



Exploración de la literatura como herramienta emancipadora: Una mirada a la pedagogía del oprimido de Paulo Freire en Ciudad Don Bosco

Emer de Jesús Santos Espinal

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Filosofía y Letras

Asesor

Jorge Iván Jiménez García, Magíster (MSc) en Educación

Universidad Pontificia Bolivariana
Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades
Licenciatura en Filosofía y Letras
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.

Dedicatoria

Por todos los jóvenes, víctimas de la violencia, la opresión y las estructuras sociales.

En memoria de Paulo Reglus Neves Freire.

Agradecimientos

Es menester ser agradecido tras un logro alcanzado y grabarlo como memoria del corazón. Agradezco a Dios, quien me ha llamado y le he correspondido con una vocación específica en mi proyecto de vida. A mi familia, techo seguro en donde aprendí valores fundamentales para mi desenvolvimiento como persona. A la comunidad salesiana y en ella, a mis hermanos que me han acompañado brindándome luz y soporte en los momentos oportunos. A todos los docentes que depositaron en mi formación la semilla de educar con pasión y hacer de mis tareas una huella para los demás.

Contenido

Resumen	7
Abstract.....	8
Introducción.....	9
1. Genealogía conceptual, histórica y filosófica de la emancipación	13
1.1 Dialéctica Hegeliana	16
1.2 Teorías de la emancipación.....	23
1.3 Paulo Freire y el contexto latinoamericano	30
1.4 La Pedagogía del Oprimido como paradigma	36
1.5 La liberación dusseliana.....	40
1.6 Conclusiones	42
2. La literatura como herramienta emancipadora	44
2.1 Emancipación en la educación actual	45
2.2 Análisis de la pedagogía crítica en Colombia.....	51
2.3 Relación entre literatura y emancipación.....	61
2.4 Conclusiones.....	70
3. Reflexión sobre la praxis: Ejercicio de aplicación a través del Proyecto Letras Libres en Ciudad Don Bosco, Medellín	72
3.1 Marco contextual	74
3.1.1 Un internado: lugar de reflexión y de crear conciencia crítica.	75
3.2 Intenciones e impacto de “Letras Libres”	76
3.3 Metodología.....	77
3.3.1 Ejecución de talleres prácticos.....	78
3.3.1.1 La palabra como medio de catarsis	78
3.3.1.2 Hacia una pedagogía inclusiva: Reconociendo la diversidad en el aprendizaje	80

3.3.1.3 Narraciones desde la pintura.....	81
3.3.1.4 Exploración de la música y su literatura	84
3.3.1.5 La narrativa histórica desde el cine.....	87
3.4 Enfoques de interculturalidad e inclusión.....	91
3.5 Conclusiones.....	93
3.6 Recomendaciones	94
Conclusiones.....	96
Referencias	99
Anexos	102

Resumen

Esta investigación explora cómo la literatura puede actuar como herramienta emancipadora en la educación, específicamente en el contexto de exclusión y vulnerabilidad que se contrarresta en la institución Ciudad Don Bosco, en Medellín. Encausado en la pedagogía crítica de Paulo Freire, el trabajo analiza cómo los medios literarios ayudan a los oprimidos a construir una voz propia y a desarrollar una conciencia crítica frente a sus realidades sociales. Mediante un enfoque cualitativo y la sistematización del proyecto “*Letras Libres*”, el estudio implementó talleres de narración, poesía, pintura, reflexión musical y narrativas cinematográficas, creando espacios de diálogo y autonomía. La investigación evidencia que la literatura, como vehículo emancipador, facilita que los estudiantes con los caracteres de la pedagogía del oprimido resignifiquen sus experiencias, alentando el fomento de la empatía y un sentido de responsabilidad social que se transforma desde el currículo educativo. Este despertar de la conciencia es un germen provocado por el diálogo intercultural y la garantía de la inclusión en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Emancipación, Pedagogía crítica, Conciencia crítica, Literatura, Inclusión.

Abstract

This research explores how literature can act as an emancipatory tool in education, specifically in the context of exclusion and vulnerability that is counteracted in the Ciudad Don Bosco institution, in Medellín. Based on Paulo Freire's critical pedagogy, the work analyzes how literary media help the oppressed to build their own voice and develop a critical awareness regarding their social realities. Through a qualitative approach and the systematization of the "*Letras Libres*" project, the study implemented workshops on storytelling, poetry, painting, musical reflection and film narratives, creating spaces for dialogue and autonomy. The research shows that literature, as an emancipatory vehicle, facilitates that students with the characters of the pedagogy of the oppressed resignify their experiences, encouraging the promotion of empathy and a sense of social responsibility that is transformed from the educational curriculum. This awakening of consciousness is a germ provoked by intercultural dialogue and the guarantee of inclusion in the learning process.

