el análisis de una de las áreas de formación y aprendizaje en escenarios educativos institucionalizados, donde le dan lugar a la pedagogía de Freire en el área de la matemática; de tal manera que, exponen una pedagogía que no sólo se da en áreas sociales o humanas, sino que esta forma dialógica de enseñanza es aplicable en cada ámbito educativo, así como en la vida misma. Además, se expresa la relación de educador- educando en una relación de sujeto-objeto, es decir, opresor-oprimido; siendo esta una realidad que se ha dado a lo largo de la historia y que se ha visto "motivada" por las mismas políticas educativas. En este artículo, se puede comprender la manera en que, sea consciente o inconscientemente, los educadores menosprecian, desvalorizan y hacen inferiores a los educandos, esto en la medida en que no los reconocen como sujetos poseedores de conocimiento y capaces de pensar y reflexionar críticamente. Lo anterior se hace evidente en la enseñanza donde es precisamente el educador quien tiene la palabra, quien piensa y habla con la intención de transmitir los conocimientos de los cuales es poseedor, sin permitir que los educandos compartan sus conocimientos, se cuestionen, piensen y actúen por sí mismos.

Adaptación del método de Paulo Freire para la formación de adolescentes: una propuesta para la Educación Moral (Ahumada, 2015). Los aportes de esta tesis doctoral

permitieron un acercamiento al pensamiento liberador de Freire, en palabras del autor “la educación en Freire es liberación, es un intento por humanizar y este humanizar consiste en la liberación de la conciencia” (Ahumada, 2015, pág. 173). Es decir, brinda elementos centrales para el proceso de estudio de la obra de Freire, que orientan el proceso escritural en el horizonte previsto de este camino investigativo. El autor (2015) nos introduce a la pedagogía de la liberación destacando como elemento fundamental el diálogo, un diálogo que permita la concientización y que conlleve a la acción, pues para Freire esto es fundamental para lograr la liberación; lo cual, a su vez, permite la humanización tanto del oprimido como del opresor. Se agrega, además, que la educación debe propiciar que el proceso de liberación no se dé de una manera forzada, sino que por el contrario sea un proceso natural producto de una concientización, la liberación se alcanza por medio del conocimiento, en necesario reconocer las situaciones de opresión, el objeto que obstaculiza la libertad, para poder transformarla; no es posible luchar por una liberación sin conocer contra qué se está luchando. El autor presenta el método de Freire, el cual comprende dos momentos principales: “el levantamiento del universo vocabular” y “la aplicación de los círculos de cultura” (Ahumada, 2015). Donde el primer momento hace referencia a ese reconocimiento del lenguaje y la palabra que se utiliza, del valor y del sentido que estas palabras tienen en determinado contexto; por otra parte, el segundo momento se refiere a los espacios de diálogo que posibilitan la problematización de esas palabras o lenguaje. Consecuentemente, lo planteado conlleva a que la educación como práctica de la libertad reconozca las palabras, priorice el diálogo e incentive la curiosidad de indagar y preguntar; es necesario que la educación provoque transformaciones en las estructuras de pensamiento de los individuos, llevar a conocer, comprender y describir aquellos que no se sabe o que tal vez no se sabía que se tenía conocimiento sobre ello, la educación debe llevar a formar un pensamiento y una conciencia cada vez más crítica y libre.

La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológica pedagógica al pensamiento de Paulo Freire (Muñoz G. D., 2017). El autor permite a través de su artículo resaltar la importancia del diálogo, el cual es fundamentalmente humano y humanizador, haciendo necesario el contacto y la interacción con otros y otras; aquí, el diálogo juega un

papel primordial, donde este lleva a las prácticas de la libertad y estas a su vez tienen un carácter transformador, provoca así una relación directa entre las pedagogías de la liberación y las prácticas educativas para los procesos de emancipación en los escenarios educativos y sociales. El autor (2017) afirma que para Freire la liberación, la transformación, debe ser responsabilidad de cada individuo, por eso la pedagogía liberadora es aquella que lleva al sujeto a recorrer el camino de la liberación del ser humano, en una búsqueda de sí mismo, de ser más.

La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire (Guzmán, 2017). Para este proceso escritural el autor, en este artículo otorga una perspectiva que advierte una dialéctica entre opresor y oprimido, donde el oprimido tiende a convertirse en opresor al querer o pretender parecerse a él; por lo cual se hace necesario tomar conciencia y superar cualquier situación de opresión, para así lograr un cambio y una transformación, evitando seguir un curso deshumanizador, la pedagogía liberadora desprendería al individuo de esta dependencia, permitiendo el desarrollo de una conciencia crítica y autónoma; considerando que la liberación es tanto un derecho como un deber de cada individuo.

Dos décadas sin el padre de la pedagogía de la liberación (Chaves, 2017). Como es característico en el pensamiento de Freire, y también se encuentra manifiesto en este artículo de investigación, la educación como práctica de la libertad reconoce que cada sujeto es poseedor de conocimiento y que estos al ser llevados al aula de clase, permiten construir nuevos conocimientos o fortalecer aquellos que ya se tenían a partir de la realidad de cada individuo. Otro aspecto fundamental es la capacidad de cuestionarse, de generar preguntas; así que, para Freire, es necesario que la educación no imposibilite, sino que permita potenciar la curiosidad, el interés por indagar y cuestionarse, esto como una base fundamental para adquirir un aprendizaje significativo.

¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora (Berisso, 2017). En el presente artículo se relaciona el pensamiento de Freire con textos de Dussel y Mignolo, para la tesis nos permitió analizar lo que pone a consideración frente a las prácticas educativas incoherentes, prácticas donde lo que el educador transmite

explícita e implícitamente se contradicen; es decir, no se puede hablar de diálogo y participación mientras se les impide a los educandos ser sujetos activos en su proceso de aprendizaje, cuando se les obstaculiza la pregunta, el diálogo, el debate. Es contradictorio hablar de una educación como práctica de la libertad mientras lo que se hace en el aula de clase es una mera "transferencia de conocimientos". En este artículo, el autor (2017) hace referencia a uno de los aspectos más fundamentales de la pedagogía de la liberación: "una enseñanza dialógica"; en tal sentido, el diálogo no sólo se presenta en relación con la interlocución entre dos o más personas, sino que de una u otra manera también representa una resistencia frente al sistema. Permitir que aquellos que "no tienen voz", los oprimidos, se adueñen de las palabras, la hagan suya; la palabra tiene poder, poder de transformar, la palabra es un paso hacia la libertad, usar sabiamente la palabra es una práctica de la libertad. Freire rechaza la educación bancaria, como una educación en la que sólo se transfiere conocimiento, como una enseñanza donde el conocimiento se convierte en una "donación" de aquél que cree saberlo todo hacia quienes parecieran ignorar todo; situación en la cual se presenta la opresión, haciendo siempre al otro ignorante, absolutizando la ignorancia del otro, exaltándose a sí mismo como el poseedor del conocimiento.

Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político (Muñoz & Villa, 2017). Este artículo, los autores aportaron a la tesis en su despliegue toda vez que plasman un breve recorrido por los acontecimientos históricos de América latina que guardan relación con la pedagogía del oprimido, es decir, aquellos sucesos que obstaculizan la participación política y las respuestas o acciones que tuvieron lugar por parte de los ideales de Freire, esto se conecta con el estudio de su obra y pensamiento, además propicia una relación histórica y biográfica con Freire. Se reconoce que la educación tiene un papel fundamental en estos procesos de transformación social; esto, en el sentido de que la educación debe buscar o procurar procesos de concientización en los cuales los sujetos puedan realizar una "lectura del mundo, de la realidad", para de esta manera pensar acerca de las injusticias, de la opresión que los aqueja y, consecuentemente, puedan tomar acciones que los conduzca por el camino de la liberación.

Paulo Freire y el pensamiento pedagógico latinoamericano. Reflexiones sobre la vigencia de sus ideas frente a los desafíos de la educación del futuro (Fernández & García, 2017). Para la presente tesis fue relevante este artículo toda vez que en él se encontraron aristas importantes acerca de la contextualización de la biografía y obras de Paulo Freire, esto permitiendo comprender su pensamiento y así dar cuenta de la vigencia que este tiene actualmente. Los autores (2017) nos sitúan con un pensador y académico, involucrado a lo largo de su historia con diferentes contextos educativos y políticos que contribuyeron a formar en él un característico pensamiento liberador. Además, hacen un recorrido por las obras escritas por Freire; donde asegura que la educación no puede desvincularse de los otros ámbitos de la vida, además de hacer una crítica a la educación bancaria que se da como una relación "vertical" entre educadores y educandos, sumado a ello establece que la educación debe propiciar situaciones de diálogo donde la educación sea entendida como un acto cognoscente apuntando a la liberación y autonomía, Freire también expresa que la educación es política y que esta no debe realizarse con y no para los sujetos o pueblo, consecuentemente manifiesta que ser educador implica tener una vocación que no sólo requiere rigurosidad académica sino también comprensión y amor en el acto de educar, de tal forma que educar significa reconocer la realidad de los educandos con sus contextos, saberes previos e identidad cultural, así como mostrarse como un sujeto con su propia identidad cultural que respeta a su vez la de las demás personas. Se reconoce la crítica que realiza Freire al sistema educativo, a la educación bancaria y toda práctica educativa que represente situaciones de opresión o contribuya de alguna manera a que estas se den; se resalta la cosmovisión que tiene Freire al presentar una educación que cuestione, que estimule una conciencia y postura crítica frente a la realidad, se exalta el ideal de que la educación sea una práctica de libertad, un instrumento de liberación. Por otra parte, se reconoce que actualmente la educación ha sufrido transformaciones positivas en relación con el contexto en el cual se encontraba Freire, así podemos encontrarnos con una realidad donde existen más "oportunidades" para que las personas puedan educarse a lo largo de toda la vida, nos encontramos con una actualidad en la cual se plantean propuestas para alfabetizar a la población. Pese a ello, aún se puede encontrar una primacía de la educación tradicional, "bancaria", de una educación que lo único que pretende es transferir contenidos; y es precisamente allí donde la pedagogía de Freire

sigue teniendo vigencia, aun cuando, en palabras del autor, "quizás no sea pertinente tomar las ideas de Freire desarrolladas hace 40 o 50 años para pensar un contextos que no vivió", frente a lo cual es interesante la idea de poder re-pensar, de que ese pensamiento de Freire cobre fuerza en el contexto actual y permita adaptarse y ajustar a las nuevas realidades.

La educación de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (Brugaletta, 2020). La tesis de Brugaletta (2020) aporó al ejercicio escritural de los antecedentes de la investigación, toda vez que hace un recorrido por la historia de Paulo Freire, relatando el contexto familiar en el cual creció, los estudios que realizó y las experiencias que vivió y que fueron formando en él lo más característico de su pensamiento, el cual se puede ver reflejado en cada una de sus publicaciones. De esta forma, a partir del recorrido histórico que hace el autor, aporta al interés investigativo, ya que se puede estudiar y comprender el pensamiento de Freire, el contexto en el cual escribió sus obras y el impacto que generó en su época, y que aún genera, cobrando vigencia su obra y pensamiento. De esta manera, resulta significativo comprender la historia de este pensador brasileño, donde se reconoce que fue formado en un "mundo religioso" y que este aspecto marcó su vida, pues siempre hubo presencia de su religiosidad en su pensamiento, aun cuando no hablara explícitamente de este. También relevante mencionar su formación académica superior como abogado, formando en él un pensamiento y una conciencia como ser político y este mismo pensamiento lo permearía más adelante en el ámbito educativo; si bien no ejerció por mucho tiempo la abogacía, esta formación constituyó una parte fundamental en su pensamiento. Además, se resalta el hecho de que Freire tuvo que vivir diversas situaciones conflictivas en su vida, estuvo privado de la libertad y exiliado por defender sus ideas, por decir su palabra, porque su método de alfabetización representaba una incomodidad para quienes ejercían el poder en contra del pueblo. Se considera de suma relevancia comprender estos aspectos, por un lado, porque fue en varias de estas situaciones en las cuales se originaron los escritos de este pensador y, por otro lado, porque reconocer su historia de vida nos permite comprender de mejor manera el pensamiento, postura y propuestas educativas realizadas por Freire.

Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta (Niño, 2020). En este artículo, el autor brinda a la tesis aspectos centrales del pensamiento de Freire, retoma la idea que la educación tiene como propósito la humanización, además que para lograr esto, la educación debe dejar de lado cualquier concepción bancaria y adentrarse en una educación donde prime la curiosidad y la pregunta, con una conciencia reflexiva y crítica. Para esto, es necesario que los individuos reconozcan su historia, la realidad social y política en la cual se encuentran; es decir, es preciso que realice una lectura del mundo desde los mismos individuos. Esta lectura del mundo, de la realidad opresora, puede darse desde el ámbito educativo; para lo cual es importante superar la concepción “bancaria” de la educación y las relaciones verticales que se establecen entre educador y educandos en este tipo de prácticas educativas. Además, el autor (2020) al abarcar el pensamiento de Nietzsche y Zuleta permite ampliar y complementar lo que la pedagogía de la liberación representa. Respecto a lo cual, encontramos que Nietzsche indaga acerca del fracaso de la práctica educativa propuesta por la filosofía de la Ilustración que contribuyó a la extensión de una moral hegemónica. Por otra parte, Estanislao Zuleta cree firmemente en una educación que en las relaciones que se dan en torno a estas, existen la posibilidad de vivir, pensar, liberarse y amar, lo cual tiene que ver una educación integral del ser humano (Niño, 2020). En síntesis, para estos tres autores la educación y su relación con la libertad humana implica la permanente apertura hacia la actitud crítica, la construcción-transformación y el arranque ético-político hacia otras relaciones humanas con los saberes y los valores (Nietzsche); persistir en la lucha contra todo tipo de opresión y contra la invisibilización de la alternatividad (Freire); encontrar en la educación filosófica, desde el reconocimiento del Otro y el desarrollo de pensamiento crítico, una posible fuente para lograr la afirmación de la vida (Zuleta) (Niño, 2020).

Paulo Freire y los cincuenta años de la Pedagogía del oprimido (Angúes, 2020). En lo expuesto por el autor (Angúes, 2020), se resalta, como ya en otros artículos, la importancia de reconocer la biografía, la historia de vida que llevó a formar las ideas y pensamiento de este pedagogo; comprender el contexto histórico de Freire, contribuye a comprender en esta misma medida su pensamiento. El autor (2020) aborda el pensamiento de Freire a partir de

su obra la "pedagogía del oprimido", haciendo un recorrido por cada capítulo en los cuales se presenta la opresión como un instrumento de deshumanización, encontrado a su vez la educación como un medio para opresión haciendo que la educación se convierta en un acto deshumanizante. De tal forma, se hace necesaria la lucha, una lucha por la liberación, una lucha contra la opresión; luchar por la liberación se convierte en una necesidad, en la necesidad de buscar una educación con relaciones horizontales, donde el educador es un mediador que dialoga con los educandos y respeta sus conocimientos previos como una base para que estos conocimientos puedan transformarse en conocimientos técnicos y científicos. Así, es imprescindible superar las relaciones entre educadores y educandos, donde los educadores son quienes poseen el conocimiento, se necesita superar la enseñanza es un monólogo, donde la única palabra que se escucha es la del educador. Como ya se ha mencionado y menciona también el autor, las relaciones dialógicas con fundamentales para una educación como práctica de la libertad, donde se permita un espacio problematizador por medio del cual se puedan no sólo abordar los contenidos programáticos que se establecen en la academia, sino que además se incentive una conciencia crítica. El autor (2020) expresa que el pensamiento de Freire sigue siendo vigente, ya que esta procura el desarrollo de un pensamiento crítico, promueve una concientización que sacude, desacomoda, procura una concientización que conlleve a una acción, a una transformación social y, por tanto, de las estructuras educativas opresoras. Por lo tanto, el autor (2020) resalta la importancia de estudiar y analizar las obras de Freire, comprender su pensamiento, planteamientos y propuestas.

De acuerdo con los aportes de los distintos autores en sus artículos y tesis doctorales se pudieron plantear las siguientes relaciones resaltando sus contribuciones a la pedagogía de la liberación.

Se reconoce, la necesidad de considerar el contexto histórico y la historia de vida de Paulo Freire, siendo esto fundamental para la comprensión de sus obras y consecuentemente de su pensamiento. Así lo reconoce Ordoñez (1997) desde el mismo año de la muerte de este pensador brasileño, al mencionar que es necesario comprender la historia, experiencias,

vivencias y el contexto en el cual vivió un autor y en el cual escribió sus obras; Ordoñez no es el único que resalta la importancia de abordar este aspecto, pues autores como Angües (2020) también resaltan la importancia de reconocer la biografía del autor Paulo Freire y de esta manera poder comprender qué le llevo a formar sus ideas y pensamientos. En este mismo sentido, otros autores hacen referencia a los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en el tiempo de Freire, acontecimientos que obstaculizaban la participación política y así propiciaban los escenarios en los que se generaban las respuesta y acciones que tuvieron lugar en los ideales planteados por Freire (Muñoz & Villa, 2017). En relación con esto, Brugaletta (2020) hace un recorrido por la historia de Freire, relatando así aspectos del contexto familiar en el cual fue formado, así como de su formación académica y vivencias, de las experiencias referente a la ley como lo fue el encarcelamiento y el exilio, situaciones que contribuyeron a la formación de un pensamiento que busca la lucha por la liberación de los oprimidos, habiendo experimentado él mismo este tipo de situaciones. Así, no sólo se considera necesario contextualizar los acontecimientos históricos y la biografía de Freire, sino también comprender, aunque sea a grandes rasgos, las obras escritas por este autor a lo largo de toda su vida. De tal manera que, encontramos que autores como Fernández y García (2017) abordan las obras escritas Freire a lo largo de su vida, permitiendo no sólo comprender los cambios o evolución que se produjo en el pensamiento de Freire, sino que también permite comprender de una manera más amplia el pensamiento de este pedagogo. Así, autores como Chaves logran cualificar a Freire como un pensador incómodo, esto en el sentido de que la práctica de la libertad requiere ejercitar el pensamiento crítico y reflexivo, proceso que puede resultar incómodo en diferentes aspectos.

Por otra parte, para comprender la educación como práctica de la libertad, es importante comprender a su vez la educación opresora, bancaria, tradicional. Referente a esto, se entienden los centros o instituciones educativas como instrumentos de la educación opresora, en los cuales se reconoce el pensamiento capitalista que desvaloriza el pensamiento y subjetividad de los individuos (Fernández I. , 2012). Este tipo de educación opresora, bancaria, también se puede definir en una “escuela colonial”, haciendo referencia a los establecimientos educativos que propician una educación tradicional en la cual se encuentra

una enseñanza basada en la transferencia de contenidos preestablecidos, obstaculizando un pensamiento crítico (Fernández I. , 2012). Por su parte, Freire rechaza la educación bancaria, basada en la transferencia de contenidos, donde el conocimiento representa una “donación” de quien es poseedor del conocimiento a aquellos que carecen de este, estableciendo de esta manera una relación opresiva donde se absolutiza la ignorancia del otro (Berisso, 2017). Con lo cual, se puede comprender que, de manera consciente o inconsciente, el educador desvaloriza y hace inferior al educando, desconociendo la facultad de poseer, adquirir y producir conocimiento (Rodríguez & Mosqueda, 2015).

En este sentido, se entiende la relación entre educadores y educandos como una relación de sujeto-objeto, es decir, como una relación de opresores y oprimidos; situación que se ha visto motivada por las políticas educativas (Rodríguez & Mosqueda, 2015). Es necesario comprender la relación dialéctica entre opresor y oprimido, donde el oprimido tiende a convertirse en opresor al conocer sólo esta realidad y querer “ocupar su lugar” (Guzmán, 2017); respecto a lo cual, cabe mencionar que son los oprimidos quienes luchan por su liberación, pues esta acción nunca surge de los opresores, y son los mismo oprimidos quienes al liberarse se enfrentan con la labor de liberar a los opresores (Accorssi, Scarparo, & Pizzinato, 2014). Por lo tanto, es necesario propiciar la concientización buscando la superación de la opresión, para de esta manera lograr un cambio y una transformación (Guzmán, 2017). De tal forma que, nos encontramos ante una educación que favorezca procesos de construcción de conocimiento, superando toda situación de opresión y estableciendo una relación horizontal entre educadores y educandos (Ordóñez, 1997). Consecuente con lo anterior, es importante evitar las prácticas educativas incoherentes, siendo necesario que los que se dice el educador explícitamente concuerde con lo que transmite de manera implícita (Berisso, 2017).

Cabe mencionar que la educación no representa en sí misma una transformación del mundo o de las situaciones de opresión, sin embargo, esta sí tiene un papel fundamental en estos procesos; razón por la cual, es imprescindible que la educación propicie procesos de concientización en los cuales los sujetos puedan hacer una “lectura del mundo, de la

realidad”, tomando así iniciativa y acción para transformar las situaciones de opresión (Muñoz & Villa, 2017). Con lo cual, se expresa que Freire no se limita a una educación formal o no formal, sino que prima la coherencia de que, si se profesa una búsqueda de la práctica de la libertad desde el ámbito educativo, esto se encuentre reflejado en todos los aspectos que involucra y afectan la vida de un individuo y de la sociedad (Ordóñez, 1997). Así, se piensa la educación bancaria en clave de la pedagogía de la liberación, buscando la libertad del individuo, que este pueda interpretar y cultivar una conciencia crítica (Fernández I. , 2012), permitiendo que el individuo pueda tener la autonomía, responsabilidad y oportunidad de desarrollar la práctica de la libertad en los educandos y educadores. (Ordóñez, 1997)

La educación como práctica de la libertad se establece en comunión, en la relación de los unos con los otros, la educación liberadora es una construcción de todos y por lo tanto no pueden contemplar al individuo de manera aislada (Fernández I. , 2012); se recalca el hecho de que la educación es posible porque el ser humano, el conocimiento, siempre es inacabado, siempre existe la posibilidad de aprender y generar conocimiento (Muñoz G. D., 2017). De tal forma, la educación y el aprendizaje son fundamentales para todo proceso de liberación, representando un lugar de encuentro entre diferentes sujetos que dialogan, que en el uso de su palabra buscan la liberación como una práctica y construcción colectiva (Accorssi, Scarparo, & Pizzinato, 2014). En este sentido, se reconoce que los educadores no conocen todo y que los educandos tampoco ignoran todo, de manera que el conocimiento puede ser construido en colectividad (Rodríguez & Mosqueda, 2015); respecto a lo cual, para Freire el educador es importante en la medida que este se caracteriza como un intermediario entre la realidad, el medio natural, posiblemente un conocimiento técnico o científico y el educando con sus saberes previos (Igelmo, 2013). Sin descartar con ello la necesidad de que el educando se asuma como un sujeto poseedor de conocimiento, cognoscente, capaz de asumir un papel activo en su proceso de aprendizaje (Escobar, 2014). La educación como práctica de la libertad, reconoce que cada sujeto es poseedor de conocimiento y estos al encontrar en espacios educativos, permite la construcción de conocimiento y aprendizajes significativos. (Chaves, 2017)

En la pedagogía de la liberación, se le atribuye al educador la labor de buscar formas de propiciar el proceso de liberación sin forzarlo, sino procurando que este se dé naturalmente como resultado de una concientización; en tal sentido, se entiende que la liberación da por medio del conocimiento (Ahumada, 2015). Así, se habla de concientización como un proceso de “darse cuenta” de la realidad, de las situaciones de opresión deshumanizantes; por lo tanto, la concientización no se refiera a una mera reflexión, sino que exige una acción coherente con esta que busque la transformación y por ende la liberación (Ordóñez, 1997). De esta forma, es necesario fomentar la capacidad de cuestionamiento, favorecer procesos educativos que permitan desarrollar la curiosidad, el interés por indagar, cuestionarse, debatir (Chaves, 2017). La educación cobra sentido entonces, en la medida en que permite despertar la conciencia de los sujetos, en cuanto pueda facilitar que estos desarrollen un pensamiento crítico y tengan la posibilidad de “decir su palabra.” (Muñoz & Villa, 2017)

Con lo anterior, puede decirse que la educación se construye por medio del diálogo, el cual puede generar un pensamiento cada vez más crítico en los individuos (Ordóñez, 1997); por lo tanto, se considera que la dialogicidad entre los educadores y los educandos es un aspecto fundamental en los procesos educativos (Fernández I. , 2012). El diálogo combate las relaciones verticales (de opresión) que se dan en los actores educativos, además se considera que el diálogo es esencialmente humano, siendo este fundamental para que se dé la concientización y consecuentemente una acción y práctica liberadora; la palabra no sólo representa una manera de comprender, leer y describir el mundo y la realidad, sino también en un instrumento para la transformación de dicha realidad (Accorssi, Scarparo, & Pizzinato, 2014). Una forma de enseñanza dialógica supera los espacios donde sólo el educador tiene la voz y el conocimiento, permitiendo que los educandos compartan sus conocimientos, cuestionen, piensen y actúen por sí mismos (Rodríguez & Mosqueda, 2015). Se considera esencial que el diálogo se dé de manera consciente para que pueda contribuir con la concientización y por tanto con la liberación; razón por la cual, la educación debe priorizar el diálogo e incentivar la curiosidad de indagar y preguntar, siendo esto necesario para provocar transformación en las estructuras de pensamiento de los individuos y así construir una conciencia crítica. (Ahumada, 2015)

Se reconoce que una enseñanza dialógica no sólo representa un diálogo entre dos o más personas, sino que de una u otra manera representa una resistencia frente al sistema al permitir que aquellos que “no tienen voz”, los oprimidos, se adueñen de las palabras, teniendo estas poder de transformación; por tanto, la palabra es una práctica de la libertad (Berisso, 2017). Se resalta entonces la importancia del diálogo, donde este es esencialmente humano y, también, humanizador, esto al tener un carácter transformador que conlleva a una práctica de la libertad (Muñoz G. D., 2017). En este sentido, la educación tiene un propósito de humanización, respecto a lo cual es necesario dejar de lado toda concepción bancaria e incentivar una educación donde prime la curiosidad y la pregunta con una conciencia crítica y reflexiva; siendo ineludible que los individuos reconozcan su historia y su realidad social y política, es decir, se requiere realizar una lectura del mundo, de la realidad opresora para poder transformarla (Niño, 2020).

Así, se revela otro aspecto primordial en la práctica de la libertad en el ámbito educativo, se presenta la esperanza como una necesidad para la construcción de una historia que pase de la opresión a la liberación (Escobar, 2014). Para Freire, no hay búsqueda sin esperanza y, es por ello, que esta es indispensable en todo proceso de liberación; de esta manera, se busca una educación que permita dar voz a los oprimidos, a los invisibilizados y, en este caso, a los educandos (Guzmán, 2017). Además, se postula el hecho de que lo hay educación sin esperanza, ya que la esperanza de la educación radica en el ideal de que toda situación de opresión puede ser transformada, la esperanza de la educación se encuentra en que esta sea una práctica de la libertad (Muñoz & Villa, 2017).

La esperanza le da razón de ser a la lucha, a una lucha por la liberación, a una lucha contra la opresión. Luchar por la liberación es una necesidad en la cual es preciso buscar una educación que favorezca relaciones horizontales entre educadores y educandos, donde el educador sea un mediador que dialoga con los educandos y respeta sus conocimientos previos en base de los cuales se puede desarrollar las temáticas requeridas (Angúes, 2020).

De esta manera, si se considera la vigencia del pensamiento de Freire en el siglo XXI, se encuentra que Angúes (2020) expresa firmemente que el pensamiento de Freire sigue

siendo vigente, ya que este procura el desarrollo de un pensamiento crítico y una concientización que conlleva a una acción transformadora. Por lo tanto, este ejercicio de revisión de artículos y tesis doctorales en el marco de los antecedentes y de dicho proceso escritural permite establecer la relevancia del estudio de la obra y pensamiento de Paulo Freire, su vigencia y los aportes que puede proponer a la tesis en construcción.

### ***1.3.2 Viaje por la emancipación***

En la tabla 2 que se encuentra a continuación, se registran los diferentes artículos, investigaciones y tesis doctorales estudiadas para el campo de conocimiento de la emancipación, asimismo los aportes que brindaron al desarrollo de la tesis, tópicos que son expuestos a continuación, permitiendo construir el camino de este viaje e inquietarlo para motivar y develar su horizonte.

**Tabla 2.**

*Estado del Arte, Campo de Conocimiento Emancipación*

<b>Tipo de documento</b>	<b>Autor</b>
Tesis doctoral: Participación, acción comunicativa y educación de personas adultas.	Ana Ayúste González. Universidad de Barcelona, 2008.
Tesis doctoral: El concepto de “sujeto colectivo” en la educación. Un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de “emancipación intelectual” de Jacques Rancière.	Leonardo Colella. Universidad Nacional de La Plata, 2015.
Tesis doctoral: Atención y automatismos en clases de educación artística y tecnológica. Un ensayo etnográfico sobre emancipación intelectual en una escuela secundaria de la Ciudad de La Plata.	Andrés García. Universidad Nacional de La Plata, 2019.
Tesis doctoral: La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela entre la desigualdad y la emancipación.	Patricia Redondo. Universidad Nacional de La Plata, 2016.

Tesis doctoral: La tutoría dialógica para la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera	Imelda Zorro. Universidad Santo Tomas, 2015.
Tesis doctoral: O conceito de emancipação: um diálogo entre a teoria crítica de adorno e as pedagogias críticas no Brasil.	Neyha Dariva. Universidad Federal de Santa María, 2016.
Tesis doctoral: A educação física como fundamento para emancipação no asilo - por uma prática pedagógica para além dos benefícios físicos.	Daniele Berleze. Universidad Federal de Santa María, 2014.
Tesis doctoral: A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.	Kátia Silva. Universidad de Brasilia, 2011.
Tesis doctoral: Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação.	Helen Engler. Universidad Estatal Paulista, 2015.
Tesis doctoral: Física Moderna e Contemporânea no ensino médio e a formação de professores: desencontros com a ação comunicativa e a ação dialógica emancipatórias.	María Monteiro Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2013.
Tesis doctoral: Paulo Freire y la pedagogía de los oprimidos, por un Brasil con conciencia crítica, emancipación y soberanía.	Zacarias Gama. Rio de Janeiro State University 2020.
Tesis doctoral: Ciencias sociales en la posmodernidad, emancipación de los estudios sociales frente a la sociedad del conocimiento y la colonialidad.	Masías Rodolfo, Orjuela Luis y Laurent, Virginie. Universidad de los Andes. 2017
Tesis doctoral: La Emancipación en Educación Ambiental: Formación en una Universidad Brasileña.	Daniela Cassia. Universidad Federal de São Carlos 2018.

Participación, acción comunicativa y educación de personas adultas (Ayúste, 2008). En esta tesis doctoral el norte que se le da a la emancipación como modelo educativo para personas adultas, permitió evidenciar la implementación de este y como su desarrollo es de gran importancia para el sistema democrático. Emerge un elemento en esta categoría y es la posición y rol que debe asumir el sujeto dentro de este sistema educativo configurado desde la emancipación, por eso se vuelve relevante la siguiente tesis.

Expone una característica de la emancipación: la comunicación, siendo esta la forma en que el educador y el educando se relacionan para fomentar el aprendizaje y la construcción de conocimiento colectivo dentro del ambiente educativo. Expone además desde Freire, la concepción dialógica del aprendizaje, perspectiva liberadora de la educación (emancipación); el aprendizaje a través del diálogo es el eje de las prácticas educativas que promueven la emancipación. Este aprendizaje reconoce los saberes y habilidades que se adquieren a lo largo de la vida como válidos; se entiende por eso, que todos los sujetos se encuentran en la capacidad de aportar al conocimiento impartido en el aula de clases y no en una posición de inferioridad. (Ayúste, 2008)

El concepto de “sujeto colectivo” en la educación (Colella, 2015). Esta tesis fue relevante para la investigación porque conceptualiza la emancipación dentro del conflicto entre la autonomía del sujeto y la reproducción del orden social que obliga a disertar sobre la libertad y a distinguir diferentes ámbitos para razonar (Colella, 2015). De esta forma, se concluye en disponer que hay que limitar el uso privado de la razón, aquel que utiliza el individuo en carácter de funcionario, en contraposición al que ejerce en calidad de crítico ante el gran público, afirmando que este uso de la razón debería gozar de una ilimitada libertad. De este modo, para el escenario de la educación, aquellos individuos implicados en cualquier aspecto educativo en carácter de actores deberán limitar la utilización de su propia razón y obedecer. Así, el concepto de emancipación en la ilustración implicaría la utilización de la propia razón despojada de tutelas ajenas, no obstante, este uso sería limitado en el ámbito privado.

Por otro lado, aparece concepto de emancipación de Rancière que es fundamento de la anterior tesis, donde se utiliza una corriente de tipo antropológica, a partir de un vínculo educativo entre dos individuos donde existen dos formas de relaciones: vínculo del orden de la voluntad y del orden de la inteligencia. En este sentido, se denominará emancipación a la distancia entre estas dos relaciones, en la que una inteligencia obedece únicamente a sí misma, aunque una voluntad sea influenciada por otra.

Otro punto importante que sobresale es como la emancipación supone que el maestro emancipador debe estar emancipado, debe reconocerse a sí mismo como partícipe de una misma potencia intelectual, común a la de todos, es decir, una decisión acerca de la igualdad de las inteligencias. Se trata de que cada hombre comprenda su naturaleza de sujeto intelectual, donde el pensamiento no es un atributo del sujeto, sino de la humanidad, de allí la igualdad intelectual entre los hombres, de igual manera, la nueva filosofía denominada “panecástica” que se interesa por el todo de la inteligencia humana en cada manifestación intelectual particular.

La emancipación no es una condición que se adquiere, sino que es un proceso siempre inacabado. Está emancipado aquel que cree en el principio de la igualdad de las inteligencias. Sin embargo, no es una condición, ya que le fuerza a que en cada acto sostenga ese principio igualitario, por tanto, la creencia en la igualdad y la emancipación intelectual no es una condición adquirida que pueda tornarse en la legitimación de una desigualdad futura: entre emancipados y no emancipados.

La distinción entre Langon y Rancière es que el primero propone la emancipación, teniendo en cuenta la diversidad cultural, ella se realiza a través de la toma de conciencia por parte del subordinado, de la imposición del lenguaje del amo. En cambio, la emancipación en Rancière, sería el ingreso de cada uno, de todos, al “país del saber”, la adquisición de determinados parámetros racionales y habilidades discursivas que permitirían asimilar los saberes preestablecidos.

Atención y automatismos en clases de educación artística y tecnológica (García A. , 2019). Fue relevante para la presente investigación esta tesis doctoral en cuanto a la reiteración del impacto que tiene repensar la educación desde la emancipación y para la emancipación, la configuración del tipo intelectual que forma un espectro de conocimiento y de forma de ver la realidad. Emancipación como una capacidad efectiva de lecto-escritura, y sugería una vía de confrontar la nueva fase de proletarización del capitalismo: la expropiación de los saberes teóricos, que según Stiegler, radicaliza aquella de los saberes-hacer y saberes-vivir.

La emancipación que los docentes forman entre sus alumnos constituye según Jon Elster, estados que son esencialmente subproductos, es decir, estados que no pueden ser generados de manera intencional o a través de instrucciones, por lo que la búsqueda directa tiene que ver lo que el autor denomina una falacia moral de los subproductos. La posibilidad de que la evaluación, como fin burocrático en sí mismo, sea capaz de habilitar con mayor o menor espontaneidad, valores pedagógicos que son subproductos, y que implican la posibilidad política de la emancipación y la crítica de esos fines burocráticos.

La escuela con los pies en el aire (Redondo, 2016). Se considero significativa la presente tesis ya que nos presentó que la emancipación es tomada como un medio, no como un fin; es a partir de ellos que se construyen las relaciones igualitarias dentro del ambiente educativo y, por ende, en la sociedad. Si se tiene una sociedad emancipada, se obtendrá como resultado un ambiente igualitario. (Redondo, 2016)

Pensar el concepto de emancipación, no como destino final, donde todos están libres, sino donde es la intervención la que demuestra y confirma la propia igualdad ante los otros. “La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que por sí sola permite que la inteligencia se actualice a través de la verificación” (Rancière, 1987/2002). Es entonces que pensar la educación y la emancipación en la desigualdad, abre nuevamente la puerta de esta escuela “especial”. Se muestra el vínculo entre la autonomía y la emancipación y es así como la siguiente tesis también contribuye al proceso de construcción y estudio del campo de conocimiento relacionado.

La tutoría dialógica para la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera (Zorro, 2015). Esta tesis doctoral fue relevante porque nos mostró la importancia de entender la emancipación a través de la autonomía como característica fundamental dentro de la relación maestro - docente, y como esta configura un espacio emancipado y emancipador. (Zorro, 2015)

La independencia como manifestación de la emancipación busca crear un espacio y camino para que el estudiante llegue al autoaprendizaje, por medio de la motivación del

docente y la construcción de un ambiente que permita al estudiante cuestionarse y apasionarse por el conocimiento. Existe un modelo de aula de clase que promueve la autonomía y la emancipación: la mayoría de las clases son dominadas por el docente, la mayoría de sesiones son en trabajo en grupo, se desarrollan tareas individuales o en pequeños grupos para fomentar la independencia, habilidades para resolución de problemas, actividades que promuevan un trabajo independiente, negociación entre docentes y estudiantes para desarrollar habilidades de estudio, el maestro asume un papel de tutor, los estudiantes ejercen control sobre los contenidos y procesos.

Little (1991) argumenta que la autonomía en el aprendiente tiene que ver con la relación psicológica hacia el proceso y el contenido del aprendizaje y dentro de este proceso, se reconocen conductas, tales como la capacidad de desprendimiento, la reflexión crítica, la toma de decisión y la acción independiente. Para este autor, la autonomía se define como la capacidad de hacerse cargo, o de responsabilizarse por el propio aprendizaje. Además de la toma de conciencia, y de la autorregulación, la institución educativa requiere promover estrategias de aprendizaje y estilos de comunicación dialógicos.

O conceito de emancipação: um diálogo entre a teoria crítica de Adorno e as pedagogias críticas no Brasil (Dariva, 2016). Fue pertinente tomar esta investigación para el presente campo de conocimiento porque permitió entender a la emancipación desde las pedagogías críticas y su postura en relación con el concepto para, posteriormente, fomentar la reflexión y discusión de las rupturas posibles entre ambas concepciones, (Dariva, 2016). Esto es problematizar el concepto de emancipación al apropiarse de las llamadas pedagogías críticas, donde se construyen bases sólidas para una práctica efectiva de análisis crítico y reflexión de aquello que rige a dicha pedagogía, por lo que el problema de investigación busca posibilidades de problematización y reflexión, desde una perspectiva adorniana, del concepto de emancipación, para esto, la teoría crítica de Theodor W. Adorno se tomó como núcleo de la problematización conceptual.

A educação física como fundamento para emancipação no asilo - por uma prática pedagógica para além dos benefícios físicos (Berleze, 2014). Esta tesis realizada en Brasil

aporte sustancialmente debido a que toma la teoría pedagógica crítico-emancipatoria y didáctica-comunicativa en las acciones desarrolladas en la educación física específicamente (Berleze, 2014), se tiene que las experiencias son satisfactorias y se dio el desarrollo de autonomía, como también un aprendizaje de las actividades y de los contenidos de la educación física. Se da una integración en el ámbito socio-cultural, legitimando la educación física como una práctica pedagógica, esto se conecta con la investigación en curso toda vez que configura una experiencia que contribuye al desarrollo de pedagogías de la liberación a través de apuestas emancipatorias para el ejercicio de derechos.

A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora (Silva, 2011). En la presente tesis doctoral se analiza la educación de los maestros sobre las suposiciones de la educación emancipatoria de Marx y Gramsci (Silva, 2011), al tener la necesidad de pensar en la educación del profesorado como una esfera privilegiada de la realización de una educación para la emancipación y autonomía del ser humano, se cree pertinente estructurar una contrapropuesta desde esta perspectiva que supere el modelo de formación centrado en la racionalidad técnica y la epistemología práctica. Por ello se expone la relación de la pedagogía crítica y desde la emancipación con una práctica político-educativa en donde la dialogicidad entre educandos y educadores es esencial.

Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação (Engler, 2015). Esta tesis se consideró pertinente debido a que contribuyo a la presente investigación a partir de la vinculación de las representaciones sociales y culturales en la articulación al campo de conocimiento de la emancipación a través de entender como las mujeres negras, en la educación infantil, entienden y representan el trabajo que hacen, en vista de la construcción de la igualdad racial (Engler, 2015). De esta reflexión se puede ver la importancia de la educación inicial para el desarrollo del niño y, por lo tanto, la posibilidad y necesidad del trabajo con miras a la emancipación humana. La investigación aquí expuesta permite reflexionar y pensar críticamente en pro de construir formas de desarrollar la pedagogía de la liberación y continuar armonizando una educación que pueda catalogarse como práctica de la libertad.

Física Moderna e Contemporânea no ensino médio e a formação de professores: desencontros com a ação comunicativa e a ação dialógica emancipatórias (Monteiro, 2013). La presente tesis doctoral aporta en la interpretación de los discursos de los profesores apoyada de algunos conceptos de análisis del discurso escolar francés, la acción comunicativa de Jürgen Habermas y la acción dialogante de Freire (Monteiro, 2013); por ello se logra evidenciar que sus discursos se basan principalmente en la racionalidad técnico-instrumental. Esta perspectiva no ayuda a la construcción de la autonomía y fortalecimiento de la emancipación de los profesores en su desarrollo con el estudiante, principalmente se debe contemplar una perspectiva coherente con la emancipación de los profesores, produciendo reflejos de la enseñanza en las aulas, se evidencia la necesidad de que los futuros profesores revisen su práctica docente, así como el estudio de otras estructuras curriculares, con respecto a la enseñanza hacia y desde la emancipación. Es relevante esta investigación porque permite establecer diálogos con distintas posturas para la comprensión del otro y la realidad, sus apuestas, sus ideales y al mismo tiempo las disonancias con su entorno y pone en evidencia prácticas educativas instituidas en contravía de las pedagogías de la liberación que nos propone Freire.

Paulo Freire y la pedagogía de los oprimidos, por un Brasil con conciencia crítica, emancipación y soberanía (Gama, 2020). Se considero pertinente tener en cuenta esta tesis debido a que se analiza su método de alfabetización al abordarlo como una propuesta antropológica, ética y política (Gama, 2020), con el fin de rescatar la ontología de hombres y mujeres al incorporarse al derecho de leer, contraponiéndose a una sociedad identificada con los matices del populismo conservador que masifica, fanatiza y evita que los ciudadanos sean participantes y agentes del proceso de transformación que consideran fundamental. La educación juega un papel importante desde la emancipación, al ser esencialmente transformadora y liberadora, generando y propiciando las condiciones para el desarrollo de una sociedad en clave de emancipación.

Ciencias sociales en la posmodernidad, emancipación de los estudios sociales frente a la sociedad del conocimiento y la colonialidad (Masías, Orjuela, & Laurente, 2017). En la

presente tesis doctoral se identificó otra relación que surge de la emancipación y la educación, el vínculo que tienen esta con las ciencias sociales donde se cuestiona qué significa y qué tipo de sociedad promueve, cómo ha sido su devenir histórico, su influencia "ideológica" en las sociedades y las transformaciones que ha generado en las ciencias sociales (Masías, Orjuela, & Laurente, 2017) . Estas son capaces de reconocer al otro, representan oportunidades de emancipación frente a las desigualdades presentes en la actualidad, haciendo frente a la ideología del hombre económico contemporáneo, a su naturaleza crítica y de desconfianza permanente.

La Emancipación en Educación Ambiental: Formación en una Universidad Brasileña (Cassia, 2018). Esta investigación se consideró relevante debido a que se toma un enfoque diferencial a partir del análisis de un proyecto de formación socio ambiental desarrollado desde un sentido emancipador (Cassia, 2018), se muestra como este enfoque adquiere importancia, posicionándola como una categoría potente en la ejecución de acciones educativas. Desde allí se retomó la teoría crítica y la educación ambiental emancipadora, donde existe una relación dialéctica de la emancipación y sus potenciales en educación ambiental. Debido a ello se encuentra la contradicción en los procesos educativos y en las relaciones burocráticas y de poder de las instituciones que obstaculizan la autonomía y la libertad de los sujetos participantes, se percibe el valor de la experiencia colectiva en busca de la democratización de la educación ambiental como potencial para reflexiones y acciones críticas en el interior de las instituciones educativas.

De acuerdo con los aportes de los distintos autores en sus artículos y tesis doctorales se logró plantear las siguientes relaciones en clave a la investigación y el respectivo campo de conocimiento.

Para empezar, se entiende la emancipación como la acción del hombre para la transformación fundamentada en la comunicación humana, es decir, es un proceso colectivo y mutuo. Este proceso debe estar guiado por la decisión del sujeto y otro que ya este emancipado y guíe su camino, este proceso se realiza mediante el sistema académico, convirtiéndole en una piedra angular de una sociedad emancipada; por eso, para Paulo Freire,

la educación como herramienta emancipadora es fundamental para entender el concepto desde su propuesta, donde la conceptualiza como un medio para desarrollar las habilidades intelectuales y pensamiento adaptativo y crítico en los estudiantes, con el fin de que el sujeto entienda su entorno y dialogue con el otro desde el respeto (Engler, 2015). Por medio de la emancipación o liberación se evidencian múltiples rasgos tendientes a que tanto los modelos, los enfoques y las prácticas educativas le apunten a la formación de ciudadanos capaces de reconocer elementos y prácticas de dominación, como también de traducir dichas prácticas en prácticas sociales de equidad para romper con las cadenas de opresión.

Se apuesta así, a formar ciudadanos críticos y autónomos, lo cual se evidencia de manera transversal en los documentos analizados, al identificar que de manera explícita se busca que los y las estudiantes y demás integrantes de las comunidades educativas lean el mundo desde una óptica humanista, ambientalista, pacifista, comunitarita, democrática y especialmente poniendo en reflexión los fenómenos sociales y políticos de sus contextos (Berleze, 2014).

Se encontró que una pedagogía emancipatoria y decolonial tiene el propósito de transformar al ciudadano “siervo” en ciudadano actor, para crear una subjetividad protagonista de la historia, de igual forma, se pretende desnaturalizar y poner en tela de juicio las prácticas alienantes en los mecanismos gubernamentales, se quiere recuperar la voz y la acción crítica del ciudadano para que pueda participar realmente en las políticas que rigen su vivir diario. Efectivamente, se plantean rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas que habla de la ecología de los saberes y propone la recuperación y valorización de las epistemologías que han sido silenciadas por la razón indolente de la modernidad. Dicha ruptura tiene un fin emancipatorio, ayudar a los sujetos a cuidar de su devenir histórico, los hará conscientes de la fragilidad de la experiencia vital que está abierta a posibilidades de éxito y de fracaso, y como tal, la experiencia vital se volvería un objeto de cuidado para evitar o reducir la pérdida (Silva, 2011).

Se plantea que tanto el docente como el estudiante, se constituyen como sujetos oprimidos en la lógica neoliberal, se debe partir por la necesidad de la humanización del

maestro y el alumno, frente a una política hegemónica y homogenizante, y en ese sentido convertirlos en agentes humanizantes de sus prácticas y de sus colectivos, garantizando y asumiendo como herramienta constante de sus prácticas, el ejercicio democrático y en ese sentido, entender la labor educativa, como una cuestión política, en tanto escenario de concientización crítica de las condiciones de su contexto. Es allí, que tanto el maestro como el estudiante, debe concebir la educación como un acto de conocimiento y por tanto con la tarea constante de construir, de-construir y re-construir los métodos de enseñanza-aprendizaje, que se configuran en escenarios educativos escolarizados. Por otro lado, es importante tener en cuenta que el surgimiento de la categoría sentipensante, esta nace como elemento emergente, frente al totalitarismo intelectual de las posturas opresoras y hegemónicas, y en ese sentido, se conjuga perfectamente en el proyecto emancipatorio de Freire. Partiendo de allí, el sujeto sentipensante, se define desde lo colectivo, en tantos es con otros, siendo único y diverso, preocupado de manera intrínseca en construir una pedagogía que posibilite a los sujetos un nivel de conciencia superior, en la complejidad de la escuela y a partir de allí reconozcan y transformen las condiciones de la realidad concreta, y esa transformación es en últimas el conocimiento, en ese sentido que no se acumule, no se vende, no se reproduce, se produce, se construye y constituye en la medida en que tiene sentido para los sujetos en sus relaciones y con el mundo (Masías, Orjuela, & Laurente, 2017).

### ***1.3.3 Viaje por la praxis político –educativa***

A partir del estudio de diferentes artículos científicos e investigaciones se establecieron ejes de análisis y aportes a la presente tesis doctoral para el campo de conocimiento que se plantea en este aparte, lo que permitió establecer relaciones que orientaron el camino epistémico, teórico y metodológico, además de develar la vigencia de la obra de Freire en el siglo XXI.

Acorde a lo anterior, se relacionan los diferentes documentos y autores que facilitaron y aportaron a la tesis, tanto como sus principales ejes conversacionales con la praxis político-educativa que se exponen a continuación de la siguiente tabla.

**Tabla 3***Estado del Arte, Campo de Conocimiento la Praxis Politico-Educativa*

Tipo de documento	Autor
Artículo: Aportes para una pedagogía crítica nuestra americana: Identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire.	Jorge Alejandro Santos. Revista Pedagógica   V.19, N.41, MAIO. /AGO.2017
Artículo: Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político.	Diego Alejandro Muñoz; Edison Villa Holguín. Kavilando Vol. 9 Núm. 1 Pág. 276-286; 2017.
<p>Artículo: La educación en el siglo XXI. Nociones y experiencias de la pedagogía crítica y la educación popular. “La educación como praxis política y la formación docente como clave para la formación de sujetos políticos”.</p> <p>Tesis doctoral: Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria, en conjunto con los actores universitarios, en las licenciaturas del centro de estudios universitarios Arkos de Puerto Vallarta, Jalisco, México.</p>	<p>James Alexander Melenge-Escudero. INFOD Instituto Nacional de Formación Docente (p.57- 80); 2018</p> <p>Ana Espinosa, 2010, Costa Rica</p>
Tesis doctoral: Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.	Esther Chiner, 2011, España
Tesis doctoral: Origen, género y generación: jóvenes gitanas en las aulas: entre personas y culturas: aproximación etnográfica a discursos y prácticas educativas en el área de influencia de Barcelona	Eva Bretones, 2009, España
Tesis doctoral: Espacios confinados. muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira Colombia. Obstáculos para accionar la diversidad y la inclusión en el contexto educativo.	Alexander Wchima Monsalve, 2020, Colombia.

Aportes para una pedagogía crítica nuestra americana (Santos, 2017). El artículo en mención aportó a la tesis ya que a través de su escrito permitió comprender el pensamiento de Freire, donde la educación es entendida como un escenario político, pues allí se encuentran disputas y relaciones de poder; además, indica que este sentido político se puede encontrar

de diferentes formas en la educación. En la educación se requiere tomar una postura, elegir, decidir, con ello se definen las interacciones entre los educando y educadores, además de las “formas” y el “contenido” que se enseña; en otras palabras, la decisión política que se asuma en el ámbito educativo define si la praxis es una pedagogía de opresión o una liberadora.

Paulo Freire en la educación popular latinoamericana (Muñoz & Villa, 2017). Los autores en el presente artículo expresan, desde el pensamiento de Freire, que el ser humano es histórico, relacional y capaz de liberarse; aquí se comprende la posición política, donde este ser humano se adapta, tiene conciencia crítica y es capaz de tomar decisiones. Respecto a lo cual es importante primeramente constituirse como un ser humano que conoce su realidad, la objetiva y asume una posición crítica frente a ella, incluso con la capacidad de actuar para transformar aquella realidad. Estos aportes permitieron conectar la postura política en el acto educativo, toda vez que permite evidenciar la importancia de la toma de decisiones en los procesos de aprendizaje y la necesidad de formar en la construcción colectiva del pensamiento crítico para los procesos de transformación y emancipación.

La educación en el siglo XXI (Melenge, 2018). Este artículo aporta a este tránsito investigativo ya que presenta la práctica político-educativa del docente o educador, y plantea que este debe definirse a sí mismo o repensarse como un sujeto histórico, reconociendo sus trayectorias formativas y reflexionando sobre sus prácticas; desde él como individuo, como ser humano, establecerse en un su contexto particular en el cual desarrolle las prácticas educativas, con la finalidad de lograr una educación emancipadora y liberadora con capacidad transformadora.

Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria (Espinosa, 2010). Desde los resultados de la tesis doctoral se destaca lo que plantea en torno a las prácticas educativas, las cuales deben estar inmersas y desarrollar la tolerancia, el asumir la incertidumbre por las situaciones que no se pueden controlar ni predecir, deben estar contextualizadas, asumir la complejidad de la realidad, la transversalidad de los saberes, construcción de conocimiento mediante el diálogo, transdisciplinarias, multi-perspectiva y multi-referencial, apertura a la cooperación, co-

aprendizajes y co-enseñanzas, creatividad, paciencia, reconocimiento, pensamiento crítico, empezar desde lo que se tiene y no desde los vacíos (Espinosa, 2010). Cabe aclarar que no es un ejercicio que solo le concierne al estudiante, es un proceso que se debe dar de forma integral alrededor de toda la institución, pasando por todas las áreas que la componen.

Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (Chiner, 2011). Esta tesis, ofreció elementos teóricos de análisis al mencionar en los resultados de la investigación que la educación inclusiva exige una transformación radical en la forma de entender los objetivos de la educación y sus propósitos, claramente la materialización de esto también debe ser estructurada, es decir, las prácticas educativas, deben basarse en la igualdad y la justicia social de todos sus miembros a través de prácticas que promulguen la colaboración, la reflexión y el pensamiento crítico. Un modelo donde los elementos centrales son el estudiante, el aprendizaje y un entorno libre de obstáculos para el aprendizaje. Esto conduce una perspectiva de participación de los educandos en el proceso de aprendizaje, elemento orientador de la emancipación y del ejercicio de prácticas educativas libertarias.

Origen, género y generación (Bretones, 2009). Esta tesis doctoral brindó elementos contextuales acerca de las realidades de la comunidad gitana que requiere que se aleje el sistema de los discursos de modelos sociales, educativos, escolares y culturales homogéneos, posibilitando la ejecución de prácticas educativas donde no existan estructuras rígidas de roles, normas colectivas homogéneas, aspecto que se estudia en el norte investigativo de la tesis (Bretones, 2009). Es necesario que se le dé paso a una diversidad de aspiraciones y representaciones que generen un análisis de las oportunidades con las que cuentan en su entorno.

Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira Colombia (Wchima, 2020). Esta tesis doctoral que se realiza en Pereira Colombia en diferentes Universidades Públicas y privadas e Instituciones Educativas del contexto, nos brinda elementos claves de análisis en torno a los obstáculos que se construyen en los dispositivos de seguridad que en este caso son los muros o estructuras arquitectónicas que inciden en la

interacción y el encuentro, fragmentando así la construcción colectiva, abierta, plural y participativa que sucede en el aula para la construcción de saberes y conocimientos desde cada historia y realidad contextualizada. Los poderes temen la convergencia de los sueños colectivos porque encuentran en ella una potencial amenaza para su estabilidad y control sobre nuestras subjetividades. (Wchima, 2020)

A partir de la revisión descrita, hicieron resonancias aspectos relevantes que constituían el camino epistémico, teórico y metodológico de la tesis en mención, se expresa la vigencia de la obra de Freire en el siglo XXI, su legado sigue presente y contiene utopías para las apuestas pedagógicas de educadores y educandos en la búsqueda de construir una realidad distinta, basada en la liberación de la conciencia, es decir concientizar para la acción. Esta educación con el propósito de la humanización, que se logra además a través de la conciencia crítica y reflexiva.

Por otra parte, nos encontramos con aspectos que movilizaron este camino, lo convocaron, lo inquietaron y lo impulsaron al mismo tiempo, a través de la importancia del reconocimiento de saberes, habilidades para el desarrollo de los aprendizajes, qué medios, formas y contenidos se enseñan, que significa en otros términos la decisión ética y política de la educación, que es asumida en los escenarios educativos y que por lo tanto constituyen la praxis y de allí pensarnos si es una pedagogía liberadora o de opresión. Es decir, la necesidad de construirnos, de repensarnos como sujetos históricos, reconociendo nuestras experiencias, trayectorias formativas, para reflexionar sobre las praxis educativas, las cuales deben estar contextualizadas de cara al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, desde el recurso dispuesto y disponible y no desde el vacío.

#### 1.4 Cuestiones que Aperturan el Ser y las Realidades

“Freire como educador no me enseñó verdades, aunque era un hombre comprometido y apasionado. Hizo lo que un maestro: me mostró cómo aventurarme por caminos posibles, cómo descubrir los probables y cómo trabajar con los realizables” (Calvo, La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación, 2006, p. 20).

Freire tampoco me ha enseñado verdades, pero si lo he encontrado en mi viaje personal, profesional y académico, y me ha permitido pensar, construir utopías, sueños, esperanzas, en un mundo humanizado con caminos posibles con los otros y las otras, pensar la realidad desde el aula y en el aula, reconocerla a partir de los y las estudiantes, de la mía, donde la voz de cada uno cuenta para construir apuestas de transformación y propiciar los escenarios educativos desde la diversidad, la pluralidad, la participación y la colectividad.

¿Por qué es vigente Freire para los educadores en el siglo XXI? Es una pregunta que exploramos no como capricho personal sino como necesidad intelectual colectiva, como memoria de un continente, América Latina, que se olvida de sí para estar inmerso en el afuera. Este interrogante movilizó la tesis doctoral propuesta: Conversaciones con Paulo Freire, pedagogías de la liberación, praxis político-educativa y emancipadora en el siglo XXI.

Comprender la vigencia de la obra de Freire en el siglo XXI desde las pedagogías de la liberación, la praxis política educativa y la emancipación puede propiciar la construcción de nuevos paradigmas, posibilidades y elecciones, donde el espacio educativo debe ser una construcción de todos sus actores. En una sociedad moderna donde se han establecido jerarquías, normas, fronteras, que impiden que el estudiante sea el protagonista de su proceso de formación académica; se considera la importancia de resaltar la igualdad respecto a los conocimientos, saberes de todos, pues ahí donde se desconoce se puede construir nuevo

conocimiento, liberándose de una enseñanza coercitiva y vertical, se espera que la práctica educativa pueda propiciar un espacio donde sea posible construir nuevos conocimientos y fomentar un aprendizaje integral de forma autónoma, donde cada persona pueda liberarse de los límites impuestos y aún desde nuestros desconocimientos o ignorancias, podamos imaginar, reflexionar, pensar nuevas maneras de ver en el mundo y de ver el mundo.

Los desafíos frente a las prácticas educativas del siglo XXI que se construyen, que aún se siguen transitando desde la implementación de guías, talleres, exceso de contenidos, donde tanto estudiantes como docentes podemos “perder la voz”, se convierte en un interés ético y político por estudiar, aproximarse, se trata entonces de la recuperación de la voz, que significa volver a decir desde nuestras propias experiencias de vida, desde nuestro presente histórico o consciencia histórica, y ello puede ser posible si asumimos el riesgo de superar o salir de las guías de aprendizaje instituidas o implantadas y pensarnos en clave de la construcción de praxis educativas participativas y emancipadoras.

Asimismo, el darle a la educación un sentido abierto y participativo, es procurar que esta lleve al estudiante a través de un proceso de concientización y transformación, para otorgarle una formación ética y política, para que este pueda transformarse a sí mismo y de esta manera pueda llegar a impactar y transformar su entorno.

Hoy, aún se construyen escenarios donde se imparten, se privilegian los lineamientos institucionales, programas académicos, micro-currículos previamente diseñados en clave de lo instituido, se encuentran proyectos educativos institucionales que incluyen apuestas del desarrollo de pensamiento crítico y participativo, pero que no se conversan para su elaboración con los estudiantes, lo que restringe los espacios de diálogo de los actores en su formación, así se tensiona el lugar del estudiante, sólo de receptor pasivo, que espera que su “maestro” exponga sus conocimientos, que pueden ser a la vez interpretados desde su lugar, a la vez puede construir una relación de dependencia y/o dominación, que conlleva en algunas ocasiones al estudiante a la internalización de temores, inseguridades, miedos, que pueden ser producto de las experiencias previas del docente a lo largo de su recorrido y tránsito de formación y ejercicio profesional, “muchos profesores viven, replican y enseñan los miedos,

los toman en saberes, que se ponen al servicio de los poderes que dichos miedos representan” (González G. M., 2014, p. 25), es decir, replican sus propios miedos a través de un ejercicio de poder que imposibilita construir experiencias y prácticas educativas emancipadoras, por lo tanto pueden hasta limitar la autonomía desde el escenario educativo, donde emergen interacciones vitales en el curso del aprendizaje y la propia convivencia. Se considera que la práctica educativa debe proporcionar una formación que permita pensar, transformarse y transformar; y no ser sólo una cuestión de repetir y acumular conocimientos.

Los escenarios educativos deben ser espacios abiertos, participativos, que propicien encuentros de aprendizaje, donde se puedan levantar historias, hacer ciencia, y entonces los actores implicados puedan contar con emoción y entusiasmo lo que saben, para el aprendizaje de la vida juntos, resolver en términos de coexistencia pacífica, convivencia pacífica, en términos de condición humana. No hay experiencia sin colonización de ser sujetos, del sentido del reconocimiento, es decir llenar el aula de testimonios de vida, de lo contrario nos coloniza el mundo, es decir desde la subjetividad objetivamos la realidad, desde el ser sujetos con otros. La experiencia del aprendizaje se puede vivir sin necesidad de que haya verdad, pero suceden aprendizajes, así habrá diferentes posibilidades de crear la realidad, por lo que el diálogo social de horizontes de conocimientos compartidos, que cobran sentido desde cada lugar, de acuerdo con el contexto, por lo tanto, podemos construir diferentes formas de relacionarnos con la realidad.

Esto es una utopía, al pensarnos en los contextos y escenarios educativos, que se siguen debatiendo desde lo institucional, desde lineamientos técnicos que dejan de lado la participación de los y las estudiantes en sus diseños curriculares, que orientan, guían el viaje y el equipaje en las prácticas y experiencias educativas universitarias.

Esto nos convocó a la ampliación de los horizontes de la educación y la formación, es decir la posibilidad evidente de que nuestras aulas se transforman. Lo que parece un problema teórico es un asunto de subjetividad. Es decir, no es un asunto de “aplicación” de grandes teorías, es que nuestra subjetividad esté anclada a formas de pensamiento totalitarias. (Guarín G. , 2019)

Existen discursos críticos, pero es la forma del pensamiento la que se debe transformar, esto conlleva a la postura de renombrar desde el otro para construir subjetividades desde lo político, por lo tanto, no es un asunto epistémico, es ontológico, pedagógico y pragmático, punto importante para analizar las configuraciones de las pedagogías liberadoras, la praxis político educativa y las apuestas de emancipación que se dan en escenarios de educación superior, puesto que la intención política educativa siempre es cuidar el pensamiento.

Osorio y Loaiza (2018) exponen que “el fracaso escolar sucede por la implementación de programas enfrascados en temáticas centradas en teorías discursivas y poco prácticas, prácticas centradas en procesos de estandarización y evaluación, relaciones tirantes producidas por el distanciamiento del maestro y el estudiante. Donde plantean que es necesario recuperar al sujeto como sujeto erguido, constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como frente a una realidad construible, que les permita a sus protagonistas pensar, transformarse y transformar la realidad” (p. 4).

La participación en el proceso de la praxis educativa tiene como principales actores al profesor y al estudiante, pero no menos importante, está el entorno porque es este el que configura y le da forma a ese presente histórico del ser humano; de esta manera el proceso educativo se configura en un aquí y ahora, es decir el tiempo y espacio educativo es histórico, donde se pueden transformar la valoración de las experiencias pasadas de cara a un presente con esperanza y libertario. Ambos participan activamente, el profesor o profesora en su rol de acompañante, de motivadora constante de sus estudiantes hacia el proceso del aprendizaje y emancipación, es intermediaria entre el conocimiento que debe construir con los y las estudiantes y ellos y ellas son personas dispuestas a participar, a plantear sus dudas, aportes, inquietudes y quienes aprenden a trabajar en equipo, tener la capacidad de auto motivarse y auto evaluarse en su desarrollo, estar en el proceso de autoaprendizaje, resolver los problemas que estén a su alcance o pedir ayuda para ello, ser consciente que hace parte de un grupo y por ende, una sociedad con la que debe interactuar, por ello los y las profesoras identificarán las características que constituyen la diversidad de sus estudiantes para actuar en

consecuencia y lograr la integración del grupo, se debe adecuar el espacio para propiciar en conjunto una atmósfera que invite al aprendizaje y de esta manera lograr una experiencia y un viaje por la formación y la educación.

Para comprender la vigencia de la obra de Freire, en la presente tesis se hizo relevante ubicar las pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación como ejes centrales del viaje investigativo con la finalidad de estudiar y comprender que las prácticas educativas deben ser un espacio y momento donde tiene lugar la interacción del estudiante, el maestro y su entorno socio cultural, generando una reflexión en torno a sus problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer en ese espacio. En la tesis doctoral “Artes de vida, gobierno y contra conductas en las prácticas de sí”, escrita por Sáenz Obregón de la Universidad Nacional de Colombia, se habla de las prácticas educativas como “aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos (Zaccagnini, 2008)” (Sáenz, 2014), es decir, es el lugar donde se gesta la formación integral del individuo y para esto es indispensable pensarla en términos de estética y diversidad, por eso el docente es un ser humano que también está en proceso constante de emancipación y por ende, las prácticas educativas son un vehículo para el mismo, formando una relación de mediación entre él y su medio.

Es decir, para el desarrollo de la investigación nos aproximamos al escenario educativo donde convergen los encuentros, experiencias e interacciones en contexto en relación con ese aquí y ahora en la realidad, como se desarrollan los campos de conocimiento en los espacios de encuentro, en el aula, los relatos, como también desarrollamos el camino epistémico, teórico y metodológico de allí se plantea la siguiente pregunta de la investigación:

**¿En qué consiste la vigencia de la pedagogía de la liberación y la praxis política educativa en la obra de Paulo Freire en el siglo XXI?**

## **1.5 Hipótesis**

Acorde a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos de la tesis doctoral durante el proceso investigativo nos planteamos dos hipótesis parciales que movilizaron y dinamizaron las experiencias personales, académicas, intelectuales, éticas y políticas de la tesis, una de ellas fue: Paulo Freire está vigente en el siglo XXI, la segunda: No toda práctica educativa universitaria es emancipatoria.

Se propone como tesis: Unas prácticas universitarias adquieren mayor lucidez emancipatoria y liberadora al apoyarse en la obra de Paulo Freire.

De esta manera, se encontrará en el desarrollo de la investigación el abordaje epistémico, teórico y metodológico que se orientó para su abordaje, edificación y estudio acorde a lo propuesto.

## **1.6 Objetivos**

### ***1.6.1 Objetivo General***

Comprender la vigencia de la pedagogía de la liberación y la praxis político-educativa en la obra de Paulo Freire en el siglo XXI.

### ***1.6.2 Objetivos específicos***

1. Develar las transiciones en la emancipación y la praxis político-educativa de la investigadora
2. Establecer la apuesta de las pedagogías de la liberación, la emancipación y la praxis político-educativa en la obra de Freire
3. Evidenciar los aportes de la obra de Freire a las prácticas educativas universitarias

### **1.7 Construir sobre lo estudiado y aprendido para nuevos saberes**

A partir de situarnos sobre los que nos han aportado otros estudios y caminares y desde el cual se orienta la tesis, se logra obtener un aporte teórico e intelectual para la edificación de nuevos conocimientos y saberes de los escenarios educativos de cara al desarrollo de las praxis educativas liberadoras y emancipadoras.

De esta manera, para el desarrollo de esta investigación estudiamos los campos referidos a las pedagogías de la liberación, la praxis político-educativa y la emancipación en relación a la obra de Freire en el siglo XXI, se revisaron miradas teórico conceptuales que nos permitieron aproximarnos, interpretar el sentido y el fundamento para el desarrollo de ideas, posturas, aportes, que nos concedieron tejer el camino y construir un horizonte teórico a partir de perspectivas de diferentes referentes internacionales, nacionales y locales.

Es decir, este viaje investigativo se nutrió y caminó a través del estudio de teóricos que han sido influenciados por Freire, también sus inspiradores, el contexto social, económico, político que provocan su pensamiento, su resistencia y su apuesta ética y política por las pedagogías de la liberación. Cabe entonces mencionar que estudiamos su biografía como punto de partida y de rupturas para la apuesta epistémica y teórica de la presente tesis doctoral, por ello en las relevancias al mencionar la epistémica hago mención a la metáfora “ponerme delante de”, para permitirme el asombro ante lo nuevo, lo cercano y lo que me moviliza en mi propio viaje de estudiante en formación doctoral, que se arriesga, que también tiene miedo pero que no pierde la esperanza frente a los horizontes posibles en lo colectivo.

Así, recorrer este camino epistémico nos convocó a la revisión reflexiva y analítica para la comprensión e interpretación del discurso, de las ideas, posturas, las teorías y las apuestas desde la obra de Paulo Freire y su sintonía con el presente siglo con la finalidad de estudiar las pedagogías de la liberación, la praxis político –educativa y la emancipación.

De esta manera precisamos desde algunas posturas teóricas, aquellas expresiones centrales de la tesis que guiaron este trasegar investigativo, cito entonces algunos teóricos

que se privilegian, para la edificación ontológica, epistémica, teórica, conceptual, metodológica y técnica de la tesis doctoral.

**Tabla 4.**

*Campos de Conocimiento: Pedagogías de la Liberación, Praxis Político-Educativa, Emancipación y Diversidad*

Pedagogías de la liberación	Paulo Freire: Pedagogía de la esperanza Paulo Freire. Pedagogía del oprimido Paulo Freire: Pedagogía de la autonomía Paulo Freire: Pedagogía de la indignación
Praxis político-educativa	Paulo Freire. Pedagogía de la autonomía Paulo Freire: Pedagogía de la indignación Paulo Freire: La importancia de leer y el proceso de liberación
Emancipación	Paulo Freire: La educación como práctica de la libertad Paulo Freire: La importancia de leer y el proceso de liberación Paulo Freire: Por una pedagogía de la pregunta
Otros pensadores en los campos de conocimiento	Miguel Alberto González González, Carlos Calvo Muñoz, Moacir Gadotti, Walter Kohan, Henry Giroux, Jacques Ranciere

Cabe enunciar a continuación los acercamientos preliminares a los campos expuestos durante el diseño de la investigación, que dieron apertura al estudio epistémico y teórico de las obras presentadas de Freire y otros teóricos, los cuales son desarrollados en el segundo capítulo de la tesis, denominado: Por una pedagogía de la pregunta, que se corresponde con el objetivo: Establecer la apuesta de las pedagogías de la liberación, la emancipación y la praxis político-educativa en la obra de Freire.

### ***1.7.1 Pedagogías de la liberación***

Pensar la liberación desde la opresión es la gran señal que nos dona Freire, se puede ser oprimido, pero jamás se dejará de luchar por la libertad, por lo tanto transitar una de sus obras más importantes nos permitió ahondar en sus apuestas políticas y educativas para

pensarnos en las pedagogías de la liberación en el presente siglo y más importante aún construir saberes para las prácticas educativas cotidianas que se vivencian en todos los espacios educativos y formativos donde tenemos las experiencias a través del encuentro con los y las estudiantes.

### Figura 3.

*Pedagogía del oprimido. Mapa de relaciones conceptuales*



Es necesario destacar que para Paulo Freire (1968) la educación debe ser liberadora y no simplemente una cuestión de transmitir contenidos, de modo que diferencia entre una concepción “bancaria” de la educación como un instrumento de opresión y en una concepción “problematizadora” de la educación que cumple una función liberadora. Comprendiendo desde Freire la existencia de la contradicción entre los educadores y los educandos como una forma de opresión, surge la pedagogía de la liberación, dándole a la educación un sentido liberador donde los educadores y los educandos se reconocen como sujetos cognoscentes.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los

educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente (Freire P. , 1968, pp. 60-61).

Por su parte, Illich hace referencia a la educación como un espacio en el cual “...por su naturaleza misma, tiende a reclamar la totalidad del tiempo y las energías de sus participantes” (1979, p. 47) de forma que se limita e impide la libertad de los individuos al imponer contenidos e imposibilitar la construcción de la conciencia crítica, de las experiencias y conocimientos propios. A diferencia de Freire, quien ve en los educadores y educandos la contradicción opresor-oprimido, Illich establece una relación entre ambos de amo y esclavo, afirmando que “todas las defensas de la libertad individual quedan anuladas en los tratos de un maestro de escuela con su alumno” (1979, p. 48), haciendo referencia al “poder autoritario” que tienen los educadores. Freire presenta esta situación como una forma de opresión, Illich la denuncia como una forma de esclavización, ambos se encuentran en la necesidad de transformar tal realidad y lograr la liberación de quienes se encuentran involucrados.

Por otra parte, encontramos a Russel (2004) quien afirma que la educación puede ser entendida desde una perspectiva negativa y limitada, en la cual esta se puede considerar como un instrumento para mantener el statu quo de la sociedad. Razón por la cual, para Russel (2004) es necesario que la educación tenga un sentido en el cual se encuentre la “fuerza de voluntad que requiere una sutil combinación de libertad y disciplina, y queda destruida en cuanto hay un exceso de una u otra” (p. 49), siendo necesario encontrar un equilibrio donde no se obstruya la libertad de los individuos al tiempo que la educación pueda mantener el orden contribuyendo a su vez al desarrollo de sujetos libres, capaces de pensar y crear conocimiento.

Russel nos permite contemplar otra esfera donde, desde el ámbito educativo, es necesario equilibrar la libertad y la disciplina; sin embargo, esto no quiere decir que se le dé al educador un poder opresor que haga de la educación un obstáculo para la libertad. Como bien lo afirma el autor, se necesita fuerza de voluntad, fuerza que se encuentra en quien es consciente y realiza una práctica permanente de la libertad.

La educación puede ser un espacio de opresión, pero también un espacio donde la pedagogía liberadora contribuya a la transformación de la misma educación, donde educador y educando pueden encontrarse, como dice Freire, en una relación dialógica donde ambos son educadores y educandos; donde la educación no se limite a depositar o transmitir contenidos sino donde cada individuo como sujeto cognoscente y en comunión con los otros puedan crear conocimientos y transformar las situaciones concretas que impida en los hombres la libertad.

### ***1.7.2 Las praxis político-educativas***

Para comenzar, es importante comprender el sentido que tiene la práctica educativa. En palabras de Morais (2018) uno de los propósitos fundamentales que debe tener la práctica educativa es “crear las condiciones necesarias para que el alumnado alcance el máximo desarrollo personal y social que garantice su participación efectiva en la sociedad” (p. 74), quien también nos habla de que es la institución educativa la responsable de generar las estrategias para responder a todos los individuos en cuanto a una formación que no pretenda homogeneizar ni cambiar las características particulares de cada persona. Siendo necesario para el docente interpretar los intereses y necesidades de los estudiantes (Romero P. , 2016), lo cual es sumamente importante para proporcionarles aprendizajes significativos.

Se comprende el carácter que tiene la educación en cuanto a la formación de un individuo; ya que buscar un desarrollo personal implica potenciar las capacidades que tiene cada persona y, simultáneamente, permitir que se constituya a sí mismo como sujeto, es decir, que construya una identidad que le permita diferenciarse a sí mismo de los demás. Por otro lado, buscar un desarrollo social implica cómo esas capacidades pueden resultar útiles para la construcción de la realidad y cómo le ayudan al individuo a desenvolverse en medio de la sociedad de forma positiva y que al mismo tiempo pueda proporcionar un beneficio a esta.

Considerando el papel que juega la institución y la práctica educativa de cada docente, pues son estos quienes deben generar espacios que permitan las condiciones necesarias para que sea posible un aprendizaje significativo. Con lo cual, se quiere expresar que se deben

generar aprendizaje que puedan introyectar aprendizajes que contribuyan a ese proceso de desarrollo tanto personal como social. Es relevante conocer, acercarse y profundizar acerca de las praxis políticos-educativas desde la obra de Freire y otros pensadores que nos pueden dilucidar ejes epistémicos, teóricos, pragmáticos, metodológicos de las mismas en los escenarios educativos en el presente siglo. Aún sabemos que estas siguen transitando en instrumentos, guías, talleres, textos, a veces distantes y lejanos de la realidad y del contexto desde y hacia donde están implicados educadores y educandos.

### ***1.7.3 La emancipación***

Se puede considerar con relación a la emancipación en el contexto educativo existen diferentes aristas o posturas que le apuntan al mismo objetivo: la educación desde y para la emancipación, encontrándose una serie de investigaciones y/o artículos que plantean aportes relevantes para el campo de conocimiento en mención. Desde la epistemología crítica, se realizó una investigación llamada: “Epistemologías críticas: un marco teórico reflexivo para abordar realidades socioeducativas”, por Joselyn Moya, Fredy Moreno, Peter Ochieng, Patricia Torres y Juan Zabala (2013); por medio de un abordaje documental analítico que permitió la revisión de políticas educativas y producción académica relacionada con los temas, se encontró que una pedagogía emancipatoria y decolonial con el propósito de transformar al ciudadano siervo en ciudadano actor, para crear una subjetividad protagonista de la historia, de igual forma, se pretende desnaturalizar y poner en tela de juicio las prácticas alienantes en los mecanismos gubernamentales, se quiere recuperar la voz y la acción crítica del ciudadano para que pueda participar realmente en las políticas que rigen su vivir diario.

Efectivamente, se plantean rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas, encontramos en el planteamiento de Santos (2009) citado por Infante (2014) que habla de la ecología de los saberes y propone la recuperación y valorización de las epistemologías que han sido silenciadas por la razón indolente de la modernidad. “Dicha ruptura tiene el fin emancipatorio, ayudar a los sujetos a cuidar de su devenir histórico, los hará conscientes de la fragilidad de la experiencia vital que está abierta a posibilidades de éxito y de fracaso, y

como tal, la experiencia vital se volvería un objeto de cuidado para evitar o reducir la pérdida”. (p. 405)

Girando en el eje de relaciones de poder en las instituciones educativas, que por supuesto tiene relación con la emancipación, es inevitable no mencionar a Michel Foucault, por eso Francisco Bustamante (2014) lo usa como norte teórico para su tesis “El castigo en Michel Foucault, el control de los sujetos y las relaciones intersubjetivas como mecanismo para ejercer el poder: En búsqueda de una salida a la tensión desde la libertad de los sujetos”, donde, por medio de un método analítico y la configuración de una posición crítica frente al tema, se conceptualizó que para Michel Foucault era primordial develar la educación escolar como un poder en la institucionalidad moderna y aplicable a la contemporánea, derivado del poder pastoral y del poder político, enmarcado en métodos encaminados al control de los sujetos; que, en todo caso, garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad (disciplina), en la cual, el castigo a la vez que se invisibiliza, se legitima; pero también desarrolla la técnica individualizadora, clasificadora, normalizadora, excluyente; entre otras características que cercan al individuo y limitan sus prácticas de libertad.

Michel Foucault fue la inspiración para realizar otra investigación por Ester Jordana Lluch (2013), titulada “Cuando nos quedamos solos: Resistir en la incertidumbre. Prácticas de emancipación y autonomía”, donde a partir de la referencia de los autores Rancière y Foucault, se concluyó que Rancière insiste a pensar la emancipación tratando de liberarla de la doble condición de pasividad e ignorancia; eso implica comprender de otro modo la relación explicativa, lo que el docente aporta al espacio son elementos, pensamientos, reflexiones, que el alumno relaciona con aquellos que ya tiene, con aquellos que mueven sus inquietudes. Así pues, se trata de abrir el espacio del aula a esas relaciones y reflexiones, que ese espacio pueda concebirse como el conjunto de relaciones que puedan ponerse en común. Si la relación de poder, tal como la definía Foucault, es una acción sobre acciones, se debe pensar qué tipo de acción se ejerce a ambos lados de la relación pedagógica, sobre qué

acciones acciona el docente; una puesta en relación de las propias inquietudes y reflexiones con aquellos elementos que se han dado a pensar.

En Buenos Aires, se realizó una investigación por Ariana Lisnevsky (2011) llamada “Reflexiones para una autoridad pedagógica emancipatoria”, que a partir del análisis de los modos que habilitan hoy a concebir e implementar nuevas formas de autoridad en las escuelas, se concluyó que la propuesta de una pedagogía crítica entraña tanto una ruptura epistemológica como una ruptura ética. Dicha ruptura se inscribe en repensar y transformar al alumno como estudiante; la ética se cuestiona la inequidad, reivindica la libertad y el protagonismo del sujeto reconociendo su capacidad de creación. La emancipación implica creación; pensar en un modelo emancipatorio de autoridad supone legitimar la escuela como el lugar donde los alumnos aprenden y luchan colectivamente.

Siguiendo con el autor Jacques Rancière, quien plantea que la emancipación es un proceso direccionado por la voluntad del sujeto y su deseo de aprender y reconocer el mundo a su alrededor (Rancière, 1987/2002). Es decir, la premisa de Rancière sobre la emancipación es la igualdad de las inteligencias, exponiendo que una de las características principales de un ser humano emancipado es aquel que reconoce la inteligencia del otro en términos de igualdad, contraponiéndose a los roles de poder y órdenes hegemónicos. (Rancière, 1987/2002).

Por otro lado, está Joseph Jacotot quien en 1830 postuló su idea de emancipación e influyendo a Rancière, afirma que la emancipación (intelectual) debe tener como principio que la inteligencia esté al alcance de todos y el desarrollo de la capacidad de argumentación como herramienta necesaria para tomar conciencia de su entorno. Reafirma la importancia de la acción de transformar como resultado y esencia misma de un ser humano emancipado (Jacotot, 1830). Volviendo al tema de la igualdad, él expresa que la emancipación permite mirar al otro como un igual, deslegitimando las instituciones de poder hegemónico que desvirtúan la diversidad en la sociedad (Jacotot, 1830).

Theodor Adorno y Jacques Rancière son exponentes y teóricos importantes en la construcción de la categoría de emancipación, también, fueron inspiración para realizar la tesis “¿Educación para la emancipación o emancipación para la educación? Aproximaciones y discusiones en torno a Theodor Adorno y Jacques Rancière”, por Romina Rodríguez (2014), quien a partir de una investigación documental concluyó que es necesario terminar con las desigualdades creadas por la educación, el sistema de poder que se crea en el aula de clase, lo ideal sería buscar en cada uno lo que ya se es y aprender desde las propias habilidades auto reconocidas, con el apoyo y guía de un docente emancipador que genere esto mismo en sus estudiantes. Permite visualizar diferentes visiones y reflexiones sobre la educación actual, sobre la forma de enseñar, así como la forma en la que son percibidos tanto los profesores como los estudiantes, el uno por el otro y por el resto de la sociedad. Ver la educación desde la emancipación, cuestionó la escuela como estructura física e ideológica, señala que no solo es necesario emanciparse, también tener la voluntad e intención de aprender por parte de los estudiantes y de guiar por parte de los profesores.

La obra de Ranciere nos permitió establecer conexiones relevantes con los campos de conocimiento de la presente tesis provocando reflexiones, preguntas y confrontaciones con las prácticas educativas universitarias que se instauran aún a través de diálogos centrados en guías académicas instruidas y orientadas desde el proyecto educativo institucional y que por lo tanto se traducen en instrumentos que aunque pueden pensar en didácticas sigue ausente de la construcción colectiva y participativa del estudiante en esa apuesta pedagógica, así, el autor nos interpela con sus cinco lecciones permitiendo el análisis en contexto acerca de los horizontes posibles que nos devela la utopía de lo inédito viable, donde nos permite avanzar en la mirada hacia la emancipación de los actores implicados a través del encuentro pedagógico para la promoción y el reconocimiento de las inteligencias de todos y todas en la construcción de saberes colectivos, participativos y plurales.

**Figura 4.**

*El Maestro Ignorante: Mapa de Relaciones Conceptuales*



Es así, como el pensamiento de Rancière aportó a la presente investigación porque denuncia cómo las concepciones modernas sobre la didáctica y la economía reproducen a partir de dispositivos institucionales los modelos para continuar un orden social opresor, hegemónico de la clase dominante y que impide la libertad del sujeto. Por medio del maestro explicador, se concibe al estudiante desde un lugar de “incapacidad” para lograr un entendimiento por sus propios medios y experiencias, por lo tanto, su práctica educativa se media por una relación de poder para formar seres humanos adaptados a la sociedad. Rancière propone en contraposición a esto la emancipación intelectual a partir del maestro emancipado y la filosofía de la educación, esto sustentado en los postulados de Jacotot; donde se tiene como resultado el deseo de aprender, la inteligencia al alcance de todos y la reestructuración de sistema educativo para lograr la liberación del sujeto a través de su autoconciencia.

Por último, se cree pertinente anexar la definición que da el diccionario de la Real Academia De La Lengua Española (2014), esto con el fin de precisar el mismo: “Liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia”. Al evidenciar esta definición se puede concluir que la emancipación es el antónimo a sumisión. quietud, dominación, silencio y represión; convirtiéndose en la acción de liberarse, de transformarse él y su entorno, de ver su realidad de forma crítica y analítica para crecer y evolucionar como ser humano, es el proceso de tomar conciencia de sí mismo y su rol para hacer de su contexto una sociedad más democrática y libre.

### **1.8 Camino crítico esperanzador: Abordajes metodológicos**

Somos activos, curiosos, transformadores,  
capaces de correr riesgos, de ir más allá.  
(Freire P. , 2001)

Si desde Freire, en su versión optimista, hasta inocente, somos activos, curiosos, transformadores, capaces de correr riesgos e ir más allá, tampoco podemos olvidar que las burocracias de la educación nos instan a estar inmóviles, a nunca atrevernos ni intentar asomarnos al abismo de lo inédito. Una praxis educativa comprometida nos invita a salir, a romper los moldes, a superar las normas, los formatos y mandatos torpes que terminan por encarcelar el pensar mismo, tanto de los profesores y profesoras como de los y las estudiantes. No sólo, cual expone, González (2014) enseñamos miedos, sino también desesperanzas e inmovilidades, cuando nos movemos en pedagogías del oprimido y opresor.

La presente tesis se desarrolló desde la investigación cualitativa, la cual desde sus fundamentos epistémicos permite interrogarnos sobre cómo puede ser conocida la realidad y establecer la relación entre quien la conoce para dar cuenta del desarrollo de unos hechos e intereses. Esta es un ejercicio dinámico y relacional con la realidad, un proceso compartido y reiterado por otros con el fin de que sea reproducido en la sociedad; la investigación, es decir, el conocer una realidad específica, desde la que se puede teorizar y aportar a la construcción de conocimiento, desde un procedimiento científico el cual implica la respuesta

de preguntas orientadoras, la contextualización, desarrollo metodológico como el diseño de instrumentos y técnicas.

Según Taylor y Bogdan (1992), se plantean las siguientes características de la investigación llamada cualitativa: inductiva, o mejor cuasi-inductiva, holística, interactiva y reflexiva, es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza, no impone visiones previas, es abierta. No excluye de la recolección y el análisis de datos puntos de vista distintos, es humanista, es rigurosa de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo.

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema en relación con los sujetos. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular.

Cabe entonces mencionar, que el desarrollo metodológico de la tesis tuvo como perspectiva teórica el abordaje de los postulados de Freire, por lo tanto se realiza un camino metódico que tiene en sus principios, los que sustentan su método problematizador, el cual está fundado en un ejercicio de concientización y de reflexión, a través del cual se ponen en contexto situaciones desafiantes para comprender y explicar a partir de la experiencia y vivencia la realidad misma que se habita, ello es posible por medio de espacios dialógicos para la acción, para Freire la palabra no tiene sentido si no tiene acción, al igual que la mayéutica de Sócrates, el diálogo permite la comprensión de las cosas y del mundo que habitamos para su transformación, nos plantea entonces que:

No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Pensar acertadamente en términos críticos es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez, más

metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando “curiosidad epistemológica” (Freire P. , 1998, p. 31).

Ghiso (2018) expone que Freire se planteaba la investigación como práctica social crítica, por lo tanto, estaba asociada a la transformación de la realidad social, cultural, económica, política y ambiental, anclada y enlazada a un compromiso ético y político, porque el conocimiento es imprescindible para la construcción de una existencia humana digna.

Asimismo se plantea que “la investigación crítica supone una actividad corporeizada y semiótico material que, a partir del reconocimiento de la propia posición de poder, busca identificar y actuar frente a las formas de dominación y procesos de hegemonización presentes en las sociedades actuales” (Balasch, 2005, p. 133). Es decir, no hay camino investigativo posible desde Freire que no convoque la transformación del contexto, que para esta tesis fueron las apuestas en los escenarios educativos desde la comprensión, estudio, análisis, reconocimiento de las pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación desde su obra en el presente siglo.

De acuerdo con lo anterior, se expondrán los ejes que considera el autor configuran el quehacer investigativo desde la perspectiva freireana, con la pretensión de fortalecer la investigación social crítica, para el encuentro de saberes, habilitando a las personas y cualificando sus formas de describir, comprender, explicar y actuar en contextos que retan la construcción de sujetos creativos y constructores de proyectos de lo humano (Ghiso, 2018, p. 70).

### ***1.8.1 Investigación Socioeducativa, Práctica Social Crítica***

**1.8.1.1 Investigación, Opción Ética y Política.** Para comprender la investigación como acto político es básico partir de considerar que, según Freire (1970) citado en Ghiso (2018), la realidad social “es obra de los hombres y que, si, así es, su transformación también será obra de los hombres”. Es decir, quien investiga no es un ser neutral, tiene su historia, sentir, su propia forma de ver el mundo, de percibirlo, por lo tanto, su experiencia situada, su presente histórico orientarán su rol investigativo, el método, las técnicas, las estrategias para

investigar la realidad concreta. La praxis investigativa desde la perspectiva freireana se funda en un paradigma emancipatorio y solidario. Plantea superar los métodos técnicos instrumentales investigativos, para ahondar en la realidad desde una práctica investigativa crítica y reflexiva.

Para la presente tesis, que tuvo como uno de sus objetivos específicos develar las transiciones en la emancipación y la praxis político educativa de la investigadora, este interés se dio a partir de mis experiencias, mis vivencias, saberes e intereses, para conversar con la obra de Freire estableciendo una ruptura esquemática técnico instrumental metodológica que pone en horizonte una apuesta desde una experiencia humanizada y humanizante, lo que para Freire es la forma en que se logra la liberación.

**1.8.1.2 Investigación, Reflexividad Dialógica.** Capacidad del sujeto para interrogar e interrogarse, lo dicho, lo hecho y lo pensado. Permite abordar memorias, prácticas y discursos en las diferentes formas expresivas (Ghiso, 2018).

A partir de un ejercicio dialógico con la obra de Freire se estudiaron la vigencia de la praxis político-educativa, las pedagogías de la liberación, como camino y horizonte investigativo que se construye a partir de un ejercicio también reflexivo de mi autobiografía.

**1.8.1.3 Investigación, Movimiento y Tensión.** Perspectiva dialéctica: Acción – reflexión – Acción. Según Freire (1990) citado en Ghiso (2018) “un desplazamiento desde el contexto concreto, que proporciona los hechos hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis”. Se realiza así, un camino epistémico por los campos de conocimiento establecidos, donde se reconocen autores que influenciaron a Freire y aquellos a quienes él influenció, sus aportes epistémicos y teóricos para el desarrollo de mi tesis.

**1.8.1.4 Investigación, Sentipensante y Solidaria.** En Ghiso (2017) citado en un documento del mismo autor en (2018), la investigación socio educativa entendida como una

experiencia sentipensante, dialógica y solidaria que permite a los involucrados reconocer y comunicar los límites, lo condicionado, lo singular, lo diferente, lo desigual y las procedencias o el origen, historicidad- sociocultural de los conocimientos y discursos sociales. Proponer la investigación sentipensante y solidaria, según Freire (1997a) citado en Ghiso (2018), como experiencia gnoseológica lleva desde un inicio a establecer la relación entre saberes-conocimientos-poder y esto permite reconocer los límites, las debilidades, los riesgos y los obstáculos que los poderes conquistados y ejercidos presentan, planteando desafíos de cambio. Un conocimiento pertinente a la praxis educativa y transformadora es una apuesta ético político.

**1.8.1.5 Un Conocer que Potencia al Sujeto.** Perspectiva de sujeto: Sujeto Político, participativo para la transformación de la realidad, con pensamiento crítico para la acción colectiva y con capacidad de la construcción de relaciones de solidaridad, cooperación y tolerancia.

De acuerdo, al abordaje metodológico planteado de cara a la construcción de saberes, experiencias y aprendizajes, se realiza el desarrollo de la presente tesis doctoral, su contenido en sintonía a los intereses expuestos, las inquietudes, las motivaciones, las apuestas, los sentires, que inspira y convoca la investigación, lo nombre una apuesta ética, política y estética de la praxis educativa, para el desarrollo cada uno de los objetivos planteados.

**Figura 5.***Apuesta Ética y Política de la Praxis*

Por otra parte, desde los elementos fundantes acerca de la investigación planteada por Freire, desarrollamos el camino del viaje a partir de las aproximaciones, conversaciones, estudios y acercamientos epistémicos, teóricos, metódicos y técnicos, que tiene como horizonte los siguientes capítulos de la tesis, es decir el trasegar investigativo planteó diferentes momentos que edificaron su perspectiva metódica en clave de lo expuesto anteriormente.

## 1.9 Camino del viaje

### Figura 6.

#### *Camino del Viaje*



### 1.9.1 Pedagogías Desoprimidas

En este capítulo se integra la historia, las experiencias, la emoción, los secretos, las dudas, la complicidad, las utopías. La apuesta ética, política y estética de mi trasegar tesístico, la utopía que moviliza mi cotidianidad en clave de construir con los otros y las otras horizontes posibles desde la diversidad, lo que conlleva a la reflexividad dialógica con mi propia historia. Me interrogué acerca de los escenarios y las prácticas educativas universitarias desde de las pedagogías de la liberación y el carácter emancipatorio de la praxis político-educativas, interrogantes que partieron también de mis maestros de doctorado, sus aportes, las dudas, las inquietudes, las movilizaciones y las construcciones.

### ***1.9.2 Pedagogía de la Pregunta***

Viaje por la obra de Paulo Freire, se realizó un recorrido crítico biográfico por la vida y obra del pensador, sus influenciadores y los teóricos que desarrollan apuestas epistémicas y teóricas de los campos de conocimiento privilegiados en la tesis, tejiendo saberes, conocimientos analizados, comprendidos, develados, enunciados y expuestos en fuentes como: libros, escritos, videos, entrevistas, entre otros.

**1.9.2.1 Conciencia Social – Desopresión Cultural.** Acción- reflexión – acción, a través del acercamiento a los campos y escenarios que actualizan la obra de Freire en el siglo XXI, desprovista, ignorante, abierta, expuesta. Reconocimiento de otras posibilidades y experiencias educativas en territorios desconocidos.

### ***1.9.3 Alfabetización Crítica***

Por una apuesta ética y política de la praxis. Estudiar la obra de Freire desde una postura ética y política, contribuye a reconocer las apuestas de la praxis político-educativa del siglo XXI, y así evidenciar los aportes de Freire a las prácticas educativas universitarias para la construcción de ambientes educativos participativos y emancipatorios.

También es importante, de cara a la perspectiva metódica establecida y reconocida desde los enunciados del pensador, que nos trae Guiso (2018), precisar de manera técnica el abordaje metodológico de la investigación, que se surte en sintonía con las epistemes investigativas de Freire.

Tipo de investigación: Cualitativa

Tipo de enfoque: Hermenéutico.

El Enfoque utilizado para el desarrollo de este proceso investigativo estuvo orientado desde una perspectiva hermenéutica, la cual permite realizar la reflexión orientada desde la interpretación de los hechos sociales. La hermenéutica plantea que la realidad social es un texto que se puede interpretar y entender, su propósito es acrecentar la conciencia para entender otros sentidos y significados que le dan los sujetos a la vida. Esto permite realizar análisis políticos, reconocer que el sujeto es lenguaje, es tiempo e historia, como plantea

Gadamer, somos prejuicios, conocimientos previos, que nos permiten aproximarnos a la verdad desde nuestra historicidad, “tenemos mente hermenéutica” por naturaleza.

González (2012), cita a Gadamer (1975)

El que aparta la mirada de sí mismo se priva justamente del horizonte histórico, y la idea de Nietzsche de la desventaja de la ciencia histórica para la vida no concierne en realidad a la conciencia histórica como tal, sino a la auto enajenación de que se es víctima cuando se entiende la metodología de la moderna ciencia de la historia como su propia esencia. Ya lo hemos puesto de relieve en otro momento: una conciencia verdaderamente histórica aporta siempre su propio presente, y lo hace viéndose tanto a sí mismo como a lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones. (pág. 132)

De esta manera, el método cualitativo propuesto y el procedimiento de recolección de la información se desarrolló a través de la autobiografía.

Las grafías de sí, como método investigativo, nos plantea González (2021),

“Lo que nos permiten nuestras autobiografías es construir una investigación con alto sentido social y personal, en tal sentido, un buen relato de sí ha de dar cuenta no sólo de mis particularidades sino de los complementos, las pluralidades compartidas, las dialectizaciones y desdialectizaciones de nuestros pensares-sentires”. (pág. 20)

Narrarme, en esta experiencia investigativa fue altamente significativo para conectar mis apuestas, metas, caminares, sentires, aprendizajes a un objeto de estudio que recorre un camino epistémico, teórico y metodológico dándole soporte y orientándolo para dar cuenta de la vigencia de la obra de Freire en el presente siglo.

Como técnicas de recolección de información se desarrollan la entrevista semi estructurada y la revisión documental y bibliográfica.

Por su parte, la entrevista semi estructurada se realizó con estudiantes y docentes del programa de Trabajo Social de la Universidad Libre Seccional Pereira, con la finalidad de evidenciar los aportes de la obra de Freire a las prácticas educativas universitarias, y la revisión documental y bibliográfica a obras del pensador para conversar con sus postulados y los campos establecidos, asimismo con otros autores que son influenciados por Freire, como también aquellos que lo influenciaron en su apuesta emancipatoria.

De otro lado, se selecciona la población y se determinan los criterios de inclusión, es decir, ciertas características en particular que deben compartir los potenciales informantes, que para nuestro caso se realiza de la siguiente manera:

Diseño muestral: Intencional, opinático. Se adelanta entonces un muestreo intencional, es decir, seleccione los participantes que cumplieran con los criterios de inclusión, para el caso estudiantes y docentes del programa académico de Trabajo Social Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Libre Seccional Pereira, participando 26 estudiantes, 22 mujeres 4 hombres y docentes todas mujeres, para un total de 32 entrevistadas.

El análisis y la triangulación de la información estuvo orientado desde la teoría fundamentada, que (Strauss & Corbin, 1998), la refieren como una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación (pág. 13). Es decir, desde este enfoque la información recolectada, su análisis y la teoría que se surte guardan una estrecha relación entre sí, permitiendo la organización de la teoría a partir de los datos teóricos y empíricos que se obtuvieron y organizaron acorde a lo planteado.

La codificación: Uno de los procesos básicos en la dinámica de recolección y análisis de información es la categorización de los datos recogidos conforme a patrones y tendencias que se descubren tras la lectura repetida de los mismos. Para identificar las distintas piezas de información de acuerdo con esos criterios de ordenamiento, se emplea el mecanismo que Glaser (1978) denomina “Codificación”. Este va a tener características diferentes, conforme

progresar la tarea investigativa, iniciándose, con un primer nivel que él denomina de codificación sustantiva o abierta, pasando luego a un segundo nivel que denomina de codificación selectiva o axial.

Se realizó a continuación la categorización inicial a partir del cual se hacen emerger categorías, es decir palabras o frases cortas que permitieron nombrar y definir las situaciones narradas por los informantes y presentes en las unidades textuales. Tanto la codificación como la categorización inicial deben adelantarse en la denominada matriz de codificación inicial en el cual se registran las voces de las y los entrevistados en relación directa con los campos de conocimiento centrales de la investigación, asimismo se resaltan categorías emergentes para su análisis y triangulación.

Simultáneamente con el proceso de codificación inicial se diligencia la matriz de saturación de categorías que es una herramienta que permite identificar las categorías similares que aparecen en todas o en la mayoría de las entrevistas. Permite determinar en qué momento se requiere buscar más información o cuando es suficiente la obtenida por cuanto la misma categoría aparece en todas voces de los informantes.

Posteriormente se realizó una categorización axial que permitió establecer una relación más estrecha entre la pregunta de investigación, los objetivos y las categorías extraídas desde las voces de los y las entrevistadas, para su análisis y presentación de resultados.



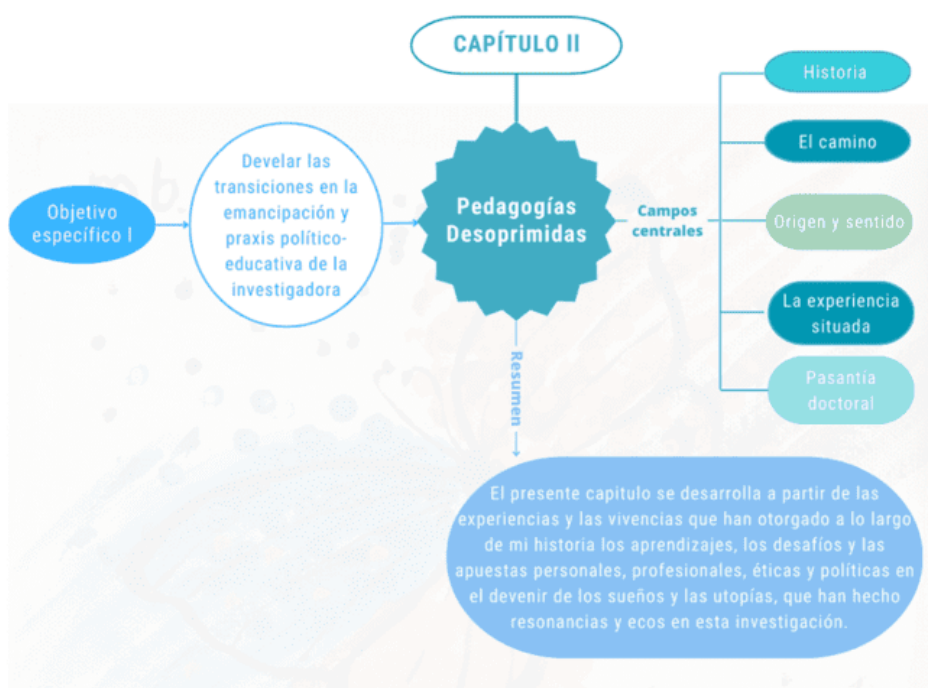
## Capítulo II. Pedagogías Desoprimidas o Desprovistas

## Capítulo II

### Pedagogías desoprimidas o desprovistas

**Figura 7.**

*Pedagogías Desoprimidas*



### 2.1 Contexto

Este capítulo tuvo como objetivo develar mis transiciones en la emancipación y la praxis político -educativa como investigadora, se realiza interpelada por mi historia, mis caminares, el origen y experiencias situadas que se conectan con mis lugares de enunciación y se van narrando para el desarrollo del primer objetivo de mi tesis doctoral, permitiendo develar mi interés investigativo a partir del método autobiográfico, que cómo nos plantea José González Monteagudo “La autobiografía implica la intencionalidad del autor y su desarrollo creciente está relacionado con la progresiva importancia de la identidad personal

y de la conciencia reflexiva (Sarabia, 1986, 209). La autobiografía es un relato en prosa y en primera persona (autor y protagonista coinciden) que se refiere a la existencia autoanálisis (Szczepanski, 1967, 599) del sujeto, poniendo el acento en su vida individual y en la historia de su personalidad (cf. Sarabia, 1986, 207). Las autobiografías pueden ser de crónica, autodefensa, confesión o autoanálisis (Szczepanski, 1967, 599) (Monteagudo, 1996, pág. 167). Es decir, a través de este ejercicio autobiográfico logré expresar mi identidad, mis intereses y recorridos y conectar esta experiencia investigativa con mi propia historia de vida.