Keywords: Emancipation, Critical pedagogy, Critical consciousness, Literature, Inclusion.

Introducción

La educación ha sido siempre uno de los espacios donde se disputan las dinámicas de poder, tanto en la transmisión de conocimientos, como en la construcción de estructuras que mantienen o transforman el orden social. La pedagogía crítica en contextos de desigualdad y exclusión se plantea como un medio para generar cambios significativos, y es aquí donde la literatura, como herramienta de reflexión, juega un papel fundamental. Esta exploración quiere responder en cómo la literatura se convierte en un vehículo de emancipación y resistencia, aplicando esta perspectiva a la educación en Colombia y, específicamente, a través del proyecto *Letras Libres* en la institución Ciudad Don Bosco, donde las dinámicas educativas conviven con realidades que han salido de la vulneración de derechos y desigualdad.

Este trabajo pretende orientarse en la pedagogía y la literatura, con énfasis en las pedagogías emancipatorias, fundamentándose en las teorías de la emancipación de autores como Paulo Freire, Enrique Dussel, Louis Althusser y Jacques Rancière. A partir de esta perspectiva teórica, se busca que la promoción de la literatura reduzca la vulnerabilidad escolar en jóvenes latinoamericanos, siendo confirmado en el marco de la pedagogía crítica y una sistematización de experiencias significativas que dieron parte al eje principal del contenido. La exploración de este tema es particularmente relevante en el contexto colombiano, donde muchos jóvenes enfrentan barreras estructurales que limitan su acceso a una educación significativa.

La educación se comprende, en gran parte de su historia, un instrumento al servicio de las élites para mantener y perpetuar sus privilegios. Desde las primeras sociedades organizadas, donde solo los hijos de los miembros más destacados tenían acceso a la enseñanza, hasta las sociedades modernas, donde el acceso a una educación de calidad sigue siendo limitado, la historia de la educación refleja una lucha constante entre la inclusión y la exclusión. A nivel teórico, la pedagogía crítica, impulsada por autores como Freire, Illich, Rodríguez y Mariátegui, en sus contextos particulares, se presentarán como una respuesta a esta realidad. En sus enfoques, la educación debe ser un espacio para la emancipación y el desarrollo de la conciencia crítica, abriendo oportunidades a los estudiantes de cuestionar su realidad y construir un futuro más justo.

La literatura y los medios por donde se expresa desempeñará un papel clave como medio de empatía y catarsis. A lo largo de la historia, las obras literarias han servido para denunciar injusticias, cuestionar el orden establecido y proponer alternativas de vida en comunidad. En América Latina, la literatura ha sido una herramienta para la lucha social, un espacio donde se abordan las problemáticas de los sectores más desfavorecidos y por lo que se busca despertar en el lector una conciencia crítica. Este trabajo se inscribe en esta tradición, explorando cómo la literatura puede integrarse en la educación para promover la emancipación de los jóvenes en Ciudad Don Bosco y en contextos similares.

Desde esta perspectiva, el problema central que abordará esta sistematización es de qué forma la literatura puede actuar como un vehículo de emancipación en contextos de exclusión y vulnerabilidad. La pregunta que guiará esta investigación es: ¿Cómo podría contribuir la pedagogía crítica de Freire en la emancipación de los jóvenes que han sido desescolarizados y que se pretende que sean reincorporados al sistema escolar colombiano utilizando la literatura y las artes? La institución en donde se desarrolló el proyecto se ha venido enfrentando a múltiples desafíos: muchos de sus estudiantes provienen de contextos de pobreza, violencia o desintegración familiar, y es aquí donde el sistema educativo puede desempeñar una acción para ayudarlos a reconfigurar sus experiencias y adquirir una voz propia en la sociedad.

Para abordar esta problemática, este acercamiento establecerá una ruta objetiva que marcará las pautas escriturales del análisis. La pertinencia de este estudio radica en su contribución a una de las necesidades más urgentes del sistema educativo en Colombia y en otros contextos de América Latina: la transformación de la educación en un proceso de emancipación. En entornos como CDB, donde la educación es una de las pocas oportunidades que tienen los jóvenes para escapar de la pobreza y la exclusión, encontrar estrategias que no solo les brinden conocimientos académicos constituye una estrategia y en todo sentido, el desarrollo de una conciencia crítica y un sentido de dignidad y agencia.