Es también, importante reconocer que la posibilidad de respirar, construir y caminar los sueños me moviliza a viajar permanentemente en campos de lo desconocido, de las ignorancias y de nuevas experiencias, navego en esos vacíos que se convierten en esperanzas, también en incertidumbres, con el deseo de continuar cada momento más consciente, me conlleva a lo inédito, donde se conjugan las utopías, que transitan mis diferentes dimensiones, lo personal, lo social, lo político, lo académico, lo pedagógico, lo colectivo, y otras que se constituyen en espacios de encuentro e interacción día a día.

El capítulo integra en su apartado una apuesta por pedagogizar las desopresiones, que implicó mirarme hacia adentro para exponer los puntos de partida, el origen y el sentido, los recuerdos, la experiencia situada, la familia, la experiencia profesional, mis tránsitos académicos, pedagógicos y la pasantía doctoral, experiencia vital para el despliegue epistémico y metodológico de la investigación.

## **2.2. Pedagogizar las Desopresiones**

*Los sueños, los deseos, las experiencias, la esperanza, los caminos, las rupturas, el amor, las emociones, la historia, la vida misma. (Farfán, 2022).*

A lo largo de mi historia de vida he caminado senderos y experiencias que tienen una apuesta persistente en lo dialógico, lo colectivo, lo participativo, donde el otro me interpela en su potencia humana y experiencia situada, para sentar voces espontáneas, disimiles, en tonos y colores distintos que aperturan escenarios plurales y diversos, desde espacios

institucionales, académicos, sociales, comunitarios, que me han permitido preguntarme, cuestionarme, movilizarme, inquietarme y también a veces paralizarme ante las diferencias.

Así, identifico el interés de indagar e indagarme acerca de las pedagogías de la liberación, la praxis político-educativa y la emancipación desde la obra de Freire en el siglo XXI, esto de cara a mis propias prácticas educativas en contexto. Para ello, esta tesis conversó con mi historia, con mi curso de vida, en sus distintas etapas formativas y de la vida en su trasegar y vivencias, también el ejercicio profesional y lo cotidiano que integra mi subjetividad, lo que construyo, reconstruyo y deconstruyo. Soy Trabajadora Social de formación, que ha tenido la posibilidad de participar en diferentes procesos de intervención social desde distintos niveles u ámbitos: Lo grupal, individual, familiar y comunitario, también en el marco de procesos institucionales desde la intervención directa o indirecta a través del acompañamiento de las prácticas pre profesionales con los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Libre en la ciudad de Pereira, departamento de Risaralda y la Universidad del Valle en su sistema de regionalización en las ciudades de Zarzal y Cartago ubicadas al norte del departamento del Valle del Cauca.

Por lo tanto, mi proximidad con Freire también se construye desde mi humanidad en primer lugar, también desde mi quehacer profesional y en mi formación posgradual en la maestría en Educación y Desarrollo Humano, realizada en la Universidad de Manizales – Colombia durante el periodo comprendido entre el año 2009 al 2011.

Sin embargo, no había profundizado antes en campos específicos del conocimiento ahondando la obra de Freire, por ello esta investigación permitió estudiarla en las categorías presentadas y comunicarme con las mismas en el presente siglo.

Para ello narrare mis orígenes, experiencias vitales que han ido configurando mi curso de vida. Cabe decir que este momento autobiográfico se narra por primera vez en la parte inicial de este camino investigativo, por lo tanto es allí donde identifico y propongo el horizonte de mi tesis doctoral, teniendo en cuenta que se va construyendo y también reconstruyendo en el camino, a partir de las experiencias personales, profesionales,

académicas y existenciales que implica una tesis, pero que al tener un lugar propio de enunciación se va expresando en una apuesta ética, política y estética en su devenir permanente de lado de mi director, profesores, estudiantes, hijo, hermanos y hermana, pareja, amigas y amigos. Por lo tanto, plasmaré los inicios de este relato autobiográfico como punto de inflexión de los trasegares que implica la tesis, la apuesta, el desarrollo y los comienzos que otorga la investigación. También acotare otros momentos que se van recordando, que voy narrando, se incluirán entonces otras historias.

## **2.3 Puntos de Partida**

Pereira, 19 de marzo del 2020

A partir de las siguientes líneas, plasmaré momentos vitales en mi curso de vida, por ello entonces mi “autobiografía” en este momento y experiencia situada traerá al presente momentos que llegarán a mi recuerdo, así trataré de evocar aquellos que encuentre o distinga de manera espontánea, por lo tanto, quedarán otros para seguir trazando a lo largo del camino.

### ***2.3.1 Origen y sentido***

Nací el 24 de octubre de 1971, 7:30 am, dice mi madre, 5ª hija, mujer, estaban cuatro hermanos hombres mayores, mi madre de 29 años, mi padre de 31, ahora que escribo hago la cuenta, sólo ahora reconozco que eran muy jóvenes, una época de la guerra fría, donde seguían los rumores del mayo del 68 francés con un romanticismo renaciente.

Cuando comienzo a pensar en mi origen y sentido de vida, pienso en mi madre, Graciela, hoy con 80 años, lucida, presente, la he admirado siempre por su firmeza, ahínco y tenacidad para hacerle frente a los avatares de la vida que le han tocado, mis tres hermanos mayores se han ido, y ella sigue a pesar de su dolor en algunos días, respira y toma impulso. A mi padre, le recuerdo con alegría, hubo mucho tiempo que no entendí sus ausencias, pero a lo largo del tiempo le di lugar a su presencia particular y hoy siento que me amó infinitamente, y gracias a ello tengo hoy papá así este de otra manera, se fue desde el año 1999.

Recuerdo la fantasía del juego, jugaba con gran frecuencia a la profesora, construía los espacios para ello, lo traigo en este momento que antes nunca habría escrito. El espacio del aula salía de mi imaginación y creación, el contexto siempre estuvo cerca de las enciclopedias que mi madre nos compraba, no era exclusivamente una biblioteca, era como una mesa o estante donde se ponían para que todos las tuviéramos cerca, disponibles, era un lugar favorito para esta creación y construcción de espacio y lugar, vivencia situada.

De un día para otro no se encuentra la libertad, no se llega a la emancipación, pero si puedo decir que la he ido construyendo desde muchas manos, voces, comunidades y procesos formativos que van consolidando ese inédito viable donde Freire nos muestra la esperanza como un motor de lucha, como la viveza del pensamiento donde la pregunta y la curiosidad con un aspecto fundamental que debe estar presente en cada ser humano, en toda práctica educativa (Freire P. , 1992). Cabe resaltar que, si bien la esperanza es un aspecto fundamental, esta debe llevar a toda persona a un proceso de liberación, liberación que se logra por medio de la lucha y por tanto es dolorosa, Freire nos dice que es un parto doloroso en el que “el hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos”. (Freire P. , 1968, p. 29)

**Figura 8.***Un Recuerdo*

Recuerdo de manera especial el pago a cuotas de mi madre por las enciclopedias, para que tuviéramos como realizar las tareas de la escuela y el colegio mis hermanos y yo, estos los pagaba de manera rigurosa a través de círculo de lectores, creo aún existe. Aunque nos compraba enciclopedias, no recuerdo que nos regalaran libros, era otra época, priorizaba otros aspectos, seis hijos, con demandas y apuestas distintas. También disfruté de otras actividades, hoy pienso que disfrute siempre de los juegos tradicionales: Lleva, escondite, rayuela, stop, trompo, canicas, otros o todos los que se vengan a la imaginación. Nací en Tuluá Valle del Cauca, y viví hasta los diez años en el mismo barrio: La Graciela, recuerdo de este lugar la solidaridad y compañía de las vecinas como las llama mi madre, ellas ayudaban a cuidarnos cuando no teníamos apoyo de alguien para los oficios domésticos, los que muy bien realizaban mis hermanos mayores.

Cuando tenía 7 años, nace la sexta integrante de la familia, Angélica, este recuerdo es significativo y lo tengo siempre presente, la llamada anunciando su nacimiento, 23 de marzo de 1978, 7:45 am, en casa de mi abuela paterna.

**Figura 9.**

*Familia, Marzo 2020*



Desde esas búsquedas de autonomía y reconocimiento encuentro en este estudio como Freire ve al ser humano inmerso en un proceso continuo de formación y aprendizaje, afirmando: “me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, prestablecido” (Freire, 2012), reconociendo así el inacabamiento del ser humano y la posibilidad de formarse, de construir historia en que el relacionamiento con otros, esto como un tiempo de posibilidades y no de determinismo (Freire, 2012). Por eso, el ser humano al reconocerse en el mundo no puede explicar el mundo como algo ajeno a sí mismo, pero es preciso reconocer la presencia en el mundo no como una adaptación a este sino como una inserción donde cada sujeto puede ejercer su vocación de intervenir en este; pues pese a las dificultades u obstáculos materiales, sociales, políticos e ideológicos, es importante comprender que estos no se “eternizan” y que pueden ser superados (Freire, 2012). Me resuenan sus miradas y perspectivas teóricas en contexto, cuándo me relato y me voy encontrando con experiencias vitales que se renuevan hoy en esta narración, con vertientes y posibilidades de construcción y seguramente de deconstrucción.

### ***2.3.2 La experiencia situada***

Mi etapa de colegio fue muy especial, más bien revolucionada, aunque estudié en colegio de la comunidad religiosa vicentina, era inquieta, participativa, preguntona, tuve los

mejores profesores, siempre reconocieron mi inquietud y sobresalía por ello y la disposición de participar en todo lo que fuera cultural, artístico, deportivo. Disfrute de manera importante la amistad, amigas que aún contacto y recordamos con alegría las vivencias y experiencias. Al momento de llegar 11 grado de bachiller, fue muy ruidoso, era el momento de decidir que estudiar. Esto inquietaba mucho, mi madre y 4 hermanos mayores pendientes de mis pruebas ICFES, obvio en ese momento debía pensar en Universidad Pública, mi hermano mayor Rodrigo ya era Tecnólogo en Sistemas, Adolfo el tercer hijo, tuvo otros intereses, no termino su bachillerato y se dedicó a trabajar en uno de los negocios de mi padre, se casó joven y tuvo 4 hijos, él falleció hace 5 años, otra partida. Mi hermano Héctor estudiaba Ingeniería Mecánica en la Universidad Autónoma de Cali, un hermano solidario y generoso siempre, y mi hermana Angélica, estaba en bachillerato, juiciosa, estudió Ingeniería Electrónica en la Autónoma de Cali. De mis hermanos, siempre recuerdo la incondicionalidad, la cercanía, la complicidad, los encuentros y poder jugar aun siendo adultos y volver a ser niños, divertirnos, reír, abrazarnos y darnos siempre gracias en cada encuentro, amarnos y cuidarnos. También se surten las conversaciones existenciales, nos podemos exponer sabiendo que siempre nos aceptamos en la diversidad que somos cuando estamos juntos. Les abrazo siempre aun cuando no están cerca, así he aprendido a sortear las partidas.

En mi experiencia situada, en mis raíces, me voy develando, enlazando en las provocaciones que desde mis orígenes voy encontrando, en esas interacciones que se han ido edificando en las distintas dimensiones en las que tránsito y con Freire en las distintas obras y en especial en la Pedagogía de la Esperanza, donde defiende los sueños y las utopías como elementos que forman parte de una práctica educativa progresista que se convierta en una maravillosa aventura de revelación, desenmascarando las mentiras dominantes y opresoras, des-ocultando la verdad. Freire afirma que siempre existe esperanza en cada ser humano, aun cuando esta parezca ser insignificante, razón por la cual esta es una necesidad ontológica que al distorsionarse o perder su dirección se convierte en desesperanza; la desesperanza inmoviliza, lleva al fatalismo e impide una recreación del mundo. Se requiere entonces de una esperanza crítica fundada en verdad y calidad ética; sin esperanza la lucha flaquea, dejarla de lado es negarle un soporte fundamental, hoy pienso que es esa esperanza la que

todos los días me moviliza, me cuestiona, también en ocasiones me desmotiva ante un sistema y una realidad que sigue siendo desafiante a las utopías.

Soy mamá por elección y decisión de Juan Alejandro, nació el 3 de octubre de 1998, es de lo que más disfruto ser en mi vida. Juan Alejo, es inspiración de vida, amor, esperanza todos los días. Admiro su humanidad genuina, transparente, comprometido con el respeto y el cuidado del otro, me enseña todos los días a ser mamá, es mi gran maestro de vida.

Juan Alejandro, vive hace 7 años en Medellín, donde realizo su formación profesional, es Psicólogo por decisión. Del hijo resalto también su presencia y sabiduría, es compañía y es libertad, estamos muy cerca siempre, le extraño y le pienso profundamente. Entonces los conversares sin fin, los besos, los abrazos los amamos siempre, estamos unidos por el corazón, siendo cada uno, y así pueda construir su propio mundo en libertad, autonomía y responsabilidad consigo mismo y los otros y otras.

En la revisión de las obras de Freire, exactamente en la Pedagogía de la Indignación, manifiesta que se asume como un padre cuya principal tarea es, como amante de la libertad (no licenciada) y celoso de la autoridad (no autoritarismo), más que imponer una ideología o pensamiento, sino expresar su respeto por los límites sin los cuales la libertad se acaba y su amor por la libertad y la libertad de sus hijos en proceso de aprendizaje, para que en un “mañana” puedan usarla para decidir y actuar coherentemente con sus decisiones (Freire, 2015). Por tanto, Freire afirma que “cuanto más las hijas y los hijos vayan convirtiéndose en seres para sí, más capaces serán de reinventar a sus padres en lugar de limitarse a copiarlos o, a veces, furiosa y desdeñosamente negarlos” (Freire, 2015), aludiendo a esta libertad y capacidad de decidir e intervenir en el mundo de los hijos e hijas, de todo ser humano.

**Figura 10.**

*El Hijo, diciembre 2018*

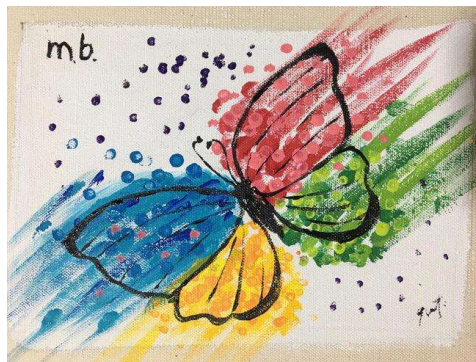


Con Diego Alejandro, su padre, fuimos compañeros durante 17 años, ahora somos un buen equipo como papás.

Hoy camino cerca de Gustavo, con quien comparto el sentir, la complicidad, la literatura, el café, el vino, la conversa, en el devenir de los días, también compartimos sueños y deseos mutuos, un buen estar y un buen vivir. Durante este proceso formativo se gestan la pintura, el poema, me veo, me identifico, lo disfruté, y disfruto también reconocer su habilidad artística en pintar y en escribir un poema, fue un descubrir.

**Figura 11.**

*Una Mariposa*



Es una mariposa, pero son todas las mariposas. Es roja en su alegría y su pasión, es verde en el deseo y el equilibrio, es amarilla por la felicidad y la luz, es azul en la

vida y el amor. Pero en el conjunto son todas, son las luces, tus sueños, la variedad, las alternativas, la diversidad, eres tú. (Ortiz G. , 2021)

De mi formación puedo decir que la viví cada día, disfrutaba de mis profesores al máximo, de los espacios abiertos, los extra clases, los que me permitían participar, interactuar, tal vez recuerdo con extrañeza las clases de educación física, de cálculo, de física matemáticas en decimo de bachiller, estas dos últimas asociadas a la profesora, una mujer cálida, tal vez tímida pero con la habilidad de hacernos comprender y aprender de manera solidaria, jamás generó miedo, por el contrario propiciaba seguridad para expresar lo que no entendíamos, podíamos preguntar encontrando una respuesta asertiva, ella es Pilar.

Mi formación profesional la realicé en la Universidad del Valle en su sistema de regionalización, esto me da mucho orgullo, hace 31 años llegué allí, a la Sede Regional de Tuluá Valle del Cauca. Tuve la oportunidad de realizarlo con un grupo de mujeres maravillosas, iniciamos con dos hombres: Farlemir y Hernando, desertaron. Fuimos un grupo heterogéneo, muy especial por la acogida y la solidaridad entre todas. Los profesores siempre decían que los “exprimíamos”, venían de la sede central, Universidad del Valle Cali, grandes maestros, recuerdo rápidamente: Edison, Javier, Camilo, Liliana, Yolanda, Fanny, Octavio, Carlos Mario, Carlos, Letelier, Enrique, Alejandrina.

Freire escribió que “la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía”. También afirmó que “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”. El coraje y la dimensión ética de la educación consiste en pretender la complicidad compartida de iniciar un proceso global de la sociedad y de ser una herramienta básica de creación y regeneración de la cultura. Pero no de cualquier cultura, sino de aquella centrada en el ser humano, que inspire modelos de pensamiento y acción orientados a alcanzar mayores cotas de bienestar.

Freire ve al ser humano inmerso en un proceso continuo de formación y aprendizaje, afirmando: “me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, prestablecido” (Freire, 2012), reconociendo así el inacabamiento del

ser humano y la posibilidad de formarse, de construir historia en que el relacionamiento con otros, esto como un tiempo de posibilidades y no de determinismo (Freire, 2012). Aquí se narran experiencias que me constituyen hoy como mujer, mamá, hija, hermana, pareja, profesora, estudiante, ciudadana, que están en constante movimiento, relación, construcción y deconstrucción y por lo tanto me hacen inacabada y me invitan permanentemente a mi formación.

Me gradué en el año 1994, octubre 22, inicié a trabajar el 15 de Noviembre del mismo año, así comencé mi etapa productiva, Centro de Bienestar Infantil “Casa Hogar”, como realicé mi práctica Pre- profesional en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – Centro Zonal de Buga, se construyeron redes que me permitieron ubicarme laboralmente en el área, luego por una oferta laboral más amplia pasé a trabajar al hospital de la ciudad, Fundación Hospital San José de Buga, allí estuve durante 5 años, experiencia vital en mi ejercicio profesional, implementación de la ley 100 , (1995 – 2000).

En el año 2000, por una decisión de apuesta familiar y de pareja me vine a vivir a Pereira, 1 de agosto, esto fue muy importante, me vine con toda la convicción, estuve en el rol de madre exclusivo de agosto 2000 a enero 2001, donde salí en la búsqueda de empleo, y lo realicé a través de la bolsa de empleo del SENA, con éxito encontré la vacante, me postulé e inicié a trabajar en la Corporación PAS, hoy ya no existe, enero 2001 – junio 2001.

Junio 2001, pasé a trabajar en el área de la salud, en el Instituto Municipal de Salud de Pereira, esta vez en el área comunitaria, como contratista en un programa extramural en la estrategia “Salud Es”, un equipo interdisciplinario, que realizábamos jornadas en salud urbanas y rurales y las Trabajadoras Sociales desarrollábamos todo el proceso de diagnóstico comunitario en salud, donde a través de la participación social en salud y la cartografía social identificábamos factores de riesgo en salud y factores protectores, de ello recuerdo la conformación de Nodos de Red en Salud en cada uno de los territorios, recuerdo este proceso en Puerto Caldas, Corregimiento de Cerritos, Barrios de la Avenida del Rio, Combia Alta y Baja y otros comunidades que participaban de manera activa, lideres y lideresas con quienes

construimos realidades en salud distintas a las encontradas. Procesos comunitarios en salud significativos, donde logramos dejar capacidad instalada, allí estuve hasta diciembre de 2006.

En febrero de 2006, participe en una convocatoria departamental para trabajar con el Ministerio de Justicia con el programa de Reinserción, allí fui seleccionada para ser enlace de educación para la población en Risaralda.

Estando allí se crea la Política de Reintegración Social, se crea entonces la Alta Consejería para la Reintegración Social - ACR, año 2007, allí estuve hasta el año 2011, me fui por seguridad, era claro que trabajaba por un sueño de país, que hacía todo para ello, integraba un equipo comprometido, soñador, profesional y técnico, con alto compromiso, era en ese entonces la coordinadora del equipo psicosocial del Eje Cafetero.

Estando en la ACR, en el año 2009 decidí que ya era momento de estudiar y lo pude realizar, ingrese a la Universidad de Manizales – CINDE a realizar mi maestría en Educación y Desarrollo Humano, tenía claro que deseaba llegar a la academia, siempre lo proyecte como profesora de práctica, me gradué en agosto del año 2011, como tesis trabajé “Factores motivacionales de la población en proceso de reintegración social y económica para su ingreso y permanencia en el sistema educativo, área metropolitana de Risaralda durante el año 2010”, esta tesis la desarrollé con mi amiga Claudia Mónica Álzate, con quien estude la maestría.

Cuando más y más auténticamente hayamos vivido la tensión dialéctica en las relaciones entre autoridad y libertad, mejor nos habremos capacitado para superar razonablemente una crisis de difícil solución para quien se entrega a las exageraciones licenciosas o para quien se somete a los rigores de la autoridad despótica (Freire, 2015).

## **2.4 Nuevos Caminares**

Cuando me tuve que retirar de la ACR, me postulé para ser Coordinadora de Práctica de Trabajo Social en la Sede Regional de la Universidad del Valle - Cartago, me presenté a

entrevista en la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano Universidad del Valle Cali e inicié como docente el 9 de agosto del 2011. Pensé que tenía un recorrido importante en campo, tenía experiencia, en realidad ha sido de los retos y desafíos más duros a que me haya enfrentado, venía de trabajar con un equipo grande, interdisciplinar, allí solo estábamos el director del programa y yo. Así que empecé de nuevo, era como volver al inicio de mi experiencia laboral, pero asimismo fueron surgiendo ideas, posturas y comencé a caminar más segura, tranquila, no fue fácil, pues era un reto que cada vez me apasionaba más.

En Cartago estuve hasta el año 2013, hubo una convocatoria en la Universidad Libre en junio de este año, a la cual me presenté, el programa de Trabajo Social era nocturno, era para medio tiempo, yo me sentía muy bien en Cartago, pero estaba agotada por los viajes. Al tiempo, me confundía la idea de irme de la Universidad del Valle en Cartago, trabajé todo el semestre 2013-2 como de triple jornada.

Puedo decir que mi ejercicio como docente se edifica cada día, me confronta permanentemente mi ejercicio en la formación con otros y otras, con aciertos y desaciertos que me llevan a la reflexión permanente, será siempre un espacio de encuentro el aula, de saberes, experiencias y aprendizajes, con unos días más fluidos, otros más densos, las múltiples tareas administrativas quitan lo importante.

#### ***2.4.1. Deconstrucciones***

A través de mi experiencia de formación doctoral puedo decir que se registran vivencias y movimientos ontológicos, epistemológicos y pragmáticos de lo que he reconocido desde la diversidad misma, de la emancipación con mis propios lugares de enunciación como mujer, madre, hija, hermana, amiga, pareja, docente, ciudadana, que me han llevado a las preguntas no siempre con respuestas, a las dudas, a los cuestionamientos, a la incertidumbre misma, esa a la que me resisto cuándo he visto como a lo largo de mi historia he venido caminando indudablemente esferas también impuestas desde cada una de las instituciones sociales en las que habito: familia, colegio, empresa, organización, comunidad, entre otras, tensionando el lugar, la voz, la curiosidad y en especial la apuesta ética y política

de mi propio existir con los otros, las otras y los otros que quienes comparto un espacio vital educativo, formativo, familiar, ciudadano y por ende político, permitiendo dilucidar en conjunto formas otras de encuentro, de diálogos y también de diferencias en caminos de la diversidad, del reconocimiento, de la pluralidad, donde lo potente es lo colectivo, la participación, la diferencia.

Se intentan construir experiencias en el aula que buscan construir formas otras de encuentro, donde se privilegien espacios dialógicos en clave a los escenarios educativos posibles, que desde Freire en sus postulados y sus obras se conectan con los escenarios dialógicos, donde plantea: La dialogicidad permite que exista una interacción entre el educador y el educando, donde es necesario que el educador pueda desde un carácter ético defender su posición con rigor, estimulando y respetando el derecho de los educandos a tener un discurso contrario, enseñando de esta manera a defender las ideas y los sueños (Freire P. , 1992). Es posible pensar entonces que el diálogo entre educador y educando establece una posición democrática entre ellos sin convertirlos en iguales, considerando este diálogo con un fundamento de respeto entre los sujetos involucrados, quienes en el diálogo no se reducen ni nivelan en una misma posición, sino que crecen y aprenden mutuamente al compartir, conversar y defender su identidad (Freire P. , 1992).

**Figura 12.**

*Socialización de las Propuestas de Intervención Social – Práctica II, 2020*

**2.4.2. Búsquedas**

Durante los últimos años, venía proyectando la formación doctoral, había visto ya en la Universidad de Manizales el doctorado de Formación en Diversidad, recuerdo algo muy especial que cuando lo leí y revisé sentí conexión con el contenido del pensum, su contenido y modalidad académica, se correspondían con mis búsquedas e intereses personales y profesionales, suelo ser intuitiva y cuando tomo decisiones le creo a esta sensación que experimento, así lo proyecte, lo busqué y lo logre, no tenía por ahora otra opción que lograr una beca.

Así, por decisiones académicas e institucionales la Universidad me otorga mi beca de formación doctoral, inicio el proceso de inscripción y postulación al doctorado de Formación en Diversidad, dando comienzo en agosto de 2019.

Todo este trasegar biográfico me interpela en mi apuesta de tesis e identifico a través de este ejercicio de mi propia narración, ideas, inquietudes, experiencias, apuestas, preguntas que se convierten en objetivos de investigación, que se van develando poco a poco en los

espacios de encuentro con mi asesor de tesis, suscitando provocaciones para la construcción de mi tesis doctoral, experiencia vivida en dialogo permanente, en conexión con este trasegar, Freire plantea que: La importancia de partir del aquí del educando radica en la necesidad de no imponerle una realidad que no le pertenece y que, por tanto, no comprende, pero siempre buscando ir más allá para comprender de qué manera se puede superar ese aquí. Frente a lo cual Freire indica que lo mínimo que puede hacer le educador es reconocer el aquí del educando y respetarlo, reconociendo las experiencias y saberes con los cuales el educando llega a la “escuela” (Freire P. , 1992).

Lo cual implica una postura humanista por parte del docente, en la cual no se ejerza un rol autoritario, sino que se establezca una relación entre educador y educando como compañeros de aprendizaje, permitiéndose aprender recíprocamente el uno del otro, posibilitando una comunicación auténtica como fundamento de una relación dialógica (Freire P. , 1980). Esto es lo que permite con Miguel y mis preguntas, sueños, utopías, deseos, apuestas, exponer lo que configuró mi interés investigativo, que se desarrolla en medio de una pandemia, de perdidas, y aquí evoco a mi hermano Rodrigo, quien parte en abril del 2021, con quien viví y compartí este sueño, fue cómplice y dijo que estaría allí siempre, por eso resisto para seguir narrándolo, hubo un acuerdo que no pudimos cumplir, pienso en los instantes, “ Gracias a ellos somos capaces de ver la luz cuando todo esta oscuro. Gracias a ellos recordamos lo que en verdad importa cuando todo lo que no, intenta persistir donde no tiene lugar. Al fin y al cabo, los instantes somos nosotros amando fuerte la vida” (CinWololo - canciones ilustradas, 2020). Lo vivo, lo siento, lo amo. Gracias hermano por tanto y por siempre.

Amando fuerte la esperanza, para seguir caminando, que como nos dice Antonio Machado (1912),

Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino: se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.

Encuentro en las obras que estudio de Freire, que soñar es un acto político, ya que este es el que posibilita el cambio, reforzándose en una relación dialéctica con la esperanza; el sueño, la utopía, permite vislumbrar un futuro por diseñar y por construir entre todos diferente a una realidad opresora, logrando de esta manera “transformar la vida en existencia” (Freire P. , 1992). Y voy conversando con sus obras desde mis sueños y utopías, encontrándome con mis apuestas y vivencias desde mi lugar, mi historia y mi experiencia situada.

#### ***2.4.3. Los Horizontes de la Formación***

Durante el proceso de formación doctoral se interpelan las emociones, los sueños, las metas, las posturas, las decisiones, todo ello conjugado desde un lugar ético y político movilizándolo sentires que confrontan el ser y el hacer desde lo vivido y lo realizado.

Plantea Freire, la palabra permite pronunciar el mundo, lo cual requiere de la humildad necesaria para que se produzca un encuentro entre diferentes individuos que posibilite la acción y la reflexión que conlleve a un compromiso con la liberación de quienes han sido silenciados, de quienes no pueden pronunciar su palabra (Freire P. , 1980).

El diálogo es fundamental en toda práctica educativa dado que hace posible una relación horizontal entre unos y otros, superando la contradicción opresor-oprimido (Freire P. , 1980). Freire advierte de un riesgo que enfrentan los educadores al considerar que no necesitan escuchar a los educandos, esto al tener “seguridad” de lo que están enseñando; si bien nadie enseña lo que no sabe, desde una perspectiva democrática tampoco se debería enseñar sin comprender lo que saben y cómo lo saben aquellos a quienes se dirige la enseñanza (Freire P. , 1992). Teniendo en cuenta los objetivos de la tesis doctoral respecto del estudio de la obra de Freire de cara a los campos de conocimiento establecidos en el horizonte de la investigación, se van develando a través de conversaciones experienciales, epistémicas, teóricas en las obras estudiadas como la pedagogía del oprimido, la pedagogía de la esperanza, la pedagogía de la autonomía, la educación como práctica de libertad, que van enunciando posturas éticas y políticas construidas y deconstruidas permitiendo narrar a

través de la palabra escrita las “pedagogías desoprimidas” de cara a lo vivido, lo estudiado y lo posible en el presente siglo, que se tensionan en la realidad y el sistema educativo vigente.

De esta manera, identifico desde algunos postulados de la obra de Freire que la educación problematizadora busca que los educandos se vayan haciendo conscientes al mismo tiempo que van comprendiendo el mundo, reconociéndose a sí mismo en él y con él (Freire P. , 1980). Es por esta razón que los contenidos académicos no deben ser una imposición de un “especialista” o académico, pero tampoco puede reducirse a un acto complaciente de acogerse a las “experiencias vividas” de los educandos, siendo necesaria su intervención intelectual para que exista un carácter dialéctico y democrático (Freire P. , 1992). Sin embargo, debo decir que cuando reviso mis prácticas, hacen ruido, me interpelan, me cuestionan, aún transito formas magistrales, que seguramente no se conectan con la realidad de los y las estudiantes.

Es decir, el “aquí y ahora” del educando es un punto de partida para ir más “allá”, el “aprendizaje democrático” busca la superación de ese saber empírico por un conocimiento más crítico y exacto; es decir, Freire defiende el derecho a saber mejor de lo que ya saben, pero también el derecho de participar en la producción de nuevo conocimiento (Freire P. , 1992).

A través de estos enunciados del pensador, encuentro cercanías en mi experiencia pedagógica e identifico que la praxis político-educativa implica decisiones para propiciar espacios de participación de los y las estudiantes que posibiliten la construcción de conocimientos desde sus propias historias y vivencias que permitan la interpretación conjunta de las realidades sociales para su análisis, comprensión y reflexión en los mismos escenarios educativos, que movilizan mi interés, pero en la acción aún estoy permeada por un sistema educativo instrumental, cuando se imparten directrices que pretenden ser democráticas, ya están instituidas, es posible que se caminen formas otras para su democratización, pero también se encuentra que los y las educandas siguen esperando “instrucciones” y las clases magistrales, probablemente porque aún esperamos la guía para su desarrollo.

Freire nos habla de una práctica educativa que contenga un lenguaje “bonito”, sencillo, sin ser simplista; es decir, la palabra debe ser elegante pero no difícil, un lenguaje comprensible para quienes está dirigido sin carecer de los conceptos científicos de su especificidad comprendiendo que el tiempo dedicado a la búsqueda de significados es necesario para asumir una postura abierta y crítica al permitirse aprender de tales palabras (Freire P. , 1992). Es decir, desde la “voz” de todos y todas se puedan narrar las historias, y desde el sujeto biográfico se logre la auto-interpretación de las experiencias personales y colectivas del presente histórico en condición humana, en cotidianidad, no sólo en la voz personal, sino en la voz de otros y otras para la construcción de prácticas educativas políticas, éticas y estéticas en contexto.

## **2.5 Pasantía doctoral**

Dando lugar a la experiencia de la pasantía doctoral vivida durante los meses noviembre y diciembre del 2021, se presentarán experiencias académicas, intelectuales y personales que además integran este capítulo que se comunica con el objetivo: *Develar las transiciones en la emancipación y la praxis político-educativa de la investigadora*. Por consiguiente, hablar de la experiencia como una apertura hacia lo nuevo, lo sentido y explorado, es hablar desde la subjetividad. Narraré entonces mi ejercicio desde las vivencias educativas, culturales, sociales, personales y doctorales, reconociendo la creación y construcción en el tiempo - espacio.

De esta manera, se presentarán los diferentes momentos o fases que transitan para su desarrollo y logro.

### **2.5.1 Primer Momento**

Preparación académica, epistémica, teórica, personal e intelectual, contextualización.

La primera fase de la pasantía se desarrolla de manera virtual con dos docentes de Chile, el profesor Carlos Calvo Muñoz, retirado y la profesora Desirée López De Machado, docente de la Universidad la Serena, con quienes dada su experiencia académica e intelectual

se considera importante construir un espacio de presentación del horizonte investigativo que fuera reconocido de cara a sus recorridos epistémicos, teóricos y metodológicos pudieran brindar un acompañamiento a mi procesos para el desarrollo de su tránsito investigativo que además se conversaría posteriormente en España específicamente en Sevilla y Murcia.

De este momento se destaca, los aportes acerca de las obras de Freire que conversan con el objetivo de la tesis y sus campos de conocimiento, se pudo de manera conjunta priorizarlas para ser tenidas en cuenta en el desarrollo escritural de la investigación de cara a sus objetivos. Asimismo, se recibe orientación respecto al abordaje metodológico de la misma, se presenta su estructura y se orienta desde lo técnico su revisión para su fase de trabajo de campo, en el marco del tercer objetivo. Por lo tanto, se recibe recomendación bibliográfica para el desarrollo de lo estimado en cuanto al despliegue epistémico, teórico y metodológico que coadyuva el tránsito de la tesis y además se nutre para las conversaciones posteriores establecidas con profesores en la estancia doctoral presencial, llevada a cabo en el mes de diciembre, que posteriormente se presenta en sus diferentes momentos. De acuerdo con la experiencia conversacional establecida acorde a lo anterior, es relevante anotar de los profesores antes mencionados, aspectos relevantes de su experiencia profesoral y académica.

***Carlos Calvo Muñoz***

**Figura 13.**

*Carlos Calvo Muñoz*



*Nota.* Carlos Calvo Muñoz. Tomado de *Lupa Constitucional*, por Lupa Constitucional, 2021.

Carlos Calvo Muñoz, es licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Valparaíso, tiene un posgrado en Educación y una maestría en Artes y Antropología de la Universidad de Standford (EE. UU.). Ha sido académico posdoctoral de Standford y de la Universidad de Lovaina, Bélgica y docente invitado en universidades de Latinoamérica, EE. UU., Europa, India y China.

De sus más cercanos maestros, está Paulo Freire y Martin Carnoy, quienes han marcado su producción intelectual en la antropología educacional con un sello provocador, caracterizado por la promoción y profundización hacia el cambio de paradigma educativo.

De las publicaciones científicas de su autoría llaman a desescolarizar la escuela para dar espacio a la apropiación de una propuesta que tiene sus raíces en la informalidad, en el afirmar que se puede aprender también, con poco esfuerzo, con menos inversiones, dando valor al ser natural, perspectiva descrita en su última publicación, “Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación” (2008), libro que en un año obtuvo tres ediciones.

De esta forma el profesor expone la diferencia entre Educar y Escolarizar,

Educar es crear relaciones posibles, mientras que escolarizar consiste en repetir relaciones preestablecidas. Las relaciones son posibles porque emergen del caos que tiende a ordenarse, por el contrario, están preestablecidas cuando siguen el ordenamiento curricular preinstituido. Educar es sorprender con el misterio, mientras que escolarizar es aprender a resolver problemas. El misterio fluye generando incertidumbre e improvisación. El problema se describe, se analiza y se soluciona si algún imprevisto no interviene. (Calvo, 2008)

Asimismo, en sus escritos también señala el concepto de educar o escolarizar el cuerpo, y explica que,

En la escuela el cuerpo es un problema que se controla en salas cerradas, en tiempos restringidos y sentándolo en sillas. Así, es difícil que la escuela recupere el cuerpo

lúdico, explorador de senderos ignotos y experimentador de novedades, un cuerpo que es lugar y tiempo para ser y para estar, que se vive como misterio que hay que disfrutar, y no como problema que se debe soportar, como un cuerpo complejo, único, total, sinérgico, y no como un cuerpo complicado, dividido en partes, algunas de las cuales avergüenzan y se teme enseñar. (Calvo, 2008).

A continuación, se relacionan algunos de sus artículos y textos científicos, además relevantes para el presente camino investigativo:

- ¡Freire como mi alumno!, conjetura desafiante. Voces de la Educación, ISSN 1665- 1596, ISSN-e 2448-6248, N°. Extra 3, 2020 (Ejemplar dedicado a: Paulo Freire y la pedagogía de los oprimidos: por un Brasil con conciencia crítica, emancipación y soberanía), págs. 141-160.
- La propensión para aprender entrampada por la escolarización. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, ISSN 0719-6202, Vol. 1, N°. 1, 2015, págs. 22- 42.
- La Sutileza Como Germen Educacional Copernicano. Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672, Vol. 8, N.º 2, 2011, págs. 41-60.
- Complejidad, Caos y Educación. Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672, Vol. 6, N.º 1, 2009 (diciembre), págs. 11-26.
- La Presencia Sutil Del Maestro: La Influencia de Paulo Freire en mi Formación. Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas, ISSN 1134-7880, Vol. 2, N.º 51, 2007 (Ejemplar dedicado a: Devenir Freireano, Emancipación y Educación Popular. Homenaje a Paulo Freire), págs. 72-78.
- Desescolarización de la Escuela y Democracia. Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas, ISSN 1134-7880, N.º 34-35, 2003, págs. 5-8.

**Figura 14.**

*Desirée López de Maturana*



*Nota.* Fotografía de Desirée López de Maturana. Tomada de *Cooperativa.cl*, por Cooperativa Chile, 2022.

***Desirée López de Maturana***

Por su parte, la profesora Desirée, es Educadora de Párvulos de profesión, posee una larga trayectoria en educación inicial, es magíster en Educación y doctora en Medicación Pedagógica por la Universidad de la Serena y la Universidad de La Salle de Costa Rica. Académica de la Universidad La Serena, Chile.

Su trayectoria incluye participación en proyectos de investigación sobre educación parvularia, docencia en varias universidades en Chile, y coordinadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central, sede la Serena, Chile.

A continuación, se describen algunas de sus publicaciones científicas.

- El Juego Como Manifestación Cuántica: Una Aproximación a la Epistemología Infantil. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N.º 25, 2010, p. 243-254.
- The Right to Education From The Start. Article Published in ALAI's Magazine No. 551: Human Right to Education: Horizons and Meanings in the Post-Pandemic.

- Artículo Publicado en la Revista América Latina en Movimiento No. 551: Derecho Humano a la Educación: Horizontes y Sentidos en la Post Pandemia.
- Reconocimiento de Patrones y Autoorganización, Dos Pilares Para el Juego y el Aprendizaje. Estudio Descriptivo Realizado en Dos Niveles de Transición de la Serena y Coquimbo.
- Establecimiento de Patrones, un Pilar Fundamental Para el Juego y el Aprendizaje.

### ***2.5.2 Segundo Momento***

Preparación académica, epistémica, teórica, personal e intelectual, contextualización.

Para el desarrollo del segundo momento de la pasantía doctoral, cabe mencionar aspectos relevantes del contexto y el escenario académico, cultural e histórico de las ciudades que se visitaron en el marco de la estancia, como son Sevilla y Murcia, lugares en donde se realizó un recorrido por diferentes escenarios que integran o representan su desarrollo histórico, y además se consideraron significativos para la experiencia personal, académica e intelectual. Sevilla en su casco histórico representa, el más extenso e importante del país dada amplitud, se constituye así, por su patrimonio histórico y monumental en una de las ciudades receptoras de turismo nacional e internacional. Dentro de su patrimonio cultural se encuentra la catedral de Sevilla, que es la catedral más extensa del mundo y la tercera más grande de los centros religiosos, fue declarada por la Unesco Patrimonio de la Humanidad en 1987. También está El Archivo General de Indias el cual se creó en 1785 con el objetivo de centralizar en un único lugar la documentación referente a las colonias españolas, lugar que se visitará en el recorrido del contexto para su conocimiento y aproximación cultural relevante para este transito académico.

De esta manera, la pasantía se desarrolló en la Universidad de Sevilla, orientada por el profesor José González Monteagudo, a quien se le hizo llegar con antelación para su revisión y estudio el resumen de la tesis doctoral y la propuesta del plan de trabajo, por su

parte en Murcia, se participó como ponente en el VIII Congreso Internacional Horizontes Humanos de KALKAN.

**Figura 15.**

*José González Monteagudo*



***José González Monteagudo***

Licenciado en filosofía y ciencias de la educación, PhD en Educación. Profesor titular de la Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social; ha desempeñado funciones como secretario del Departamento en mención, miembro de la comisión de docencia y de la comisión económica.

Algunas de sus publicaciones se registran, como: Libros, capítulos de libros, artículos:

- Historias de Vida y Narrativas Entre Dos Siglos (1993-2018): Experiencias, Paradigmas y Retos. Págs. 45-54. En: Redescubrir lo Educativo: Nuevas Miradas. Ed. Educación Superior. Barcelona. Ediciones Octaedro, S.L. 2019. 273. ISBN 978-84-17667-22-1.
- La Entrevista Biográfica Como Recurso: Aprendizaje e Identidad en Contextos Universitarios Internacionales e Interculturales. En: Memorias del II Simposio Internacional de Narrativas en Educación: Historias de Vida, Infancias y Memoria. Universidad de Antioquia. 2013. ISBN 978-958-8790-95-4.

- La Pedagogía Crítica de Paulo Freire: Contexto Histórico y Biográfico. En: Anuario Pedagógico. 2007. Núm. 11. Pag. 53-64.
- Una Metodología Autonarrativa Para el Trabajo Social y Educativo. En: Cuestiones Pedagógicas. 2009. Núm. 19. Págs. 267-284

**2.5.2.1 Contextualización Sevilla.** Desde la revisión de algunos documentos históricos, se visibiliza la ciudad de Sevilla como una de las más representativas de toda España, según algunas fuentes, se destaca por haber vivido todos los cambios y procesos de la historia de España; incluso en muchos de los textos aparece que fue fundada por Hércules y que de allí se deriva el término Híspalis.

Una de las versiones que más se encuentra frente a sus inicios, es que la ciudad “fue fundada por la tribu Ibérica de los tuerdetanos que habitaban el valle de Guadalquivir que les permitía protegerse de las mareas altas y las inundaciones” (Diario de Sevilla, 2021) y que, posteriormente fue poblada por los fenicios, los griegos y los cartaginenses; al respecto, tras esta primera cultura y la llegada de visigodos y romanos, Sevilla tuvo un gran apogeo con el reinado de Al-Ándalus. En este periodo de la historia Sevilla llegó a ser sede de una cora y después la capital de un reino de taifas, con un crecimiento cultural impresionante gracias en parte a los avances científicos de los musulmanes. (RedHistoria, 2018)

Las narrativas van dejando entrever el lugar que ha ocupado Sevilla a través de la historia, evidenciando un crecimiento económico importante y llegando a ser “centro económico del Imperio español justo después del descubrimiento de América en 1492”. Durante el siglo XIX Sevilla fue protagonista fundamental de los avatares de la política nacional: la Guerra de la Independencia, la junta revolucionaria de Narváez y Córdova, el levantamiento contra Espartero, los motines por el golpe de estado de O’Donnell, la Revolución de 1868 y las Revueltas Cantorales de 1873. En el siglo XX Sevilla organizó la Exposición Iberoamericana de 1929, celebración que modificaría notablemente el aspecto de la ciudad.

**Figura 16.**

*Sevilla, España - Diciembre 2021*



Uno de los hechos que relevan, según lo exponen los diferentes textos consultados, es que el Siglo de oro de las artes y las letras entró en España precisamente por las puertas de Sevilla, lo que permitió configurarla como el epicentro cultural de la Península Ibérica.

De esa manera, en la ciudad “se respira el ambiente de leyendas, cambios históricos y la mezcla de culturas”, en este sentido, una construcción que se destaca es la Plaza de España, la cual desde cada rincón cuenta una historia, constituye no sólo un símbolo, a su vez, la representación de cada una de las provincias de España y la historia misma.

La plaza es de grandes dimensiones (170 metros de diámetro), tiene una forma semi-elíptica, que simboliza el abrazo de España a sus antiguos territorios americanos, y mira hacia el río Guadalquivir, como camino a seguir hacia América. Fue realizada por el arquitecto Aníbal González. Se construyó entre 1914 y 1929 como el edificio principal y el de mayor envergadura, de la Exposición Iberoamericana de 1929. (La Vanguardia, 2020). Vale la pena resaltar, que ha sido considerada como uno de los tesoros de la cultura cinematográfica europea, y que además la construcción guarda personajes de suma importancia para la historia española.

**Figura 17.**

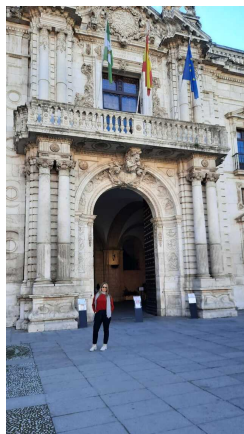
*Plaza España, Diciembre 2021*



Universidad de Sevilla: el origen de la Universidad de Sevilla fue el Colegio de Santa María de Jesús, al que en el siglo XVI el Papa Julio II otorgó la capacidad de impartir grados en Teología, Filosofía, Derecho, Medicina y Artes. En 1551 pasa a ser oficialmente Universidad. Dos siglos más tarde, con la Reforma Ilustrada, nace la idea de la universidad como servicio público, que finalmente se consolidó en el siglo XIX. Es importante resaltar que es reconocida como campus de excelencia internacional, además, es la segunda Universidad pública de España en número de estudiantes y cuenta con la tercera biblioteca universitaria más grande de España.

**Figura 18.**

*Universidad de Sevilla, diciembre 2022*



La Giralda: Es la torre campanario de la Catedral, está constituida por dos cuerpos diferentes, aunque perfectamente unidos, mostrando la confluencia de los diferentes estilos arquitectónicos que la caracterizan, es reflejo de las culturas que habitaron Sevilla. Declarada Patrimonio Nacional el 29 de diciembre de 1928, e integrada en la lista del Patrimonio de la Humanidad en 1987. (VisitaSevilla, 2021)

**Figura 19.**

*La Giralda*

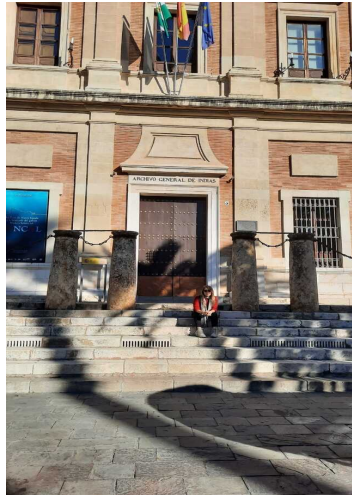


*Nota.* La Giralda. Tomado de *Wikipedia*, de Martha B. Farfán, 2022.

Por su parte, el archivo de Indias es una de las construcciones más emblemáticas de la ciudad donde se guarda el recuerdo de su esplendoroso pasado como puerta del comercio con las Indias. Se creó en 1785 por deseo del rey Carlos III, con el objetivo de centralizar en un único lugar la documentación referente a la administración de las colonias españolas hasta entonces dispersa en diversos archivos: Simancas, Cádiz y Sevilla. Fue declarado Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1987.

**Figura 20.**

*Archivo de Indias, diciembre 2021*



También se encuentra, el río Guadalquivir, el río de Sevilla, el único río navegable de España. Un río que ha jugado un papel protagonista en muchos momentos de la historia de la ciudad. Asedios, defensas y conquistas se han litigado entre sus aguas, y también proezas y travesías se han fraguado desde sus orillas.

**Figura 21.**

*Río Guadalquivir, diciembre 2021*



Por otra parte, está La Alhambra en Granada: Fue el mayor centro político y aristocrático del occidente musulmán. El nombre Alhambra tiene sus orígenes en una palabra árabe que significa "castillo rojo o bermellón", debido quizás al tono de color de las torres y

muros que rodean completamente la colina de La Sabica, que bajo la luz de las estrellas es de color plateado, pero bajo la luz del sol adquiere un tono dorado. Aunque existe una explicación más poética, narrada por los cronistas musulmanes que hablan de la construcción de la Alhambra "bajo la luz de las antorchas". Creada originalmente con propósitos militares, la Alhambra era una alcazaba (fortín), un alcázar (palacio) y una pequeña medina (ciudad), todo al mismo tiempo. Este triple carácter ayuda a comprender las numerosas características de este monumento.

**Figura 22.**

*Museo de Bellas Artes de Sevilla, España*



*Nota.* Museo de Bellas Artes Sevilla 2012,07,28. Tomado de *Wikipedia*, por *Wikipedia*, 2021.

**2.5.2.2 Contextualización Murcia.** En el escenario del VIII Congreso Internacional Horizontes Humanos de KALKAN, se visitó Murcia, el evento tuvo como ejes de abordaje “la tras -cultura: somos rastros y rostros de cultura, que invitaba a pensarnos en las transculturalidades, en los malestares de la cultura, en los desafíos de este Siglo XXI para vivir juntos”.

Según revisión documental, la Región de Murcia es una comunidad autónoma uniprovincial española, situada en el sudeste de la península ibérica, que limita con Andalucía

(Granada y Almería), la Comunidad Valenciana (Alicante), la costa mediterránea y Castilla-La Mancha (Albacete). Es una de las mayores productoras de frutas, verduras y flores de Europa, contando con viñedos importantes en los municipios de Jumilla, Bullas y Yecla, que producen vinos con denominación de Origen.

Aunado a ello, es importante resaltar, que Murcia es una ciudad universitaria situada en el sureste de España. En el que se resalta La Plaza del Cardenal Belluga que es la principal pieza arquitectónica de la ciudad y el Palacio Episcopal del siglo XVIII. Fue fundada en el año 825 por los árabes. Cabe resaltar, en el marco de la historia de la Universidad de Murcia, que fue fundada originalmente en 1272 bajo la corona de Castilla y posteriormente en 1915; es una universidad con reconocimiento a nivel nacional e internacional.

### **Figura 23.**

*Ciudad de Cartagena Murcia*



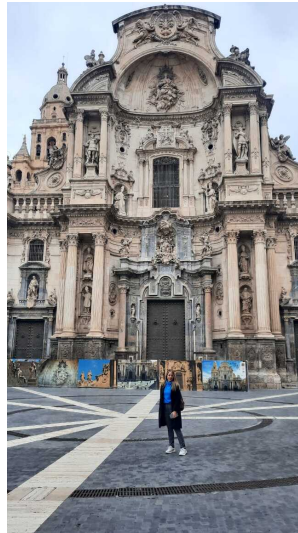
*Nota.* Ciudad de Cartagena Murcia. Tomado de *viajar.elperiodico.com*, por Hakat/ISTOCK, 2021.

Frente a su patrimonio, cabe nombrar que se destaca por los 72 conjuntos rupestres pertenecientes al Arte rupestre del arco mediterráneo de la península ibérica declarados Patrimonio de la Humanidad.

Algunos sitios históricos de Murcia

**Figura 24.**

*Catedral de Murcia, diciembre 2021*



Plaza del Cardenal Belluga en Murcia, Plaza de Santo Domingo en Murcia, Plazas de las Flores y Santa Catalina en Murcia, Río Segura en Murcia, Puente Viejo en Murcia, Catedral de Murcia, Real Casino de Murcia, Museo Convento de Santa Clara, Museo Salzillo en Murcia, Mercado de Verónicas.

**Figura 25.**

*Plaza de las Flores de Murcia, diciembre 2021*



### 2.5.3 Tercer Momento

La pasantía doctoral permitió vivir encuentros académicos e intelectuales con profesores en la línea de trabajo de la tesis doctoral, dichos encuentros inician en un primer momento con el profesor *José González Monteagudo*, quien brindó su acompañamiento desde la *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla – España*, y en donde dispone su tiempo, sus conocimientos y humanidad para conversar, recorrer el territorio y simultáneamente enseñar la cultura sevillana por medio de los escenarios compartidos. Todo lo anterior posibilitó las nuevas construcciones académicas que desde la investigación y exploración de dudas potenciaron mis búsquedas en el camino.

#### Figura 26.

*Recorrido Barrio Triana, Sevilla España, diciembre 2021*



De esta manera, la contextualización de la tesis doctoral, para su maduración académica, intelectual y científica se realiza a través de las conversaciones por campos de conocimiento con los pares académicos; esto para el despliegue teórico, metodológico y pragmático de la misma en su desarrollo escritural. Del mismo modo, cabe mencionar que la pasantía doctoral en Sevilla y Murcia se desarrolla también gracias al efectuar un plan de trabajo establecido con la orientación y aprobación del director de tesis, *PhD. Miguel Alberto González Gonzáles*.

Lo anterior, permite presentar el horizonte investigativo, cabe mencionar que en las devoluciones precisadas por los pares alimentan la estructura del camino tesístico, sus aportes

se centraron en abordajes metodológicos y de este trabajo interactivo y en red, surge la aprobación frente a la coherencia epistémica y teórica, que logra integrar un desarrollo sólido y aún más profundo de mi construcción.

**2.5.3.1. El tiempo alado.** Es un tiempo desintoxicado, por fuera de las agendas González (2015), ese tiempo lo comprendí en la estancia en Sevilla, que otorga como experiencia elementos que nutren aspectos relevantes para mis trasegares investigativos, personales, sociales, culturales, que permiten disfrutar y profundizar “sin prisa, pero sin pausa”. El deseo de vivir el tiempo y sus alas, la historia plasmada en la *Catedral, la Giralda, el Real Alcázar de Sevilla*, sus calles, su *plaza España* y demás lugares icónicos de la ciudad influye en mi crecimiento y pensamiento. Lo anterior admite días y noches de conversaciones con mi compañera de pasantía, de reconocer lo que implica la experiencia misma estando en un lugar que otorga historia y que a su vez nos permite vivenciar el origen, el arte, su estética, la cultura, los sabores de su gastronomía y las formas de interacción presentes con cercanías y distancias.

González (2015), nos dice,

No debe ser el tiempo educativo en universal, son los tiempos, en plural, del enseñar-aprender, es decir, no hay un tiempo, existen muchos tiempos para comprender el mundo de la formación. Hay que sospechar de un tiempo educativo sin sorpresas, de un tiempo educativo reducido a currículos, a seminarios fijos y fijados, a libros incomprensibles, a profesores constantes y eternizados que no dejan pensar, que no potencian dinámicas de creación, de ilusión, de fantasía, de utopía (pág. 92)

Es por ello, que la pasantía se convierte en un tiempo de miradas y profundizaciones desde lo epistémico, pero también desde la experiencia vital con otros y otras que también transitan sus vivencias y que han marchado recorridos que comparten y socializan en búsquedas de descolonizar el pensamiento y el tiempo mismo de la formación para potenciar las utopías y la creación.

También confirmo la importancia del acompañamiento y recibimiento de los profesores, para los campos de conocimientos compartidos donde ahondamos el despliegue teórico, metodológico y pragmático, estos y otros elementos fueron de gran relevancia para la mirada de la tesis doctoral.

Por lo tanto, cabe mencionar aspectos del recorrido y la experiencia académica del profesor Monteagudo, quien de manera amable y fraterna hace posible que realicemos nuestra estancia doctoral en la Universidad de Sevilla, que se ha mencionado en párrafos anteriores pero que es relevante para comprender que su acompañamiento académico, humano e intelectual fue de gran importancia para la tesis doctoral.

El profesor José, es licenciado en filosofía y ciencias de la educación, PhD en Educación. Profesor titular de la Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social; ha desempeñado funciones como secretario del Departamento en mención, miembro de la comisión de docencia y de la comisión económica. Con distinguidos premios nacionales e internacionales en investigación e innovación educativa. Investigador Senior e investigador principal en proyectos de alto nivel.

Por su parte, en las conversaciones académicas dadas con los profesores se exponen los objetivos, la construcción dada en el estado del arte, los teóricos que se estudian para su desarrollo. El trabajo realizado con el profesor **José González Monteagudo**, permite un compartir de tejidos en un espacio abierto, plural, espontaneo que dispone de su escucha activa, reflexiva, analítica, con devoluciones propositivas, permitiendo plasmar las apuestas, es decir la voz de cada investigadora.

**Figura 27.**

*Universidad de Sevilla España, diciembre 2021*



Lo cual permitió tejer conocimiento desde la experiencia y recorrido académico del profesor Monteagudo, que escucha con atención, es sabio en sus palabras y otorga referencias epistémicas, teóricas y metodológicas relevantes para el desarrollo de la tesis expuesta a sus miradas, preguntas, inquietudes y aportes.

#### **2.5.4 Cuarto Momento**

Por su parte la estancia en *Murcia - España*, con la participación y ponencia en el ***Octavo Congreso Internacional Horizontes Humanos de KALKAN***, a través del escrito ***“La praxis político-educativa en el siglo XXI, un desafío colectivo”***, y la asistencia de este permite vivencias y experiencias con interacciones y encuentros de formación pedagógica y humana que desde lo científico, cultural, artístico y social potencian la edificación de formaciones académicas sin fronteras. La participación y la asistencia en este congreso permitió principalmente escuchar a compañeros y compañeras del doctorado junto a sus apuestas investigativas, experiencias y tránsitos en sus tesis, además de reconocer algunas voces de académicos de otros países que aportan al crecimiento personal, cultural y académico. Sin embargo, se esperaba una mayor afluencia de estudiantes y profesores de otros países, universidades, regiones que permitiera una más amplia interacción para el fortalecimiento de redes académicas e investigativas a partir de los trasegares investigativos desarrollados y en curso.

#### **Figura 28.**

*Octavo Congreso Internacional Horizontes Humanos de KALKAN – Murcia, España, diciembre 2021*



### ***2.5.5 Líneas Para Continuar***

De esta experiencia, los aprendizajes son significativos para mi formación pero de manera relevante para mi propio existir, puesto que permite construir interlocuciones ontológicas y epistémicas, donde cada una de las personas que acompañan este trasegar reconocen el horizonte investigativo y le aportan desde sus lugares de enunciación ejes categoriales y metodológicos para la construcción y el despliegue de la tesis, asimismo me permite develar preguntas orientadoras en el desarrollo de la estructura de la investigación para responder a los objetivos planteados, además de reconocer una vez más la fuerza que tiene el tejer juntos y juntas caminos investigativos que pretenden contribuir a la construcción de saberes colectivos, que para la presente tesis privilegia el campo educativo y formativo en las prácticas educativas universitarias. Es decir, mis caminares en clave de la obra de Freire se conversan en lugares abiertos, dialógicos, participativos, plurales, diversos, que ratifican las vías del pensamiento crítico, reflexivo y político para la construcción de la praxis educativa en contexto.

Plantea González “La educación entre diferencias y diversidades, parte del cómo pensamos el problema, del cómo elaboramos las tensiones entre lo idéntico y lo múltiple, entre lo uno, lo singular y lo plural, entre lo igual, lo inigual y lo desigual, entre identidad, desambigüedad y ambigüedad, entre flexible y cristalizado, porque no son las mismas identidades las del sur”, lo cual nos lleva a repensar las formas y las prácticas que promovemos en la formación, para la construcción de la libertad y la pluralidad. (Seminario doctoral Teoría de la Educación y la Cultura en Condición Humana: Diversidad y Formación, 2019).

De igual manera, como experiencia personal considero importante dejar siempre abierta la posibilidad de la apertura para expresar las situaciones que se manifiestan en las interacciones académicas entre el “tutor y el tutorado”, enunciar los sentires en la preparación de la pasantía cuándo se surten inquietudes, temores, angustias que se mueven desde diferentes dimensiones, lo laboral, los compromisos, lo económico, lo académico, todos los avatares que conversamos cuando desarrollamos una apuesta de formación doctoral en medio

de la “precariedad de los tiempos y las marginalidades”. Qué siempre haya la posibilidad de la diferencia, del “no entendimiento”, la confusión, la pregunta, así crecemos, para caminar y habitar los desafíos.

Se destaca la apertura y la disposición del profesor *Tomás Izquierdo* desde la *Universidad de Murcia* en el establecimiento de redes académicas entre las universidades que integramos, dejando un camino abierto por seguir construyendo.

De otro lado, expresar el apoyo del director de tesis, quien realizó los puentes de comunicación y enlace para el desarrollo de la pasantía doctoral en *Sevilla*, completamente pertinente para el desarrollo escritural de la tesis, además de posibilitar la participación en el *Octavo Congreso Internacional Horizontes Humanos de KALKAN – Murcia España*, son aspectos relevantes en esta experiencia que otorga vivencias académicas, educativas, científicas, doctorales, a la doctoranda para seguir avanzando en este viaje de formación doctoral en Diversidad.

La pasantía doctoral permitió dialogar con las apuestas epistémicas que se venían estudiando y trazando desde la obra de Freire en las pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación, se logra entonces orientar el abordaje metodológico delimitando y comprendiendo los ejes centrales del método biográfico a partir de las conversaciones con los docentes y estudiantes que acompañan y orientan este trasegar, además compartir líneas y ejes investigativos que permiten nutrir miradas y ampliar referentes teóricos para el desarrollo de epistemes acordes a los objetivos de la tesis.

Importante nombrar que los profesores Carlos Calvo y Desirée López de Maturana, en el primer momento como se expone de la pasantía, orientan y aportan de manera significativa por su conocimiento y cercanía con Freire, siendo el profesor Calvo su alumno y ha estudiado su obra y pensamiento, contribuyendo acorde a los objetivos trazados en sugerir las obras que aportarían al desarrollo de la investigación, las cuales fueron estudiadas acorde a sus sugerencias y aportes, brindando claridad y delimitación para el alcance de los mismos.

Enunciar también, que la experiencia de la pasantía genera tanto aprendizajes como preguntas e interrogantes para el desarrollo del horizonte de la tesis, que como nos plantea Savater, "La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido. En una palabra, de actividad permanente del alumno y nunca de aceptación pasiva de los conocimientos ya deglutidos por el maestro que éste deposita en la cabeza obsecuente" (Savater, 1997, p. 55). Es decir, permitió obtener aprendizajes que dan apertura a otros logrados durante todo el proceso y que siguen inspirando caminos en dialogo con los logros y resultados de la investigación.

La experiencia, los aprendizajes, las ignorancias, los recorridos, la historia, lo cultural, el compartir, el sentir, la voz, el sol, el día, la noche, el frío, la compañía, la complicidad, la gastronomía, la risa, la angustia, el temor por regresar "sin covid-19", la extrañeza de la familia en épocas decembrinas, del amor, de la amistad, fueron además los ingredientes y las alas para volar y vivir cada momento de mi pasantía doctoral.

Y finalmente quiero decir que mi voz en este trasegar, fue altamente significativo para mi vida y experiencia de formación académica, intelectual y profesional, poder expresar desde mis lugares de enunciación los objetivos de mi tesis, permitió develarme, exponerme, cuestionarme, interrogarme, reconocerme y al mismo tiempo aceptar equivocaciones para la deconstrucción permanente e ir transitando formas otras de encuentro en mis prácticas educativas, y entender que los hombres somos seres condicionados, ya que, al entrar en contacto con el mundo, todas las cosas allí presentes se convierten en una condición de nuestra existencia. Por lo tanto, nuestra identidad está relacionada con el contexto en el que nos desenvolvemos y coexistimos, de esta manera conociendo las diferencias sociales y humanas puedo mencionar que los procesos de formación y educativos en construcción son en ocasiones débiles y no favorecen la condición humana para su trascendencia y desarrollo, de ahí que sea relevante pensar en espacios educativos que posibiliten lo diverso, lo plural,

lo diferente, lo colectivo, para una promoción de saberes y aprendizajes en contexto desde lo humano.

(González, 2019), nos dice que la educación entre diferencias y diversidades, parte del cómo pensamos el problema, del cómo elaboramos las tensiones entre lo idéntico y lo múltiple, entre lo uno, lo singular y lo plural, entre lo igual, lo desigual y lo desigual, entre identidad, desambigüedad y ambigüedad, entre flexible y cristalizado, porque no son las mismas identidades las del sur, lo cual nos lleva a repensar las formas y las prácticas que promovemos en la formación, para la construcción de la libertad y la pluralidad. (Seminario doctoral Teoría de la Educación y la Cultura en Condición Humana: Diversidad y Formación, 2019)



Capítulo III. Por Una Pedagogía de la  
Pregunta

## Capítulo III.

### Por Una Pedagogía de la Pregunta

**Figura 29.**

*Por Una Pedagogía de la Pregunta*



### **3.1 Contexto**

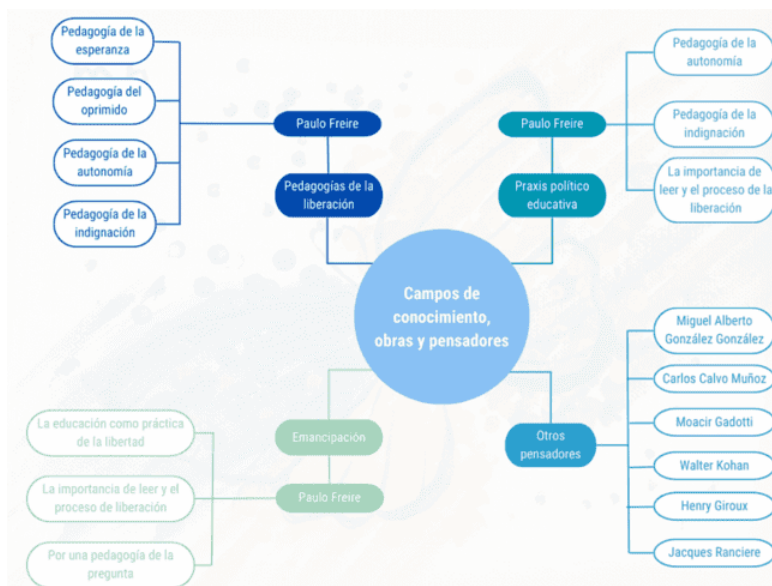
Este capítulo se realizó a través del acercamiento a los campos y escenarios que ubican y/contextualizan la obra de Freire en el siglo XXI, propuestos en este viaje investigativo, tal vez desprovista, ignorante, abierta, expuesta, el estudio y análisis de posibilidades otras y experiencias educativas en territorios desconocidos, en vías epistémicas, teóricas, políticas, ideológicas para comprender y develar horizontes en los escenarios educativos a partir de los aportes y conversaciones con Freire desde sus apuestas pedagógicas y obra en clave del siglo XXI y la vigencia de la misma. Es decir, responde al segundo objetivo de la tesis: Establecer la apuesta de las pedagogías de la liberación, la emancipación y la praxis político-educativa en la obra de Freire.

Así, se expondrá en primer momento un acercamiento a la obra del pensador, situando su biografía y el desarrollo histórico de la misma, posteriormente se vislumbra el estudio epistémico y teórico de sus aportes y relaciones con los tres campos de conocimiento estudiados y otros pensadores con sus contribuciones a la tesis doctoral al tenor del presente siglo.

Se registra a continuación, como se enuncio en un aparte del primer capítulo las obras estudiadas de Freire y otros pensadores que aportaron de manera significativa a la investigación.

**Figura 30.**

*Campos de Conocimiento, Obras y Pensadores*



### 3.2 Viaje por la obra de Freire

Viaje por la obra de Paulo Freire, se realizó un recorrido crítico biográfico por la vida y obra del pensador, sus influenciadores y los teóricos que desarrollan apuestas epistémicas y teóricas de los campos de conocimiento privilegiados en la tesis, tejiendo saberes, conocimientos analizados, comprendidos, develados, enunciados y expuestos en fuentes como: libros, escritos, videos, entrevistas, entre otros.

Es relevante comprender el contexto social, cultural y político por el cual transito Freire, ya que de esta manera podemos comprender sus obras en clave de sus utopías, para ello se tendrán en cuenta aspectos de su biografía, origen e historia narrada por pensadoras o pensadores a quienes su obra resuena e implica en sus experiencias vitales.

“Paulo Reglus Neves Freire, nació el 19 de Septiembre de 1921, en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, una de las partes más pobres de este extenso país”

(Gerhardtl, 2007, pág. 39), es importante mencionar que Freire fue criado en un contexto religioso, lo que posteriormente pudo haber influido en su “inclinación al movimiento ecuménico y permanente presencia de la religiosidad en su obra intelectual, que ni siquiera resignó durante el mayor momento de diálogo con el marxismo” (Brugaletta, 2020, p. 81). Las diferentes experiencias de la vida de Freire lo llevaron a realizar su propia lectura del mundo, a formar un pensamiento y una práctica de liberación y esperanzadora, pues como lo menciona él mismo: “me empapé de vida y existencia” (Gerhardtl, 2007). Se formó como abogado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Recife, sin embargo, en el transcurso de su historia de vida y las diferentes experiencias que vivenció, poco a poco comenzó a interesarse por los problemas de la educación, esto sin dejar nunca de lado su postura política frente a su propia práctica. (Brugaletta, 2020)

### ***3.2.1 Nadie es profeta en su tierra***

Se confirma un poco, esa idea que se escucha en casi todas las culturas, nadie es profeta en su tierra o tarda mucho para serlo. Freire fue encarcelado, exiliado y acusado de subversión por enseñar a los mayores a leer. Así estamos, siempre persiguiendo a los que nos muestran caminos emancipatorios.

En 1965, Paulo Freire estuvo detenido durante setenta días, “sufrió un duro interrogatorio donde lo acusaban de “traidor de Cristo y del pueblo brasileño” [...] Cuando fue trasladado a Río de Janeiro logró refugiarse en la Embajada de Bolivia y salir del país hacia un exilio que duró desde 1964 hasta 1980” (Brugaletta, 2020, p. 82). Durante el periodo de exilio, Freire estuvo en diferentes países donde expresaba su pensamiento y vivía experiencia que le iban transformando y formando en el gran pensador y pedagogo que fue. Paulo Freire murió en 1997, dejándonos sus obras, experiencias y huellas, un legado que posible “reinventarlo”, “recrearlo” y realizarle “una lectura” diferente de acuerdo con la realidad que se tiene.

A continuación, se registrará una breve reseña de las obras más importantes del legado de Freire, que se siguen estudiando y consultando en el presente siglo y que para esta

investigación son de importancia relevante para el estudio de los campos de conocimiento expuestos.

### ***3.2.2 Pedagogía del Oprimido (1968)***

Freire escribió esta obra encontrándose en Chile mientras estaba exiliado de su país, exilio que inició en el año 1964 hasta su retorno en 1980. Durante el tiempo en Chile, Freire se movilizaba en “favor de un mundo más humanizado”, luchando al lado de los campesinos entre los años de 1964 y 1969, donde se dedicó a la educación de estos campesinos adultos, posibilitaron la escritura de una sus obras más representativas: La pedagogía del oprimido (Streck, Redin, & Zitkoski, 2008). De esta manera encontramos que en la vida de Freire en esta etapa hay una radicalización de su pensamiento, producto de la experiencia del exilio y de su trabajo en otros países latinoamericanos y en otros sectores del tercer mundo. De esta experiencia también surge otra de sus obras paradigmáticas Cartas a Guinea Bissau en 1977. (Taranto & Santos, 2019)

Así, encontramos que, con la escritura de la Pedagogía del oprimido, “los educadores de izquierda se apropiaron de la filosofía educativa de Paulo Freire, pero la oposición del Partido Demócrata Cristiano lo acusó, en 1968, de escribir un libro violentísimo” (Torres, 2007). Siendo este uno de los motivos que le hizo abandonar Chile y dirigirse a los Estados Unidos para pasar un año como profesor en Harvard del Centro de Estudios del Desarrollo y el Cambio Social. (Torres, 2007)

### ***3.2.3 Pedagogía de la Esperanza (1992)***

Durante los años de los noventa, en importantes ciudades brasileñas se presentaron ricas experiencias de las administraciones populares, contexto en el cual Freire publica diferentes textos y amplía los horizontes de su obra (Streck, Redin, & Zitkoski, 2008). En este contexto se genera una relectura de las obras antes escritas “reelaborando categorías, resignificando conceptos, haciendo autocríticas y reinenciones de su pensamiento” (Taranto & Santos, 2019), esto con el fin de “adecuar la reflexión y la práctica educativa a la lucha en un contexto que la revolución y el cambio radical habían dejado de ser una posibilidad más o

menos inmediata” (Taranto & Santos, 2019), ya que en esta época el poder del discurso neoliberal se extendía cada vez más.

Las obras de Freire contribuyeron a que la “escuela” dejara de ser vista como una parte de la estructura opresora (Taranto & Santos, 2019), dando una nueva visión en la cual la pedagogía cuenta con “fundamentos consistentes para todo y para cualquier proyecto de educación” (Streck, Redin, & Zitkoski, 2008).

### ***3.2.4 Pedagogía de la Pregunta (1986)***

Su contexto se encuentra ligado al “retorno del exilio, la consolidación de la democracia en Brasil y la aparición de un nuevo y poderoso enemigo a enfrentar: el neoliberalismo” (Taranto & Santos, 2019). Así es como Freire regresa a Brasil en 1979 habiendo recibido docenas de doctorados “honoris causa” y con el propósito de “reaprender su país”, esto vinculándose a los intereses de la clase trabajadora y formando parte de un proyecto para fundar el Partido de los Trabajadores (PT), siendo un miembro fundador en 1980. (Torres, 2007)

Paulo Freire escribió dentro de muchos otros textos, “Educación como práctica de Libertad”, “Cartas a quien pretende enseñar” y “Pedagogía de la Autonomía”, y al igual que el resto de sus escritos, estuvieron permeados por un contexto social, político y cultural que motivaron y sustentaron el pensamiento de Freire que hoy son insumos para transformar el modelo educativo hacia y desde la emancipación.

Estos textos fueron escritos en el contexto latinoamericano en el periodo de los 60’s hasta la última década de los años 90; empezando por los 60’s, esta es una época enmarcada por la presencia de la nación norteamericana a través de estrategias políticas y económicas para extender su influencia y evitar el comunismo, la fiebre revolucionaria se extendía a partir de las protestas en contra del autoritarismo y el sistema, esto constituyó un común denominador en los movimientos sociales de América Latina, donde a pesar de no estar bajo la presión de una dictadura, tenían limitada la participación democrática de grupos sociales como el de los obreros y los estudiantes; por otro lado, es posible que esto también evocara

una solidaridad entre resistencias de distintos puntos y contribuyó a conformar la identidad revolucionaria de las sociedades en la década los sesentas.

Otro aspecto en este contexto revolucionario era el arte como forma de expresión, dando voz a esas realidades invisibilizadas, un ejemplo fue la música con la canción social que emergió en Cuba con exponentes como Silvio Rodríguez y Pablo Milanés; poco después se haría presente en Venezuela con Alí Primera y Soledad Bravo, en Chile con Violeta Parra, entre otros. Lamentablemente, al notar la popularidad de esta música, los grupos opresores decidieron ejercer violencia para reprimir esas expresiones y a sus efectos. Otro arte que se transformó en revolucionario fue la literatura a partir del “Boom latinoamericano” donde el panorama político latinoamericano y los acontecimientos de Europa que también tuvieron eco, se reflejaron en la literatura, poniéndola en un lugar político para expresar la inconformidad con la violencia organizada y sistemática, logrando así, que la población entendiera la importancia de hacerse escuchar.

La última década del siglo XX para América Latina estuvo marcada por la inestabilidad económica y la desaceleración de su crecimiento, de igual forma, la migración rural-urbana afectó la pobreza en esos sectores, el hecho de que entre los migrantes del campo a la ciudad predominasen los jóvenes modificó la pirámide poblacional de ambos medios, aumentando el desempleo en las ciudades y obstaculizando la producción en las zonas rurales, desestabilizando la economía en todo el territorio. Por otro lado, el crecimiento demográfico desempeñó un papel trascendental en la distribución del ingreso económico debido a que los hogares en situación de pobreza tenían un mayor número de miembros en comparación con las familias de clase media y alta, por ello, los ingresos eran reducidos.

En esta época, la política educacional no veía la necesidad de diseñar estrategias que solventaran el resto de las necesidades de la persona, por lo que el rendimiento académico de los estudiantes se veía afectado. En segundo lugar, la reducción de la inequidad en el corto y mediano plazo no era un tema de discusión en el diseño de las políticas públicas, al igual que la creación de capital humano y social como responsabilidad del Estado y sistema de

educación. Por último, la sociedad aclamaba una reforma legal que garantizara a los asalariados el ejercicio de sus derechos y un trabajo en condiciones dignas.

### **3.3 Las Pedagogías de la Liberación Desde Paulo Freire, en el Siglo XXI.**

No puede haber auténtica educación si a su vez no se forma al individuo para vivir y convivir con los demás, construimos nuestras naturalezas de acuerdo con los espacios de interacción, es decir estas se aprenden en los espacios de convivencia. De esta manera, la diversidad es un desafío político para configurar unas prácticas y relatos de vida en común, pensamos en diversidad para el desdibujamiento de lo universal, de los dispositivos de poder y la exclusión por la modernidad. Implica entonces pensarnos en plural, para el desarrollo de las pedagogías de la liberación las prácticas educativas universitarias deben integrar el acto conversacional del compartir experiencias, lo cual permitirá conocer a otros y otras, reconocernos y encontrarnos.

Paulo Freire nos habla de una educación basada en la libertad, de una educación que supere las diferentes formas de opresión en torno a esta y en los diversos ámbitos de la estructura social. En este sentido, encontramos que no sólo se debe ser consciente de la opresión, sino que también es necesario educar la esperanza y luchar por la liberación, siendo el espacio educativo un escenario propicio para esto.

Así, Freire denuncia la existencia de una educación opresora, lo cual da origen a la escritura de una “pedagogía del oprimido” que busca generar una educación problematizadora donde el diálogo y el proceso de liberación son imprescindibles, para años más tarde encontrarse nuevamente con esta pedagogía del oprimido y planteando una “pedagogía de la esperanza”. En las obras escritas por Freire encontramos un legado de un hombre que ha vivido y sentido la opresión, el pensamiento de un hombre que permanentemente se encontraba sumido en la lucha por la libertad; pero también encontramos a un ser humano que comprende la importancia de actuar conforme a su pensamiento, sin nunca llegar a una inflexibilidad que le impidiera reafirmar o redecir su palabra, o incluso cambiar de postura si existían los argumentos para hacerlo. De esta manera,

Freire no sólo defiende su voz y su palabra, sino que también defiende el derecho a decir su palabra y el derecho que tiene todos de no ser silenciados; de modo que, este autor nos lleva a conectarnos con sus palabras, con la intención de que las hagamos nuestras, pudiendo replantear, repensar y reafirmar lo escrito. Asimismo, a pensarnos desde la experiencia y las realidades de todas, todos y todes como seres históricos y contextuados, cuando la educación del siglo XXI específicamente en Colombia sigue presenciando escenarios que pueden transitar por la exclusión dadas las condiciones geográficas, económicas y sociales de un número importante de la población colombiana.

Ahora bien, en la Pedagogía del Oprimido encontramos la opresión como una situación que se encuentra en los diferentes ámbitos de la estructura social, donde quienes poseen el “poder” oprimen a quienes “son menos” que ellos, razón por la cual Freire manifiesta que toda situación de opresión lleva a la deshumanización. Por tanto, las situaciones de opresión deben ser transformadas y la práctica de la libertad debe hacer parte de la vida de cada ser humano, para construir espacios educativos que integren la libre expresión, la pluralidad, la diversidad, la participación, lugar para la construcción de apuestas pedagógicas fundadas en las libertades de los y las educandas, superar condiciones de sufrimiento humano, es decir, que se conversen con las realidades socio históricas y la comprensión de las mismas, su análisis, reflexión desde lo colectivo y así potenciar la emancipación para el desarrollo del pensamiento crítico de cara a los poderes instituidos.

En este orden de ideas, la educación no es un escenario que quede exento de estas situaciones de opresión, pues dentro de los espacios educativos las relaciones entre opresores y oprimidos se ven reflejadas en los educadores y en los educandos, respectivamente. Freire nos presenta entonces una educación opresora, a la cual denominó una educación bancaria, dando cuenta de que esta se basaba únicamente en la “transferencia de contenidos”, donde los educadores eran quienes poseían el conocimiento y por tanto eran estos quienes debían depositar en el educando los contenidos o conocimientos de los cuales este es ignorante (Freire P. , 1968).

Como ya se mencionó, toda situación de opresión lleva a la deshumanización, pero ¿en qué sentido? ¿cómo esto se ve en la educación? Pues bien, el educando se ve despojado de su humanidad al no ser reconocido, al ser invisibilizado y silenciado; mientras que el educador se deshumaniza al no reconocer al otro, al despojar al otro de su vocación de ser más, deshumanizándolo, violencia que lo lleva a ser menos, deshumanizándose a sí mismo (Freire P. , 1968). Esta realidad opresora no sólo invisibiliza y silencia a los oprimidos, sino que también los despoja de sus sueños y utopías, llevándolos cada vez más un estado de desesperanza (Freire P. , 1992).

### ***3.3.1 La Educación Como Práctica Libertaria***

La educación que moviliza, que cuestiona, que se pregunta, que integra, que es participativa y por tanto congrega el pensamiento crítico para la colecta de saberes y conocimientos con posturas reflexivas en clave de la realidad, a través de pedagogías libertarias, que se cimentan desde las voces de todas y todos.

En el texto “*Descolonizar los lenguajes de los poderes*” por González y Monteagudo (2023), nos plantean que,

En los últimos años hemos ido concienciándonos de la necesidad de docentes alejados de prejuicios - lingüísticos, religiosos, étnicos, etc.- y que además tengan un pensamiento crítico y la capacidad de desarrollarlo en sus prácticas pedagógicas. El ideario del docente desde una perspectiva intercultural es generar un contexto o clima educativo basado en la inclusividad. La adquisición de un buen nivel de competencia intercultural por parte del profesorado no es una respuesta sencilla; sin embargo, sí pueden identificarse buenas prácticas, que se van consolidando con la ganancia de experiencia docente en el aula (León-Sánchez, Sevillano-Monje, González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2021, como se cita en González y Monteagudo (2023, pág. 6)).

Freire expresa que es necesario que la práctica de la libertad comience y se movilice desde los oprimidos, para lo cual deben hacerse conscientes de la situación de opresión y

reconocerse como un ser despojado de incluso la posibilidad de conocerse a sí mismo, de verse en el mundo y con el mundo que les rodea. Así, al ser conscientes de su situación de opresión, son los oprimidos quienes actúan para liberarse de ella, frente a lo cual existe el riesgo de que en estos surja el deseo de convertirse en opresores siendo esta la realidad conocida y la única forma de liberación que contemplan. Sin embargo, en este acto de liberación también existe la posibilidad de que el oprimido reconozca la necesidad de lucha contra los opresores buscando también la liberación de estos, llevándolos, tanto a opresores como a oprimidos, a una restauración de su humanidad (Freire P. , 1968). En este sentido, la liberación nace entonces de los oprimidos por sí mismo, más en los opresores la liberación se da a partir de los oprimidos; los opresores no pueden liberarse a sí mismos debido a que se encuentran “cegados” por el poder que ejercen sobre los oprimidos, lo cual los lleva a carecer de fuerza liberadora (Freire P. , 1968). Este tipo de relaciones de poder, donde se identifican los “oprimidos” y los “opresores” sigue siendo vigente en escenarios educativos donde se imponen relaciones de opresión al educando, castrando sus ideas, omitiendo sus saberes, conocimientos, historia, su origen que le interpela en sus procesos de aprendizaje y nos devela Freire desde el siglo XX y nos convoca hoy a pensarnos en espacios otros de encuentro que posibiliten el reconocimiento de los saberes colectivos para la promoción de pedagogías liberadoras fuera y dentro de los escenarios institucionales educativos en clave de contextos y realidades.

De acuerdo a lo anterior, nos encontramos que, para Freire, la esperanza debe estar presente en la vida de los seres humanos, siendo esta una necesidad ontológica y una característica imprescindible para la lucha por la liberación; sin esperanza no hay lucha, no hay movilización porque no se espera lograr nada, por tanto, sin esperanza no hay liberación (Freire P. , 1992). Esto explica la razón por la cual son los oprimidos quienes contienen esa fuerza liberadora, y el por qué los opresores, que se sienten superiores en su posición de poder, carecen de ella.

Si entendemos la importancia de la esperanza en los procesos de liberación, surge entonces la necesidad de dar claridad frente al hecho de que se debe educar tal esperanza,

evitando que se convierta en una esperanza vana que está a la espera de que “llegue mágicamente” aquello que desea alcanzar. La esperanza debe convertirse en lucha, en una lucha incansable por alcanzar lo que se desea, de lo contrario la esperanza se desorienta y distorsiona; es preciso educar esta esperanza, llevarla a la movilización en favor de lo que tal esperanza demanda (Freire P. , 1992). Nos enseña entonces a “esperanzar”, que esta existe cuando creemos en el deseo de transformar el presente.

Por otra parte, retomando lo enunciado anteriormente, los opresores carecen de fuerza liberadora, lo cual a su vez refleja su carencia de esperanza. Los opresores, en una visión materialista, reducen su humanidad a una simple cosa que poseen como algo que les pertenece por derecho (Freire P. , 1968), lo cual los lleva a carecer de la esperanza movilizadora que demanda esfuerzo por alcanzar aquello que se desea, donde debido a su tendencia de materializar todo, convierten a otros individuos en objetos. Recalcando nuevamente que la liberación no puede nacer de los opresores.

Desde una perspectiva educativa, una de las labores del educador o educadora es descubrir las posibilidades de la esperanza, defendiendo los sueños y las utopías de su práctica educativa, procurando que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé de manera recíproca como una aventura de revelación, desenmascarando las mentiras opresoras, develando la verdad (Freire P. , 1992). Así, reconocemos una “verdadera generosidad” en los educadores, la cual resulta de la lucha por reducir las injusticias que dividen a las personas entre opresores y oprimidos, solidarizándose con los oprimidos como un acto de amor hacia ellos y no como un gesto ingenuo y sentimental, llevando a que los educadores transformen su comportamiento y expulsen de sí la conciencia opresora (Freire P. , 1968). Con ello, no se le atribuye a la esperanza todo poder para transformar la realidad, pues esta, aunque necesaria, no es suficiente, siendo necesario educar una esperanza crítica fundada en verdad y calidad ética (Freire P. , 1992). Educar entonces en la curiosidad espontánea que interpela a la cultura normativa de las instituciones para abrirle paso a la imaginación, a las preguntas, a las búsquedas de caminos otros, que no limiten esas curiosidades y por ende las libertades y pluralidades, que se necesitan para una educación de la vida desde posturas éticas, políticas,

estéticas que posibiliten entender y reconocer que hay diferentes formas de construcción de saberes y conocimientos enmarcadas en escenarios participativos, abiertos para el desarrollo de pedagogías liberadoras.

Por tanto, si bien la liberación nace de los oprimidos, también puede generar por medio de quienes que se solidarizan genuinamente con ellos, luchando entonces por la restauración de su humanidad y de la verdadera generosidad derecho (Freire P. , 1968). Entendiendo así que la liberación comienza desde el individuo consciente de la situación de opresión, razón por la cual el educador y la educadora desde “una posición opresora”, pueden comprometerse genuinamente con la liberación de los educandos en su “posición oprimida”, reforzando el poder que tienen estos como oprimidos para liberar a ambos y transformar esa realidad opresiva. (Freire P. , 1968)

De esta manera, la relación educador-educando debe darse mediada por el respeto, preservando la estima mutua aun cuando se presenten diferencias políticas e ideológicas (Freire P. , 1992); de no haber este respeto, no es posible transformar las situaciones de opresión. Cuando la conciencia de los oprimidos (educandos) se encuentra alienada, su comportamiento y finalidades son prescritas por los opresores, esperando que sean los educadores quienes hablen, pues según sus conciencias estos son quienes poseen el conocimiento y, por tanto, como educandos oprimidos, se reconocen ignorantes, carentes de conocimiento (Freire P. , 1968), propiciando así discursos vaciados de sujetos de pensamiento, que no pueden confrontar la teoría con la práctica. Es decir, desde una pedagogía de la liberación se pueden construir pensamientos en dialogo con la teoría y con los conocimientos de otros y otras reconociendo esos lugares de enunciación de los y las educandas para enriquecerse de múltiples miradas y discursos que permiten transitar en el mundo desde las pluralidades y libertades.

Por el contrario, cuando las pedagogías no permiten el ejercicio de las libertades y los lugares de expresión los lleva a la desesperanza inmovilizadora donde los oprimidos, despojados de sí mismos, se desvalorizan, conduciéndose al fatalismo que impide una recreación del mundo, dificultando la lucha por la liberación (Freire P. , 1992). Hay que

recalcar la importancia de educar la esperanza, una esperanza movilizadora que, al tener consciencia de la realidad opresora, poco a poco comience a rebelarse, a luchar, a tomar acción, para ir formando en cada uno, autonomía propia, una práctica de libertad. (Freire P. , 1968)

La libertad es una práctica, pues la liberación no es una donación, no es algo que se otorgue o que surja por mera casualidad; la liberación nace de una práctica constante, responsable y comprometida con la libertad, la liberación es por tanto un “acto de amor” que se opone a la violencia opresora (Freire P. , 1968). Este “acto de amor” que se encuentra reflejado en una práctica de libertad, se enfrenta a una contradicción entre oprimido y opresor, donde el oprimido puede albergar en sí al opresor siendo esta la realidad que conoce a través de sus experiencias vividas, situación que Freire describe como una “adherencia al opresor” que impide la conciencia de sí mismos. (Freire P. , 1968)

Por otra parte, se reconoce que en muchas ocasiones los oprimidos temen a la libertad, considerando que esta es riesgosa o que al “ser libres” se encontrarán perdidos sin horizonte (Freire P. , 1992), es decir, temen a la libertad porque requiere desligarse de la conciencia opresora dejando un “vacío” que debe ser llenado con contenido diferente, el de su propia conciencia (Freire P. , 1968); de allí que el miedo a la libertad se convierta en una fuga de la realidad, en una domesticación que oculta la verdad. El miedo a la libertad impide que los oprimidos se asuman a sí mismos como individuos o como clase, negando una verdad que los “humilla” al perfilarlos como impotentes y culpables de sus propios fracasos (Freire P. , 1992); de esta manera, el miedo a la libertad puede llevar al oprimido a querer ser opresor siendo esta la ideología de humanidad que conocen, o, a permanecer atados en su condición de oprimidos. (Freire P. , 1968)

El reconocimiento de la situación de opresión como una realidad limitante, despierta un deseo de transformarla llevando a su superación; pero no se puede entender la liberación sin reflexión, siendo esta y la acción dos actos inseparables (Freire P. , 1968). Referente a lo cual Freire resalta la importancia de ser coherentes, de que exista una coherencia entre el actuar y el pensar, en el hablar y el escribir; sin embargo, esta coherencia no debe ser un

inmovilizante donde no es válido cambiar de posición (Freire P. , 1992). Ahora bien, las situaciones de opresión son una realidad que se puede encontrar en cualquier ámbito, situación de la cual no se encuentra exento el espacio educativo.

En este sentido, Freire manifiesta que la “educación bancaria” es un instrumento de opresión, desafiando a reflexionar los procesos y prácticas educativas cuando se orientan a depositar contenidos preestablecidos en los educandos, ignorando su realidad y llevándolos a adaptarse sumisamente a lo que se les impone. Esta educación bancaria niega la posibilidad de que los educandos desarrollen su capacidad creativa y creadora, su mentalidad crítica y libre, llevando a que estos se reconozcan ignorantes y perezosos al considerar que es el educador quien sabe y por ello es el educador quien “deposita” los conocimientos en los educandos. (Freire P. , 1968)

Es allí donde Freire expresa que los educadores no asumen el momento del educando, no parten de su “aquí y ahora”, ignoran los presaberes que albergan los educandos y sus experiencias vividas; manifestando en este sentido que los educadores parten de sus propios conocimientos, de su “aquí y ahora”, los cual casi siempre son “allá para el educando (Freire P. , 1992). Por tanto, la educación bancaria hace referencia a una práctica educativa basada en el monólogo del educador que pretende que los educandos memoricen todo el contenido proporcionado, negando de este modo el “aquí” y los saberes de los educandos, absolutizando su ignorancia al negar su posibilidad de ser, crear, transformar, saber, reinventar y, en este sentido, liberarse (Freire P. , 1968). Por lo tanto, es posible de acuerdo a estos planteamientos de la educación bancaria, se siguen construyendo en el presente siglo proyectos educativos institucionales de cara a las voces exclusivas de los educandos en la construcción de guías, instrumentos y otros formatos para orientar campos del conocimiento pensado desde adentro de las instituciones, cumpliendo con lineamientos poco flexibles y por el contrario bajo esquemas desde los niveles macro, enmarcándose en prácticas educativas desde una perspectiva bancaria, privilegiando contenidos y no la voz, la experiencia, la realidad, las preguntas, las inquietudes, las resonancias de su propia historia, del educando.

### ***3.3.2 Una Apuesta Problematizadora de la Educación.***

Pensarnos en la problematización de los escenarios educativos es dialogar con la realidad, el contexto, las historias, las voces de los y las estudiantes para la promoción y construcción del pensamiento crítico y reflexivo en su propia formación y desde sus lugares y orígenes.

Freire nos habla de una concepción “problematizadora” de la educación, la cual tiene como finalidad la práctica de la libertad en los educandos, es decir, hace referencia a la necesidad de que la educación sea liberadora y lleve a la superación de la contradicción “educador-educando” como “opresor-oprimido” (Freire P. , 1968). Por tanto, se expresa que la relación entre educadores y educandos debe darse recíprocamente, donde tanto el educador y el educando puedan asumir ambos roles de enseñanza y aprendizaje, pudiendo el educando enseñar a sus compañeros y educadores, pero también pudiendo el educador aprender de sus educandos, desafío del siglo XXI.

Respecto a lo cual Freire enfatiza en que la práctica educativa no debe ser un simple acto de transferir contenidos, siendo el educador quien sabe y deposita conocimientos en quien ignora, pues no se puede ignorar, invalidar ni desechar como inservible los saberes y experiencia que los educandos traen consigo (Freire P. , 1992). Razón por la cual, es imprescindible pensar en una educación que comprenda el mundo y el lenguaje de a quien se le enseña, desafiándolo o guiándolo a pensar más críticamente, conjugando la enseñanza de contenidos con la “enseñanza de pensar correctamente”, es decir, reflexiva y críticamente (Freire P. , 1992).

Ahora bien, los contenidos programáticos son necesarios, lo que se debe evitar es depositar o transferir estos contenidos sin comprender la lectura del mundo y el lenguaje de los educandos, aun cuando no es una imposibilidad que estos contenidos depositados despierten la conciencia y el reconocimiento de la realidad opresora en los educados, despertando una búsqueda y una lucha por su liberación (Freire P. , 1968). Así, Freire expresa que la planeación y organización de los contenidos programáticos debe involucrar a todos

los actores de la comunidad educativa (cuidadores, personal de apoyo, educandos, familias, comunidad, etc.), permitiendo su participación sin negar la actuación de actores especiales o profesionales preparados, siendo esta indispensable sin determinarlos como los propietarios exclusivos de los contenidos. En otras palabras, Freire hace referencias a que la planeación de los contenidos debe democratizarse, implicando también la manera de tratarlos y así proponerlos de una manera más pertinente para la aprehensión de los educandos (Freire P. , 1992).

Es decir, lo que Freire enuncia como el verdadero problema de los contenidos programáticos, no son los contenidos en sí mismos, si no la cuestión de quién los elige, a favor de qué y de quién los elige, contra quién o qué; pues como lo dice el autor, “no hay educación sin contenido”, siendo necesaria la existencia de ese “algo” que se enseña a “alguien” (Freire P. , 1992). Por ello los contenidos con un tema que es preciso tratarse, exigiendo una reflexión de la misma práctica educativa, donde se reconoce que los contenidos no son “mágicos” y por ello deben entregarse a la “curiosidad cognoscitiva” tanto de educadores como de educandos, donde “unos enseñan, y al hacerlo aprenden. Y otros aprenden, y al hacerlo enseñan”, siendo preciso que el contenido sea reconocido por el educador o educadora mientras lo enseña al educando y evite que este se convierta en una simple deposición o transferencia (Freire P. , 1992). Plantea así, se puedan construir con las experiencias situadas de los y las educandas el escenario educativo, a través de sus vivencias interpretar, analizar y comprender esos contenidos en clave de realidad para la construcción de sus saberes y conocimientos contextualizados.

Por lo tanto, la liberación no puede producirse a partir de simples palabrerías, siendo necesaria una acción reflexiva de las personas y de la realidad opresora para transformarla; es por ello, que un educador comprometido con la liberación debe comprender y creer en el poder creador de cada persona, pues al reconocer que el educando es capaz de conocer se establecen relaciones democráticas y dialógicas (Freire P. , 1968). De esta manera, es necesario que se comprenda el “aquí y ahora” como un punto de partida para superar críticamente la “ingenuidad” de los saberes cotidianos y guiarlos hacia un conocimiento

científico, para ello es necesario que el educando se asuma como tal, reconociendo su capacidad de conocer y despertando en sí un deseo de conocer con el educador, quien también es capaz de conocer (Freire P. , 1992). Así, concibiendo la educación como práctica de la libertad, el contenido programático de la educación es una devolución organizada de lo que se ha generado dialógicamente y no una imposición de aquellos elementos entregados.

Así, es relevante que el educador pueda conjugar los contenidos y la lectura del mundo de aquellos a quienes se dirige, con la seguridad de lo que se está diciendo y con la voluntad de familiarizarse con la lectura del mundo del otro, siendo esta la manera de poder discutir la propia; es decir, es cuestionable el acto de dar un discurso de la lectura del mundo propia y esperar que el otro acepte el desafío de hablar de la suya (Freire P. , 1992). En este sentido, la educación no distingue entre educadores y educandos, sino que concibe a ambos como educadores y educandos al mismo tiempo, pues nadie educa a nadie ni se educa a sí mismo, las personas se educan en comunión o en relación con el otro con el mundo como mediador. (Freire P. , 1968)

Ahora bien, se resalta el hecho de que toda educación es directiva, ya sea autoritaria o democrática, por lo cual no se niega el rol del educador como una figura de “autoridad” y “guía”, pero se debe tener precaución para no caer en el autoritarismo que interfiere con la capacidad creadora e indagadora del educando (Freire P. , 1992). Así, se reconocen los educadores y los educandos como investigadores críticos que se fundamentan en el diálogo, descubriendo y construyendo constantemente la realidad; esto, teniendo en cuenta que la educación problematizadora implica una reflexión entre la consciencia y el mundo, comprendiendo la forma en que coexisten e interactúan (Freire P. , 1968). Cabe mencionar que no se rechazan las “clases expositivas”, pues la enseñanza y el diálogo pedagógico implican tanto el contenido como la explicación del educador, por tanto, lo que rechaza es el carácter autoritario que imposibilita el desarrollo de un pensamiento curioso y crítico en los educandos (Freire P. , 1992). En el presente siglo, puede pensarse en la construcción de espacios formativos y estéticos que permitan ir más allá del discurso y así orientar la acción

política cotidiana para abrir caminos de posibilidades de acción reales en el mundo y la edificación de realidades otras a través de los vínculos y relaciones cotidianas.

De cara a lo anterior, se expone que la educación problematizadora incentiva la reflexión y la acción de los individuos en su vocación como seres, comprendiendo el “acto creador” en el cual cada persona se identifica como un ser que está siendo en lugar de verse como un ser acabado (Freire P. , 1968). De manera que, se genere en los educandos la alegría de crear, desafiando su curiosidad y apasionamiento por conocer y comprender, reconoce la educación como incompleta, inacabada, en permanente reconstrucción, permitiendo que esta se reinvente por medio de su propia praxis. (Freire P. , 1992)

Asimismo, se plantea que la práctica educativa debe superar el autoritarismo que ejerce el “educador bancario”, posibilitando que los educandos se visualicen como seres cognoscentes (Freire P. , 1968), evitando la creencia de que el educador es un ser omnisciente poseedor de todo conocimiento que enseña a quienes lo ignoran todo, la superación de esta educación bancaria lleva a incentivar la curiosidad de quien sabiendo que sabe, comprende que sabe poco y reconoce la necesidad de saber más (Freire P. , 1992).

Ahora bien, en la educación problematizadora o liberadora se caracteriza por la posibilidad del diálogo y la dialogicidad, comprendiendo la palabra como un aspecto inherente al ser humano, donde existir es “pronunciar” el mundo; en este sentido, la palabra se constituye como un derecho de toda persona, otorgándosele un poder transformador y creador para quienes se encuentran con otros en comunión a través del diálogo (Freire P. , 1968). Freire (1992) expresa que el lenguaje es un camino para la “invención de la ciudadanía”, siendo necesario posibilitar el desarrollo de un lenguaje propio que revele la realidad produciendo conjeturas, diseños y anticipaciones de un mundo nuevo sobre el cual se tiene esperanza.

Por otra parte, expone que una educación donde exista la dialogicidad no es una simple deposición de contenidos, sino que permite que la interacción entre educadores y educandos posibilita la comprensión y la acción cognoscente y, permite que los educandos

pronuncien su palabra libremente por medio del diálogo reconociéndose también como educadores (Freire P. , 1968). Por tanto, la dialogicidad tiene un carácter liberador en el cual se defiende el derecho de cada persona de decir su palabra, de pronunciar el mundo; generando un lenguaje común comprensible para quienes se han encontrado en comunión con otros, es decir no hay protocolos en una propuesta educativa liberadora. Cobrando vigencia la obra de Freire y su pensamiento en el presente siglo, esta no perdura a - históricamente, las ideas transitan, hacen presencia situada en las prácticas que los educadores realizan en el aquí y el ahora. De esta manera, la práctica transitó y transita para reconocer nuestras experiencias y poder construir conocimiento solidariamente.