En un contexto global donde el conocimiento es cada vez más instrumentalizado y donde la educación se concibe en gran medida como una herramienta para el desarrollo económico, este trabajo defenderá una visión de la educación que trasciende el ámbito laboral y económico para situarse en el ámbito ético y político. La literatura, como medio de

expresión y reflexión es el indicador idóneo basado una oportunidad para que los estudiantes cuestionen las narrativas dominantes y construyan sus propias historias y perspectivas.

La metodología empleada en este estudio se basa en un enfoque cualitativo, combinando el análisis teórico con la sistematización de experiencias significativas en un contexto particular. A través de talleres, encuentros horizontales y observaciones se comprenderá cómo los estudiantes interpretan y aplican los conocimientos adquiridos en sus vidas cotidianas. Además, se evidenciará un análisis de las prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo de la conciencia crítica, identificando los elementos que pueden ser replicados en otros contextos educativos. Estos pasos permiten combinar la teoría con la práctica, explorando cómo la literatura y la pedagogía crítica pueden integrarse en la educación para ofrecer una experiencia de aprendizaje que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos.

El estudio enfrenta varias limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, la recolección de datos se ve limitada por el tiempo y los recursos disponibles, lo que restringe la posibilidad de realizar una investigación exhaustiva en un solo contexto. En segundo lugar, la implementación de prácticas pedagógicas basadas en la emancipación y el desarrollo de la conciencia crítica enfrenta resistencias en un sistema educativo que, en gran medida, sigue operando bajo paradigmas tradicionales. Estos limitan el alcance de la investigación y obligan a adaptar los conceptos teóricos a las realidades específicas del contexto colombiano, lo que puede reducir la aplicabilidad de algunos de los hallazgos en otros contextos.

Además, la investigación se enfrenta a la dificultad de evaluar el impacto de la literatura en el desarrollo de la conciencia crítica, ya que este proceso es complejo y depende de múltiples factores. Resultó esencial adaptar las metodologías de aprendizaje para asegurar que todos los jóvenes, sin importar sus diferencias, participaran activamente en el proceso educativo. Las experiencias de adaptación implementadas lograron facilitar la inclusión de estudiantes con distintos niveles de alfabetización, evitando sesgos de exclusión y promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo en el que la dialogicidad tiene parte en el centro de la práctica educativa.

El cuerpo de este trabajo se organiza en tres capítulos principales, cada uno de los cuales aborda un aspecto clave de la relación entre la literatura y la educación emancipadora

en el contexto de la pedagogía crítica: El primer capítulo explorará la evolución del concepto de emancipación en la filosofía, la educación y la historia, destacando su papel en la formación de una conciencia crítica. El análisis de Hegel, Marx, Althusser y Rancière ofrece una visión amplia de la emancipación como un proceso de autoconciencia y resistencia. Este marco teórico permite contextualizar las contribuciones de Paulo Freire en la pedagogía del oprimido y Enrique Dussel en la filosofía de la liberación; en el ámbito de la pedagogía crítica, estableciendo un diálogo entre sus propuestas y la realidad educativa de América Latina.

El segundo apartado examinará el papel de la literatura en la promoción de la conciencia crítica y la resistencia, analizando ejemplos de autores latinoamericanos que han utilizado la narrativa literaria para abordar las problemáticas sociales de la región. Se amplía cómo la literatura puede actuar como un espacio de reconocimiento personal y comunitario, permitiendo a los estudiantes debatir con las estructuras de poder que limitan sus posibilidades de desarrollo. Además, se indagará cómo la pedagogía crítica puede integrar la literatura en la educación colombiana, promoviendo experiencias de divulgación intercultural y la autonomía como base del ser emancipado.

En el tercer y último capítulo se tratará de centrar el impacto y la implementación del proyecto *Letras Libres*, en el cual se efectuaron diversas actividades literarias y artísticas, como narración de cuentos, poesía, pintura narrativa, análisis musical y cine. Estas prácticas proporcionaron a los jóvenes-usuarios una plataforma para expresar sus emociones y resignificar su contexto, en una experiencia educativa que va más allá de los conocimientos académicos y que busca desarrollar en ellos una conciencia crítica y un sentido de responsabilidad social. A través de cada taller, se priorizó la conexión con las realidades individuales de los estudiantes, fomentando su autonomía, el diálogo y la inclusión.

1. Genealogía conceptual, histórica y filosófica de la emancipación

En este primer capítulo, se explorará el concepto emancipación en su contexto histórico y filosófico, así como sus múltiples transformaciones y aplicaciones. A través de este recorrido, se buscará entender cómo la emancipación ha sido y continúa siendo una fuerza motriz para la resiliencia, el cambio y la redefinición de las relaciones de poder, invitando a un compromiso consciente con el presente y el futuro.

Esta transformación conceptual lleva a la emancipación a ser vista no solo como un derecho adquirido sino como una lucha constante por la liberación, especialmente en contextos donde el poder y el dominio han ejercido una fuerte influencia sobre los individuos y las comunidades. En este apartado se desplegará un estudio realizado por el historiador alemán Reinhart Koselleck en un diccionario de investigación donde subraya que cualquier acto de liberación está necesariamente vinculado a un ejercicio de poder.

Por consiguiente, se continuará a modo de peregrinación, una escalada del uso del concepto en distintos campos y perspectivas filosóficas: Hegel, como se mostrará más adelante, destaca en Fenomenología del espíritu que el acto emancipatorio es un proceso de autoconciencia en el que el individuo reconoce su dignidad y capacidad de determinación. En un segundo lugar, Marx introduce a través del Manifiesto del Partido Comunista el concepto de alienación desde el trabajo, diciendo que la explotación económica es una de las tantas formas de dominación que saca al trabajador de su humanidad; Althusser expandirá esta última idea señalando que la reproducción de las condiciones de producción se perpetúa en una ideología dominante; y, este caudal teórico desemboca en Rancière, quien hace un corte de norte a sur de su perspectiva sobre la emancipación en el ámbito del aprendizaje, atenuando que una verdadera emancipación no requiere un individuo superior que guíe, más bien necesita que parta de la voluntad del individuo que aprende.

El capítulo termina con dos esbozos importantes: La pedagogía del oprimido de Paulo Freire y la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, que comparten una perspectiva centrada en la emancipación de los marginados, pero lo hacen desde aristas complementarias. Mientras Freire se enfoca en el desarrollo de la conciencia crítica a través de un proceso educativo transformador, Dussel aborda la liberación desde una perspectiva ética y filosófica, preguntándose por las estructuras globales de exclusión. Ambos proponen un proyecto de

liberación que busca transformar las condiciones de opresión mediante una praxis comprometida con la justicia social.

Al abordar el tema de la emancipación se hace necesario realizar un acercamiento previo a dicho concepto, con el fin de contextualizar y conocer a grandes rasgos su origen histórico, su evolución y transformaciones que se han dado hasta el presente y, sobre todo; teniendo en cuenta tanto su contenido como su práctica. La palabra enraizada en el latín ‘emancipatio’ designa una constitución que no ha de transitar, es decir, que no tiene ánimos de cambio o que ya está establecido. De este primer esbozo, la emancipación se reduce a un mero título, derecho o proclama. Transformando el concepto a un verbo, hace que se refiera a una acción que se sitúa entre el tiempo y el espacio, por lo que el hecho de emancipar el individuo toma acciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, la emancipación asume una connotación de liberación jurídica y natural del sujeto que se ha visto obligado a doblegarse bajo una figura de autoridad determinante para dicho momento. La apropiación de la palabra como sustantivo, señalada al principio, se remonta al siglo IV a.C. y entra en la cultura occidental en común uso para precisar distancia entre las familias, sus descendientes y los esclavos, por lo que, en el sistema feudal, el siervo podía desempeñar su rol toda la vida sin ningún tipo de liberación de poder.

Reinhart Koselleck, uno de los historiadores alemanes más importantes del siglo XX señalaba: “Toda emancipación tanto si se realiza unilateralmente como si se produce mediante un proceso natural presupone dominio”¹. Destaca la compleja relación entre emancipación y dominio, señalando que cualquier intento de liberación o autonomía conlleva alguna forma de ejercicio de poder sobre otros. Esto nos lleva a cuestionar las dinámicas de poder subyacentes en los procesos de cambio social y a reflexionar sobre la verdadera naturaleza de la libertad y la emancipación en nuestras sociedades.

Ante la conciencia de esta gran necesidad, se puede ser capaz de crear resistencia, de alzar la voz para decir qué cosas se apoyan, como aquellas que no; se trata de tener carácter y comprometerse con uno mismo, con el presente y también con el futuro, siendo conscientes de la fuerza que hay en cada uno y la posibilidad de generar cambios, o por lo menos, asumir posturas diferentes, ya no pasivas como las que hemos tenido, como apunta Koselleck.