Cabe mencionar que, se entiende que la anti-dialogicidad sirve como un instrumento de opresión, siendo esta la que se concibe desde una educación bancaria donde la palabra tiene un carácter dominador y se les prohíbe a los educandos la posibilidad de pronunciar el mundo, de decir su palabra, pues recae en ellos una total desconfianza al absolutizar su ignorancia. La palabra del educador es absoluta e incuestionable, simplemente se asimila como verdadera, imposibilitando el diálogo entre educadores y educandos (Freire P. , 1968). Esto nos lleva a pensar que Freire, no es un maestro anacrónico, por el contrario, promueve la reflexión de sus prácticas crítica y rigurosamente, para configuran a un maestro dispuesto a aprender y a enseñar a través del dialogo.

Así, la anti-dialogicidad se constituye principalmente por su característica de conquista que pretende dominar al otro, donde sus conquistas son logradas y permanecen gracias a la manipulación a través de engaños y promesas, de falsas palabras, de una falta generosidad (Freire P. , 1968). Frente a lo cual Freire anuncia que es preciso ir cambiando el lenguaje sin pretender o esperar que el mundo como tal cambie, siendo el lenguaje una manera de transformar el mundo, donde la superación de un lenguaje autoritario, discriminatorio y excluyente puede conducir a la generación de un lenguaje y un discurso democrático e incluyente (Freire P. , 1992).

En este orden de ideas, en contraposición se encuentra la dialogicidad, cuyas características se sustentan en el encuentro con el otro, la transformación del mundo y la

lucha por la liberación, buscando la unidad, constituyendo esta una fuerza solidaria que implica una acción en conjunto para transformarla, donde la dialogicidad permite que los hombres se organicen, se encuentren entre sí y se coordinen en un mismo objetivo, el de su liberación (Freire P. , 1968). De allí que Freire se refiera a la lectura y la escritura de la palabra como aspectos que implican una relectura crítica del mundo, siendo este el camino para releerlo, re-escribirlo y transformarlo (Freire P. , 1992).

Retomando la idea planteada anteriormente, otra característica importante de la anti-dialogicidad es la invasión cultural, pues no sólo se apoderan de la cultura de los conquistados, sino que también imponen su palabra y sus pensamientos, sus comportamientos y sus pautas, prescribiendo así su propia concepción del mundo (Freire P. , 1968). Referente a lo cual Freire nos habla de la necesidad de que exista una “unidad en la diversidad”, donde se reconoce una “mayoría de oprimidos” que usualmente se enfrentan entre sí, dotando de mayor poder a la “minoría opresora”; la unidad en la diversidad denota una multiculturalidad en la cual es preciso que las diversas culturas coexistan sin sobreponerse una sobre la otra, donde cada cultura pueda ser para sí con la libertad de ser diferentes sin miedo a serlo. (Freire P. , 1992)

Así, Freire nos lleva a pensar esta multiculturalidad en la práctica educativa, considerando toda su historia, movimiento, política y organización, donde el autor puntúa en la necesidad de que la práctica educativa sea coherente con dicha multiculturalidad y asuma una ética de respeto hacia tal diferencia y diversidad (Freire P. , 1992).

Paulo Freire, en la Pedagogía del oprimido, hace referencia a la práctica de la libertad como una acción consciente e intencional, expresando que la libertad es un deber y un derecho que se debe reclamar y defender, reconociendo que las personas no son seres aislados sino que existe una comunicación entre ellos que al encontrarse y descubrirse posibilita la transformación del mundo que les rodea, siendo así la libertad una responsabilidad de todos (Freire P. , 1968). En la Pedagogía de la esperanza, Freire enfatiza en el tema de la educación, resaltando que el acto de aprender y conocer es exigente y difícil, pero placentero, reconociendo que el ser humano es un ser imaginativo y curioso que no puede dejar de

aprender, de buscar e investigar la razón de ser de las cosas; todo ello llevando a que la práctica educativa no sólo implique procesos, técnicas y fines, sino también expectativas, frustraciones, deseos y tensiones (Freire P. , 1992).

Ahora bien, nos encontramos con otras dos obras de Freire que, al igual que con aquellas que se viene conversando, son una manifestación de la coherencia que él mismo procuró ejercitar en el transcurso de su vida. Así, Freire escribe la “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa” donde nos encontramos con la formación docente y la práctica educativa progresista, pero sobre todo nos encontramos con la ética, su naturaleza e importancia; encontrándonos también con la “Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto” donde Freire expresa su pensamiento y sus sentimientos de indignación y rabia justificada, ampliando los alcances y enfoques de sus planteamientos y posturas manifestadas en las obras ya conversadas.

Las palabras de Freire nos hacen reflexionar acerca de la manera en que comprendemos el mundo, la lectura que realizamos de este, así como también la posición que asumimos al estar en y con el mundo, nos lleva a pensarnos como seres inacabados que al reconocer su condición de inacabamiento nos volvemos capaces de intervenir en el mundo. Las obras de Freire son una representación de su labor educativa, sin limitarse a escenarios académicos formales ni a la mera relación y roles entre educadores y educandos. Su pensamiento acerca de la labor educativa es amplio, comprendiendo diferentes enfoques y ámbitos tanto de la práctica educativa como de la existencia misma; de manera coherente, sus obras son pedagógicas, son la viva representación de lo que para él significa la educación, llevando a “despertar” y liberarse de cualquier forma de opresión o dominación, llevando a la curiosidad e indagación para la construcción de nuevos saberes y conocimientos.

Así, Freire nos habla en la Pedagogía de la autonomía acerca de la formación docente y destaca aspectos fundamentales que debe tener toda práctica educativa progresista, siendo necesario e indispensable que los y las educadoras se encuentren en un proceso de formación y preparación permanente. La práctica educativa requiere que haya una preparación y se tenga conocimiento acerca de la disciplina que se pretende enseñar, reconociendo de igual

manera que siempre se puede “saber mejor” y que por tanto él y la educadora también son sujetos en la producción del saber; superando la concepción bancaria de la educación donde es el docente el poseedor absoluto del conocimiento y creando las posibilidades para que tanto educadores como educandos pueden aprender y enseñar en un ejercicio recíproco (Freire P. , 2012).

En este sentido, para Freire (2015) es posible aprender y continuar aprendiendo porque somos seres históricos e inacabados, siendo esta también la razón que da origen a nuestra esperanza y moviliza a una práctica de la libertad donde es preciso esforzarse o luchar por intervenir en un mundo del cual ya se ha realizado una lectura y frente al cual se han tenido sueños y proyectos para transformarlo. Este proyecto o sueño, se va definiendo en un proceso crítico donde se analiza la realidad que debe ser transformada y que por tanto es necesario que sea denunciada, este proyecto se va esculpiendo en la mente del sujeto a través de diálogos con otros sujetos que también tiene su “proyecto de mundo”. De cara a las pedagogías de la liberación en el contexto actual, segunda década del siglo XXI se conversa con una realidad aún por construir, por caminar con los y las educandas en los escenarios de formación, que inspiren sus voces y su participación, de lo contrario no se podrán edificar los “proyectos de mundo” a que hizo referencia Freire en su obra. (Freire P. , 2015)

De acuerdo con lo anterior, Freire afirma que es necesario aprender para enseñar, de allí la importancia de la formación docente, también afirma que los seres humanos no estamos determinados y que por ello no hay en nosotros una “programación” ya establecida, en tal caso, la programación que tenemos es para aprender (Freire P. , 2012). En este sentido, se precisa de una práctica educativa que no limite, obstaculice ni deforme la creatividad, siendo así, Freire defiende una educación democrática en la cual se refuerce la capacidad crítica, la curiosidad y la “insumisión”; para lo cual es preciso reconocer los saberes de los educandos, su contexto histórico y social, pero también requiere de rigor metódico, como se ha mencionado, partir del aquí del educando para guiarlo y supere la ingenuidad del saber empírico hacia un conocimiento más científico.

Este rigor metódico no sólo implica la enseñanza de los contenidos establecidos, sino también enseñar a “pensar correctamente”, no desde una perspectiva donde los y las educadoras deben ser “omniscientes” para siempre “pensar de manera acertada”, sino desde una perspectiva donde este pensar acertado reconoce la importancia de no estar demasiado seguros de las certezas y de que como seres humanos no sólo podemos conocer el mundo sino también intervenir en él (Freire P. , 2012). Así, la educación debe superar su concepción bancaria de mera “deposición de contenidos” en una “cabeza vacía”, llevando a los educandos a “pensar bien”, ejerciendo una práctica educativa donde se enseña a pensar de manera crítica mientras se están enseñando los contenidos (Freire P. , 2015).

Es decir, él y la educadora deben estar en un proceso permanente de formación, pues al indagar e indagarse puede enseñar a continuar buscando e indagando, transmitiendo el mensaje de que es posible comparar e intervenir al investigar, permitiendo educarse y educar (Freire P. , 2012). Además, educarse constantemente es fundamental debido a que el mundo, el cual no está determinado, pasa por periodos de transformación, respecto a lo cual Freire anuncia que estas transformación cada vez son más radicales y se dan en periodos de tiempo cada vez más cortos, esto en parte a las revoluciones tecnológicas, exigiendo que estemos preparados para comprender y analizar lo nuevo, sin aceptar o negar de inmediato aquello que se presente; siendo este un reflejo de la necesidad e importancia que tiene la constante formación docente (Freire P. , 2015). Hoy, en medio de una pandemia, donde nos vimos enfrentados y enfrentadas a procesos no preparados, tal vez pensados a futuro, con la mediación de las tecnologías en todos los espacios educativos, públicos, privados, urbanos, rurales, con acceso y sin acceso, nos lleva a plantear y replantear formas otras de encuentro y a transformar los escenarios para atender realidades inhóspitas que siguen haciendo resonancias hoy en el aula y la presencialidad acerca de la necesidad del encuentro, los vínculos, las relaciones cotidianas y la acción política en los espacios educativos para atender la desesperanza que aparece en realidades enajenadas también por las tecnologías y que llevaron a desconocerlas distintas y distantes, allí está vigente la obra de Freire, en esa posibilidad de las experiencias situadas para atender el aquí y el ahora de los educandos y educandas.

Para Freire el pensar acertado o el pensar correctamente es una práctica que busca ser consciente de lo que se sabe y descubrir la razón de ser de tales de saberes y porqué se tienen ciertos saberes y no otros, el reto docente se presenta en la determinación de la relación que tienen estos saberes con los contenidos que se pretenden enseñar. Lo cual nos lleva inevitablemente a hablar de procesos metódicos rigurosos donde la curiosidad ingenua se convierte en una curiosidad crítica (Freire P. , 2012). De esta manera, la pedagogía crítica, progresista, no consiste en una mera formación técnica-científica, a la comprensión de únicamente los contenidos ya establecidos, sino que busca pensar críticamente acerca de la realidad social, política e histórica; lo cual tampoco pretende “sembrar” una única lectura del mundo ni un pensamiento o postura concreto, pues si bien no hay neutralidad en la educación, tampoco se debe imponer un pensamiento, idea o postura (Freire P. , 2015).

Encontramos por su parte, en la pedagogía de la autonomía que enuncia ejes centrales para comprender y analizar a las pedagogías de la liberación en el presente siglo, donde Freire recalca la importancia de la ética y la estética, siendo estos elementos fundamentales del pensar acertado que requiere toda práctica educativa e importantes para que exista el pensamiento crítico y reflexivo, llevando a que la docencia sea una labor que no se rinda ante los retos y obstáculos de su práctica; pero más que ello, la ética también es un aspecto primordial para el ser humano, de allí también su importancia de estar presente en el proceso educativo, despreciando la educación bancaria que lleva al adiestramiento y comprendiendo que “educar es, sustantivamente, formar” (Freire P. , 2012). Frente a lo cual los docentes no deben ocultar su opción política, considerando que al asumirla y anunciar también están enseñando a los estudiantes a asumirse y anunciar su propia opción; de tal forma que, como docentes progresistas asumen un compromiso y contribuyen a la construcción del sueño de cambiar el mundo y participar en la concreción de tal sueño (Freire P. , 2015).

Respecto a lo anterior, el pensar acertado también implica actuar en coherencia con este, no se puede pensar acertadamente cuando lo que se piensa y lo que se hace es diferente; además, el pensar acertado es dialógico, generando así un proceso de formación en el cual los sujetos pueden aprender y pueden ser desafiados a producir su propia comprensión de lo

que se está “enseñando” (Freire P. , 2012). Así, el pensar acertado en el ámbito educativo nos habla de una práctica crítica donde se produce un movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar sobre este hacer (Freire P. , 2012).

Otro aspecto fundamental que se encuentra presente en la práctica educativa es el emocional, Freire se refiere principalmente a la “rabia justa” que tiene un papel formador al ser aquella que se incomoda y reacciona frente a las injusticias, contra la explotación y la violencia, rechazando cualquier forma de discriminación sea de raza, género o clase; cabe mencionar que, esta rabia no puede perderse en una simple emoción con foco ni control, sino que esta rabia justa debe ser un motor de transformación y creación (Freire P. , 2012). Esta parte emocional reconoce que tanto educadores como educandos son seres históricos y sociales, sujetos que son capaces de sentir rabia porque también pueden amar, que pueden soñar y tener esperanza; he de aquí lo “informal”, el currículo oculto de toda práctica educativa, la experiencia que tiene lugar en el espacio educativo (Freire P. , 2012).

Es primordial reflexionar críticamente acerca de la comprensión que se tiene de la realidad, de los hechos históricos que dejan huella en una sociedad y que recuerdan en espacios de formación, espacios donde es necesario mostrar la disconformidad frente a las injusticias, ante realidad que provocan indignación; respecto a lo cual todos tienen derecho de sentir rabia justa u manifestarla, siendo esta rabia justa un motor de lucha para transformar una realidad, en una lucha como expresión del derecho a amar el mundo (Freire P. , 2015).

### ***3.3.3 Los Caminos Hacia Una Educación Liberadora***

Estudiar las pedagogías de la liberación desde Freire, nos convoca hacia la construcción de otros caminos que hagan posible lo inédito viable para avanzar en la utopía, en el reconocimiento del otro y lo otro, que nos interpela en el encuentro y la diversidad para mirarnos desde una educación emancipatoria.

En las obras de Freire, encontramos para el presente siglo, que estas enmarcan notablemente la diferencia entre una educación bancaria o domesticadora, y una educación progresista, liberadora; entendiendo que la educación es mucho más que una simple

transferencia de contenidos y lo que se debe buscar es la superación de esta en un proceso formativo que pretenda construir y producir nuevos conocimientos, para lo cual es necesario reflexionar acerca del quehacer docente (Freire P. , 2012). Es decir, una educación constitutiva de sujeto político y ético en el siglo XXI.

Así, para Freire la educación es posible ya que somos seres inacabados, quienes pueden ser conscientes de tal inacabamiento y, por tal motivo, también somos seres capaces de aprender, formarnos y construir nuevos saberes y conocimientos, razón por la cual el autor ve al ser humano inmerso en un proceso continuo de formación y aprendizaje donde es preciso reconocer el inacabamiento de cada individuo, inacabamiento que hace posible construir historia al estar en relación con otros individuos también inacabados (Freire P. , 2012). Así, el cambio no sólo es algo innegable, sino que también es necesario, hecho que se evidencia en diferentes esferas de la vida (educación, familia, cultura, etc.), razón por la cual se debe intentar entender las razones de estos cambios para así aceptarlos o negarlos; comprendiendo a los seres humanos como sujetos capaces de transformar el mundo, de comprender, nombrar, decidir y opinar (Freire P. , 2015).

Para Freire los seres humanos son sujetos inacabados y que por tanto no están determinados, no nacen “programados” para ser así o de esa otra forma, empero también reconoce que existen factores que condicionan sea genética o socialmente, factores que no son determinante pero que sí influyen en cada sujeto (Freire P. , 2012).

En este sentido, Freire nos habla de la importancia no de ver nuestra presencia en el mundo como una adaptación a este, donde es necesario que nos ajustemos a lo que ya nos es dado, sino que nuestra presencia en el mundo es visto como una inserción donde cada individuo puede intervenir en este; esto es posible cuando el sujeto que se sabe inacabado se inserta en un proceso de búsqueda permanente y es su curiosidad la que se vuelve formadora en la producción de conocimiento (Freire P. , 2012). Así, es necesario embarcarse en una búsqueda constante de la coherencia entre el sueño de cambiar el mundo y el actuar conforme a ello, coherencia que requiere educar la voluntad para decidir y actuar con firmeza en relación con ello (Freire P. , 2015).

Para Freire cambiar el mundo no es sólo un derecho, sino también un deber; el cambio es posible cuando hay sueños, sueños que convierten en proyectos por los cuales es necesario luchar, lucha que se da debido a la confrontación entre quienes avanzan hacia la transformación del mundo y las fuerzas reaccionarias (Freire P. , 2015). De allí precisamente que el cambio sea difícil, aunque posible, pues si no fuera posible no habría sentido de luchar, no habría esperanza de que los sueños puedan concretarse (Freire P. , 2015).

Siguiendo este orden de ideas, el ser conscientes del inacabamiento hizo que los seres humanos se volvieran educables, este mismo inacabamiento que fundamenta la esperanza que conlleva a una búsqueda permanente del ser más, de transformación; así, se debe reconocer la autonomía del educando, quien tiene su propia identidad, saberes y conocimientos que no son contrarios al proceso formativo, sino que son un pilar fundamental de este (Freire P. , 2012). Reconociendo entonces que el cambio es posible, es preciso comprender también que el cambio es algo difícil, lo cual implica entonces la decisión, la historia, la ética, la educación y sus límites, la educación posible porque el mundo no está determinado y es posible intervenir en él, porque existen posibilidades y son estas las que permiten al ser humano tener esperanza, sueños, construir proyectos en el mundo (Freire P. , 2015). Pero no sólo el mundo puede ser cambio, para Freire la educación tiene sentido porque los seres humanos también están siendo, no están determinado, tienen capacidad de aprender y rehacerse, pueden asumirse como sujetos capaces de aprender; de allí que la educación no debe limitarse a la enseñanza de los contenidos o de un tema en concreto, sino también de incentivar la lectura del mundo y su comprensión crítica, de escribir o intervenir en este sea que se acepte o se denuncie la realidad en la cual se encuentra el sujeto (Freire P. , 2015). Es decir, educarnos en la vida y la vida digna desde criterios éticos, políticos, pedagógicos, con nuestras potencias para leer el mundo, la realidad, ya que desde esos lugares de enunciación dependen las posibilidades que podemos construir, imaginar, es decir dignificar la vida es la tarea primordial a través de los vínculos que nos protejan y no desde el control social que nos impongan, puesto que lo social es vincular y conversacional. (Ghiso, 2021)

De la misma manera, es preciso valorar y no obstaculizar la curiosidad del educando, dándole la “libertad” de pronunciarse y decidir en su proceso de formación, recordando que la labor docente es poner límites a la “libertad” reconociendo su propia autoridad, pero siempre evitando caer en autoritarismo impositivo (Freire P. , 2012). Se reconoce que no es posible que los estudiantes aprendan a decir su palabra si esta les es negada, pero también es posible que aprendan sobre democracia en una libertad sin límite alguno; develando así que autoridad y libertad se encuentran en una relación tensa donde se evidencian sus límites y posibilidades (Freire P. , 2015). Por lo tanto, se requiere que podamos educar en la expresión, en la toma de decisiones, en la participación, en la pluralidad, en la diversidad, y en posibilidades otras, para así educar en la libertad. En el contexto de las prácticas universitarias, se develan escenarios educativos y formativos que potencian la curiosidad de los y las estudiantes, que cómo bien se ve en el desarrollo empírico de la investigación, son aquellos espacios donde los y las estudiantes sienten que tienen voz, son reconocidos y reconocidas, participan, pueden crear y expresar sus dudas, inquietudes, ideas, preguntas, saberes desde sus experiencias y realidades situadas, sin embargo también exponen que no todos los escenarios son posibles para la libertad de sus expresiones, cuando se limita a guías instrumentalizadas desde la orientación del docente.

Para llevar a cabo una práctica educativa progresista, como lo menciona Freire, que aporte a la construcción de las pedagogías de la liberación es necesario realizar en los escenarios educativos y formativos, específicamente acorde a la investigación en las prácticas educativas universitarias de nuestro país, región y contexto, un proceso de reflexión y evaluación acerca de esta, siendo necesario vigilar el buen juicio fundamentado en la ética, reconociendo que es el buen juicio el que permite desarrollar una práctica que ni niegue la autoridad docente pero que tampoco se convierta en autoritarismo, así como también es el buen juicio el que permite comprender la importancia de respetar la autonomía, curiosidad, identidad y dignidad del educando (Freire P. , 2012). Por otra parte, Freire reconoce que no sólo en el ámbito educativo tiene un carácter formador, enuncia también el ámbito familiar, desde el cual se debe evidenciar la autoridad y el diálogo; pues, sea en lo educativo y lo familiar, se debe reconocer las diferencias de cada sujeto y “hacer uso” de la autoridad para

dirigir y formar de acuerdo con estas (Freire P. , 2015). Lo que Freire pretende expresar, en pocas palabras, es que la autoridad y la libertad deben estar presentes en las interacciones tanto educativas como familiares, respetando la autonomía de cada sujeto y evitando caer en la “tiranía de la libertad” sin límites (Freire P. , 2015).

Además, estimular el buen juicio en los educandos permite que estos comprendan que hay algo que debe ser comprendido y que por ello el proceso formativo es importante, el buen juicio que reconoce la importancia de la curiosidad y de no alejarse del contexto de los educandos; buen juicio que resalta la importancia del docente de “estar presente” en los espacios educativos, recalcando la importancia ética de comprometerse con su labor educativa y de evitar que los educandos sientan su ausencia (Freire P. , 2012). El estar presente en los espacios educativos exige del docente expresar sus propias posturas, incluso comunicar acerca de sus sueños, miedos y frustraciones, expresando de esta manera su respeto por la libertad de decir su palabra y su derecho de decidir; lo cual implica la responsabilidad de no imponer una ideología o pensamiento, respetando el derecho de los estudiantes a la libertad (no desenfrenada) en el proceso de aprendizaje y se asumen como seres con capacidad de decidir, actuar coherentemente e intervenir en el mundo (Freire P. , 2015). Esta presencia, implica renacernos todos, todas y todes con historia, saberes, conocimientos, emociones, sueños, esperanzas, incertidumbres, realidades y experiencias que nos permiten pensarnos y sentirnos en apuestas estéticas y políticas en clave de alternativas otras de encuentro en los escenarios educativos.

Así, se reconoce que la educación es específicamente humana, siendo una práctica en la cual se producen interacciones entre diferentes sujetos donde Freire recomienda que estas se den de manera democrática y no autoritaria, reconociendo la capacidad de todo ser humano para aprender y para enseñar (Freire P. , 2012).

### **3.4 La Praxis Político-Educativa Desde Paulo Freire, en el siglo XXI**

Escribe Freire (1968) “la práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se

hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores” (p. 20).

La educación, entonces se constituye en metáfora de la vida en donde cada ser humano levanta el vuelo para primero observar, y después para en función de su razonamiento, y de sus ideales utópicos, establecer, no juicios a priori, sino expresiones verdaderas, cristalizadas en la praxis que conlleva a la formación humana, en donde la sensibilidad y la creatividad permea en cada uno de sus actos.

De manera reiterada el autor nos interpela y nos dice que la práctica educativa es un acto político donde cada docente asume una posición, sea que su práctica sea autoritaria o democrática, la práctica educativa siempre es directiva, pero también es artística y ética; en otras palabras, la práctica educativa es humana, por tanto cada docente es un sujeto con una postura, con sueños, miedos y frustraciones, un sujeto con principios y convicciones que se vale de herramientas, técnicas y medios diferentes para desarrollar su práctica docente (Freire P. , 2012). Así que, tanto docentes como estudiantes y todo ser humano, presentes en el mundo no son sujetos neutrales, la presencia en el mundo exige una decisión que da cuenta de la manera en la que cada sujeto se mueve en el mundo, exigiendo también asumir de la forma más crítica posible el carácter político de cada individuo frente a la realidad y los diversos ámbitos de la vida (Freire P. , 2015). Es decir, en la práctica educativa esta presenta la apuesta política de cada uno de los participantes y por ello integra la forma de ubicarnos en el mundo, la lectura que hacemos de él, las experiencias, la historicidad, el contexto, el origen y es política cuando se incluyen las voces de todas, todos y todes en un espacio abierto, participativo, plural, diverso, que posibilita el reconocimiento y la diferencia para el encuentro y la apuesta colectiva.

### ***3.4.1 La Práctica Educativa Humanizada***

La práctica humana educativa, se basa en el reconocimiento del otro, de su capacidad, de su postura y el derecho de pronunciarla, en el reconocimiento de la voz tanto de educandos como de educadores; siendo estos aspectos los que fundamentan la “esperanza” y que ambos

se asuman en un proceso de aprender, inquietarse, investigar, enseñar y producir nuevos conocimientos mientras se entran en comunión (Freire P. , 2012). Freire declara que los espacios educativos deben usar todas las posibilidades para hablar de los sueños, las utopías propias, pero también buscar participar en prácticas que aumenten cada vez más la afinidad entre eso que se dice con lo que se hace y sueña; esto es relevante ya que se entiende que los sueños y la lucha por su realización son aspectos fundamentales en la construcción de historia (Freire P. , 2015).

Con lo mencionado hasta el momento, la consciencia de los seres humanos como seres inacabados donde la historia no está determinada sino que es una construcción que se da por medio de la interacción entre los seres humanos, lo cuales al saberse inacabados reconocen la posibilidad de cambio y por tanto pueden “movilizarse” frente a situaciones de injusticia y opresión que niegan la humanización y el ser más, situaciones que despiertan la rabia justa que se convierte en el motor de la lucha por la liberación, por la transformación de esta realidad (Freire P. , 2012). Siendo de suma importancia reconocer la capacidad de todo ser humano de intervenir en el mundo porque es capaz de comparar, constatar, asumir la responsabilidad, asumirse éticamente y problematizar el futuro, pues para Freire si el futuro no se problematiza se convierte en algo inexorable; así que, siendo sujetos con capacidad de juzgar y decidir, se evidencia la importancia de la educación que al no ser neutral pueda actuar al servicio de la decisión y transformación del mundo (Freire P. , 2015). Por lo tanto, las practicas educativas que desarrollemos si se fundamentan en una postura política van a permitir en el presente siglo que los y las educandas desarrollen un pensamiento crítico, reflexivo que se prepara y fundamenta para el ejercicio de los derechos y deberes, asimismo la defensa de las injusticias, para hacerle frente y resistencia a las inequidades del sistema y sus aristas restrictivas que coartan las libertades y oprimen la esperanza. Pensamiento que cobra vigencia en el presente siglo, donde seguimos transitando espacios que constriñen el pensamiento y por lo tanto limitan la acción y las utopías.

En este mismo sentido, es imprescindible que los y las educadoras sean conscientes en su práctica educativa que el cambio es posible, es necesario educar la esperanza que

comprende que el mundo está siendo y que es posible intervenir en este, es preciso realizar una reflexión crítica donde el cuestionarse lleve a una comprensión de la realidad, de la imposibilidad de ser neutral frente a esta y así mismo es impensable el hecho de “estudiar por estudiar” sin hacerse preguntas frente a ello (Freire P. , 2012). Esta capacidad crítica se considera entonces un saber fundamental en tanto se comprende que ni la historia ni la cultura son inmóviles, al no ser inmóviles requieren de innovación, creatividad, libertad y de riesgo, siendo la educación aquella con el deber de incitar a que tal riesgo responsablemente (Freire P. , 2015). Vemos entonces la importancia de la educación, una educación crítica que comprenda el cambio como algo innegable y la intervención del ser humano como una posibilidad (Freire P. , 2015). En clave del siglo XXI, orientar las prácticas educativas desde horizontes de realidad contextualizados pueden favorecer el desarrollo de libertades, el pensamiento crítico y reflexivo de cara a un sujeto móvil, donde los y las educandas puedan constituirse como sujetos curiosos, creativos, éticos y políticos. Plantea Calvo (2021) que para Freire la filosofía de la praxis está ubicada en cinco categorías para concretar la justicia social: La politicidad, las eticidades, las democracias, la educación dialogada y la praxis para la libertad y cuando se ponen en dialogo estas categorías en los educadores se construye la apuesta de la emancipación y la libertad Freireana, es decir se logra la praxis político-educativa.

De este modo, pensar el cuestionarse requiere que el individuo asuma su derecho de tener curiosidad, de indagar, respetando la curiosidad y dignidad del otro que también puede ejercer sus derechos; el ejercer esta curiosidad constantemente conlleva a que esta se vuelva cada vez más crítica, reflexionando incluso acerca de esta misma curiosidad y llevando a que esta sea una “perseguidora metódica de su objeto” (Freire P. , 2012).

En este orden de ideas, la práctica educativa, la enseñanza, exige rigor metodológico, exige formación y preparación que dan lugar a la seguridad y autoridad con que él y la educadora desarrollan su labor; teniendo en cuenta, como se ha mencionado, la flexibilidad de escuchar nuevas posturas y comprensiones, la apertura para aprender y saber mejor lo que ya se sabe. Esto reconociendo el derecho del docente de decir “no sé” y la responsabilidad de prepararse

correctamente para que esta no sea siempre la respuesta (Freire P. , 2012). Que hoy en el presente siglo, nos convoca a la curiosidad epistémica permanente sobre lo conocido y lo desconocido, donde “el educador es educando y el educando es también educador, ignora el que sabe, pero también sabe el que ignora”. (Calvo, Simposio Internacional Conversaciones con Freire en el siglo XXI: transformación, libertad, utopía y justicia social, 2021)

La práctica educativa también implica responsabilidad y generosidad en las relaciones entre educadores y educandos, donde la autoridad de los primeros y la libertad de los segundos sean asumidas éticamente (Freire P. , 2012). La práctica educativa también es comprendida como una forma de intervenir en un mundo de posibilidades y no de determinismos, siendo preciso desarrollar un proceso dialógico en el cual se respete y reconozcan el derecho de cada sujeto de decir su palabra, lo cual implica la responsabilidad de escuchar al otro donde el silencio es fundamental no como un acto silenciador sino formador (Freire P. , 2012).

Ahora bien, es importante reconocer que “una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras para la decisión y la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (Freire P. , 2012), es preciso que el educando se asuma como sujeto de la producción de conocimiento y en pleno uso de su libertad (ejercida responsablemente) pueda realizar su propia lectura del mundo, comprender y ejercer su derecho de decir su palabra frente a ella, reconociendo su postura frente a la realidad, la apertura al no estar seguro de las certezas y el derecho de soñar con un mundo diferente e intervenir en él (Freire P. , 2012). Freire resalta el derecho de todo ser humano de decir su palabra, de que toda interacción es humana así como toda práctica educativa, siendo esta última una práctica que demanda asumir una opción política, pero que también da cuenta de los sueños y utopías, de la rabia justificada frente a situaciones de injusticia, explotación y discriminación; así, el autor nos habla de una rabia justa como eje movilizador de lucha, una lucha que también se moviliza en la esperanza de lograr superar las situaciones que requieren ser transformadas y la indignación no se pierda en un simple rabiar vano (Freire P. , 2015).

Por otra parte, de cara a la praxis político-educativa conversamos con otra de las obras de Paulo Freire: “La importancia de leer y el proceso de liberación”, buscando profundizar en su obra e ideas ya desarrolladas e ir develando un poco más acerca de su pensamiento en clave del siglo XXI. En esta obra, Freire nos muestra su carácter humilde que debe caracterizar toda práctica educativa, siendo así que acepta la crítica como una posibilidad para hablar consigo mismo, para revisarse y replantearse de ser necesario, examinando y reconociendo los diferentes aciertos y desaciertos ya sea en su actuar o en las palabras escritas en sus obras anteriores (Freire P. , 2004). De esta manera reconoce que en sus primeras obras es poco lo que reconoce el carácter político de la educación (Freire P. , 2004), siendo una idea que se ha afianzado y develado como un pilar o un fundamento en cualquier práctica educativa, incluso, la existencia misma, nuestra presencia en el mundo, implica un carácter político.

Hay que decir entonces, que Freire defiende una educación consciente, con conciencia, que posibilite la concientización y la transformación de la realidad problematizada, contribuyendo así a la construcción de una cultura de liberación. Es importante también mencionar la alusión que hace Freire en esta obra a uno de los problemas que preocupa a la filosofía, el cual tiene que ver con la relación sujeto-objeto, conciencia-realidad, pudiéndose comprender únicamente en una unidad dialéctica (Freire P. , 2004).

### ***3.4.2 La Concientización Como Eje Dinamizador de Una Praxis Político- Educativa***

Estos postulados se conversan con la realidad y las emergencias educativas del siglo XXI, donde las practicas educativas requieren ser promovidas desde miradas críticas, que permitan el análisis y la comprensión de la realidad de los y las educandas con su participación y su voz para la construcción de espacios educativos dialógicos, autónomos, para el desarrollo del pensamiento libertario.

Acorde con lo anterior, cuando se habla de causar un impacto que movilice hacia la concientización y la acción, se refiere a generar pensamiento crítico y reflexivo en cuanto a

las situaciones que se pueden observar en el mundo, en cuanto a todo aquello que es relevante para cada individuo y para la humanidad desde una dimensión colectiva.

Una de las ideas centrales que Freire desarrolla y que nos aporta en el siglo XXI es lo concerniente a la concientización, la cual tiene su origen en la conciencia, donde no se puede otorgar a la conciencia la capacidad de crear la realidad, pues entonces también sería capaz de transformarla por medio de meramente la misma conciencia en un acto significador, pero tampoco se puede establecer que la conciencia sólo es un reflejo de la realidad, en tal caso, no tendría más opción que “adaptarse” a un mundo dado (Freire P. , 2004). De allí que Freire destaque la relación dialéctica entre subjetividad y objetividad, llevando a que no sólo se comprenda una situación de manera teórica sino también de forma contextual; de tal manera, al enfrentarnos a una situación concreta y ser comprendida problemáticamente, se posibilita transformar su significación por medio de la acción, de una acción que no se encuentra sin intencionalidad, sino que es resultado de una interacción dinámica entre acción y reflexión (Freire P. , 2004). Es decir, no basta con ser conscientes de determinada situación o de “simplemente” idealizar posibilidades para que esta sea diferente, es necesario crear las posibilidades para la superación de la situación concreta, trayendo las palabras de Freire quien enuncia que el cambio, aunque difícil, es posible. Es decir, para el cambio se requiere la reflexión – acción – reflexión en el contexto que permita a través de la praxis un ejercicio de concientización sobre la realidad y el escenario específico.

Freire insiste incansablemente en la importancia y la necesidad de superar las realidades injustas, desiguales, opresivas; donde es preciso asumir una posición política y pronunciar el proyecto de mundo con el que se sueña para que, en diálogo con otros y otras, se genere un proceso de liberación colectivo, la superación de dichas situaciones o realidades. Coherente con esto, no se puede eludir el aspecto político de la educación, que exige de quien desarrolla la práctica educativa un carácter crítico y vigilante, buscando comprender la verdad de la realidad y no forzando a que la realidad se moldeé a su verdad o sus objetivos, así, se exige rigor en relación a la verdad, comprendiendo que el conocimiento no es algo acabado ni tampoco algo que simplemente se otorgue como un obsequio, sino que el

conocimiento es una construcción colectiva que demanda la transformación del mundo (Freire P. , 2004).

Respecto a esta práctica coherente, donde reflexión y acción conviven en una interacción dialéctica, Freire menciona que no basta con conocer la situación de opresión, con ser consciente de las condiciones opresivas en que uno o varios individuos se encuentran, pero tampoco se puede detener un ideal el mundo, en el pensar de un sueño, de un proyecto; el fin de esclarecer los hechos, de desvelar la verdad, tiene que ser posibilitar la ejecución de una acción legítima para la superación de dicha situación, siendo esto una práctica de libertad (Freire P. , 2004). Es decir, hoy en el siglo XXI es la ratificación de la apuesta colectiva, la libertad del pensamiento, de la participación, de los sueños y utopías para caminar lo “inédito viable”, mantener viva la curiosidad, vivas las preguntas, y estar dispuestos y dispuestas a encontrarnos y escucharnos, es decir es “aprender a vivir juntos” y educar en la esperanza, pues Freire en su obra y pensamiento que se viene develando nos enseña a esperar para construir horizontes posibles por habitar.

Por otra parte, se encuentra que la lectura es un aspecto de suma importancia para Freire, ya sea la lectura de la palabra o la lectura del mundo, la manera en que ambas se relacionan y complementan, la interacción dialéctica entre la lectura y la escritura, la revisión de texto, la comprensión de lo que se está diciendo, por qué se dice, a favor de quién, para quién, contra quién. Encontramos que se requiere superar la comprensión obstaculizante de que la conciencia y la situación dada son aspectos independientes, destacando entonces que la conciencia se transforma en la praxis, en la acción y reflexión, en la teoría y la práctica, aspectos que no deben ser dicotomizados (Freire P. , 2004). Por el contrario, deben ser vistos, estudiados, analizados en los diferentes escenarios educativos y formativos en el marco de prácticas dialógicas, conversativas, participativas, en especial a partir de las historias y vivencias de los educandos y educadores, para la construcción de conocimientos y saberes, que suscitan aquellas situaciones movilizadoras enmarcadas en el contexto y que por lo tanto contribuirá a la generación de conciencia y movimiento para la acción y el reconocimiento de la realidad desde una postura crítica.

De esta manera, en el presente siglo sigue siendo necesaria la comprensión de que tanto el contexto teórico como el contexto concreto deben vincularse dialécticamente, dado que el primero busca el desvelamiento de la realidad comprendiendo las razones de ser de los hechos, mientras que el contexto concreto lleva a que el sujeto se asuma como un individuo conocedor de tal realidad y vuelva a ella para transformarla; permitiendo así que se genere un proceso de concientización donde se reconoce y comprende la realidad, situación que se prolonga en la acción para su transformación, lo que a su vez debe llevar nuevamente a una reflexión sobre esta acción (Freire P. , 2004). Esto implica entonces, un desafío permanente del siglo XXI en todas las disciplinas de las ciencias sociales y humanas: acción – reflexión – acción, es decir conocer la realidad, transformarla y construir conocimiento de esta para su desarrollo continuo.

De allí que la vida no puede desvincularse del proceso educativo, no se puede ignorar el contexto, la lectura del mundo ni de quien enseña ni de quien aprende; pero también es de suma importancia comprender el valor de vivir una vida coherente con lo que se piensa y lo que se hace.

De allí que se afirme para el siglo XXI, que el conocimiento es una construcción colectiva, por lo cual no hay único pensamiento correcto, no hay quien lo sepa todo y por tanto no tenga motivos para no escuchar al otro (Kohan, 2020). Siguiendo esta idea de que el conocimiento es una construcción colectiva, social, la concientización puede ser entendida como un proceso dialógico que comprende un ciclo gnoseológico como una totalidad donde tanto la adquisición de conocimiento existente como la creación de uno nuevo, se relacionan dialécticamente (Freire P. , 2004).

Retomando la idea de la concientización, esta no es posible sin un desvelamiento de la realidad, sin que este por sí mismo baste para autenticar la concientización; su autenticación sólo es posible cuando el desvelamiento de la realidad se relaciona dialécticamente con su transformación (Freire P. , 2004); transformación que es posible, dado que el mundo, la realidad, la historia, no están determinadas, de igual manera en que el ser humano como ser inacabado se hace educable, la educación es posible.

De igual manera es necesario construir un proyecto del mundo, lo que en esta ocasión Freire llama un “inédito viable”, teniendo la esperanza de que es posible construir un futuro que se sueña, que se proyecta (Freire P. , 2004), lo cual permite pensarnos que se puede transformar el presente, qué en tiempos actuales es esperar la vida misma.

Cabe mencionar entonces, y como se ha expuesto, el acto de estudiar, de la práctica educativa, se centra en gran medida en la importancia de leer y de cómo la lectura es un acto creador y recreador; respecto a lo cual Freire aborda la comprensión de la lectura desde una educación bancaria que no permite adentrarse en el texto, que impide la curiosidad, la indagación y la curiosidad, fundamentándose en una pura memorización del contenido escrito en un texto, convirtiendo de esta manera a los individuos en un objeto que domésticamente llegan al texto ingenuamente (Freire P. , 2004), y que en el siglo XXI así se continúan abordando, seguimos encontrando prácticas educativas domesticadoras, por lo tanto inhiben el pensamiento crítico, se construyen desde los libros y los planes de estudio lejos de la realidad y cuando los educandos y educandas se acercan a ella se encuentran con abismos para el desarrollo de su praxis.

Es por ello, que pensar el acto de estudiar, de leer, comprendido desde una visión crítica, lleva a que el sujeto se asuma como sujeto de la acción que desarrolla, “dialogando” con el texto, “entregándose” a él como quien desafiado por el texto puede apropiarse de su significación profunda, cuestionarla, cuestionarse, indagar, buscar, investigar; dando cuenta de una postura crítica y de la disciplina intelectual que no se puede adquirir de otra manera que practicándola (Freire P. , 2004), aquí el pensador expone de manera pragmática ejes centrales de su obra para su comprensión y lectura en el mundo actual, es decir en el presente siglo sus aportes desde la praxis político educativa se convierte en un desafío ético y político de los y las educadoras.

Es importante mencionar que para Freire y hoy en el siglo XXI es una urgencia pensar que el estudiar seriamente implica no limitarse a un texto y lo que este nos dice, sino también explorar las diferentes dimensiones relacionadas con el tema u objeto de estudio, resaltando la importancia de tener bases bibliográficas que despierte el interés por profundizar en los

conocimientos; pero estudiar seriamente también implica pensar la práctica, asumirse curiosa y abiertamente la búsqueda (Freire P. , 2004). En otras palabras, si bien la bibliografía es importante, la importancia de leer no radica en la cantidad de libros o páginas leídas, sino de la comprensión crítica que se tenga de los textos leídos, lo cual involucra comprender la relación entre la palabra y el mundo, entre el texto y el contexto; haciendo referencia por tanto no a una lectura como decodificación o que simplemente pase por el texto en la “lectura” de una palabra tras otra, sino de una lectura que busca comprender la relación entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra (Freire P. , 2004), es decir la lectura de las experiencias situadas que integran la mirada de un sujeto socio histórico.

Par concluir, Freire nos habla no sólo de educación y prácticas educativas, nos habla de una manera de estar en el mundo y con el mundo, de habitar y asumirse; nos habla de pensar nuestra existencia utópicamente, sabiéndonos inacabados y por tanto capaces de cambiar, presentes en un mundo histórico que no está determinado y en el cual podemos intervenir, imperioso en el presente siglo con desafíos éticos, políticos y estéticos para el desarrollo de las practicas educativas en escenarios públicos, privados, urbanos y rurales en un país como Colombia que requiere de cambios significativos para promover un pensamiento crítico, reflexivo, comprometido con la esperanza, los sueños y la vida. De allí que la pedagogía de la liberación que aborda Freire, más que limitarse al ámbito educativo, como menciona Kohan refiriéndose a una educación filosófica, la pedagogía de la liberación es un estilo de vida que motiva a desarrollar constantemente una práctica de libertad, a tomar conciencia de las condiciones de opresión, a educar la esperanza, a realizar una lectura del mundo y no sólo de la palabra, a conocer, investigar e indagar, a no limitarnos a aceptar o negar lo que se nos presenta sin un “juicio crítico”, a reconocer nuestro lugar en el mundo y cómo al estar siendo y siendo capaces de intervenir en él, se hace necesario el diálogo y el encuentro con el otro para la construcción de un sueño, de un proyecto de mundo. La pedagogía de la liberación, la educación y las prácticas educativas liberadoras, realizan una invitación a ser más, a conocer y conocerse, indagar e indagarse, reconocerse y reconocer al otro; en pocas palabras, la pedagogía que Freire predica es una práctica, una construcción, una cuestión de oportunidad y no de limitación para el presente siglo.

### **3.5 La Emancipación Desde Paulo Freire, en el Siglo XXI**

Para este campo de conocimiento se revisan obras de Freire que develan la relación con la emancipación, retomando algunos de sus postulados para su análisis acerca de la vigencia de sus tópicos en el presente siglo.

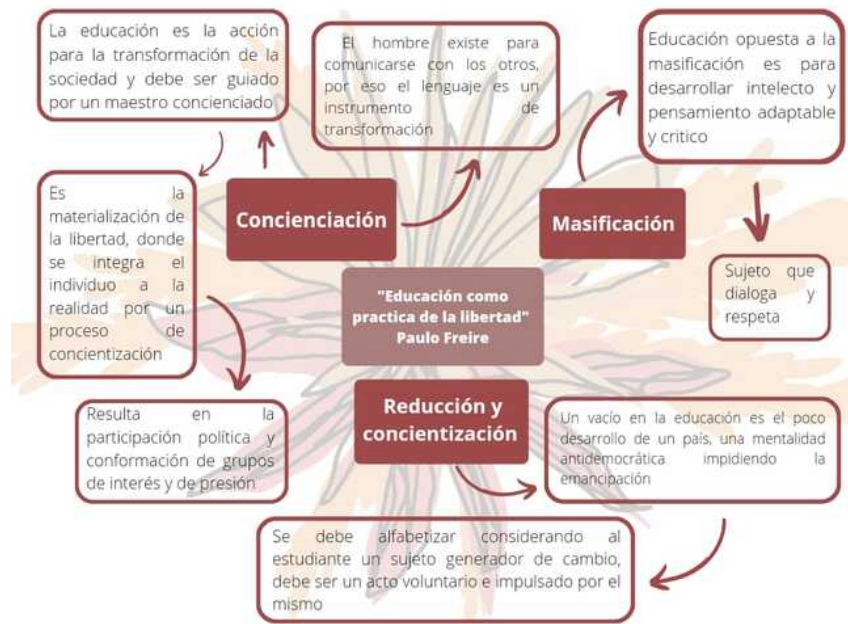
Freire, (c. 1995), en su obra “La educación como práctica de la libertad”, plantea que la educación es y debe ser la acción del hombre para la transformación y debe llevarse a cabo por un maestro concienciado, es decir, se fundamenta en la razón de ser del ser humano (comunicarse con el otro) que, a su vez, busca la transformación de la sociedad por medio de la acción del pueblo. Por esta razón, se plantea a la educación como la materialización de la libertad, cuya propuesta como se viene enunciando con anterioridad, se opone a la concepción bancaria de la misma, donde esta se da desde la manipulación y la sumisión del estudiante, entendiendo la educación como un regalo y no como un derecho.

En la misma obra, Freire expone que la educación es un medio para desarrollar las habilidades intelectuales y una forma de pensamiento adaptativa y crítica en los estudiantes para que el sujeto tenga las herramientas que le permitan entender su entorno y poder dialogar con el otro desde el respeto; esto se contrapone a la educación vista desde la masificación, es decir integra una perspectiva desde la diversidad e interpela la necesidad de prácticas educativas emancipatorias.

En la presente obra Freire, nos presenta ejes conductores para pensarnos en la educación como práctica de la libertad, enunciando que la concienciación nos puede orientar en procesos de transformación de la sociedad, pero que se requiere que las personas que integremos los espacios educativos transitemos en experiencias de concientización que permitan construir apuestas colectivas para el cambio social.

**Figura 31.**

*“Educación Como Práctica de la Libertad” Paulo Freire*



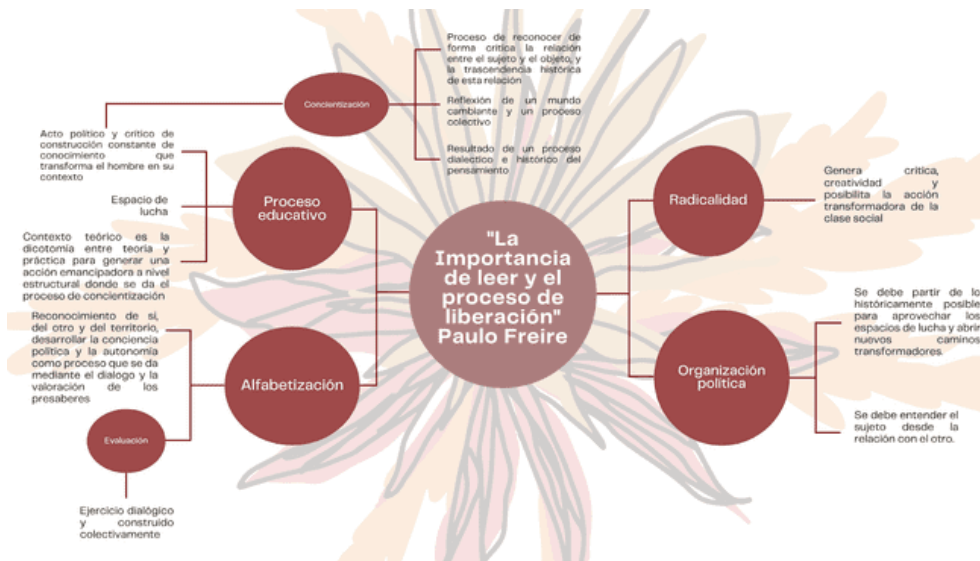
También nos presenta en otro de sus apartados de la misma obra, los vacíos de la educación, explica que estos impiden el desarrollo de un país, que no forjan una mentalidad democrática y obstaculizan la emancipación en sus individuos; es por eso que el proceso de la alfabetización que propone, intenta llenar dichos vacíos al considerar al estudiante como sujeto y gestor del cambio (no un espectador del mismo), es decir la educación debe ser y finalizar en un acto creador, y ser impulsado por el estudiante y no que sea una decisión impuesta, por lo tanto, el educador debe tomar el papel de colaborador en este proceso.

### **3.5.1 La Emancipación en los Escenarios Educativos del Presente Siglo**

Los caminos emancipatorios en las prácticas educativas universitarias implican la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo desde lo ontológico, lo epistémico, lo pragmático, lo metodológico y lo técnico desde miradas colectivas para la construcción de saberes y conocimientos a partir de las experiencias situadas.

**Figura 32.**

*"La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación" Paulo Freire*



A partir de la obra: “La importancia de leer y el proceso de liberación”, Freire (1965) define la emancipación como la acción del hombre para la transformación fundamentada en la comunicación humana, es decir, es un proceso colectivo y mutuo. Este proceso debe estar guiado por la decisión del sujeto y otro que ya esté emancipado y guíe su camino, este proceso se realiza mediante el sistema académico, convirtiéndose en una piedra angular de una sociedad emancipada; por eso, para Freire, la educación como herramienta emancipadora es fundamental para entender el concepto desde su propuesta, donde la conceptualiza como un medio para desarrollar las habilidades intelectuales y el pensamiento adaptativo y crítico en los estudiantes, con el fin de que el sujeto entienda su entorno y dialogue con el otro desde el respeto. (Freire P. , 1965)

Por lo tanto, expone la emancipación desde diferentes aristas, la primera de ellas es el proceso educativo, donde se entiende este como “un acto político y crítico de construcción constante de conocimiento que transforma el hombre en su contexto” (Freire P. , 1965), es decir, las dinámicas que se dan al interior de un proceso educativo dependen del diálogo de

dos o más sujetos mediados por una forma de relación horizontal que potencia la emancipación como elemento de estos procesos. Por otro lado, es un espacio de lucha donde la reflexión y crítica del entorno y de sí mismo es necesaria para que exista el proceso educativo, reafirmando una vez más que la emancipación debe estar inmersa en las estrategias que buscan la transformación social.

El contexto histórico es otro factor del proceso educativo donde “la dicotomía entre la teoría y la práctica se dan para generar una acción emancipadora” (Freire P. , 1965) a nivel estructural o sistémico donde se da el proceso de concientización formulado por Freire, este proceso busca reconocer de forma crítica, reflexiva y política la relación entre el sujeto y el objeto, y la trascendencia histórica de esta relación en el contexto; este reconocimiento se debe dar en una realidad cambiante que evoluciona a partir de las relaciones del sujeto con el territorio y viceversa, de igual forma es un proceso que se debe dar colectivamente debido a que al basarse en las relaciones y el diálogo, debe reconocerse el papel del otro en la razonamiento y construcción de conocimiento hacia la concientización, es decir hacia la promoción de escenarios educativos que posibiliten la libertad del pensamiento, la libre expresión de ideas, saberes y conocimientos que desde la experiencia han construido en los contextos y realidades los educandos y los educadores

Asimismo, mencionamos otro de los tópicos encontrados que contribuyen a comprender desde la obra y pensamiento de Freire y conversar con la emancipación, es cuando enuncia a la alfabetización entendida esta, como “el reconocimiento de sí, del otro y del territorio” (Freire P. , 1965), siendo este un proceso analítico donde se desarrolla conciencia política y se fortalece la autonomía del sujeto mediado por un proceso dialógico que valora y potencializa los presaberes del mismo, para que a partir de sus experiencias y sus posturas de la realidad, construya el camino para alfabetizarse desde y para la emancipación. Este desarrollo se evalúa a partir de un diálogo entre las partes implicadas, nuevamente desde una relación horizontal que permita la construcción colectiva de conocimiento y formas de entender la realidad.

Por otra parte, se encuentra también otras aristas de conexión para el presente siglo de cara a la emancipación, por un lado, enuncia la radicalidad como una forma de generar pensamiento crítico alrededor de procesos emancipatorios, una posibilidad de potenciar la creatividad del sujeto donde se obtendrá como resultado una acción transformadora de la realidad social que permea al individuo, siendo este uno de los objetivos de la emancipación como proceso. Y por otro lado, la organización política que es una estructuración de la realidad donde a partir de lo históricamente construido aprovechar los espacios de lucha y revolución para abrir nuevos caminos transformadores, de esta forma, se valida y se toma como base los procesos emancipatorios desarrollados anteriormente como parte de la construcción de un desarrollo colectivo y democrático, donde es posible entender el sujeto desde la relación con el otro y el territorio, porque es allí donde las prácticas emancipatorias se ven evidenciadas y van a generar el impacto necesario para transformar la realidad. Esto en clave de siglo XXI moviliza el desarrollo de apuestas participativas desde un pensamiento libertario que provoque acciones de emancipación.

De otro lado Freire, esta vez desde “Cartas a quien pretende enseñar”, expresa que una escuela pensada desde la emancipación es una escuela democrática donde se enseña y aprende a comprender el mundo que rodea al sujeto, donde se requiere un proceso de evaluación permanente, especialmente a las prácticas educativas con el fin de fortalecerlas y retroalimentar el proceso (Freire P. , 2012), de esta forma, es necesaria la evaluación al contexto en el que ocurren estas prácticas debido a que esa realidad es la que permea la ideología y pensamiento de la escuela, el maestro y el estudiante, esta evaluación también es una herramienta para enriquecer la relación entre docente y estudiante, y hacerla cada vez más horizontal.

La educación emancipada buscar fortalecer la sociedad civil con el fin de que el ciudadano apropie su rol fiscalizador de procesos para garantizar la veeduría al estado y tener un pleno ejercicio de derechos y deberes. A partir de ello, la emancipación construye una sociedad sin miedo (Freire P. , 2012), que se enfrenta a los obstáculos sin paralizarse y visualiza las estrategias para resolverlos, así mismo permite que el sujeto exprese el

miedo y lo deje fluir para disociarlo y entender de donde nace y desnaturalizar las actitudes cobardes.

Asimismo, explica que “una sociedad sin emancipación en sus dinámicas cotidianas cohibe al ciudadano a leer su contexto y posicionarse en el para reconocer su rol en el entorno” (Freire P. , 2012), de igual forma, si la escuela y el Estado no son emancipados, se ven permeados por la imparcialidad del entorno, reforzando un orden hegemónico, mostrando así que efectivamente, la emancipación es la vía para la liberación del ser humano y la construcción de una realidad democrática.

Otra de las obras que se integra a la conversación sobre emancipación es “Por una pedagogía de la pregunta”, donde Freire expone sus posturas e inquietudes frente a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes” en este caso está acompañado por Antonio Faúndez. En la presente obra, los autores (Freire & Faúndez, 1986) definen una sociedad guiada por la emancipación como un espacio donde el poder está repartido igualitariamente entre todas las personas, formándolas como sujetos activos en la sociedad, y estos roles de poder deben estar mediados por el diálogo para que se convierta en un ejercicio horizontal, donde el escuchar al otro y ser escuchado sea una prioridad. De igual forma, plantean que no se podrá llegar a esto si las acciones de los ciudadanos están guiadas por costumbres y/o actos culturales que no han sido demostrados por la razón y que fortalezcan el sistema hegemónico, es decir, prácticas cotidianas que se van normalizando con el tiempo debido a la aceptación colectiva por juicios de valor, mediados por elementos como la religión, el capitalismo y/o el machismo (Freire & Faúndez, 1986). Se entiende entonces que, una sociedad emancipada es aquella donde cada sujeto inmerso conoce su libertad y el límite de esta, contribuye a la diversidad y promulga el pensamiento crítico en su cotidianidad para evitar reforzar sistemas que cosifican y alienan al ser humano.

De esta manera, los autores (Freire & Faúndez, 1986) presentan a la pregunta, como una herramienta para llegar a la sociedad, y esta se debe expresar mediante el diálogo con el otro a partir de un ejercicio libre, histórico y contextual, este diálogo, antes de formar las relaciones de poder en la sociedad, debe estar permeado por las dimensiones antes dichas,

debe ser un acto voluntario de ambas partes, debe transmitir la construcción histórica que es cada persona y expresar como el contexto forma parte de su vida e influye en su pensamiento.

Plantean, que el sujeto debe preguntar de forma voluntaria y hacerlo a partir de una visión histórica y contextual, es una mirada crítica a la sociedad y por ello es posible preguntar y no dar por hecho. En otras palabras, la acción de preguntar, de sentir curiosidad por la realidad cercana es el inicio del conocimiento y su construcción, y este punto es un pilar fundamental de una sociedad emancipada. (Freire & Faúndez, 1986)

Por otra parte, es importante mencionar que ellos (Freire & Faúndez, 1986) definen como único objetivo de la construcción de conocimiento: transformar la realidad y entenderla, quitándole el carácter jerárquico que debido al positivismo se le ha dado y que a causa de ello ha sido usada para manipular la realidad hacia intereses particulares que va en contravía de un sistema democrático.

Por ello, es posible construir conocimiento a partir de la cotidianidad y es necesario tener la capacidad de aprender de ella, es decir, de verla de forma crítica y preguntarse sobre su existencia; siendo necesario ver el carácter ideológico de la cotidianidad, donde el sujeto sea capaz de encontrar el resultado de sistemas hegemónicos y revolucionarios. De igual forma, el conocimiento se debe construir desde bases flexibles, que se adapte a la realidad y no lo contrario, para no caer en el riesgo de querer manipularla desde verdades absolutas. Es decir, también la construcción del conocimiento desde la emancipación se da a partir de diferentes lenguajes, adaptándose al sujeto y no estandarizando el proceso para que sea este el que se adapte al conocimiento, allí se une el saber empírico y científico.

Es importante retomar el aspecto histórico y contextual de la pregunta para resaltar que el conocimiento también está enfocado dependiendo la construcción histórica de cada ser humano y como conciba la realidad, asimismo se construye y reproduce el conocimiento.

Otro aspecto que influye en la construcción de este es el lugar que se tiene en la sociedad, el rol y posición que asume el sujeto dentro de su sistema. Por lo tanto, es importante que ese conocimiento mueva al ser humano, lo motive y conecte con su realidad,

creando un lazo emocional que lo haga sentir parte de él, para poder apropiarse del mismo y transformar su contexto. Por ello, es necesario que se sienta y comprenda la historia como propia, para tomar un lugar en ella y asumir su rol transformador desde la emancipación.

Este carácter subjetivo en el conocimiento también es necesario para determinar que no hay formas de construcción de conocimiento peores o mejores, simplemente diferentes, es decir, esas construcciones no deben suprimir el conocimiento del otro, imponiendo roles jerárquicos; es aquí donde el conocimiento toma un sentido transformador porque se construye en la relación con el otro, entendiendo que no existen saberes superiores ni inferiores, este ejercicio de conversación también posibilita que las ideas evolucionen a conocimiento. (Freire & Faúndez, 1986)

“El conocimiento es un proceso continuo a partir del diálogo con el otro y no un resultado” (Freire & Faúndez, 1986), por eso no implica que la acción de construir conocimiento automáticamente haya transformado la realidad, se necesita un esfuerzo para que este contribuya a la transformación; este esfuerzo se trata de la voluntad y el carácter emancipador del sujeto que posibilita la mirada de una sociedad democrática y participativa. Por esto, los autores (Freire & Faúndez, 1986) consideran al “conocimiento como un medio y no un fin”, siendo ese fin la transformación de la realidad hacia una sociedad emancipada.

Otro de los aportes de la presente obra para el siglo XXI y que cobra interés para comprender y estudiar la emancipación es la enseñanza, donde se especifica que debe ser un espacio donde el estudiante y el docente aprendan y enseñen por igual, reforzando las relaciones horizontales que se busca tener en una sociedad emancipada. Se espera que desde la enseñanza se reconozca la diversidad del otro, se acepte, se respete y se aprenda de ella, porque sí no se tiene en cuenta el tejido social dentro de la educación, significaría una burocratización de la enseñanza y de cualquier práctica en general, por ello se pretende que el propósito del conocimiento que se construye con los y las estudiantes estén en clave de su cotidianidad y realidad contextualizada, que para el presente siglo tiene vigencia de cara a una educación participativa, plural, diversa, democrática, política y ética.

Por lo anterior, se comprende que la educación emancipadora y desde la emancipación busca implementar un modelo democrático, esto la vuelve mucho más crítica y exigente. En este último punto, cabe recalcar que los autores (Freire & Faúndez, 1986) aclaran que la rigurosidad no es una cualidad exclusiva del sistema autoritario, también es necesaria en la emancipación como proceso en el marco de su ejercicio y decisión.

### ***3.5.2 Una Sociedad Emancipada***

Por último, cuando se habla de que la emancipación guía a la sociedad a su propia transformación, es inevitable nombrar a la lucha y revolución como parte del proceso, por esto, los autores ahondan en el término para conceptualizar que en la lucha se debe partir de las ideologías dominantes para construir una ideología reflejada en acciones que se oponga a esta, entendiendo la lógica en la que funciona en sistema hegemónico (Freire & Faúndez, 1986). De igual forma, no se pretende juzgar a la realidad, se debe observar desde el conocimiento para transformarla, porque cuando se pretende juzgar es porque se quiere imponer una verdad y solo se estaría construyendo un nuevo orden social autoritario; otro punto para tener en cuenta en una lucha social es que dentro de la revolución también hay aspectos negativos y está ahí la tarea difícil, reconocerlos para no cometer los mismos errores históricos y caer de nuevo en posturas radicales que vuelven a hegemonizar el pensamiento, dándole cabida a nuevos dogmas.

González y Monteagudo (2023), exponen,

Vamos para ser distintos, porque sentimos esperanzas de cambio y de apostarle a la humanidad, vamos para emanciparnos no sólo de la ignorancia sino de lo que sabemos cuál indica Ranciere (2016, p.39): “Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno”. ¿En qué consiste ser profesores, ser estudiantes en pleno siglo XXI que piensa la descolonización? Cuestiones abiertas no sólo para el mundo de la educación sino para las distintas dimensiones humanas que piensan las diversidades e inclusiones” (pág. 7).

Pensarnos la emancipación nos convoca a descolonizar las prácticas establecidas desde formatos, guías parametrizadas que inhiben el libre pensamiento y la expresión de los y las estudiantes y docentes.

Debido a la complejidad de la sociedad y la forma en la que desde la emancipación se concibe el conocimiento, no existen modelos para la revolución, por ello se crea un modelo para cada lucha que se adapte a su medio y responda a las exigencias de los ciudadanos (Freire & Faúndez, 1986). Es decir, propiciar el cambio significa hacer un proceso desde la emancipación y para la emancipación

En la obra “La escuela y el maestro. Paulo Freire. Y la pasión de enseñar” escrito en el 2007 por Moacir Gadotti, expone cómo debe ser el sistema educativo pensado desde y para la emancipación, allí se entiende que “la escuela es una forma de reproducción o transformación de la sociedad” (Gadotti, 2007) y esto depende del entorno en que se encuentre y desde qué principios se base, por eso es necesario reflexionar acerca de la importancia de la emancipación en la educación, es decir, la escuela tiene el don de construir desde una visión crítica y creativa de la realidad y de sí mismo, lo que la convierte en una herramienta transformadora. Por esta razón, es necesario el pensamiento autónomo para que la escuela desde la emancipación funcione, debe ser posible la construcción del pensamiento profético y esperanzador, este es tener la posibilidad de construir ese mundo posible que se quisiera tener (Gadotti, 2007). Para el presente siglo, es una utopía de los y las educadoras que pretenden promover un proceso educativo y formativo a partir del fomento de un pensamiento crítico y reflexivo con el desarrollo de los contenidos curriculares en conversación permanente con la realidad y el contexto, es decir a través de una construcción de conocimientos que se origina en las experiencias situadas de los actores implicados en ese espacio.

La escuela no es solo un espacio físico, es un territorio que se transforma, se adapta y se construye mediante las relaciones que ocurren al interior, por ello el factor humano en la educación es el más importante debido a que es este el que construye las prácticas educativas y no el espacio físico en el que ocurre el proceso de enseñanza, por esto, todos

son valiosos en la escuela y cada verdad es escuchada y respetada, es un espacio que debe estar mediado por la coherencia y solidaridad; debe ser tolerante y esto se da a partir de la capacidad de convivir con la diversidad; se debe tener apertura a las diferentes formas de aprender y enseñar debido a que cada persona es un mundo diferente dependiendo de su contexto. En la escuela pensada desde y para la emancipación se pueden crear lazos, interconectar las categorías de la historia, la política, la economía, la clase, el género y las etnias como esferas del aprendizaje para comprender la realidad que rodea al sujeto y a sus pares; aunque pareciera irrelevante, debe existir el espacio para amar y ser amado, explorar el campo de las relaciones interpersonales

La escuela debe ser un lugar para cuestionar lo que ya se ha dicho por otros (Gadotti, 2007), para preguntar y no dar por hecho el conocimiento que ya está constituido, es decir, repensarlo y apropiarse de él; “debe permitir la reflexión de su realidad” (Gadotti, 2007). Por otro lado, el estudiante debe ser un agente activo que se involucra en las decisiones que transformen la escuela y así, entender que tiene un rol en la sociedad a través de su voz y participación, por eso la escuela también tiene la función de formar al estudiante como ciudadano; esas decisiones que toma el estudiante sobre su aprendizaje convierten a la educación en un proceso donde el docente y el estudiante aprenden de forma igualitaria.

Al hablar del maestro, es relevante entender que en el texto le dan la función de construir los problemas que el estudiante debe resolver para poner el conocimiento en práctica y así apropiarse de él; este aspecto debe guiarse por una pedagogía liberadora que permita darle rienda suelta al ser y pueda construirse como un sujeto emancipado. Así mismo, el maestro se encarga de educar para que esa utopía construida desde la emancipación sea posible a través de las transformaciones producidas en los estudiantes y el entorno. El maestro debe invitar a la persona a soñar con esa realidad, a transformarla, con el propósito de que se pueda desligar por un momento de los aspectos negativos de su vida que le impiden su desarrollo e imaginar cómo sería sin ellos. Debe ser un lugar donde al estudiante se le dé esperanza de un mundo posible, con la decisión que implica accionar herramientas para su

comprensión, análisis y transformación a partir de sus conocimientos y saberes, sueños y proyectos personales y colectivos.

### **3.6 Conversaciones con Otros Pensadores Desde las Pedagogías de la Liberación, la Praxis Político-Educativa y la Emancipación**

En este apartado revisamos algunos pensadores que aportaron y conversaron con los campos de conocimiento de la presente tesis doctoral en su desarrollo teórico acorde a su segundo objetivo, además, cabe mencionar que esta conversación se realiza con autores que han sido influenciados por Freire y otros que pudieron incidir e influenciar su obra y pensamiento de cara a los campos privilegiados y estudiados en esta investigación.

Este abordaje, nos permite encontrarnos con Walter Kohan (2020), quien en su obra “Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica” comprende su pensamiento desde otra perspectiva que despierta el interés de ser abordada para la presente tesis doctoral, encontrando sus aportes al horizonte de la investigación, al estudiar el pensamiento de Freire y su vigencia en el presente siglo.

En esta obra de Kohan (2020), Freire es asumido como un filósofo quien disfrutaba de la lectura de diversos autores y de lo cual se da cuenta en sus diferentes obras, además, en esta misma obra, la educación que se entiende como progresista o liberadora, es abordada también como una educación filosófica. De esta manera, Kohan (2020) identifica cinco principios claves en las obras de Freire, los cuales son la vida, la igualdad, el amor, la errancia y la infancia. En el desarrollo de la obra se entiende la filosofía como una dimensión de la educación y también como una forma de vida.

Ahora bien, Freire hace alusión a Marx en varias de sus obras, compartiendo el pensamiento o la apuesta por transformar los modos de vida imperantes y no solamente las formas de pensamiento; así, nos encontramos con un Freire comprometido con la transformación y creyendo en que ella es posible, no desde una posición idealista, sino reconociendo su dificultad, abordando a lo largo de sus escritos la importancia de que la

acción y la reflexión interactúen dialécticamente para comprender, esclarecer, posicionarse y transformar el mundo, la realidad, (Kohan, 2020). Que desde la voz de los y las estudiantes se configuran en la posibilidad de construir saberes colectivos a partir de las realidades situadas de los mismos, en diálogos participativos, abiertos, plurales que propicien escenarios de transformación individual y social a través de los devenires cotidianos de los cuales se originan sus propios lentes y formas de ver y estar en el mundo.

Sentido en el cual se entiende que la educación es política, como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, pero cuanto también es filosófica, se convierte en una educación problematizadora donde tanto docente y estudiantes pueden pronunciar y realizar su propia lectura del mundo, cuestionando la razón de ser de esta, tomando conciencia de las situaciones que demandan ser transformadas. La toma de conciencia, la reflexión, en su relación dialéctica con la acción y la práctica, se convierte en un eje movilizador que orienta a la superación de las situaciones de opresión, explotación, exclusión o discriminación (Kohan, 2020).

Kohan habla de la filosofía tomando como fundamento también a Foucault, refiriéndose a esta como un estilo de vida, así la filosofía no se limita a una mera actividad intelectual, siendo preciso el conocimiento de sí mismo y la inscripción de la filosofía en la experiencia de vida, es decir, encarnar esta filosofía en la vida misma, vivir de manera coherente con ella; de esta manera, solamente el estilo de vida coherente con su filosofía puede considerarse desde una dimensión educativa, enseñando con el ejemplo el valor ético que se refleja así en el valor educativo (Kohan, 2020). Encontramos así a un Freire que desde la concepción filosófica de Foucault llevó una vida heroica, siempre procurando expresar en su vida la mayor coherencia posible entre el pensar y el actuar, entre la acción y la reflexión, viviendo acordemente con su filosofía.

Por su parte, encontramos que algunos de los aspectos más tratados por Freire son la dialogicidad, la inconclusión o inacabamiento del ser humano, la posibilidad de cambiar el mundo y la importancia y potencialidad que tiene la educación en estos procesos; aspectos que dan cuenta de la “misión filosófica” de su vida: la liberación de los oprimidos, los cuales,

al tomar conciencia de la condición de opresión, se vuelven capaces de superarla (Kohan, 2020). Como ya se mencionó, la vida de Freire fue una práctica permanente, una práctica de libertad, de coherencia, de conocer y conocerse, educar y educarse; de tal forma que Kohan (2020) afirma que la vida de Freire fue una manifestación de su militancia a favor de su causa.

De tal manera que Freire denuncia la disociación entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra, donde muchas veces la segunda no hablan del mundo en que está inmerso el sujeto, separando cada vez la vida “cotidiana” de los espacios educativos (Kohan, 2020).

Otro aspecto importante es el asunto de la igualdad y se resalta para el presente siglo su vigencia, necesidad de manera relevante en los escenarios educativos, donde nadie pueda ser considerado superior o inferior, permitiendo así que haya una interacción dialógica, que docentes y estudiantes puedan conversar como “pares” en la construcción de conocimiento; acto que requiere de humildad, apertura a lo nuevo y respeto por la diferencia (Kohan, 2020). La igualdad es una de las dimensiones que expresan la superación de una concepción bancaria de la educación, donde los docentes no se asumen como superiores y los estudiantes como inferiores en el acto de aprender, posibilitando un dialogo constructivo o generativo entre iguales; hecho que no niega ni obstaculiza la diferencia, siendo la diferencia misma un pilar de la igualdad, haciendo necesario hablar de ella (Kohan, 2020). Este aspecto o principio de la igualdad, debe estar presente y ser vivido en las prácticas educativas del siglo XXI, posicionando como iguales a los sujetos que participan en una relación e interacción de enseñanza y aprendizaje; lo que no quiere decir que todos sepan lo mismo, o eluda la responsabilidad del educador y de la educadora de prepararse y formarse en el tema que está “enseñando”, sino que, estos puedan humildemente comprender que no son poseedores absolutos de la verdad y que los saberes y conocimientos de los y la estudiantes son igualmente valiosos (Kohan, 2020).

Educación que no sólo debe comprenderse teóricamente, sino que también de ser vivida, experiencial, lo cual implica comprender que toda práctica educativa es en sí misma un acto de amor, destacando en este sentido la importancia de que este sea un amor

apasionado que, como expresión de coraje y compromiso con los procesos de liberación, también es un acto dialógico (Kohan, 2020).

La educación es un acto de amor porque exige de un tiempo propio, interior, que de una u otra manera se está compartiendo entre quienes aprenden y enseñan dialécticamente, siendo una interacción y un compartir con el otro, también es por tanto una manera de habitar en el mundo (Kohan, 2020). Este acto de amor involucra una amorosidad luchadora, es decir, se manifiesta en una lucha justa que enfrenta las situaciones de despojo, discriminación e injusticia; pero también implica “educar los sentimientos”, amar y saber amar, amar lo que se enseña, amar lo que se aprende, amar la vida, el mundo (Kohan, 2020).

Por otra parte, también rescatamos en el siglo presente un aspecto fundamental en la educación: la errancia, entendida como un “andariego”, el no limitarse a un conocimiento o a una única comprensión de la realidad, a la apertura de que siempre se puede conocer mejor, conocer algo nuevo, de allí lo que Kohan (2020) llama un “errar educando”, cualidad de quien como un errante intelectual que reconoce la importancia de comprender el mundo, de observarlo, sentirlo, compartir con otros experiencias, salir de nuestro lugar para conocer los lugares de otros y otras (Kohan, 2020). Es decir, aprender exige un viaje, exige salir del lugar y así mantener viva la curiosidad, vivas las preguntas, sorprendernos y estar dispuestos a encontrarnos siempre, el mundo puede ser otro mundo y ser de otra manera.

De allí el encuentro entre el amor y la errancia en quien “viva amorosamente a la marcha”, del caminar militante que no sólo comprender la realidad, sino que se moviliza para transformarla, para construir un mundo mejor con el cual se sueña y se construye un proyecto colectivamente a través del diálogo (Kohan, 2020).

Otra perspectiva, es la del “viajante intelectual”, de quien se sumerge en una búsqueda permanente de conexiones en el pensamiento, de un texto con otro, con el contexto, el mundo, consigo mismo y sus ideas; de quien se embarca en un diálogo con un libro, un artículo, un texto; implicando a su vez la importancia de la pregunta, de cuestionarse, de preguntar acerca del preguntar, viviendo la pregunta y el espíritu investigador que allí se gesta (Kohan, 2020).

Otro aspecto de la educación que resalta Kohan del pensamiento de Freire es la infancia, una infancia que educa y no tanto una que deba ser educada; por tanto, se destaca la importancia de revisar la infancia como una forma de diálogo con uno mismo, de entenderse y establecerse (Kohan, 2020). De forma que, la educación, la práctica educativa, debe prestar atención a la infancia, cuidarla, escuchar, mantenerla viva a través de todas las etapas de desarrollo en la vida; la infancia que se experimenta vivazmente, descubriendo el mundo, preguntando, indagando, con espíritu curioso, alegre e inquieto, siendo precisamente esta la potencia esperanzadora, movilizadora y liberadora que tiene la infancia en los procesos educativos (Kohan, 2020). Así, la vida nos habla de una vida que comienza, constantemente, esto en relación con el tiempo y la manera en que se interactúa con este, interviniendo en el tiempo y en el mundo con curiosidad y viveza, siendo la transformación un testimonio de vida y la falta de vida una señal de muerte (Kohan, 2020).

Por otra parte, de acuerdo con otros pensadores de cara a la praxis político-educativa, es relevante para la presente tesis doctoral enunciar las prácticas educativas desde Foucault. Jones (1997), expone desde el punto de vista de Foucault, la estrecha relación que existe entre las prácticas educativas y el saber científico. Así, nos dice que para Foucault la epistemología que presentan el saber cómo un producto exclusivo de la razón, contribuyan o fortalezcan el hecho de que los individuos permanezcamos en una condición de dominados, razón por la cual se infiere que el saber no se puede ver de forma independiente o desligado al poder. Citando a Foucault (1977) citado por Jones (1997), nos dice que: “el poder y el saber se implican mutuamente [por lo cual es necesario analizar la relación entre estos sobre la base de que] el sujeto que sabe, los objetos que hay que conocer y las modalidades del saber deben considerarse como otros tantos efectos de estas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas” (p. 85). Por lo cual, se puede decir que las transformaciones que se han dado y se dan con el tiempo, traen consigo nuevas formas de poder, de saber y nuevas formas en las cuales estas se relacionan.

Plantea por otra parte, cómo en el siglo XVIII, las prácticas educativas tuvieron grandes cambios en Francia, uno de ellos fue el creciente uso y sistematización de los

exámenes; sin embargo, esto sólo llegó a generalizarse en el transcurso del siglo XIX. El autor cita a Keith Hoskin (1952) para decirlos que “el examen se transformó [...] en una presencia observadora constante en la práctica educativa, [en] un medio de comprobar el modo de hacer y de mantener a los estudiantes en guardia respecto a la nota” (Jones, 1997). Por otra parte, también se buscaba mantener cierta uniformidad en el sistema educativo, por lo cual se comenzó a exigir el uso de los mismos textos (información) y los mismos exámenes.

Como indica el autor, los exámenes servían entonces para clasificar a los estudiantes y, además, para evaluar las actuaciones de los profesores (Jones, 1997).

Por otra parte, nos muestra como durante la ilustración, y en palabras de Palmer, se buscaba generar un “ambientalismo generalizado” al considerar que todos los seres humanos nacen iguales y las diferencias en aspectos intelectuales se daban a las circunstancias en las cuales cada individuo se formaba. Sin embargo, también expone con Frank Manuel, que los hombres son semejantes en naturaleza y que también tienen un carácter único, por lo cual el sistema educativo debe estimular el desarrollo de esas diferencias (Jones, 1997); el autor complementa esto diciendo que el objetivo último que tenía el sistema educativo era en tener el control o dominio sobre una élite reducida y muy cualificada para gobernar y dirigir. Por lo tanto, el evaluar y clasificar a los estudiantes y maestros se puede entender como una forma de dominación y control, en vez de una manera de fortalecer, afianzar o incentivar el saber.

El autor expone la idea de Foucault al hablar acerca de los tres “instrumentos” del poder disciplinario: la observación jerárquica, el juicio normalizador y el examen. Respecto a lo cual, nos dice que el propósito de la observación jerárquica era asegurar que “el sistema que dependía de los individuos se integrará en un conjunto eficiente y funcional” (Jones, 1997).

Explica que el poder disciplinario no pretendía generar represión sino normalizar, y es ahí donde el juicio normalizador juega un papel indispensable, estos juicios estaban basados en la “norma” (no necesariamente legal, sino que podía ser comportamentales,

actitudinales, etc.) y representaban castigos por mala conducta y premios por buena conducta (Jones, 1997).

En consecuencia, “Foucault consideraba el examen como el instrumento más importante del poder disciplinario porque combina la observación jerárquica con el juicio normalizador: “Es una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar”; de esta forma, el autor afirma que “el examen, con “todas sus técnicas documentales”, convierte a cada individuo en un “caso”, es decir, un individuo “que ha de ser entrenado, corregido, clasificado, normalizado, excluido, etc.” (Jones, 1997).

Así, lo planteado por Jones, desde el aporte que brinda Foucault acerca de las prácticas educativas y el lugar que se construye en los escenarios educativos con los actores implicados de “poder” desde el docente y “sumisión” por el estudiante, nos permitió evidenciar que estudiarlas e interpretarlas en contexto, brinda elementos relevantes para su fortalecimiento y promoción en espacios dialógicos, participativos, para la recuperación de la voz de los sujetos implicados en el siglo XXI.

Por otra parte, para el estudio y análisis de la praxis educativa se estudiaron obras de Henry Giroux, a continuación, se presentan algunas posturas a partir del texto los profesores como intelectuales.

**Figura 33.**

*Mapa de Relaciones Conceptuales del Libro: Los Profesores Como Intelectuales*



En este recorrido teórico también conversamos con otros pensadores a quien Freire influencio a partir de su pensamiento y obra, ya hemos mencionado a Kohan (2020), y ahora nos adentramos con Henry Giroux, quien enuncia en su obra “Los maestros como intelectuales” campos que apoyan perspectivas analíticas para el estudio de la praxis político educativa, esta obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en la escuela suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen a asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos (Gil, 2017, p. 38). Por lo tanto, el texto registra elementos de articulación con la presente tesis doctoral integrando campos de conocimiento de cara al pensamiento crítico, el acto educativo, pedagogía crítica que se sintonizan con la praxis política educativa y cómo develar su carácter emancipatorio en la formación de los y las educandas.

### ***3.6.1 La Pedagogía del Pensamiento Crítico, Una Acción Colectiva***

Sostiene Giroux, que la pedagogía importa en cuanto aspecto central de los estudios culturales. Se ocupa de las diversas aproximaciones para delimitar la *pedagogía crítica* como un conjunto de condiciones articuladas dentro del contexto de un proyecto político particular, en el cual se asumen problemas específicos como las relaciones entre conocimiento y poder, entre lenguaje y experiencia, o entre ética y autoridad, (Salazar D. A., 1999, p. 7).

Ese intento de ampliar la noción de lo político haciéndola más pedagógica subraya la importancia de *la pedagogía como práctica cultural*, que en Freire es *educación como práctica de la libertad* y en Francisco Gutiérrez (1985) *educación como praxis política*. En ese contexto, observa Giroux, la pedagogía profundiza y extiende el estudio de la cultura y el poder abordando no sólo el modo como la cultura se configura, produce, entra en circulación y se transforma sino también cómo la asumen los seres humanos dentro de circunstancias y situaciones específicas. En este caso, agrega, *la pedagogía se convierte en un acto de producción cultural*, una forma de escritura en la cual el proceso mediante el cual el poder se inscribe en el cuerpo y se implica en la producción de deseo, conocimiento y valores comienza “con gente de verdad que expresa y escribe de nuevo sus experiencias vividas dentro y no fuera de la historia”. (Gutiérrez, 1985)

De otro lado, a continuación, se exponen ideas centrales de la obra el maestro ignorante de Rancière, que se abordó para el estudio y análisis de la emancipación.

El primer capítulo del libro de Rancière, “El maestro ignorante”, realiza una crítica hacia el modelo educativo y el tipo de docente explicador que transmite su conocimiento para educar y es quien juzga el conocimiento impartido porque es el único que está en la posición de explicarlo, fortaleciendo la “incapacidad” de aprender del alumno. Por otro lado, formula la propuesta de que el maestro debe conocer la distancia entre el sujeto y el conocimiento, entre aprender y comprender, esto con el fin de acabar con el embrutecimiento que reproduce el maestro explicador a partir del método de la igualdad de las inteligencias para generar la voluntad de aprender y generar la capacidad de argumentación.

En su segundo apartado, realiza la formulación de un modelo para generar estudiantes emancipados, llamado: Modelo de enseñanza universal. Se explica que es necesario que el maestro sea un ser humano emancipado para fomentarlo y producirlo en sus alumnos, esto, por medio de la toma de conciencia sobre el rol o papel que se cumple en el orden social. Por otro lado, se proponen unos principios que se convierten en la base sustancial del modelo: el estudiante debe tener la posibilidad de convertirse en un maestro también, lo que se aprende se debe poder aplicar transversalmente en la vida, se debe destruir la conciencia sobre la superioridad intelectual y propiciar la oportunidad del acceso al conocimiento de forma igualitaria para construir una igualdad intelectual (emancipación), por último, el aprendizaje ni se puede dar desde la memoria y la repetición de conceptos.

Por otro lado, aporta a la presente tesis en la vigencia de su obra cuando expone la importancia de la diversidad en las inteligencias y la verdad en la emancipación a través de la enseñanza universal. En el primer tópico, se conceptualiza que no debe existir una relación de superioridad entre las inteligencias pues su existencia no se debe a la dominación que ejerza sobre el sujeto opuesto, todo lo contrario, se debe al reconocimiento de la igualdad de estas (emancipación), específicamente, y en lo concerniente a la enseñanza universal, el objetivo es verificar la voluntad y atención, esto porque la inteligencia propiamente dicha, es un objeto inmaterial difícil de medir. Dicho esto, el desarrollo de la inteligencia es directamente proporcional al nivel de voluntad que se tenga.

Para la explicación de la verdad dentro de la emancipación, se hace la distinción entre opinión y verdad, diciendo así, que era necesario un proceso de verificación para establecer una relación entre sujeto y verdad, esto se da a partir del lenguaje como medio de expresión al buscar comunicar su inteligencia para ser comprendida y comprender la de otros; pero es importante aclarar que ese proceso se debe dar de forma voluntaria e individual para que el resultado sea la emancipación del estudiante.

También nos presenta dos ejes fundamentales para el estudio y análisis de la emancipación, la primera es la explicación de la base del embrutecimiento al querer regir la inteligencia, siendo esta un objeto inmaterial, por las leyes de la materia al querer medirla;

esto genera un tipo de pensamiento construido desde la desigualdad, obstaculizando a la voluntad para que se dedique a construir una inteligencia que anule la del otro. Por otro lado, está la perspectiva que tiene del orden social, siendo este una forma de razón que requiere el sacrificio parcial de otra razón para convivir en sociedad y por lo que la razón es necesaria para fortalecer y mejorar la acción humana.

Asimismo, aporta trayendo la idea de que se puede enseñar lo que se ignora como postulado de la enseñanza universal y conceptualizando a la misma, como fruto de la voluntad del estudiante y no de la instrucción; es por lo que no puede estar incluida y ser parte de las instituciones que conforman la sociedad, contrario a esto, está el embrutecimiento como el miedo a la libertad generada por la emancipación. Por último, en el aspecto intelectual, se entiende que la ciencia (desde la emancipación intelectual) está hecha para producir nuevos conocimientos e invenciones, no para ser explicada, por lo anterior, la finalidad de aprender (de la enseñanza universal) es convertir el conocimiento en acción, volverlo práctico.

De esta manera, y de cara a los campos de conocimiento que se estudian, se identifica también con Henry Giroux (2003) en su libro “Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica” que teoriza alrededor de la pedagogía crítica y su impacto en el fomento y la construcción de la emancipación en y desde la educación. Para ello, el autor explica la pedagogía crítica a partir de diversos términos comenzando por el cambio social donde se debe crear condiciones que fomenten el pensamiento crítico desarrollando una sensibilidad crítica colectiva que se oponga al carácter represivo de la sociedad (Giroux, 2003). Por otro lado, está el papel del docente quien debe tomar conciencia representando la pedagogía crítica, oponiéndose a la razón pedagógica existente que reproduce y legitima la cultura dominante mediante la transmisión de definiciones y expectativas construidas socialmente; para realizar este proceso de toma de conciencia, el autor sugiere realizar un proceso de razonamiento e interpretación crítica de la historia como un elemento subjetivo a partir del pensamiento dialéctico para provocar el cambio social, oponiéndose al pensamiento positivista (industria cultural).

Siguiendo con el rol del docente, se conceptualiza la autoridad a partir de esta perspectiva de educación donde debe entenderse como el acompañamiento y guía de este hacia el cumplimiento de las metas del estudiante, formando así, una relación donde ambas partes aprendan y luchan por las precondiciones del contexto (Giroux, 2003); de esta manera se configura la escuela como una esfera democrática al ser la responsabilidad de la autoridad identificar y suministrar las condiciones materiales e ideológicas para una escuela emancipadora.

Aparece así, la teoría crítica de la enseñanza donde el pensamiento crítico es una precondición de la emancipación, a partir de la racionalidad siendo esta una sinergia entre acción y pensamiento; por ello, una reformulación de la capacidad de agencia y la estructura del sistema educativo posibilita la reflexión sobre las interacciones del ser humano en pro de la creación y reproducción de modos de existir que favorezcan un orden democrático y diverso. Debido a esta forma alterna de concebir un modelo educativo, las experiencias del estudiante se convierten en el eje de la práctica pedagógica y para ello el docente debe entender el valor de las subjetividades en una sociedad; por esta misma razón se deben incluir a todos los grupos que interfieren en el funcionamiento de la escuela en la discusión de los temas educativos.

Otro eje temático de este texto es la ideología entendida como elemento en la escuela que permite la constitución de las subjetividades en la misma y la visión crítica de esta, analiza las partes subjetivas y objetivas de la dominación y el objeto de estudio, al igual que identifica el potencial transformador hacia la emancipación de los discursos e interacciones humanas (Giroux, 2003), por lo que el individuo es considerado el medio y el resultado de discursos y prácticas ideológicas. Para entender lo anterior, el autor recurre a la pedagogía radical como herramienta que explica la forma en que la ideología se expresa en los discursos educativos de las experiencias y prácticas escolares, y cómo estas se producen y reproducen.

Otro texto relevante para este proceso investigativo es el de la “Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno!” por Carlos Calvo (2020) , allí el autor describe que el rol del maestro es ser educando y los estudiantes educadores para construir una educación

emancipada (Calvo, 2020), el maestro debe estar preparado para afrontar las adversidades de la vida y desafiarse para enseñarles a sus estudiantes a retarse también, no se reduce su enseñanza a los temas del examen final. El maestro debe evitar el peso de cotidianidad en sus prácticas educativas para no repetir y reforzar un orden hegemónico desalienante, debe reconocer las consecuencias positivas y negativas de su enseñanza para garantizar que el estudiante comprenda la complejidad de la realidad a la que se enfrente y sienta que se hunde en ella; debe entender que el ser humano es hacedor de cultura y así construir un espacio donde la diversidad es la herramienta para el aprendizaje. Se debe “educar en libertad para que todos y todas puedan decir su palabra y caminar con dignidad solidaria” (Calvo, 2020), promoviendo la autonomía, responsabilidad y esperanza en otro mundo que no es sólo posible, sino probable porque desde la emancipación no se cohibe la necesidad de aprender y enseñar.

Calvo, en su artículo “La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación.”, relata de manera autobiográfica el diálogo que sostuvo con Paulo Freire, cuando era un joven estudiante de pedagogía. A través del cual, lo invitó a pensar en la educación como “conservación y cambio, simple y compleja, inocente y no ingenua, política y siempre inédita en la experiencia de los educandos” (Calvo, 2006, p. 36), y como a través de esto, le permite pensar en la educación como una posibilidad.

Calvo conoció a Freire en su primer año de filosofía en la Universidad Católica de Valparaíso, le enseñó que educar es algo simple pero que requiere de una dedicación seria, y que la educación es algo complejo, que siempre se “está sabiendo” o siempre se “está ignorando”, por lo tanto, no se aprende de manera definitiva. Ahora bien, en medio de este ir y venir, se reconocen a todos como educadores-educandos y educandos-educadores, ya que cada uno está presente y le es constitutivo al sujeto que aprende, el cual es un sujeto culto, y por lo cual debe aprender a decir su palabra, porque cuando se enseña, no se hace para que este repita, sino para que construya lo que nunca le fue enseñado. De esta manera, Calvo (2006) señala que “el rol del educador es mediar al educando en la construcción del futuro yendo de lo posible a lo probable y de lo probable a lo realizable” (p. 34), involucrándose así

en un dialogo que supera las limitaciones estructurales, permitiendo que el educando sea quien busque de la mano del educador.

Años después, cuando Calvo era docente en la Universidad Católica de Temuco, encontró en el trabajo de una alumna una afirmación que señala precisa como elegante: “la educación tiene que ver con el poder ser y no con el deber ser” (Calvo, 2006, p. 32), a través de la cual, comprendió a la educación como una posibilidad que se construye y retroalimenta, por lo cual no es lineal, sino espiral, propendiendo a la libertad.

En consecuencia, la educación no puede ser normativa, ni puede concebirse como un proceso de repetición, ya que esta implica un proceso de creación. Así las cosas, Calvo realiza una crítica hacia la educación escolarizada, ya que esta se enmarca en un espacio reducido y concreto, que no le permite fluir ni reconocer las sutilezas históricas, con la excusa de que la educación debe ocurrir sin distracciones, señaladas como una pérdida de tiempo, desconociendo el movimiento de la naturaleza. De tal forma que el enclaustramiento se traslada a las mentes de los docentes y estudiantes, “volviéndolos repetitivos y alejándolos de su condición de educadores-educandos” (Calvo, 2006, p. 35), evidenciando así una educación bancaria que concibe a los educandos como incapaces de conocer y de construir, imponiendo un pensamiento y negando la palabra del otro.

Como resultado, Calvo hace evidente la necesidad de reinventar la escuela, creando un espacio que no se limite a lo establecido, que promueva la creación y el reconocimiento de la ignorancia como una oportunidad para el saber y el aprender, espacio en el que el educador-educando no se preocupe por enseñar verdades, sino que le muestre al otro como aventurarse en todos los caminos posibles, como descubrir los probables y cómo trabajar con los realizables, tal y como lo hizo Freire en medio de sus diálogos (Calvo, 2006, p. 39).

A partir de la revisión epistémica y teórica de las obras del pensador y otros teóricos, mencionados y estudiados que se vislumbran al tenor de las pedagogías de la liberación, la praxis político-educativa y la emancipación, se exponen algunos tópicos que hacen ecos y resonancias y por lo tanto contribuyen en la construcción de análisis y conversaciones con

los escenarios de las prácticas educativas universitarias y todos aquellos en los que se puedan dimensionar procesos formativos.

Para que exista una pedagogía liberadora se debe partir por el reconocimiento de que la libertad es un deber y un derecho que posibilita la transformación del mundo a través del encuentro con los otros y las otras, por lo tanto, esta es una práctica constante que nos involucra a todos y todas. Desde la educación, es fundamental que los educadores y educandos comprendan y crean en el poder creador de este último, para así establecer relaciones democráticas y dialógicas, que permitan superar esa concepción sobre la educación como una simple cuestión de transmisión de contenidos, y así educar desde una pedagogía liberadora. La educación desde las pedagogías liberadoras difiere de la concepción de la educación como una transferencia de contenidos, es decir, una educación bancaria. En la cual, se concibe al educador como aquel que posee el conocimiento, mientras que los educandos son aquellos ignorantes que deben memorizar el contenido proporcionado. Aquellos que decidan movilizarse de esa educación bancaria, deben luchar y educarse en la esperanza, para así defender sus sueños y utopías para una pedagogía liberadora. La educación bancaria, contraria a las pedagogías liberadoras, promueve la deshumanización a través del desconocimiento del otro, por el contrario, las pedagogías liberadoras promueven la curiosidad y la búsqueda de pluralidades que se necesitan para una educación de la vida. Desde la educación bancaria las prácticas educativas invalidan los saberes del educando, ya que el educador es quien posee el conocimiento, mientras que las pedagogías liberadoras visualizan a todos como seres cognoscentes, desde la educación bancaria los contenidos programáticos se alejan de la comprensión del mundo y del lenguaje de aquellos que considera ignorantes, en cambio, desde las pedagogías liberadoras se reconoce la voz de todos y todas para la construcción de los contenidos programáticos. Una educación problematizadora permite movilizarnos de la educación bancaria, promoviendo prácticas libertadoras desde la curiosidad, el diálogo, la construcción y reconstrucción.

La dialogicidad tiene un carácter liberador que permite la interacción entre todas, todos y todes, en el cual, los educandos pronuncian su palabra y se reconocen también como

educadores, de esta manera se promueve el encuentro para la liberación. La antidialogicidad, es un instrumento de opresión utilizado desde la educación bancaria, negando la posibilidad de que otras, otros y otras pronuncien su palabra, ya que son concebidos como ignorantes. Desde las pedagogías de la liberación se promueve el espacio para la interculturalidad, la diversidad, la pluralidad, permitiendo que todas, todos y todes sean diferentes sin miedo a serlo.

La praxis político-educativa, nos presenta la apuesta política de cada uno de los participantes y por ello integra la forma de ubicarnos en el mundo, la lectura que hacemos de él, las experiencias, la historicidad, el contexto, el origen y es política cuando se incluyen las voces de todas, todos y todes en un espacio abierto, participativo, plural, diverso, que posibilita el reconocimiento y la diferencia para el encuentro y la apuesta colectiva. Es decir, si las prácticas educativas universitarias se fundamentan en una postura política van a permitir en el presente siglo que los y las estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, reflexivo que se prepara y fundamenta para el ejercicio de los derechos y deberes, asimismo a la resistencia de las injusticias, a las inequidades del sistema y sus aristas restrictivas que coartan las libertades y oprimen la esperanza.

Para ello, es relevante que en los espacios educativos y formativos deben promover todas las posibilidades para hablar de los sueños, las utopías propias, pero también buscar participar en prácticas que aumenten cada vez más la afinidad entre eso que se dice con lo que se hace y sueña; donde a través de una educación consciente que posibilite la concientización y la transformación de la realidad problematizada, su pueda contribuir así a la construcción de una cultura de liberación.

Por su parte, desde la emancipación se reconoce a la educación como la materialización de la libertad, cuándo ésta permite el desarrollo de habilidades críticas y adaptativas para que la transformación de la sociedad sea posible a través del dialogo con los otros y las otras y lo otro con el reconocimiento de las voces y las diferencias. Para ello, el proceso educativo debe ser una espacio que movilice la reflexión y crítica del entorno, configurando un acto político y crítico de construcción constante de conocimiento que

transforma al hombre en su contexto. Es decir, la construcción del conocimiento para la emancipación se da a partir del diálogo, a partir de diferentes lenguajes con el fin de entender y transformar la realidad. Así, el estudiante es aquel agente activo que se involucra en la transformación de la realidad desde su voz, participando en procesos de emancipación y el docente es aquel que invita y guía al otro en un proceso de emancipación, emancipándose mutuamente.



## Capítulo IV. Alfabetización Crítica

## Capítulo IV

### Alfabetización Crítica

**Figura 34.**

*Alfabetización Crítica*



#### 4.1 Contexto

Desde los enunciados planteados para el presente capítulo se retoma el camino metódico que guía y orienta este trasegar investigativo, donde se expone como una apuesta ética y política de la praxis, que se propuso estudiar la obra de Freire para contribuir y reconocer apuestas de la praxis político-educativa del siglo XXI, para así evidenciar los aportes de Freire a las prácticas educativas universitarias.

Es decir, el presente capítulo pretende dar cuenta del aporte de la obra de Freire a las prácticas educativas universitarias, específicamente en la Universidad Libre Seccional

Pereira, en el programa académico de Trabajo Social, para su desarrollo se revisa el Proyecto Educativo Institucional, entrevista semi estructurada a docentes y estudiantes del programa (ver Anexo A y Anexo B) y se registran fotografías de escenarios educativos y formativos dentro y fuera del aula en dicho contexto, que se pueden visualizar a lo largo del desarrollo escritural de la tesis doctoral.

De acuerdo con lo anterior, se expondrán de nuevo los ejes que configuran el quehacer investigativo desde la perspectiva freireana, para el objetivo que se desarrolla en el presente capítulo: **Evidenciar los aportes de la obra de Freire a las prácticas educativas universitarias**. Que como se ha mencionado en los capítulos anteriores estos enunciados se plantean acorde a lo expuesto por Alfredo Guiso, con quien se transita en el camino metódico de este viaje, y nos plantea que para Freire, la investigación se debe realizar para fortalecer la investigación social crítica, para el encuentro de saberes, habilitando a las personas y cualificando sus formas de describir, comprender, explicar y actuar en contextos que retan la construcción de sujetos creativos y constructores de proyectos de lo humano (Ghiso, 2018, p. 70).

#### ***4.1.1 La Investigación, Sentipensante y Solidaria***

En Ghiso (2017) citado en un documento del mismo autor en (2018), la investigación socio educativa entendida como una experiencia sentipensante, dialógica y solidaria que permite a los involucrados reconocer y comunicar los límites, lo condicionado, lo singular, lo diferente, lo desigual y las procedencias o el origen, historicidad- sociocultural de los conocimientos y discursos sociales, que en la presente investigación son estudiantes y docentes que comparten y construyen escenarios educativos en la formación profesional desde el campo disciplinar en Trabajo Social.

#### ***4.1.2 Un Conocer que Potencia al Sujeto***

Perspectiva de sujeto: Sujeto Político, participativo para la transformación de la realidad, con pensamiento crítico para la acción colectiva y con capacidad de la construcción de relaciones de solidaridad, cooperación y tolerancia, que en el contexto de la tesis implicó

la reflexión misma de la investigadora en sus prácticas educativas, su realidad, mirarse hacia dentro y en el mismo encontrarse, cuestionarse y comprender su lugar a través del reconocimiento de las mismas prácticas educativas que se develan en el acercamiento al contexto desde la obra de Freire.

#### **4.2 Hallazgos y Resultados: Conversación con las Prácticas Universitarias Desde la Obra de Freire. Universidad Libre Seccional Pereira**

Desde el acercamiento a las practicas educativas y la conversación de estas con la obra de Freire se evidenciaron desde cada campo de conocimiento, sus ejes de análisis y tópicos encontrados con la revisión epistémica y teórica de las obras descritas para su conversación con las prácticas educativas universitarias. Cabe entonces mencionar, que la población que participó del proceso investigativo fueron 26 estudiantes, 4 hombres y 22 mujeres y 6 docentes en su totalidad mujeres del Programa Académico de Trabajo Social de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Libre – Seccional Pereira, periodo académico 2022-1.

Una vez se realizaron las entrevistas, se transcriben en una matriz de información acorde a los ejes que integraron las mismas en clave cada campo de conocimiento y posteriormente se desarrolla una matriz analítica con las distintas obras estudiadas para cada campo de conocimiento, incluyendo unidades de análisis, citas textuales de las obras representativas y transversales para su estudio, ejes centrales de discusión con su respectiva articulación, lo que a través de un ejercicio de triangulación con las entrevistas semi estructuradas efectuadas a estudiantes y docentes permite analizar dicha información que se efectúa acorde al objetivo propuesto.

Por lo tanto, se presentarán las voces de los y las entrevistadas a través de un ejercicio de revisión categorial abierto, estableciendo códigos comunes con las distintas inferencias interpretativas desde la investigadora, que al mismo tiempo se conversará con los campos establecidos para la presente tesis doctoral.

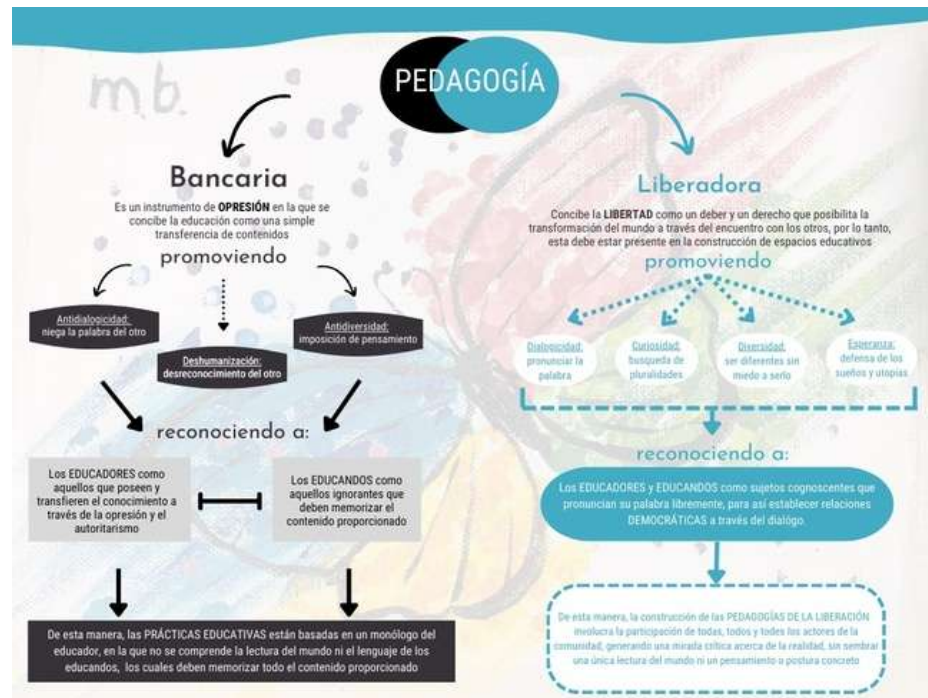
De igual manera, en el desarrollo analítico e interpretativo del presente capítulo se registrarán fragmentos de las entrevistas efectuadas a los y las estudiantes y docentes, y para ello se utilizarán los códigos para cada actor, en este caso “E” se empleará para estudiantes y “D” para docentes.

#### ***4.2.1 Las Pedagogías de la Liberación de las Prácticas Educativas Universitarias en Contexto***

Para el estudio de las pedagogías de la liberación se privilegian las siguientes obras de Freire, destacando como se registra en el segundo capítulo, ejes de teóricos en conversación con cada categoría, que para este campo específico fueron: Pedagogía del Oprimido (1965), Pedagogía de la Esperanza (1992), Pedagogía de la Autonomía (2012) y la Pedagogía de la Indignación (2015).

A continuación, se presenta una gráfica analítica, la cual se construye a partir del desarrollo teórico desde la obra de Freire acerca de las pedagogías de la liberación, cuyas unidades de análisis se conversarán con la voz de los y las estudiantes y docentes entrevistadas.

Figura 35.

*Las Pedagogías de la Liberación*

Desde las obras estudiadas y nombradas en párrafos anteriores identificamos que la educación bancaria es un instrumento de opresión en la que esta se concibe como una simple transferencia de contenidos, por el contrario una práctica liberadora integra la libertad como un deber y un derecho que posibilita la transformación del mundo a través del encuentro con los otros, otras, otre y por lo tanto debe estar presente en la construcción de los escenarios educativos, promoviendo la dialogicidad para pronunciar la palabra, la curiosidad en la búsqueda y el encuentro de las pluralidades, la diversidad que permite vivir las diferencias sin miedo y la esperanza como la defensa de los sueños y las utopías.

Por el contrario, una educación bancaria promueve la antidialogicidad que niega la palabra del otro, genera la deshumanización y el des-reconocimiento de los otros y la anti-diversidad que provoca la imposición del pensamiento, que se opone a la practicas educativas.

Mientras tanto, una pedagogía liberadora que promueve la dialogicidad, la curiosidad, la diversidad y la esperanza, puede reconocer a los educadores y educandos como sujetos cognoscentes que pueden pronunciar su palabra libremente y al mismo tiempo establecer relaciones democráticas, Freire nos menciona “también es necesario educar la esperanza y luchar por la liberación, siendo el espacio educativo un escenario propicio para esto”.

**4.2.1.1 Las prácticas educativas universitarias y las pedagogías de la liberación con los aportes de la obra de Freire.** A partir de las entrevistas realizadas y al campo de conocimiento de las pedagogías de la liberación desde la obra de Freire, de cara al tercer objetivo del presente estudio referido a **Evidenciar los aportes de la obra de Freire a las prácticas educativas universitarias**, encontramos lo siguiente:

A través de las experiencias previas las docentes plantean que reconocen los saberes, asimismo consideran importante la orientación del proceso educativo a partir de los presaberes que los y las estudiantes han configurado a lo largo de su historia y experiencias en dialogo con la realidad. Se convierte así un punto de partida el lugar del otro para la construcción del conocimiento fundado en un diálogo.

El pensamiento crítico visto desde las docentes entrevistadas se promueve por medio de la inspiración, de la lectura de la realidad con perspectiva histórico social, política, ética, epistémica y metodológica. Es decir, una lectura de contexto cada vez más consciente. También el pensamiento crítico se fomenta a través de la pregunta, el análisis, la reflexión y promover esa capacidad analítica y cognitiva en los estudiantes. También se puede lograr con lecturas que se fundamenten en argumentos y posturas, además de reconocer que no hay verdades absolutas.

Por su parte, los y las estudiantes conciben al pensamiento crítico como la capacidad de crear ideas, posturas, reflexionar, cuestionarse, investigar. Un pensamiento que integra bases teóricas y que desarrollan a través de sus experiencias y conocimientos adquiridos, además es el proceso del que se "duda" de todas las afirmaciones socialmente aceptadas.

Para analizar lo anterior, nos encontramos en una de las obras de Freire, donde nos plantea que el intervenir en el mundo está estrechamente relacionado con el respeto por la libertad del otro, siendo necesario escuchar paciente y críticamente al otro cuando se está hablando con él en un espacio pedagógico dialógico, aun cuando en ocasiones sea necesario hablarle a él, pues al escuchar al educando los y las educadoras aprenden “la difícil lección de transformar su discurso al alumno” (Freire P. , 2012). En otras palabras, es preciso evitar el autoritarismo en el cual el y la educadora es el sujeto poseedor de la verdad absoluta que genera un espacio “silenciado” o de “silenciados”; por el contrario, un espacio democrático propia el aprender a hablar escuchando, donde se reconoce la importancia del silencio que no “silencia” sino que en una actividad intermitente guarda silencio para escuchar a quien habla (Freire P. , 2012).

Para avanzar en la educación como práctica de la libertad establecen las docentes debe haber discusión de saberes, construcción de acuerdos. El docente es así, un facilitador que debe promover el reconocimiento horizontal, para promover el lugar de cada uno a partir de sus características y así orientar procesos educativos en perspectivas de equidad que conduzca una educación transformadora. Por otra parte, no se puede desconocer que el sistema educativo es regulado, por ende, la educación de hoy no se puede considerar liberadora, es normatizada y para su curso es importante que los educadores y educandos puedan enunciarla desde sus lugares y horizontes de aprendizajes, saberes y conocimientos. Asimismo, debe desarrollarse a partir de la diversidad de pensamiento, lograr que los y las estudiantes asuman y expresen sus posturas y no reciten lo que el docente dice, y así evitar su adoctrinamiento.

**4.2.1.2 Una práctica educativa liberadora reconoce al sujeto.** Encontramos en entrevistas a docentes, cuando se les pregunta: ¿Cómo define una práctica educativa liberadora?, expresa una de ellas: “Una pedagogía liberadora es esa que reconoce el sujeto, que respeta su diferencia, que reconoce ese lugar de enunciación desde donde está, que le permite esa capacidad crítica, que le permite esa autonomía en el marco de su propio desarrollo de su aprendizaje; es una pedagogía, la diferencia entre la libertad y la liberación,

una educación que permita liberarse, emanciparse, que no "trague entero" sino que permita construir crítica, que permita formar esas capacidades para desestructurar ese poder bajo el que estamos sumergidos, para identificar esas líneas de emancipación que yo creo que la formación de Trabajo Social se ha alejado mucho de eso, creo que la educación y el Trabajo Social abandonó esos fines emancipatorios y uno ve ya prácticas como más institucionalizadas, más alineadas a lo que tenemos del sistema, lo que nos pide la empresa, el sistema de salud, si nos piden que hagamos eso pues eso hacemos". (D2, Comunicación personal, mayo 2022). Es decir, reconoce ejes centrales de las pedagogías de la liberación, pero plantea que las prácticas transitan desde lo institucional, sumergidas en los lineamientos institucionales, alineadas al sistema, que como se ha expresado en el desarrollo de la presente tesis, aun los procesos educativos se desarrollan de cara a instrumentos y directrices institucionales que inhiben la participación activa de los educandos en su propio proceso de formación.

Para Freire, la libertad es un deber y un derecho que se debe reclamar y defender, reconociendo que las personas no son seres aislados sino que existe una comunicación entre ellos que al encontrarse y descubrirse posibilita la transformación del mundo que les rodea, siendo así la libertad una responsabilidad de todos, es decir, los y las estudiantes proclaman formas otras para el desarrollo de sus escenarios de formación, enunciando sus necesidades y la importancia de ser escuchados y escuchadas en el marco de su formación profesional, traduciendo que las prácticas educativas universitarias que les favorecen el desarrollo de su pensamiento y la autonomía entre otros aspectos, son aquellas que les posibilitan el reconocimiento de sus realidades, sus deseos, su historia.

Acorde a lo anterior, Freire nos expone que un educador comprometido con la liberación debe comprender y creer en el poder creador de cada persona, pues al reconocer que el educando es capaz de conocer se establecen relaciones democráticas y dialógicas, por ende, puede promover espacios de encuentro basados en la participación y en la libre expresión de ideas, saberes y experiencias que conducen a la construcción de saberes.

**4.1.2.3 Las pedagogías liberadoras son creativas y dinámicas.** Los y las estudiantes entrevistadas consideran como elementos fundantes de las pedagogías liberadoras la creatividad y el dinamismo, pueden facilitar sus análisis y comprensión reflexiva de los saberes y conocimientos que las docentes pueden promover para su estudio y formación.

Acerca de pedagogías los y las estudiantes expresan su interés y gusto por aquellas estrategias pedagógicas que son dinámicas, creativas, que les facilitan herramientas, que se salen de lo común. Promueven la motivación y la reflexión frente a temas de interés, no sólo quedándose en ejes teóricos sino trasladándolo a la praxis, que trascienden el conocimiento al entorno. Donde se relacionan las experiencias, la reflexión y así desarrollar capacidades analíticas.

En lo referido a los aspectos sociales y educativos que deben integrar la relación entre educadores y educandos, manifiestan las docentes que se puede efectuar a través del reconocimiento de capacidades, aunque en ocasiones el rol del docente puede ser autoritario y el estudiante cumplidor de tareas. También precisan de la importancia de la construcción conjunta, un dialogo generativo en el marco de la experiencia y el reconocimiento de la de la diversidad, construir confianza puede también promover el aprendizaje colaborativo a partir de los saberes.

Se encuentra en los planteamientos de las docentes entrevistadas, que una práctica educativa liberadora es aquella que posibilita el dialogo, valida las experiencias de todos sus integrantes y reconoce el lugar de cada uno en ese espacio dialógico de saberes. Es decir, reconoce al sujeto, permite que los y las estudiantes “no traguen entero”. De esta manera, promueve el pensamiento crítico reflexivo de cara a desestructurar el poder e identificar líneas de emancipación. Sin embargo, las profesoras enuncian que las prácticas educativas aún siguen siendo alineadas a sistemas educativos institucionalizados, Plantean así, que la praxis educativa debe permitir ser libre pensador para asumir procesos de transformación que cada uno genera.

Las docentes expresaron acciones y posturas que promueven para el desarrollo de pedagogías liberadoras, anotando las siguientes respuestas:

**4.2.1.4 Actuar por sí Mismo.** Actuar por sí mismo es casi la condición más conversada en los escenarios educativos, si continuamos insistiendo en ello es porque quizá aún no logramos ser pensante de nosotros mismos, como lo podemos ver aquí “El docente debe buscar que el estudiante sea autónomo entendiendo esto como la toma de decisiones de forma autónoma que sean capaces de actuar por ellos mismos”. (D3, Comunicación personal, mayo 2022). “El tema de la libertad me lleva al libre pensamiento, a la libre expresión, el libre comportamiento, el ejercicio de los derechos y cumplimiento de los deberes”. (D1, Comunicación personal, mayo 2022).

Por su parte, los y las estudiantes entrevistadas expresan los siguientes aspectos cuando se les consulta acerca de: ¿Cuáles espacios pedagógicos promueven su autonomía y participación en el escenario educativo? “La verdad y creo que, lastimosamente, la universidad no es tan autónoma en ese sentido porque decir que uno va tener su propia autonomía en la clase pues básicamente casi siempre el rol que maneja el docente es de la figura autoritaria y no tanto de un aprendizaje mutuo, puedo contar de manera muy escasa las clases en donde nos permiten ser y no acomodarnos como siempre a ese pensamiento y esa posición de un docente. Pero si tuviera que escoger una actividad donde siento yo que hasta el momento he sido completamente autónoma y ha sido como una investigación propia, como de mi pensar y de mi sentir, han sido las ponencias que he realizado en los últimos días con los semilleros Paz y Paces y en la materia de Gerencia Social”. (E11, Comunicación personal, mayo 2022)

“Siento que, los docentes van e imparten sus clases respecto al currículum que tengan y no se preocupan mucho por esas cosas del sujeto, del ser, de forjar esos valores que de pronto nosotros vamos a necesitar también en nuestra profesión. Pero son sólo algunas clases que se preocupan por el ser del estudiante y forjar esos valores. Si tuviera que elegir una estrategia, sería la escucha y el interés por parte del docente que hace algunas actividades un poco más de intervención hacia nosotros como compañeros, hacia nosotros como seres

humanos y saliéndose un poco más como de esa clase teórica o magistral”. (E1, Comunicación personal, mayo 2022).

**4.2.1.5 El empoderamiento y el liderazgo para el ejercicio de la autonomía en los escenarios educativos.** Por su lado, respecto a lo que consideran las estudiantes entrevistadas en cuanto como debe ser un profesor que promueva la autonomía en los y las estudiantes, se resalta lo siguiente:

“Un profesor que empodere a los estudiantes, un profesor que exprese el liderazgo, el desarrollo personal, el pensamiento crítico, experiencias y toda esa recolección de experiencias y vivencias; eso nos puede ayudar a ser autónomos, críticos, a ser mejores profesionales”. (E7, Comunicación personal, mayo 2022). “Primero, debe ser una persona autónoma, porque no puede promover algo con lo que no se identifica. Ser una persona autónoma basado en principios y valores para poder promover esa autonomía”. (E8, Comunicación personal, mayo 2022).

Y cuando se les pregunta acerca del rol que tienen en el desarrollo de las estrategias pedagógicas exponen: “El rol frente a los encuentros pedagógicos es participar de manera activa, tener una adecuada disposición y escucha frente a los aprendizajes recibidos, realizar un proceso de introspección y reflexión frente a los temas y que esos mismos se vean inmersos en mi realidad y en mi forma de comportarme en sociedad (pues, si la clase me motiva). (E9, Comunicación personal, mayo 2022). “Nuestro rol se basa en el de aprendizaje y comprensión, que a su vez se enmarca en el desarrollo de ese aprendizaje significativo que nos quieren generar los docentes, y en que ellos desarrollan esas estrategias para que no sean monótonas las clases y podamos captar mejor la información que nos están brindando. Nuestro rol es más de esa comprensión y de ese aprendizaje, de escucha, porque si no estamos con esa escucha, esa comprensión y ese aprendizaje no se va llevar de la mejor manera”. (E10, Comunicación personal, mayo 2022).

Asimismo, acorde a lo que nos dice Freire, en las voces de algunas de las docentes entrevistadas se enuncian otras aristas que integran las pedagogías de la liberación, cuando

se les pregunta acerca de Qué es una práctica de libertad?, responden lo siguiente: “Yo creo que es combinar, es tener en el pretexto del encuentro pues obviamente la posibilidad de compartir desde lugares diferentes de existencia, y yo creo que el encuentro es el momento máximo que mediado a través del diálogo puede hacer tránsito a esas prácticas libertarias; y obviamente ese encuentro también se nutre de otros elementos y es el respeto, la otredad, la empatía, es decir, elementos que deben estar presentes en todos en quienes posibilitan un encuentro de vida para a partir de ese encuentro generar construcciones juntos y en ese camino de juntos, obviamente que cada quien pueda disfrutar, reconocer y fortalecer sus libertades. (D1, Comunicación personal, mayo 2022). “Creo que una cosa diferente es la libertad de la liberación y creo que una actividad que permita la libertad en términos académicos, es una práctica donde tiene lugar cuando el docente permite que el estudiante explore esas capacidades, en el marco de la autonomía, pero no que se quede en el asunto de hacer lo que quiere, sino que se dé como una orientación pero que se permita al estudiante explorar. Porque uno aprende con los estudiantes también, yo en el marco yo soy muy seguidora de Freire también, yo digo que uno no aprende de los estudiantes sino con los estudiantes, y yo creo que son dos cosas diferentes, la pedagogía para la libertad como dejar explorar al estudiante, pero las actividades que permitan la liberación necesariamente deben contener la crítica y de eso también nos falta mucho, una formación muy crítica y analítica, porque creo que cada vez es más necesaria esa pedagogía pero cada vez la tenemos menos, cada vez estamos más como circulando en ese mismo sistema y no estamos trabajando de manera crítica para la emancipación o para la liberación”. (D2, Comunicación personal, mayo 2022).

De esta manera, Freire nos interpela, cuando nos dice que no debe ser un simple acto de transferir contenidos, siendo el educador quien sabe y deposita conocimientos en quien ignora, pues no se puede ignorar, invalidar ni desechar como inservible los saberes y experiencia que los educandos traen consigo, aquí la voz de los y las estudiantes exclaman el deseo de la escucha, de expresar sus pensamientos y superar lo magistral como una forma de encuentro.

Dicen algunos estudiantes: “Mi rol en las clases de acuerdo con las pedagogías, es ser un receptor, el cual siempre está recibiendo información que me sirve en mi formación y en mi actividad profesional”, (E7, Comunicación personal, mayo 2022), “Siento que no tengo un rol participativo en su desarrollo, mayormente de parte mía”, (E1, Comunicación personal, mayo 2022), “Nosotras somos las que aprendemos”. (E4, Comunicación personal, mayo 2022).

Por lo tanto, para algunos estudiantes los educadores y educadoras continúan siendo percibidos como los que poseen y transfieren el conocimiento, asumiendo así un rol pasivo en el proceso de aprendizaje.

Es importante traer a colación, que la concepción de educación bancaria a la que hace referencia Freire nos habla de una educación basada en el monólogo desarrollado por el educador y la pretensión de que los educandos memoricen todo el contenido proporcionado. De forma que, los educadores absolutizan la ignorancia de los educandos, donde estos son alienados de la ignorancia; negando así la posibilidad de ser, de crear, transformar y, consecuentemente, negando la posibilidad de saber, reinventarse y liberarse.

De otro lado, se identifican, otros planteamientos que visibilizan sus deseos para vivir sus prácticas universitarias, una estudiante expresa cuando le preguntamos ¿Cómo considera debe ser un profesor que promueva la autonomía en los y las estudiantes?, responde: “Debería dejarnos ser, no entrar con esa típica figura de autoridad y yo aquí soy el que dice esto y lo otro, sino que realmente reconozca en los estudiantes las herramientas que cada uno de estos tiene y que esas herramientas, siendo tan diferentes, pueden potenciar una clase y hacer un poco más interactiva, más práctica, y que en cierta medida o en cierto punto puede facilitar un poco más ese conocimiento y puede facilitar que los estudiantes apliquemos ese conocimiento dentro de la realidad, de nuestra vida cotidiana, cómo lo relacionamos, hablando pues de percepciones y representaciones sociales; debería practicarse más eso, valorar más ese pensamiento crítico o ese conocimiento con el que el estudiante ya venga, porque así como el docente, son situaciones que lo han forjado a uno a través de los años y quizá uno ya tenga ese conocimiento por una experiencia propia, lo que significa que si lo

vivió, va a tener un conocimiento más cercano al tema”. (E11, Comunicación personal, mayo 2022).

Lo anterior, muestra que los y las estudiantes también presentan sus inquietudes, posturas, reflexiones, reconociendo que las pedagogías de la liberación son posibles desde sus realidades, historias, las pluralidades, las diversidades, la participación, donde cada uno de los educandos y educadores deben ser vistos como sujetos cognoscentes, que tienen experiencias y conocimientos previos, que aportan al descubrimiento de nuevos de manera colectiva y participativa.

Freire, expone que la liberación comienza necesariamente desde el individuo, cuando este se hace consciente de la situación de opresión, por ello, esta implica en sí misma la humanización de aquél que la persigue, considerando de esta manera, la liberación de sí mismos y de los opresores como una labor humanista. Es el poder de los oprimidos que puede llegar a liberar a ambos y transformar la realidad opresiva. Son los oprimidos quienes comprenden el terrible significado de una sociedad opresiva, por lo cual también son quienes comprenden la necesidad de luchar por esa liberación. Es decir, la educación debe ser libertadora, debe llevar a la superación de la contradicción “educar-educando” como opresor y oprimido, buscando que pueden ser educadores y educandos al mismo tiempo e independiente de sus “roles establecidos”.

Acorde a lo anterior, encontramos que en relación con la autoridad del y la educadora, otra cualidad indispensable es la generosidad con que se asumen las relaciones con los educandos, donde tanto la autoridad del educador como la libertad del educando se asumen éticamente, de manera coherente con el carácter formador de un espacio pedagógico democrático (Freire P. , 2012). Así, Freire afirma que “la autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta” (Freire P. , 2012).

Es decir, que la práctica educativa debe superar el autoritarismo que ejerce el “educador bancario”, posibilitando que los educandos se visualicen como seres cognoscentes.

La dialogicidad tiene un carácter liberador que permite la interacción entre todas, todos y todes, en el cual, los educandos pronuncian su palabra y se reconocen también como educadores, de esta manera se promueve el encuentro para la liberación.

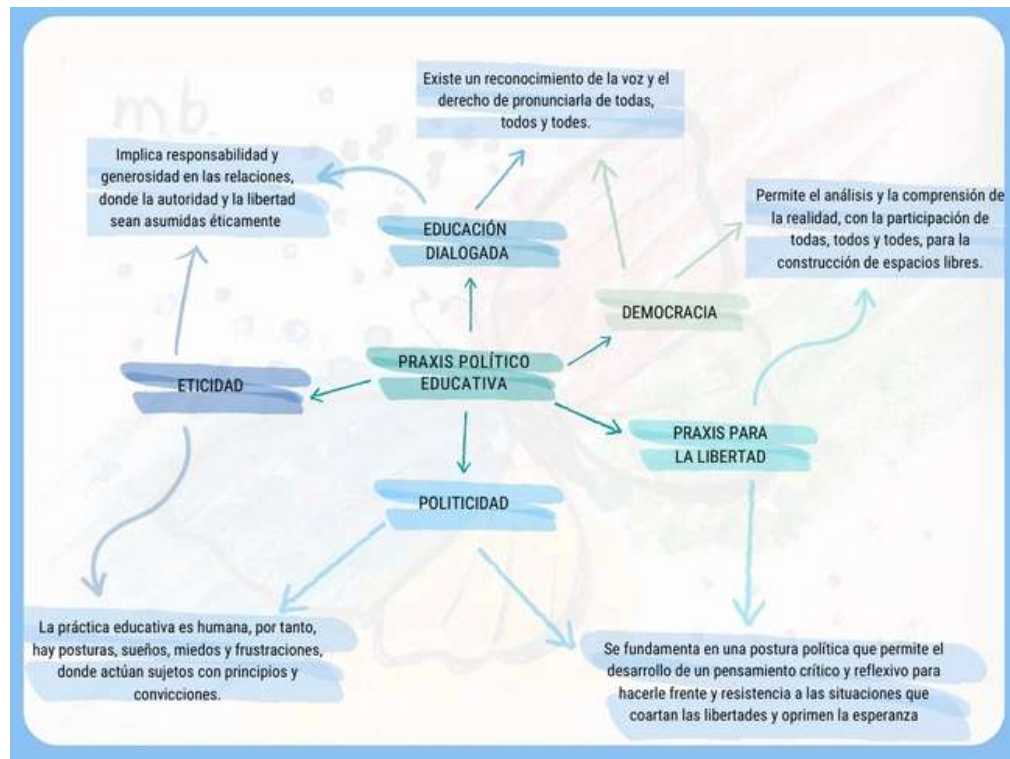
Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber “hecho de experiencia” que busco superar junto con él. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo u lo que hago. (Freire P. , 2012)

Desde la educación bancaria los contenidos programáticos se alejan de la comprensión del mundo y del lenguaje de aquellos que considera ignorantes, en cambio, desde las pedagogías liberadoras se reconoce la voz de todos para la construcción de los contenidos programáticos. Es decir, una educación problematizadora permite movilizarnos de la educación bancaria, promoviendo prácticas libertadoras desde la curiosidad, el dialogo, la construcción y la deconstrucción.

#### 4.2.2 La Praxis Político-Educativa en Clave de las Prácticas Educativas Universitarias en Contexto

**Figura 36.**

*La Praxis Político-Educativa en Diálogo con las Prácticas Educativas Universitarias*



Desde el desarrollo epistémico y teórico de las obras estudiadas para el campo de conocimiento de la praxis político-educativa a partir de la obra de Freire, se estudian las siguientes: Pedagogía de la autonomía (2012), Pedagogía de la indignación (2015), La Importancia de leer y el Proceso de Liberación (2004).

Se establece a través del estudio de las obras expuestas la relación de la praxis político-educativa con una educación que sea dialogada, esta implica responsabilidad y generosidad en las relaciones, donde la autoridad y la libertad sean asumidas éticamente.

Donde se vivencia el reconocimiento de la voz y el derecho a pronunciarla de todos, todas y todes.

Asimismo, la praxis político-educativa está mediada por relaciones democráticas que posibilitan el análisis y la comprensión de la realidad con la participación de todos los actores implicados en pro de espacios libres.

De este modo, como se ha mencionado al inicio de este capítulo se presentarán los hallazgos acerca de las concepciones, experiencias, vivencias, perspectivas, información que tienen los y las estudiantes y docentes entrevistadas acerca de la praxis político-educativa en dialogo con las prácticas educativas universitarias.

Por lo tanto, la praxis para la libertad se fundamenta en una postura política que permite el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que permite hacerle frente y resistencia a las situaciones que coartan las libertades y oprimen la esperanza.

La praxis educativa es humana, por tanto, están las posturas, los sueños, miedos y frustraciones donde actúan sujetos con principios y convicciones.

**4.2.2.1. Las prácticas educativas desde las voces de las docentes y las estudiantes: Interacción, Reconocimiento, Autonomía, Participación.** Las docentes definen las practicas educativas como el proceso tendiente a vincular al estudiante y a docente, acercar conocimiento desde el contexto, que conlleva a razonamientos, planteamientos epistémicos, teóricos, ontológicos y metodológicos. Implica desarrollo de herramientas que permitan la interacción con los y las estudiantes y a partir de las experiencias de cada uno de los integrantes construir saberes. Enunciando la importancia de la reflexión.

Por su parte, para los y las estudiantes las estrategias pedagógicas son concebidas como la planificación, el método que les facilita el aprendizaje, que les ayuda a interpretar conceptos, realidades, temáticas y por lo tanto facilita la formación o información del aprendizaje. También la relacionan con la preparación previa, que se convierten en las

herramientas u estrategias para la sensibilización y el desarrollo de las actividades que conlleva a la concientización.

La autonomía de los estudiantes es vista por las profesoras como el alcance mismo de la práctica educativa, la capacidad que cada estudiante tiene de ser y hacer, sin embargo, también expresan que el sistema educativo colombiano no permite tal autonomía. Por otra parte, esta promueve la participación, su voz en el desarrollo de su proceso formativo, que sean propositivos, la posibilidad libre pensadora del estudiante en aras de la libertad de pensamiento.

Los y las estudiantes entrevistadas expresan que su rol en el desarrollo de dichas estrategias pedagógicas es de ser receptores, otros lo plantean desde el lugar de participar de manera activa, de introspección y reflexión, compromiso, aprendizaje significativo, que les permite construir estrategias y generar soluciones.

Respecto a las estrategias pedagógicas que se implementan para la promoción de la participación de los y las estudiantes resaltan las docentes la construcción de conocimiento a través de espacios democráticos, conjuntos, conversatorios abiertos, reflexivos, analíticos, lecturas conjuntas, salidas pedagógicas, círculos de la palabra, pedagogía de la pregunta para la escucha y reconocer posturas.

Asimismo, las y los estudiantes expresan que las herramientas pedagógicas que consideran les facilita la construcción de saberes y conocimientos son aquellas que los educadores realizan a partir de ejemplos y de la cotidianidad, las charlas, los espacios de interacción para la escucha de posturas, que facilita el desarrollo del pensamiento crítico y ver la realidad desde otras miradas, desde las vivencias, hechos reales, donde se realicen intercambios de ideas y conocimientos.

Frente al rol del docente para el desarrollo de la autonomía de los y las estudiantes plantean las docentes que se debe reconocer el "deseo" del estudiante en el desarrollo de su autonomía, para orientar, propiciar herramientas, alternativas, además de no ser el docente "quien tiene la razón.

Por su parte, la autonomía es entendida por los y las estudiantes en la capacidad de auto sostenimiento, habilidades, decisiones, responsabilidad frente a los actos y posturas que se asumen. También la ven como el autoconocimiento, disciplina, motivación, criterio propio que de manera organizada y planificada asumen frente a algo.

Acerca de las prácticas educativas para la "libertad" se identifica que son concebidas por las docentes, como aquellas que le permiten al estudiante que explore sus capacidades para asumir su autonomía, que no estén sujetas a esquemas, que se surten de las propias rutinas y la cotidianidad, son espontáneas y permite desarrollar habilidades y capacidades de cada uno a partir de sus intereses.

Asimismo, plantean que una práctica educativa para promover la libertad debe ser construida a partir del respeto por el otro, el entendimiento, la diferencia, la diversidad. Ser abordada a partir de posturas críticas, de libertad, análisis, abordar lo ético, el reconocimiento del otro en su diferencia. Además, aducen que es importante tener en cuenta los sueños, el norte desde el cual los sujetos implicados en el acto educativo realizan sus ideas y palabras.

Freire declara que “el pensar acertadamente es dialógico y no polémico”, por ello el educador y la educadora en su tarea coherente con su pensar acertadamente, mientras desarrolla una práctica educativa en la cual se reconoce como un ser humano que también es sujeto en el proceso de entender o aprender, desafía también al educando para que este pueda producir su propia comprensión de lo que está siendo comunicado en un ejercicio dialógico con quien se comunica y a quien se comunica. (Freire P. , 2012)

Los y las estudiantes, exponen que los espacios pedagógicos que promueven la autonomía y su participación en el escenario educativo primero están determinados por su propio interés, curiosidad, dándole lugar a aquellos espacios de dialogo que les permite compartir sus experiencias, la cotidianidad, su comprensión desde las vivencias, asimismo los espacios culturales en los que se les apuesta a la diversidad.

Para Freire la curiosidad es un derecho que conlleva la responsabilidad de respetar la curiosidad y la dignidad del otro, ejerciendo así la curiosidad de manera correcta; lo cual

implica que esta curiosidad lleva no sólo a generar preguntas sino a una reflexión crítica acerca de la propia pregunta, dando cuenta a su vez del derecho de cada ser humano a decir su palabra, convirtiendo por tanto el escenario educativo en un espacio dialógico en el cual tanto la postura del educador o educadora como la del educando debe presentarse de manera abierta, curiosa y no pasiva, donde es deber ser del educando y del educador asumirse como seres “epistemológicamente curiosos” (Freire P. , 2012). Es decir, esa curiosidad epistémica desde cada uno de sus lugares de enunciación, que les conlleva a pensarse, reflexionar, interrogarse, cuestionarse, movilizarse hacia otros horizontes posibles con pensamiento crítico desde sus experiencias situadas.

Ahora bien, desde las voces de los docentes la práctica educativa es definida como “ese proceso tendiente a vincular al estudiante y al docente como actores que de alguna manera se nutren de múltiples elementos, (...) con el propósito obviamente de acercar un conocimiento y ese acercamiento garantizarlo de una manera muy integral. En ello entonces, en esa integralidad, vincularía todos los elementos que deben estar presentes, llamemos contexto, razonamiento, planteamientos teóricos, epistemológicos, ontológicos en ocasiones, metodologías y prácticas.” (D1, Comunicación personal, mayo 2022). Además, se concibe que las prácticas educativas deben hacerse “desde la construcción como tal, desde lo que cada estudiante conoce y su experiencia personal, llevándolo a reflexionar sobre ciertos temas” (D2, Comunicación personal, mayo 2022) y que “debe tener cuestiones desde lo ético, desde el respeto, el reconocimiento de la diferencia y encontrar en ella la posibilidad de generar interacciones para desarrollar procesos de articulación.” (D1, Comunicación personal, mayo 2022).

Planteando así los elementos básicos para una praxis político-educativa, que reconozca la importancia de la puesta en contexto, y como esto se conversa con las posturas ético-políticas de los actores involucrados. También, evoca la importancia de la diversidad de pensamiento en los procesos de aprendizaje, así como el rol y la capacidad cognoscente de los y las estudiantes.

González (2016) nos plantea que,

Quienes enseñan deberán pensar, al mismo tiempo, en la diversidad de las igualdades. Deberán dejar pasar lo que ya saben y atravesar lo que no saben. Deberán pasar signos, palabras, textos, sabores, que puedan atravesar a quienes los reciban. Educar como una travesía hacia el mundo y no como una representación o duplicación o selección del mundo. Ofrecer signos diversos del mundo, construir las travesías del educar y que el tiempo no pase tan de prisa (pág. 17)

**4.2.2.2 Más que un Receptor.** No obstante, se encuentra que algunos estudiantes señalan que dentro del escenario educativo su rol es meramente receptivo:

“Mi rol, aparte de ser receptora de esas estrategias, sería también, apoyar las estrategias en que vengo preparada a las clases por lecturas o conocimientos previos” (E1, Comunicación personal, mayo 2022) “En el desarrollo de las clases, mi participación sería de observación y de atención, porque no es mucha la oportunidad que uno tenga de alzar la mano y decir "venga, pero esto por qué", (...) a veces uno como estudiante suele dirigir este desacuerdo con la forma de impartir las clases, pero creo que realmente no hacen mayor cosa o no prestan la debida atención a la situación y se sigue repitiendo y repitiendo” (E1, Comunicación personal, mayo 2022)

Por lo cual, según los datos se observa que a pesar de ese reconocimiento que expresan las docentes para con los estudiantes durante el desarrollo de la práctica educativa, este se queda algunas veces simplemente en una expresión y no en una acción, impidiendo la posibilidad de que se desarrolle un espacio dialógico, en la que se pronuncie y escuche la voz de todos los que allí se insertan. Siendo necesario que se articulen “esos espacios cuando los profesores dan la oportunidad de participar al preguntar cómo nos pareció la clase y ahí el estudiante da ideas de cómo se siente más cómodo al ver la clase” (E7, Comunicación personal, mayo 2022)

**4.2.2.3 El estudiante un participante activo en su formación.** De acuerdo con lo anterior, una de las docentes señala que “el éxito de una buena práctica educativa depende también de esa participación activa del estudiante, donde el estudiante tiene la autonomía de

decir voy a ser partícipe o no de este proceso, entonces creo que es importantísima la autonomía del estudiante, es una voz necesariamente que hay que escucharla desde la docencia” (D3, Comunicación personal, mayo 2022). De tal forma que el desarrollo de dicha autonomía puede permitirles a los y las estudiantes la capacidad de elegir si toman un rol participativo dentro de la práctica educativa, para que velen por el reconocimiento y pronunciamiento de su voz, haciéndole frente a las posibles situaciones que pueden limitar su libertad para expresar sus ideas y pensamientos en el espacio educativo.

Asimismo, en lo que respecta a la opinión de los estudiantes cuando se les pregunta “¿Qué es la autonomía?”, estos indican que es un “sinónimo de independencia, de tener un criterio propio frente a un tema o una postura.” (E1, Comunicación personal, mayo 2022). “Es como ser libre, poder tomar nosotros mismos esas decisiones o elegir desde nuestras concepciones de manera coherente, es algo libre y como muy personal, por eso es autonomía, de nosotros mismo. Por eso se basa en tomar esas decisiones de manera independiente sin importar lo que otros digan.” (E10, Comunicación personal, mayo 2022). Por consecuencia, la autonomía la conciben en relación con esas posturas fundadas en un ejercicio crítico y reflexivo que les permite tomar decisiones, ejerciendo una praxis para la libertad desde la responsabilidad y la eticidad.

Podemos agregar esa concepción que los estudiantes tienen de que la autonomía “parte desde apropiarme de mis responsabilidades, asistir a tiempo a clase, con buena disposición. También los espacios de debate y diálogo, porque me permiten sacar a flote esa perspectiva que tengo de la realidad y defenderla, sin importar de lo que dicen los demás sino desde mi propia esencia, por así decirlo” (E9, Comunicación personal, mayo 2022), y de que esta se genera “cuando el profesor lleva lo teórico de manera más experiencial, que podamos llevarlo a nuestra vida cotidiana, me genera autonomía al llevarme a mi contexto, entonces me genera mayor autonomía cuando lo comprendo desde mi experiencia” (E10, Comunicación personal, mayo 2022). Así las cosas, se puede inferir que el desarrollo de la autonomía en las prácticas educativas promueve en los y las estudiantes el análisis y la

comprensión de la realidad, defendiendo sus convicciones y principios, y que los y las profesoras pueden implementar estrategias que conlleven a esa reflexión y diálogo.

Las docentes, comparten que los espacios de interacción que se establecen en el desarrollo de la praxis educativa están mediados por relaciones de respeto, de comunicación, horizontalidad, diversidad, confianza para la construcción de saberes y conocimientos.

Por su parte, los y las estudiantes expresan que los lugares que construyen para expresar sus ideas y puntos de vista están mediados por conversatorios, aulas de clase, el diálogo, el debate, la escucha, espacios de comunicación asertiva, espacios interactivos que posibilitan la participación.

De la misma manera, las docentes manifestaron que para el establecimiento de espacios de dialogo en los espacios educativos se promueven los aprendizajes mutuos, generativos de la palabra, las experiencias, las discusiones que faciliten el desarrollo de posturas políticas respecto a la realidad misma y el contexto a partir de líneas o ejes teóricos de estudio

De otro lado, para la lectura y análisis del contexto y la realidad se generan prácticas que pretenden incentivar la lectura crítica sobre el mismo, de igual manera sobre las teorías que las constituyen, análisis de realidades sociales, ubicando al estudiante en su misma realidad, desde sus propios lugares de enunciación para lecturas de los campos sociales.

También, encontramos que los y las estudiantes expresan que las herramientas que emplean para el desarrollo de sus aprendizajes las conciben como poner la teoría en simulación, en la realidad, que lleva a reconocer realidades actuales, pensar fuera de la "caja", no a través de la teoría, profundizar el pensamiento crítico, comprensión de experiencias desde otras perspectivas, trabajo colaborativo y acompañamiento.

Respecto a las actividades que desarrollan y aportan a su formación como sujetos la relacionan con la cotidianidad, la posibilidad de hablar e interactuar entre pares, compartir las experiencias, aprender desde las historias, acercarse a la realidad, encaminar un saber

crítico y posicionarse en ese contexto, para la construcción de reflexiones desde la propia cotidianidad. Escuchar al otro, respetar las opiniones, fortalecer la empatía, el trabajo en equipo basado en el respeto.

Rescatan de las clases, la importancia de sus contenidos para el análisis de la realidad, el establecimiento de posiciones, apuestas paradigmáticas y métodos, libertad para expresar sus sentires, pensar frente a la realidad social. Además, enuncian los espacios dialógicos para pensarse y acercarse al contexto, reflexionar acerca de los problemas sociales a partir también de la pregunta.

Asimismo, respecto de los espacios que comparten con los docentes que aportan a la lectura de la realidad, mencionan la toma de decisiones, la participación y el pensamiento reflexivo, hacen alusión a las experiencias, los relatos, la interacción con sus docentes. Acercamiento a las realidades a través del pensamiento y la postura analítica. En la toma de conciencia acerca de la importancia de la investigación, a partir de posturas teóricas para potenciar su rol profesional. De igual manera, aquellos espacios que promueven diálogos de saberes para compartir sus ideas, posturas, pensamientos, de manera contextualizada que incentiva la autonomía, con fundamentos teóricos a través del reconocimiento de los diferentes puntos de vista en esos espacios de encuentro.

### 4.2.3 La Emancipación en el Contexto de las Prácticas Educativas Universitarias

**Figura 37.**

*Emancipación en Escenarios de las Prácticas Educativas Universitarias*



El presente aparte esbozará diálogos desde epistemes acerca de la emancipación con Freire en sus obras: *La educación como práctica de libertad* (1965), *la importancia de leer y el proceso de liberación* (2004), *por una pedagogía de la pregunta* (Freire, P. Y Faundez, A. 2013) y *la escuela y el maestro* (Gadotti, M. 2007), en el contexto de prácticas educativas universitarias, que como se viene enunciando se investigan en la Universidad Libre Seccional Pereira con estudiantes y docentes del Programa Académico de Trabajo Social.

A partir de la revisión de las obras mencionadas, se esbozan líneas centrales identificadas desde la emancipación que permiten construir las conversaciones con lo empírico acerca de las prácticas educativas universitarias.

Es así, que se tiene como punto de partida, que la emancipación hace referencia a un proceso mutuo y colectivo que se fundamenta en la comunicación humana y debe estar guiado por la decisión del sujeto y otro que ya esté emancipado y guíe su camino, es decir, la emancipación construye una sociedad sin miedo (Freire P. , 2012), que se enfrenta a los obstáculos sin paralizarse y visualiza las estrategias para resolverlos, asimismo, permite que el sujeto exprese el miedo y lo deje fluir para disociarlo y entender de donde nace y desnaturalizar las actitudes cobardes.

La emancipación desde la educación se reconoce como la materialización de la libertad, ya que permite el desarrollo de habilidades críticas y adaptativas para la transformación de la sociedad. Y para pensarnos en una sociedad emancipada es importante ubicarnos desde una perspectiva de sujetos activos, que actuemos desde la palabra para enfrentar los obstáculos.

La construcción de conocimiento para la emancipación se debe orientar desde bases flexibles que integre los diferentes lenguajes, sin caer en verdades absolutas o en intereses particulares que van en contravía de la democracia y la libre participación.

De cara, a los postulados enunciados en el desarrollo epistémico y teórico de las obras nombradas para el estudio de la emancipación, cómo uno de los campos de conocimiento establecidos en este trasegar investigativo, se dialogarán con las prácticas educativas universitarias.

**4.2.3.1. La Emancipación en la desestructuración de los poderes.** Acerca de las voces de las docentes entrevistadas, nos expresan que la emancipación es entendida como los criterios propios que se tienen frente a las diferentes posturas, también la asocian con las capacidades críticas y el desarrollo de los procesos formativos conscientes. Además, enuncian que la emancipación implica la desestructuración de los poderes instaurados o de procesos alineados a sistemas rígidos, la asocian así, con capacidad crítica del sujeto, política y de autopoiesis, es decir reflexión de “sí mismo para emanciparse”. Es pensarse distinto, es

permitirse transitar lo utópico, es libertad, es "volar", crecimiento y evolución a partir de la transformación.

Asimismo, mencionan que promover la participación incluye al otro para dinamizar el espacio educativo a través de un diálogo generativo, promover la toma de la palabra, la voz, de manera democrática, que posibilite diálogos abiertos con una comunicación fluida, que genere motivación y el reconocimiento del otro desde sus experiencias para aportar a la visión del conocimiento respetuoso de la palabra, del pensamiento.

**4.2.3.2 Emanciparse de sus Propios Pensares.** A veces, podemos ser esclavos de nuestros pensares porque seguimos en los ídolos de la caverna, en las sombras de nuestro ser, un estudiante nos hace notar que emanciparse de nuestro pensar es tan complejo como emanciparse de un colonizador.

En los diálogos establecidos con la episteme situada, frente a la pregunta: ¿Qué entiende por emancipación?, encontramos que algunas estudiantes, la conciben de las siguientes maneras: “Es una liberación de la persona, ya sea en su contexto, pensamiento o quehacer cotidiano; para mí la emancipación va más allá, uno se emancipa incluso de sus pensamientos, el liberarse”. (E2, Comunicación personal, mayo 2022), “La emancipación es como esa acción que puede permitirle o que le permite a una persona o un grupo, acceder a un grado de autonomía”. (E8, Comunicación personal, mayo 2022). “Es como el desarrollo de capacidades del ser humano y desarrollo del ser ante las mismas, capacidad de acción y reacción frente a sus experiencias de vida”. (E9, Comunicación personal, mayo 2022). “Cuando las personas o los individuos son capaces de liberarse de esas concepciones ambiguas o paradigmas que nos encierran. Liberarse y crear nuestras concepciones que nos van a permitir una liberación o una transformación. Y básicamente, para poder cambiar esa concepción, la educación es un medio para liberarnos de todas esas concepciones ambiguas o paradigmas y crear nuevas. (E10, Comunicación personal, mayo 2022)

Es decir, frente a qué entienden por emancipación los y las estudiantes enuncian que es la liberación de la persona, la emancipación permite acceder a la autonomía, al desarrollo

de capacidades, desarrollo del ser. La definen también como la capacidad de la acción y la reacción, liberarse de concepciones ambiguas o paradigmas que "encierran" y por el contrario construir otras concepciones que les permitan una liberación o transformación. También, mencionan, que la educación es un medio para liberarse. Permite la construcción de conocimiento autónomo, el empoderamiento de este y la liberación de los límites.

De la misma manera, a continuación, presentamos algunas posturas de las docentes entrevistadas de cara a la pregunta: ¿Qué entiende por emancipación?, nos exponen: “En una realidad como la que vivimos hoy, yo diría que emancipar y emanciparse y desprenderse, puede tener un significado muy relativo, porque yo creo que la emancipación indiscutiblemente es posible como resultado de otros procesos. Si nosotros lo hablamos desde el planteamiento de lo formativo, yo diría que tener criterios propios, tener capacidades críticas, tener un lugar que éticamente sea un lugar reconocido, haber superado muchísimas barreras, obstáculos, pues indiscutiblemente eso va llevando casi que de manera automática a concebirme como una persona emancipada en muchas cosas; pero, yo creería que siempre vamos a estar de una u otra manera bajo escenarios que planteen la emancipación, es decir, siempre van a haber poderes, siempre vamos a tener el poder de un sistema, un modelo, un método, siempre de una u otra manera el camino emancipatorio no termina, en el campo de lo formativo yo creo que la emancipación sólo es posible cuando el proceso formativo se vive de manera consciente, porque yo tampoco concibo alguien que automáticamente se desprenda de una línea, de una autoridad o de un esquema, si ello no conlleva el desarrollo de un pensamiento, a otra persona que se va formando y se va desprendiendo de muchas cosas y se va encontrando en otro lugar, si ese lugar no es consciente, si ese lugar no está cargado de un sentido, si ese lugar no está (para el caso de nuestra formación) con unos valores éticos, ciudadanos, unos derechos y que al final eso lo lleve a comportarse, actuar a pensar de una manera ética y política pertinente. La emancipación es sólo posible cuando se viven procesos formativos conscientes e integrales”. (D1, Comunicación personal, mayo 2022). “Es que usted va a dejar de depender de ciertas cosas y me asumo yo mismo en mi vida, cuando tomó las riendas de mi vida, me responsabilizo, en el tema educativo la educación es emancipadora porque me permite a mi liberarme de lo que me ata como los

prejuicios para tener otra visión del mundo porque te da otras posibilidades, te quita esa mirada frontal”. (D4, Comunicación personal, mayo 2022).

Uno de los postulados que identificamos con Freire sobre la educación emancipadora en su obra “La Importancia de leer y el proceso de liberación” es que la educación desde y para la emancipación es “un acto político y crítico de construcción constante de conocimiento que transforma el hombre en su contexto.” (Freire P. , 1965)

Los y las estudiantes, expresan que los profesores que promueven la autonomía de los estudiantes deben utilizar varias técnicas, no debe imponer su pensamiento, por el contrario, brindar información para "sacar" sus propios criterios. Ser exigente, sin perder la empatía, el entusiasmo, que rete a nuevas experiencias y a partir de allí construir conocimiento. También empoderar a los estudiantes para que expresen su liderazgo su desarrollo personal, el pensamiento crítico desde posturas éticas. Asimismo, reconocer las capacidades de los estudiantes, fomentar la libre expresión y la libertad para aprender de manera diferente, potenciar las habilidades. Innovar estrategias pedagógicas, ser respetuoso del libre pensamiento, que motive la participación y que no se asuma desde una línea de poder jerárquica, con formas de relación horizontal y que no crea que tiene la verdad "absoluta" sobre las cosas y se muestre dispuesto a escuchar.

**4.2.3.3 El pensamiento Crítico, Posturas y Argumentos.** Por su lado, los y las estudiantes respecto a la pregunta ¿Qué es el pensamiento crítico para usted?, expresan sus palabras diciendo: “Es tener una postura que se tome frente a un tema, el pensamiento crítico debe ser más trabajado, analizando las diferentes opciones”. (E1, Comunicación personal, mayo 2022). “Ver más allá de lo que se, investigar cuando algo me gusta mucho, exponer los argumentos de lo que pienso, criticar la realidad”. (E14, Comunicación personal, mayo 2022). “es un proceso donde uno duda todas las afirmaciones que podemos encontrar, estas afirmaciones están socialmente aceptadas y se debe tener la capacidad de poner su postura frente a eso”. (E16, Comunicación personal, mayo 2022). “Es reflexionar sobre esa postura o ideal, o pensamiento que tengo, defenderlo ante los otros sin llegar a ser tercicos y sin imponer mi pensamiento”. (E19, Comunicación personal, mayo 2022). “Es un pensamiento

que viene de ti, de la acción de razonar, de analizar las situaciones y está marcado por una subjetividad porque tiene influencias de los demás sin dejar de tener una posición propia frente al tema, tu vuelves propio el pensamiento y debe ser coherente, se debe tener argumentos”. (E22, Comunicación personal, mayo 2022)

Llama la atención, que para las docentes el desarrollo de acuerdos pedagógicos de las practicas educativas expresan que estas son establecidas mediante estrategias dialógicas, concertados para promover la corresponsabilidad de los actores implicados en el acto educativo. Pero, por otra parte, también se orientan bajo los lineamientos del docente y esquemas institucionales, aduciendo en una de ellas que los acuerdos una vez establecidos "no son negociables". Es decir, de una parte, se fomenta la autonomía y en otras voces puede ser directivo, encontrándose que hay cosas que no se "negocian".

#### **4.2.3.4 Preguntarse acerca de**

**la realidad.** Las docentes, nos interpelan también con sus sentires, voces y expresiones, a la pregunta ¿De qué forma articula los saberes y el conocimiento de los y las estudiantes para el análisis de la realidad?, algunas de sus manifestaciones fueron: “Una forma es problematizando, cuando uno trae problemas de la vida real y que siempre se relacione la clase con la realidad permite esa articulación porque se siente identificado con ese contexto porque no es un problema que me invente o que ocurre en otro territorio, más fácilmente a partir de este ejercicio el estudiante va a hacer esa relación para encontrarle la utilidad a lo teórico, voy a generar en él interés motivación”. (D4, Comunicación personal, mayo 2022). “Coloco muchos ejemplos porque creo que el estudiante tiene una historia, en ese ejercicio espero que se reconozca como sujeto y así visualizar su rol en la sociedad”. (D6, Comunicación personal, mayo 2022).

Acorde a lo anterior, las docentes plantean que la articulación de los saberes con el análisis de la realidad es posible mediante la aproximación contextual, la problematización de la realidad para la comprensión de los aprendizajes de cara a los contextos que los y las estudiantes transitan en sus prácticas cotidianas, sus orígenes y realidades inmediatas, que

les permite aproximarse con argumentos y posturas ideológicas con fundamento político y ético frente a sus propias realidades y la de los otros, posibilitando un proceso de reconocimiento colectivo y participativo.

Por su parte, los y las estudiantes comentan que la manera en que participan de los escenarios educativos está mediada por el aula de clase, la exposición de su pensamiento, argumentos, salidas de campo, eventos académicos, conversatorios, entre otros espacios pedagógicos orientados por los y las docentes, pero no en la construcción de acuerdos o los mismos micro currículos que son orientados, viéndose reflejado los marcos institucionales aún orientados desde esquemas, guías, que son diseñadas desde las docentes, y qué en ocasiones hay asuntos que “no son negociables”.

Conciben también las y los estudiantes que las relaciones entre estudiantes y docentes deben ser cercanas, respetuosas, empáticas, con confianza y buena comunicación. Compartir espacios fuera de lo académico, una relación humanizada. Una relación ética, que fomente el aprendizaje, sin autoritarismo, por el contrario, una relación "circular", tolerante sin la figura de que el profesor es "inalcanzable".

También expresan otros y otras, que las relaciones que sostienen con sus profesores y profesoras son "netamente" académicas, respetuosas e impersonales. Por otro lado, hay quienes las perciben "unidas", de confianza, con apertura, y son abiertas para escuchar y expresar los puntos de vista.

De esta manera, los y las estudiantes manifestaron que los espacios en que se sienten "libres" para expresar sus ideas y posturas son aquellos donde se surten conversatorios, en el aula cuándo se debate con criterios, mesas redondas y los significan como espacios representativos, se sienten reconocidas, "valoradas" en sus opiniones las cuáles son tomadas en cuenta. Las experiencias en el aula, exposiciones y socialización de temas de estudio.

En clave a lo anterior, cuando se habla de emancipación desde la educación se debe reconocer la materialización de la libertad, ya que esta permite el desarrollo de habilidades críticas y adaptativas para la transformación de la sociedad a través del dialogo con el otro

desde el respeto, es decir se transita en el reconocimiento de la diversidad, cuando esta nos propone la experiencia de sí mismo hacia el movimiento del otro (Guarín, 2021). Por ello, la emancipación en los procesos educativos se considera que es posible, cuando ese espacio de encuentro moviliza la reflexión del entorno, configurándose en un acto político y ético para la construcción constante de conocimiento que por ende transforma al hombre en su entorno.

Es decir, la emancipación ocurre dentro de un proceso socio histórico, ya que allí se da la dicotomía entre la teoría y la práctica, promoviendo un ejercicio de concientización en el que se reconoce de forma crítica, reflexiva y política el sujeto y su realidad. Para la apuesta del conocimiento desde la emancipación, este se debe construir desde bases flexibles y diferentes lenguajes, sin caer en verdades absolutas o intereses particulares en contravía de la democracia.

En este sentido, se enuncian desde las voces, los sentires, las experiencias de las estudiantes como viven la emancipación y como hacen resonancias para el camino de la misma, donde se interconectan con los postulados de Freire, quien establece que es necesario el reconocimiento de “sí, del otro y del territorio” siendo este un proceso analítico donde se desarrolla conciencia política y se fortalece la autonomía del sujeto mediado por un proceso dialógico que valora y potencializa los presaberes del mismo, para que a partir de sus experiencias y sus posturas de la realidad, construya el camino para alfabetizarse desde y para la emancipación. (Freire P. , 1965)

Freire (Freire P. , 1965) en su obra “La educación como práctica de la libertad” nos expone acerca de lo que representa los vacíos de la educación y explica que estos impiden el desarrollo de un país, no forjan una mentalidad democrática y obstaculizan la emancipación en sus individuos; es por eso que el proceso de la alfabetización que él propone intenta llenar dichos vacíos al considerar al estudiante como sujeto y gestor del cambio (no un espectador del mismo).

Es decir, desde los escenarios y procesos educativos se puede promover la emancipación cuando se concibe que la materialización de la libertad es un medio para

desarrollar las habilidades intelectuales y el pensamiento crítico reflexivo en los y las estudiantes, que les permita tener las herramientas para el análisis de su entorno. Por otra parte, es un acto político de construcción constante que transforma el hombre en su contexto, es un espacio de lucha donde la reflexión y crítica del entorno y de sí mismo es necesaria para que exista el proceso educativo, reafirmando una vez más que la emancipación debe estar inmersa en las estrategias que buscan la transformación social.

Por lo tanto, la emancipación es una escuela democrática donde se enseña y aprende a comprender el mundo que rodea al sujeto, se requiere un proceso de evaluación permanente, especialmente a las practicas educativas con el fin de fortalecerlas con los y las educandas, de esta manera su voz, su historia, su experiencia son los instrumentos que hacen posible las apuestas emancipatorias.

Expuestas las voces de los y las estudiantes entrevistadas, se ratifica que la construcción del conocimiento y la educación es un proceso continuo a partir del diálogo con el otro y no un resultado, que tiene como objetivo transformar la realidad y entenderla (Freire & Faúndez, 1986), en interlocución permanente con las voces de los actores implicados en el acto educativo, quitándole el carácter jerárquico que debido al positivismo se le ha dado y que a causa de ello ha sido usada para manipular la realidad hacia intereses particulares que va en contravía de un sistema democrático, por ende, se debe construir desde bases flexibles, que se adapte a la realidad, para no caer en el riesgo de querer manipularla desde verdades absolutas, como lo escuchamos en el contexto de las practicas educativas universitarias desde las estudiantes, son sus posturas, interpretaciones, pensamientos validos en la edificación colectiva de saberes. Es decir, también la construcción del conocimiento desde la emancipación se da a partir de diferentes lenguajes, adaptándose al sujeto y no estandarizando el proceso para que sea este el que se adapte al conocimiento, allí se une el saber empírico y científico desde las experiencias situadas.

**4.2.3.5 La Libertad Para la Emancipación.** Retomando algunos apartes de las obras estudiadas de Freire en el desarrollo teórico de la emancipación y en los diálogos de esa episteme situada, se encuentra que los y las educadoras se encargan de educar para que esa

utopía construida desde la emancipación sea posible a través de las transformaciones producidas en los y las estudiantes y el entorno. El maestro debe invitar a la persona a soñar con esa realidad, a transformarla, con el propósito de que se pueda desligar por un momento de los aspectos negativos de su vida que le impiden su desarrollo e imaginar cómo sería sin ellos. Es decir, si en el contexto de las prácticas universitarias, a partir de las palabras de las docentes entrevistadas transitan en el estudio de las realidades, las vivencias, las historias, y su relación para la construcción de conocimientos de manera autónoma, crítica y reflexiva es posible que se promuevan iniciativas emancipatorias a través del reconocimiento de la voz activa de los y las estudiantes que les permite el desarrollo de sus libertades.

Es relevante enunciar que en la conversación y diálogo con el contexto de las prácticas educativas universitarias en el programa de Trabajo Social de la Universidad Libre – Seccional Pereira, donde se estudian a partir de la obra de Freire desde las pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación se devela como ya se ha presentado a lo largo del presente capítulo y la tesis doctoral, que los aportes de Freire en el presente siglo son vigentes, dado que se logra dilucidar desde la voz de los y las estudiantes y las docentes la importancia que le otorgan a los espacios formativos plurales, participativos, abiertos, libertarios, colectivos, dinámicos, emancipatorios, expresando la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico para la promoción de los mismos en una clara apuesta ético político, que convoca a la acción para la construcción de formas otras de encuentro para el saber a partir de la realidad, el contexto, la historia en perspectiva de un sujeto móvil y dinámico, con experiencias y conocimientos.

### **4.3 Revisión Documental Proyecto Educativo Institucional Universidad Libre Seccional Pereira**

Es este apartado se presenta la revisión documental del proyecto educativo institucional de la Universidad Libre – Seccional Pereira, este se estudia para reconocer el aporte de Freire en las prácticas educativa universitarias, es decir cómo se develan sus recorridos también en la perspectiva educativa de la Universidad al tenor de las prácticas en

el escenario educativo, puesto que se comprende que estas son permeadas aún por lineamientos institucionales, que si bien se pueden tensionar, siguen marcando una pauta en su construcción y deconstrucción misma, de esta manera encontramos ejes que se conversan y dialogan con un proyecto educativo institucional aparentemente de aulas abiertas, libertario y emancipador.

Ahora bien, teniendo esto como referencia se revisó y analizó el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Libre, en el que se evidencia como esta surge bajo el reconocimiento y la crítica del contexto histórico y cultural que permeaba al país durante la época, ya que existía un conflicto entre la modernización social y el desarrollo tecnológico a nivel global, en comparación al escenario local que tenía una estructura feudal y colonial. Por lo cual, era necesario fundar una universidad que contribuyera al desarrollo del país a través de la creación de procesos educativos que movilizaran la reflexión y construcción de la paz en el entorno, además de fortalecer las habilidades y competencias éticas y sociales de los educandos, en la que hubiera espacio para todos los sectores y en especial para los más vulnerables de la sociedad colombiana, aportando así a los procesos emancipatorios del territorio.

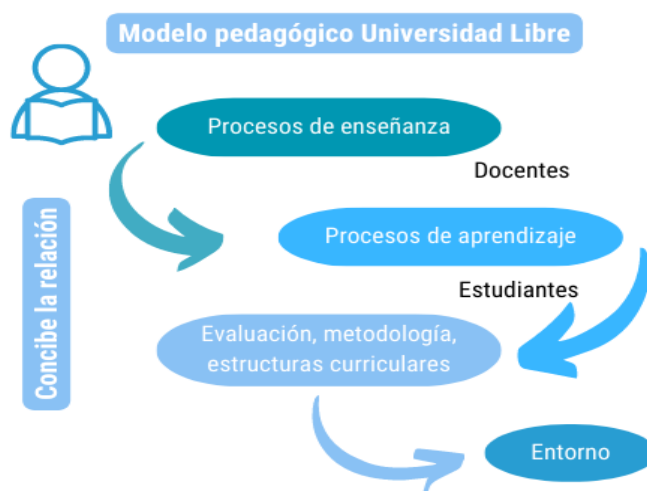
De esta manera, la Universidad Libre se afirma desde su creación como un espacio universal que permite y promueve la diversidad de quienes lo habitan, contribuyendo así en la posibilidad del diálogo y el debate para la construcción de una sociedad justa e incluyente, interpelando a la libertad y democracia que debe estar presente en la construcción de los espacios educativos.

Por consiguiente, la investigación que se promueve propone una pedagogía liberadora que incite en los educandos una actitud de curiosidad y de innovación, para que estos se pregunten permanentemente desde un espíritu crítico y reflexivo, teniendo incidencia en sus convicciones y posturas, lo cual a la vez permite reconocer la investigación como un espacio humano, en el que hacen parte las distintas apuestas ético-políticas de quienes participan.

Además, se establece que en el proceso educativo el educando es el protagonista activo, ya que este es el que se encarga de apropiarse de las herramientas para la construcción del conocimiento a partir de una mirada crítica y autónoma, mientras que el educador acompaña y guía en la búsqueda constante del aprendizaje. Sin embargo, en el Módulo 2 que aborda su Modelo Pedagógico (Universidad Libre, 2014) señala que “las relaciones entre el proceso de enseñanza por parte de los docentes; el proceso de aprendizaje, desde los estudiantes, los contenidos brindados y evaluados, y el entorno en donde se producen y se ponen en práctica los nuevos conocimientos” (pág. 4)

### Figura 38.

*Relación Enseñanza- Aprendizaje. Modelo Pedagógico*



*Nota.* Relación Enseñanza- Aprendizaje. Modelo Pedagógico. Tomado de *Modelo Pedagógico*, Universidad Libre, 2014.

Se puede plantear, que, si bien exponen en el PEI aspectos relevantes para la construcción de pedagogías liberadoras, una praxis político educativa y espacios formativos y educativo emancipatorios, la relación que se describe entre educadores y educandos se mantiene desde una educación bancaria, ya que expresa que el primero es quién enseña, mientras que el segundo es quién aprende; manteniendo unos roles que coartan la posibilidad de que ambos actores sean quienes aprendan y a la vez eduquen.

Finalmente, “la Universidad propende hacia la formación de profesionales en las distintas áreas y campos del conocimiento, que desde el desarrollo de las dimensiones científica, tecnológica y humanística y dotados de herramientas para adaptarse a cualquier ambiente, sean capaces de enfrentar y resolver problemas, afrontar los restos del entorno y hacer presencia en la vida política, social, empresarial y académica del país, siendo personas pluralistas, éticas, democráticas y tolerantes” (Universidad Libre, 2014, pág. 14) identificando así como el egresado es un sujeto que se reconoce y asume como activo en la sociedad a través de su capacidad para intervenir y participar en la transformación y construcción de la realidad como un acto ético-político.

En definitiva, el proyecto educativo institucional de la Universidad Libre entrega y conversa elementos claves que suponen que durante el proceso educativo se promueve y permite una praxis político-educativa. No obstante, se debe revisar como algunas posturas o percepciones retroceden en el desarrollo de esta, para que así, se movilice en un verdadero compromiso para la libertad y emancipación de la sociedad. Lo cual se devela en las voces de los y las estudiantes entrevistadas y la docentes, que exponen sus posturas rescatando el papel de cada uno de los actores implicados en el acto pedagógico para la construcción de saberes y conocimiento, pero que siguen también lineamientos institucionales, que aunque no son coercitivos, convocan hoy la necesidad de promover unas prácticas educativas universitarias críticas, reflexivas, participativas, plurales y diversas, donde todas y todos puedan enunciar su voz a partir de sus historias y contextos.

## Conclusiones

### 5.1 Contexto

Se relacionan a partir del ejercicio y experiencia investigativa algunas conclusiones, en concordancia con los aprendizajes, el conocimiento estudiado, los saberes otorgados, los hallazgos encontrados, que se van develando en el camino y el viaje de la investigadora, cuándo ignorante, desprovista, curiosa, motivada, entusiasmada, también confusa, vacilante, insegura va saltando a veces con prisa y también con pausa, deteniendo el impulso por la incertidumbre, y momento a momento se configura un horizonte de posibilidades, que se han traducido con las voces del pensador, las palabras, las realidades, epistemes, narraciones, inquietudes, dudas, preguntas, conversaciones y así permiten arriesgar a enunciar lo que comúnmente se denominan conclusiones, que pueden ser también caminos otros o desafíos del presente siglo, los cuales se registran al final de cada campo en sus aperturas para los desafíos y caminos a transitar, conquistar, construir, deconstruir y avanzar.

### 5.2 Experiencia Autobiográfica

- a. Desde esta experiencia vital, de reconocer y tener el lugar en la investigación, que se convierte en un eje articulador y un eje permanente develador de significados a lo vivido, lo no visto, no narrado, no puesto en escena, a entender y correlacionar mi interés investigativo con mi propia experiencia, entonces se surten las preguntas necesarias para la configuración de este camino, allí encontramos el sentido, o sea los objetivos que se diseñaron y se desarrollaron en la presente tesis, de esta manera en ese escenario educativo que me interpela día a día, planteamos un camino compartido y guiado con mi tutor de tesis, Miguel Alberto González González. Se resalta entonces que este momento autobiográfico en el desarrollo de mi investigación permitió que se cumpliera el primer objetivo relacionado con **“Develar las transiciones en la emancipación y la praxis político-educativa de la investigadora”**, en primer lugar, me permitió narrarme, reconocer mi origen a través de mi voz, la de mi hijo, la de mi madre, mis hermanos y hermana, pareja, estudiantes,

para establecer la relación con mis prácticas educativas y mis transiciones emancipatorias.

- b. Hizo también posible develar sueños, esperanzas, utopías que resonaban y encontraron el lugar en esos espacios reflexivos, analíticos, críticos de esas prácticas educativas instrumentalizadas, directivas, institucionalizadas que no se conversaban con la praxis político-educativa que plantea Freire, pero que se comienzan a encauzar a otras prácticas desde la estética en el aula, el encuentro con los y las estudiantes, se replantean los “instrumentos de evaluación”, por otros que se espera les facilite saberes en clave de realidad y contexto, a partir de ejercicios reflexivos, autónomos y participativos, allí se sigue transitando, encontrando maneras otras de aprendizajes.

### **5.3 Desde lo Epistémico y lo Empírico**

Luego de las conclusiones de la experiencia autobiográfica, paso a narrar las relacionadas con el trabajo epistémico y empírico vs los postulados de Freire.

#### ***5.3.1 Acerca de las Pedagogías de la Liberación***

- a. Los hallazgos permiten concluir que las experiencias y vivencias desde las pedagogías de la liberación se validan por medio del tránsito de los y las estudiantes y docentes en escenarios educativos sentando sus voces, su participación, sus inquietudes, sus deseos, sus curiosidades, sus pluralidades, diversidades y todo aquello que configuran en cada encuentro, lugar, experiencia que habiten y que les habite.
- b. La investigación permitió reconocer que para generar una relación recíproca entre educadores y educandos, ambos deben asumir roles de enseñanza y aprendizaje, estableciendo una concepción problematizadora de la educación que conlleve a la construcción de relaciones democráticas posibles, donde la voz tiene eco para las pedagogías de la liberación. Se identificó que las prácticas educativas para la “libertad” son concebidas en el desarrollo de la autonomía, cuando se salen de esquemas y permiten vivir la cotidianidad y la espontaneidad en su desarrollo.

- c. Se identifica que la promoción de las prácticas educativas para la libertad es construida a partir del respeto, del entendimiento de la diferencia y las posturas que participan en el acto educativo, expresado por los y las estudiantes y las docentes.
- d. Se establece en los hallazgos, que desde la praxis político-educativa se comprende que tanto el contexto teórico como el contexto concreto se vinculan dialécticamente, dado que el primero busca el develamiento de la realidad comprendiendo las razones de ser de los diferentes hechos, por su lado el contexto concreto lleva a que los sujetos implicados se asuman como individuos conocedores de dicha realidad y estén en ella para su transformación. Es decir, el reconocimiento de los saberes es un espacio que determinan como importante para la orientación del proceso educativo con el dialogo de sus experiencias y los procesos de aprendizaje.
- e. De varias formas se evidenció el interés por el desarrollo del pensamiento crítico confrontándolo con las posturas que albergan las verdades absolutas desde los y las estudiantes y las docentes.
- f. Se encuentran también voces disonantes, pues para algunos estudiantes los educadores continúan siendo percibidos como los que poseen y transfieren el conocimiento, asumiendo así un rol pasivo en el proceso de aprendizaje.
- g. Los hallazgos permiten concluir que las experiencias y vivencias desde las pedagogías de la liberación se validan por medio del tránsito de los y las estudiantes y docentes en escenarios educativos sentando sus voces, su participación, sus inquietudes, sus deseos, sus curiosidades, sus pluralidades, diversidades y todo aquello que configuran en cada encuentro, lugar, experiencia que habiten y que les habite.
- h. Los y las estudiantes reconocen en las pedagogías de la liberación la importancia de su rol participativo para lograr que se construyan espacios dialógicos que aportan a su formación.
- i. Las docentes plantean la relevancia de las herramientas pedagógicas participativas para la promoción de pedagogías libertarias.

A partir de las conclusiones expuestas se plantean desafíos que lleva a pensarnos en las prácticas educativas universitarias desde las pedagogías de la liberación con los aportes de Freire en el siglo XXI, encontrándonos con lo expuesto a continuación.

**Figura 39.**

*Desafíos del Siglo XXI Desde las Pedagogías de la Liberación*



**5.3.2 Acerca de la Praxis Político- Educativa**

Similar a lo observado en las pedagogías de la liberación, en la praxis político-educativa también hay voces a favor y en contra sobre el quehacer entre docentes y estudiantes en este campo.

- a. Se destacan desde los y las estudiantes y las docentes a favor elementos relacionados con la interacción, la reflexión, la participación, las experiencias, entre otros, resaltados como ejes fundamentales de la praxis político-educativa.
- b. Las docentes plantean que son desfavorables la rigidez del sistema educativo colombiano, que limitan la autonomía del estudiante en su capacidad de ser y hacer y que se traducen en la aplicación de estándares de “calidad educativa” implementadas en las instituciones educativas del país. Además, la adherencia a lineamientos institucionales orientados bajo esquemas instruccionales ligados a planes de estudio y micro currículos.
- c. Así, las cosas se encuentran estudiantes que se consideran receptores y otros que se conciben desde la participación en el desarrollo de la praxis.
- d. Para las docentes la práctica educativa presenta la apuesta política de cada uno de los participantes y por ello integra la forma de ubicarse en el mundo, la lectura que se hace de él, las experiencias, la historicidad, el contexto, el origen y es política cuando se incluyen las voces de todas, todos y todes en un espacio abierto, participativo, plural, diverso, que posibilita el reconocimiento y la diferencia para el encuentro y la apuesta colectiva.
- e. Las docentes reconocen la importancia de la puesta en contexto, y como esto se conversa con las posturas ético-políticas de los actores involucrados. También, evocan la importancia de la diversidad de pensamiento en los procesos de aprendizaje, así como el rol y la capacidad cognoscente de los educandos para el desarrollo de la praxis político – educativa.
- f. Los y las estudiantes exponen que la autonomía la conciben en relación con esas posturas fundadas en un ejercicio crítico y reflexivo que les permite tomar decisiones, ejerciendo una praxis para la libertad desde la responsabilidad y la eticidad.
- g. Los y las estudiantes plantean que el desarrollo de la autonomía en las prácticas educativas promueve en ellos el análisis y la comprensión de la realidad, defendiendo sus convicciones y principios, y que los educadores pueden implementar estrategias que conlleven a esa reflexión y diálogo.

Asimismo, acerca de la praxis político-educativa con su estudio y análisis en las prácticas educativas universitarias, se plantean los siguientes desafíos para el presente siglo que integran líneas categoriales en conversación con la obra de Freire, donde se enuncian relaciones contextualizadas a partir de las voces de los y las estudiantes y docentes entrevistadas en apuestas epistémicas, pragmáticas y metodológicas para la orientación de procesos educativos que integren miradas críticas y reflexivas a partir del libre pensamiento.

**Figura 40.**

*Desafíos de la Praxis Político-Educativa en el Siglo XXI*



**5.3.3 Acerca de la Emancipación**

- a. En términos generales las docentes entrevistadas develan en sus apreciaciones elementos claves acerca de la emancipación, concordantes con los postulados Freire, se destacan: La desestructuración de los poderes, la capacidad crítica y la participación entre otros. El hecho de preocupación radica, en que, si bien hacen referencia a estos factores, en la práctica hay voces de los estudiantes que nombran aspectos autoritarios, expresados en frases como no “negociables” desde

la óptica del docente. Por lo que hay una diferencia importante entre la concepción y el abordaje.

- b. Para los y las estudiantes juega un papel importante el desarrollo y la interacción dentro y fuera del aula, sin embargo, no se identifican expresiones de los estudiantes en la planeación de las estrategias pedagógicas.
- c. No se hace evidente la participación de los y las estudiantes en la construcción de los micro currículos, con lo que se configura un ejercicio de aplicación a partir de lo que los docentes dirigen.
- d. Los y las estudiantes, expresan que los profesores que promueven la autonomía de los estudiantes deben utilizar varias técnicas, ser exigente, sin perder la empatía, el entusiasmo, que rete a nuevas experiencias y a partir de allí construir conocimiento.
- e. En el campo de la emancipación, la investigación permitió identificar perspectivas teóricas y concepciones acerca de su desarrollo y como se vivencia en el contexto a través de lo expresado por las docentes y las y los estudiantes enunciando su relación con la autonomía, la libertad de expresión, la toma de conciencia, la participación.

Ahora bien, desde la revisión epistémica y pragmática de la emancipación, teniendo como punto de partida la obra y pensamiento de Freire, se expresan los siguientes desafíos para el siglo XXI, que permite establecer horizontes posibles para el desarrollo de prácticas educativas universitarias emancipadas y libertarias que promuevan el desarrollo del libre pensamiento y utopías posibles de caminar en un mundo con incertidumbres.

**Figura 41.***Desafíos de la Emancipación en el Siglo XXI*

A nivel general se puede concluir que los postulados de la obra de Freire relacionados con las pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación se encuentran en desarrollo, con algunos tránsitos y experiencias al interior del Programa Académico de Trabajo Social de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Libre Seccional Pereira, destacándose la importancia que le conceden las docentes a la participación, los saberes, el reconocimiento de las experiencias en contexto, la interacción dentro y fuera del aula. Sin embargo, se evidencia un rol pasivo y receptor en grupos de estudiantes, que distan de los enunciados centrales expuestos y marcan un camino de trabajo y desarrollo para una formación ética y política.

## Recomendaciones

### 6.1 Contexto

Las conversaciones con Paulo Freire para comprender la vigencia de las pedagogías de la liberación y la praxis político educativa desde su obra en el siglo XXI, permite establecer su apuesta desde tres campos de conocimiento: Las pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación, que van configurando horizontes posibles desde ejes centrales epistémicos, teóricos y metodológicos encontrados en su pensamiento y que siguen siendo vigentes en el presente siglo como se ha enunciado en los capítulos anteriores permitiendo también lanzarnos en los caminos del pensamiento crítico, reflexivo, analítico, político, estético, es decir en la humanización de la educación como punto de partida.

### 6.2 Desarrollo de las Recomendaciones

A continuación, se presentan algunas recomendaciones que permitan el desarrollo de las apuestas develadas y seguir transitando otras, que son caminos que muestran experiencias significativas. Y asimismo desafíos desde los campos enunciados.

- a. La Universidad debe promover *espacios de encuentro* para el reconocimiento de la libertad a través de la expresión de ideas, posturas, pensamiento crítico, lenguajes, toma de decisiones entre otros, que potencian las pedagogías de la liberación en las prácticas educativas universitarias.
- b. Se debe promover *la voz y el protagonismo de los y las estudiantes* para superar un rol pasivo en su proceso de formación, pues este inhibe la concepción de las pedagogías de la liberación.
- c. La educación debe *posibilitar la curiosidad*, la búsqueda de las pluralidades y el encuentro de las diversidades, que son maneras de construir espacios para el desarrollo de pedagogías liberadoras.
- d. La educación debe *propiciar la participación de los y las estudiantes* en la planificación de estrategias pedagógicas, contenidos curriculares, reconocer los

- intereses, las necesidades, el contexto, logrando una mayor motivación y adherencia a los procesos de formación.
- e. Las prácticas educativas requieren *ser promovidas desde miradas críticas*, reflexivas, creativas, que permitan el análisis y la comprensión de la realidad de los y las educandas con su participación y su voz para la construcción de espacios educativos dialógicos, autónomos, libres para el desarrollo del pensamiento.
  - f. Para el desarrollo de la praxis político-educativa se requiere de una *apuesta ética*, estética, humana en los escenarios educativos que fomente la construcción del
  - g. *Cerrar la brecha que existe entre estudiantes y docentes* acerca de la concepción y desarrollo de prácticas educativas para la emancipación y la libertad, donde se espera que prevalezca la corresponsabilidad de los actores implicados, sus voces y autonomía como eje principal dinamizador de iniciativas emancipatorias.
  - h. Se resaltan voces que mencionan *experiencias significativas* relacionados con los espacios de participación, de reflexión, de interacción y la desestructuración de poderes, que deben seguirse fortaleciendo en los escenarios educativos y formativos en clave de la praxis político-educativa.

## **Las Experiencias en el Desarrollo de la Tesis, Una Apuesta Ética, Política y Humana**

### **7.1 La Tesis en Acción**

Durante el desarrollo de esta experiencia investigativa en el marco de la presente tesis doctoral, resaltada como **“Conversaciones con Paulo Freire. Las pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación en el siglo XXI”** realizamos con mi director de tesis, Miguel Alberto González González, diferentes acciones acorde a los intereses, las inquietudes, las propuestas, los desafíos mismos que integran un proceso de formación doctoral, que se configura además bajo rigurosidades académicas, epistémicas, teóricas, metodológicas y pragmáticas, y por ende van constituyendo este caminar, que permitió el desarrollo de la misma, es decir la tesis en acción.

En primer momento se relacionan aquellos espacios académicos que permiten ir configurando saberes a partir de epistemes estudiadas para la conversación con otras y otros, a través de ideas y apuestas compartidas.

#### **7.1.1 Pasantía**

Es desarrollada en Murcia y Sevilla España en el mes de diciembre del 2021, previo a ella se realiza una pasantía virtual con los profesores Carlos Calvo y Desiré López de Maturana, de la Universidad La Serena de Chile, donde caben mencionar sus aportes de cara a sus conocimientos y cercanías con Freire y su obra, esto permitió establecer las obras relacionadas con los campos de conocimiento y orientar aspectos metodológicos.

Por su parte en Sevilla España, la pasantía es orientada por el profesor José González Monteagudo, quien ofrece de la misma manera aspectos relevantes para el abordaje metodológico. En Murcia España se participa en el VIII Congreso Internacional Horizontes Humanos de KALKAN, con la ponencia **“La praxis político-educativa en el siglo XXI, un desafío colectivo”**.

**Figura 42.**

*Certificado de VII Congreso Internacional Horizontes Humanos de Kalkan*



**Figura 43.***Certificado de Pasantía Internacional. Universidad de Murcia, España*


UNIVERSIDAD DE  
MURCIA | Facultad de  
Educación

Dña. Fuensanta Monroy Hernández, Secretaria del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia,

**INFORMA**

De que D<sup>a</sup>. Martha Beatriz Farfán Orozco realizó una pasantía internacional como docente e investigadora con el objetivo de la tesis doctoral en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación bajo la tutela del profesor Tomás Izquierdo Rus del 14 al 21 de diciembre de 2021.

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firmo la presente en Murcia a 13 de enero de 2022.

SECRETARÍA DEL DEPARTAMENTO

Fdo. Fuensanta Monroy Hernández  
(firmado digitalmente)

 Certificate  
for Quality in  
Internationalisation

Campus de Espinardo. 30100 Murcia  
T. 868 884 261 - F. 868 884 146 - [www.um.es/web/educacion](http://www.um.es/web/educacion)

Código seguro de verificación: RUXFMiyZ-IJdFEipX-ZXd5hNYG-RU3X1Pjk COPIA ELECTRÓNICA - página 1 de 1  
Esta es una copia electrónica imprimible de un documento administrativo electrónico emitido por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 e) de la Ley 29/2018, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>

Cabe entonces destacar los siguientes **logros** acerca de la estancia doctoral:

- a. Maduración académica, intelectual y científica en el horizonte investigativo.
- b. Reconocimiento de la línea de trabajo de la tesis doctoral en las conversaciones con los expertos que acompañaron los momentos integrados en la experiencia de la pasantía.
- c. Conversación por campos de conocimiento.

- d. Identificación de redes académicas e investigativas.
- e. Reconocimiento de referentes epistémicos, teóricos y metodológicos para el camino investigativo

### **7.1.2 Participación y desarrollos académicos**

Durante el diseño, la estructuración, el reconocimiento, el desarrollo del camino investigativo se tiene participación en diferentes espacios académicos y se generan personales, académicos e intelectuales que son posibles en el marco de la formación doctoral.

**Tabla 5.**

#### *Participación y Desarrollos Académicos*

<b>Título</b>	<b>Evento</b>	<b>Lugar</b>	<b>Fecha</b>
Ponencia: Tesis doctoral “Conversaciones con Paulo Freire. Las pedagogías de la liberación, la praxis político-educativa y la emancipación en el siglo XXI”.	Primer Coloquio Doctoral	Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Libre Seccional Pereira	24/08/2022
Ponencia: La praxis político educativa en el siglo XXI, un desafío colectivo.	VIII Congreso Internacional Horizontes Humanos de KALKAN	Universidad de Murcia España	14,15,16 y 17 de diciembre de 2021
Ponencia: La praxis político-educativa y la resistencia: Emancipación de los escenarios formativos	VI Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	11/10/2021
Ponencia: “La innovación de la práctica preprofesional desde Trabajo Social y desafíos en épocas de caos”	XV Encuentro Nacional y III Internacional de prácticas profesionales en tiempos de pandemia.	Medellín Colombia	18 y 19 de noviembre 2021.

Organizadora del Simposio: Conversaciones con Freire en el siglo XXI: Transformación. libertad, utopía v justicia social	Simposio internacional Conversaciones con Freire en el siglo XXI: Transformación. libertad, utopía v justicia social	Universidad de Manizales Colombia	5/5/2021
Ponencia: Experiencias de aula y prácticas preprofesionales en épocas de caos.	Conversatorios Internacionales Horizontes Humanos de Kalkan: Encuentros internacionales de caos, vacío y complejidad en educación	Universidad de Manizales Colombia	11 / 09/2020
Ponencia: Prácticas educativas y resistencias, transiciones políticas de jóvenes y adolescentes en Pereira	Tercer simposio internacional transiciones y violencias en las ciudades latinoamericanas	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD Colombia	3/12/2020

**Tabla 6.***Producción Académica*

<b>Nombre</b>	<b>Tipo de Publicación</b>	<b>Fecha de publicación</b>
La práctica preprofesional desde Trabajo Social - Sus retos y desafíos en épocas de caos" Pensarnos y sentirnos en transiciones epocales.	Capítulo de libro	México ISBN: 9798-54-66-97-08-2 ed: Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan. , v. , p.137 - 148 1 ,2021
Prácticas educativas y resistencias: transiciones políticas de adolescentes y jóvenes de Pereira.	Capítulo de Libro: Gestión punitiva del delito, víctimas y reconciliación.	Sello editorial Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD. En proceso de publicación.

### 7.1.3 Experiencia Académica en el Escenario Educativo: La Tesis Puesta en Marcha

#### Figura 44.

#### *La Tesis Puesta en Marcha*



Es importante y significativo enunciar que a lo largo de mi formación doctoral desde los espacios que construyo para y en el desarrollo de las prácticas educativas universitarias podemos plantear y propiciar con apuestas articuladas, colectivas, participativas, dialógicas y conversacionales en conjunto con un equipo de docentes, mujeres, amigas, movilizarnos en la revisión de nuestra malla curricular y al tenor de la formación y educación de profesionales en Trabajo Social, construir un plan de estudios que integrara desde nuestras propias experiencias formativas las voces en primer lugar de los y las estudiantes y las nuestras para componer una mirada en clave de contexto y realidad, allí entonces proponemos la inclusión de la asignatura **Humanismo** y **Diversidad**, previo estudio y desarrollo de procesos de calidad académica acorde al decreto 1330 del 2020, para la renovación del registro calificado, bajo la resolución **010291** del 4 de junio de 2021, logrando también un nuevo plan de estudios **151M**, que comienza a desarrollarse a partir del **2021- 2**, donde es

incluida la asignatura **Humanismo y Diversidad**, la cual acompaño y oriento con los y las estudiantes de segundo semestre de formación.

Cabe entonces, enunciar que esta asignatura se surte del análisis y de fundamentos epistémicos y teóricos que se desarrollan de manera disciplinar en compañía de colegas y compañeras que compartimos procesos de formación doctoral desde el Humanismo y la Diversidad, quedando así planteado los objetivos, el abordaje pedagógico y metodológico de la asignatura, siendo una experiencia que se viene transitando y construyendo con los y las estudiantes.

Además, resaltar que desde procesos pedagógicos articulados con otras asignaturas hemos logrado desarrollar experiencias formativas vivenciales para el reconocimiento de los y las estudiantes, su historia, origen, contexto, es decir su diversidad y pluralidad, permitiendo interacciones y la construcción de saberes a partir de sus propios tránsitos, intereses y necesidades, propiciando cercanías desde la diferencia, que como nos dice Guarín (2019), para des-idealizar las esencias de las diferencias que somos, es necesario comprender la ontología de la diversidad, es decir aproximarnos a las esencias en las existencias situadas de lo que somos en nuestras diferencias. A partir de ello, se plantea que el primer piso epistémico de la diversidad serán las experiencias – existencias situadas, son así nuestras propias vidas las existencias situadas: autobiografías, a través del presente histórico, lectura crítica del presente, para construir conciencia histórica, una constelación de significados del presente histórico. (Seminario doctoral Desafíos filosóficos del pensar la Diversidad: Alteridad y Pluralidad)

Es decir, esta apuesta pedagógica se ha orientado a un ejercicio autobiográfico que busca promover el análisis y la reflexividad de los y las estudiantes sobre si mismas en clave de su interacción con otros y otras, además de vincular su reflexión desde los enfoques presentados en las dos asignaturas, permitiendo construir espacios abiertos, participativos, dialógicos, por ende, diversos y plurales. Aquí es importante mencionar a (Arendt), quien en el texto: La condición humana, expone que la posibilidad de desarrollar acciones realmente significativas para el desarrollo humano hace prevalecer y perpetuar al hombre en su

existencia y condición humana. Sólo el pensamiento y los conocimientos hacen posible que el hombre logre su trascendencia, lo que permite la evolución y crecimiento de manera integral. La pluralidad es la condición de la acción humana, ya que todos somos lo mismo, es decir somos humanos, por lo tanto, nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá.

## Referencias

- Accorssi, A., Scarparo, H., & Pizzinato, A. (2014). *La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación*. Bogotá, Colombia: Revista de Estudios Sociales. Universidad de Los Andes.
- Ahumada, C. M. (2015). *Adaptación del método de Paulo Freire para la formación de adolescentes: Una propuesta para la Educación Moral*. España: Universidad de Barcelona.
- Angües, B. I. (2020). *Paulo Freire y los cincuenta años de la Pedagogía del oprimido*. Perú: Horizontes de la ciencia.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ayúste, A. (2008). *Participación, acción comunicativa y educación de personas adultas*. España: Universidad de Barcelona.
- Balash, M. (2005). Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades. *Athenea Digital*, 129-144.
- Berisso, D. C. (2017). *¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora*. México: IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación.
- Berleze, D. (2014). *A educação física como fundamento para emancipação no asilo - por uma prática pedagógica para além dos benefícios físicos*. Brasil: Universidad Federal de Santa María.
- Bretones, E. (2009). Origen, género y generación: jóvenes gitanas en las aulas: entre personas y culturas: aproximación etnográfica a discursos y prácticas educativas en el área de influencia de Barcelona. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Brugaletta, F. (2020). *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina. Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Bustamante, F. (2014). *El castigo en Michel Foucault, el control de los sujetos y las relaciones intersubjetivas como mecanismo para ejercer el poder: En búsqueda de una salida a la tensión desde la libertad de los sujetos*. Tesis de maestría, Universidad Tecnológico de Pereira, Pereira.
- Calvo, C. (2006). La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación. *Revista Universidad EAFIT*, 42(143), 32-40.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Calvo, C. (2020). Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno! *Voces de la Educación*, 141-160. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7601828>
- Calvo, C. (2021). Simposio Internacional Conversaciones con Freire en el siglo XXI: transformación, libertad, utopía y justicia social. *Simposio Internacional*. Manizales: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.
- Cassia, D. (2018). *La Emancipación en Educación Ambiental: Formación en una Universidad Brasileña*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Chaves, G. I. (2017). *Dos décadas sin el padre de la pedagogía de la liberación*. Colombia: Kavilando Vol. 9 Núm. 1 Pág. 19-25.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. España: Universidad de Alicante.
- CinWololo - canciones ilustradas. (2020). Orilla. *Orilla*. Facebook, Hudson.

- Colella, L. (2015). La educación como “fragmento” de la política. Igualdad y emancipación a través de las filosofías de Badiou y Rancière. *Revista de Filosofía*(80), 101-114.
- Dariva, N. (2016). *O conceito de emancipação: um diálogo entre a teoria crítica de adorno e as pedagogias críticas no Brasil*. Brasil: Universidad Federal de Santa María.
- Diario de Sevilla. (25 de Octubre de 2021). *diariodesevilla.es*. Obtenido de Sevilla: [https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Puerto-Sevilla-calado-aumenta-entrada-navegacion-7-metros-rio\\_0\\_1623139068.html](https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Puerto-Sevilla-calado-aumenta-entrada-navegacion-7-metros-rio_0_1623139068.html)
- Eco, U. (1980). *El nombre la rosa*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Engler, H. (2015). *Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação*. Brasil: Universidad Estatal Paulista.
- Escobar, G. J. (2014). *¿Educar es generar esperanza o replicar un sistema? Perspectivas pedagógicas de Freire, Russell e Illich*. Costa Rica: Revista Calidad en la Educación Superior Volumen 5, Número 1 pp. 84-98.
- Espinosa, M. A. (2010). Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria, en conjunto con los actores universitarios, en las licenciaturas del centro de estudios universitarios Arkos de Puerto Vallarta, Jalisco, México. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 31-56.
- Fernández, I. (2012). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Argentina: Río Negro. Universidad Nacional.
- Fernández, L. N., & García, P. (2017). Paulo Freire y el pensamiento pedagógico latinoamericano. Reflexiones sobre la vigencia de sus ideas frente a los desafíos de la educación del futuro. En G. Pampanini, *Talking about global democracy: A collection of chort essays on History, Philoshophy y, and Science of Polities*. A&G (Asesoría y Gestión).

- Freire, P. (1965). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México DF: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Ediciones S.A.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Edicione S.A.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (S. Mastragelo, Trad.) México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. *Siglo XXI*, 35.
- Freire, P. (2001). *Conversatorio CELEI*. (CELEI, Interviewer)
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: siglo XXI editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (G. Palacios, Trad.) México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (c. 1995). *La educación como práctica de la libertad*. (T. L. Ronzoni, Ed.) Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro. Paulo Freire. Y la pasión de enseñar*. Sao Paulo: Publisher Brasil. Obtenido de <https://docplayer.es/26130479-La-escuela-y-el-maestro-y-la-pasion-de-ensenar.html>

- Gama, Z. (2020). *Paulo Freire y la pedagogía de los oprimidos, por un Brasil con conciencia crítica, emancipación y soberanía*. Brasil: Rio de Janeiro State University.
- García, A. (2019). *Atención y automatismo en clases de educación artística y tecnológica: un ensayo etnográfico sobre emancipación intelectual en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata*. Argentina: Universidad de La Plata.
- García, G. (1978). Viajar. *Viajar*. Particular, Puebla.
- Gerhardtl, P. (2007). Traducciones y Reproducciones. *Uni-Pluri/Versidad*, 7(2), 39-50. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11899>
- Ghiso, A. (2018). *Freire en la investigación temática. Una praxis pertinente de estudio y acción. En: Freire entre nos: A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Ghiso, A. (2020). Conversatorio CELEI. *Comunicación personal*.
- Ghiso, A. (22 de Febrero de 2021). Lógicas, enfoques y metodologías de producción de conocimiento en las Ciencias Sociales. *Seminario de Lógicas, enfoques y metodologías de producción de conocimiento en las Ciencias Sociales*. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad de Manizales.
- Gil, M. (2017, Julio). Educación, subjetividades y pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*, 6-7, 38-46.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A. Obtenido de <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/01/giroux.pdf>

- Glaser, B. (1978). *Sensibilidad teórica: Avances en la metodología de la teoría fundamentada. Theoretical sensitivity: Advances in the methodology grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- González, C. (2012). Hermenéutica y retórica en Gadamer: el círculo de la comprensión y la persuasión. *Revista de Estudios Sociales*, 126-136.
- González, G. M. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. *Homosapiens y UCP*.
- González, M. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo* (Segunda ed.). Bogotá D.C.: Desde Abajo.
- González, M. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- González, M. (2019). Seminario doctoral Teoría de la Educación y la Cultura en Condición Humana: Diversidad y Formación. *Doctorado Formación en Diversidad*. Manizales, Colombia: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.
- González, M. (2021). *Aporobiografía. Testimoniar las fragilidades*. México DF: Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan. Obtenido de <https://horizonteshumanos.org/resources/Libros-Miguel/00-Aporobiografi%CC%81a,-Miguel-Gonza%CC%81lez,-2021.pdf>
- González, M., & Monteagudo, J. (2023). Descolonizar los lenguajes de los poderes. *Revista Praxis Educativa*, 19(50), 1-16.
- Guarín. (11 de Marzo de 2021). Abordajes interdisciplinarios acerca de la diversidad. *Clase*. Manizales.

- Guarín, G. (2019). Seminario doctoral Desafíos filosóficos del pensar la Diversidad: Alteridad y Pluralidad. *Doctorado Formación en Diversidad*. Manizales, Colombia: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.
- Gutiérrez, F. (1985). *Educación como praxis política*. Buenos Aires: Siglo XXI. Obtenido de [https://books.google.com.co/books/about/Educaci%C3%B3n\\_como\\_praxis\\_pol%C3%ADtica.html?id=3Cgefz2BthwC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Educaci%C3%B3n_como_praxis_pol%C3%ADtica.html?id=3Cgefz2BthwC&redir_esc=y)
- Guzmán, T. F. (2017). *La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire*. Venezuela: De Raíz Diversa vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, pp. 109-123, 2017.
- Igelmo, Z. J. (2013). *Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación*. España: Educació i història: Revista d'història de l'educació, ISSN 1134-0258, N° 21, 2013 , págs. 13-35.
- Illich, I. (1979). *La sociedad desescolarizada* (Tercera ed.). España: Barral Editores.
- Infante, A. (2014). El por qué de una “epistemología del sur” como alternativa ante el conocimiento europeo. *Redalyc*.
- Jacotot, J. (1830). *Der Universal-Unterricht (La Lección Universal)*. París.
- Jones, R. (1997). Capítulo V: Reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en la Francia posrevolucionaria. In S. J. Ball, & S. J. Torres, *Las prácticas educativas y el saber científico* (Tercera ed., pp. 81-104). España: Ediciones Morata, S.L; Fundación Paidea.
- Jordana, E. (2013). Cuando nos quedamos solos: Resistir en la incertidumbre. Prácticas de emancipación y autonomía. *Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 43-57.

- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- La Vanguardia. (10 de Marzo de 2020). *lavanguardia.com*. Obtenido de El abrazo de la Plaza de España de Sevilla: <https://www.lavanguardia.com/participacion/las-fotos-de-los-lectores/20200310/474053450509/arquitectura-historia-plaza-espana-sevilla.html>
- Lisnevsky, A. (2011). Reflexiones para una autoridad pedagógica emancipatoria. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Languages Learning Resources Ltd.
- Machado, A. (1912). *Campos de Castilla. Extracto de poemas y cantares (XXIX)*. Soria: Editorial Renacimiento.
- Masías, R., Orjuela, L., & Laurente, V. (2017). *Ciencias sociales en la posmodernidad - emancipación de los estudios sociales frente a la sociedad del conocimiento y la colonialidad*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Melenge, E. J. (2018). La educación como praxis política y la formación docente. En E. J. Melenge, *La educación en el siglo XXI. Nociones y experiencias de la pedagogía crítica y la educación popular. INFOD Instituto Nacional de Formación Docente.*, 57-80.

- Melo, J., Moreno, F., Ochieng, P., Torres, P., & Zabala, J. (2013). *Epistemologías críticas un marco teórico reflexivo para abordar realidades socioeducativas*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Ministerio de Educación. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Monteagudo, J. (1996). *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y prácticas educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Sevilla, España: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Monteiro, M. (2013). *Física Moderna e Contemporânea no ensino médio e a formação de professores: desencontros com a ação comunicativa e a ação dialógica emancipatórias*. Brasil: Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Morais, M. M. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP*, 29(2), 71-86.
- Muñoz, D. A., & Villa, H. E. (2017). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Kavilando*, 9(1), 276-286.
- Muñoz, D. A., & Villa, H. E. (2017). *Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político*. Colombia: Kavilando Vol. 9 Núm. 1 Pág. 276-286.
- Muñoz, G. D. (2017). *La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológica pedagógica al pensamiento de Paulo Freire*. Colombia: Kavilando Vol. 9 Núm. 1 Pág. 26-41.

- Niño, A. Y. (2020). *Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta*. Colombia: Ánfora, 27 (48). 169-194. Universidad Autónoma de Manizales. DOI: <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.673>.
- Ordóñez, P. J. (1997). *La pedagogía de la esperanza latinoamericana: Homenaje a Paulo Freire y su pensamiento*. Costa Rica: Reflexiones, ISSN-e 1021-1209, Vol. 62, N°. 1, 1997.
- Ortiz, G. (2021). Una mariposa. *Es una mariposa*. Particular, Pereira.
- Osorio Marín, G. D., & Loaiza Zuluaga, Y. E. (2018). *La práctica educativa; un espacio en la construcción social del reconocimiento a la diversidad para trascender el fracaso escolar*. Caldas, Colombia.
- Rancière, J. (1987/2002). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Retrieved Noviembre 16, 2020, from <https://dle.rae.es/emancipar>
- RedHistoria. (17 de Enero de 2018). *redhistoria.com*. Obtenido de Sevilla, historia de España en una ciudad: <https://redhistoria.com/sevilla-historia-espana-una-ciudad/>
- Redondo, R. (2016). *La escuela con los pies en el aire: hacer escuela entre la desigualdad y la emancipación*. Argentina: Universidad de La Plata.
- Rodríguez, M. E., & Mosqueda, M. K. (2015). *Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática: hacia una pedagogía liberadora de la matemática*. Colombia: Revista Educación y Desarrollo Social. 9(1), 82-95.
- Rodríguez, R. (2014). ¿Educación para la emancipación o emancipación para la educación? Aproximaciones y discusiones en torno a Theodor Adorno y Jacques Rancière. *XXI*

*Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía Coloquio Internacional 2014 | FILO:UBA* (pp. 571-581). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Romero, P. (2016). *Las prácticas pedagógicas: eje primordial en la inclusión educativa*. Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Manizales.

Russel, B. (2004). *La educación y el orden social*. España: Edhasa.

Sáenz, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contra conductas en las prácticas de sí*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Salazar, D. A. (1999). La educación como práctica del acompañamiento: apuntes para pensar con y en torno a Paulo Freire. En F. R. Martínez, & C. J. Ortiz, Educación, cultura y liberación: una perspectiva desde América Latina. *Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*, 61-86.

Santos, J. A. (2017, Agosto). Aportes para una pedagogía crítica nuestra americana: Identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Pedagógica*, 19(41).

Silva, K. (2011). *A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora*. Brasil: Universidad de Brasilia.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Londres: Sage Publicacions, Inc.

Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. (2008). *Diccionario Paulo Freire*. Belo Horizonte: Auténtica Editora. Obtenido de <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

- Taranto, R., & Santos, J. (2019). La recepción del pensamiento y la pedagogía de Paulo Freire en la Argentina. *Revista Pedagógica*, 321-339. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8102433.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós. Obtenido de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Torres, R. (2007). Los múltiples Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 119-124. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545100006.pdf>
- Universidad Libre. (2014). *Modelo Pedagógico*. Pereira: Universidad Libre.
- VisitaSevilla. (2021). *visitasevilla.es*. Obtenido de Sevilla: <https://www.visitasevilla.es/historia/la-giralda-y-su-historia>
- Wchima, A. (2020). *Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira, Colombia. Obstáculos para accionar a diversidad y la inclusión en el contexto educativo*. Manizales: Universidad de Manizales. Obtenido de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4185>
- Zorro, I. (2015). *La tutoría dialógica para la autocorrección y la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Colombia: Universidad Santo Tomás.