¹ Reinhart Koselleck. *Historia de conceptos*. (Madrid: Trotta, 2012), 116.

Superar el mero reconocimiento de las problemáticas que nos aquejan y nos conducen hacia un futuro incierto es fundamental. La emancipación, en su dimensión estética y pedagógica, debe dotarnos de herramientas que nos permitan trascender esa situación, posibilitando la comprensión de nuestra realidad y la adopción de un compromiso activo para generar cambios. Si bien la crítica y la denuncia son pasos necesarios, resultan insuficientes por sí mismas. El elemento diferenciador radica en la capacidad de transformar esa reflexión en acciones concretas, por pequeñas que estas sean.

Ante todo, se debe tener en cuenta que el cambio se empieza a generar desde cada uno; si esperamos a que los demás lo hagan, tal vez nos quedemos esperando y nadie haga nada. Por tanto, se debe adquirir el compromiso de hacer todo lo que esté a nuestro alcance, asumiendo esta mentalidad como una convicción propia. Es necesario, por tanto, ser conscientes de la realidad de cada uno, desde la propia experiencia y testimonio. Así pues, no podemos desmotivarnos ante las adversidades, las críticas o el no poder ver frutos a corto plazo. Debe ser un ejercicio paciente, sereno y de mucha confianza en lo que se hace.

La emancipación individual no se limita a la mera rebeldía contra el sistema imperante. A diferencia de los animales, la esencia de la humanidad residía en su capacidad para trascender los confines de la naturaleza y explorar las infinitas posibilidades de su imaginación². Se trata de cultivar una postura crítica, que cuestione argumentos falaces, se pronuncie ante las injusticias y defienda la verdad con convicción. Esta postura debe estar cimentada en principios claros, objetivos y bien fundamentados, que sirvan como guía en la lucha por un futuro mejor.

Es fundamental superar males como la superficialidad, la banalidad y el egocentrismo, que pretenden aislar al individuo y engeguercerlo ante su entorno social. La emancipación se convirtió en un pilar fundamental de los movimientos históricos que buscaban eliminar las desigualdades en todos los ámbitos³. Al desconocer el valor de la comunidad, se abren las puertas al predominio de intereses y deseos personales, dispuestos a sacrificar el bienestar del prójimo en pos del propio beneficio. Esta visión debe dar paso a una sociedad más justa, humana y sensible al dolor y la necesidad del otro, donde el reconocimiento mutuo sea la piedra angular de la convivencia. Se hace necesario abandonar

² Koselleck, 117.

³ Koselleck, 119.

la mezquindad, el quietismo, el acomodamiento y la búsqueda incesante de estabilidad, y enfocar la atención en el bienestar del otro.

1.1 Dialéctica Hegeliana

Hegel (1770-1831) fue un filósofo alemán cuyo pensamiento no pierde vigencia gracias a sus grandes aportes al campo de la filosofía, por lo que ha influido en muchos otros pensadores como Feuerbach, Marx y Nietzsche. Valiéndose de la dialéctica planteada por él, abarcó temas fundamentales a los cuales dio un punto de partida. Es así como, teniendo como referente la revolución francesa propuso y consolidó un pensamiento sobre la libertad en el hombre, tema paradigmático en la filosofía desde la modernidad. Ese desarrollo es conocido como la dialéctica del amo y el esclavo, que representa en el pensamiento de Hegel su teoría de la enajenación expuesta en *Fenomenología del espíritu*⁴ (1807).

En dicho pasaje se postula una serie de presupuestos entre los que incluye el deseo, aquella realidad que anima la existencia del hombre y lo determina, en cuanto que todo parte de esta condición. En materia de las relaciones sociales este deseo adquiere una forma específica, a saber, el deseo de reconocimiento. Teniendo esto en cuenta también se reconoce en el hombre la presencia del miedo y la angustia hacia la muerte, condición que determinará su sometimiento, la renuncia a su deseo de ser reconocido por el otro con tal de que ese otro le garantice cierta seguridad.

De este modo se parte la condición del hombre en los dos sentidos ya mencionados, por un lado, la del amo, aquel hombre que a pesar de sentir ese miedo a la muerte es más grande su deseo de ser reconocido y por tanto se somete a otros; por otro lado, encontramos la condición del esclavo, aquel que se somete, renuncia a su deseo de reconocimiento, prefiere pasar sumiso y satisfacer las necesidades del amo porque su miedo hacia la muerte es mucho más grande.

Sin embargo, aunque aparentemente se contrapongan, “el siervo depende del señorío por cuanto tiene en él el elemento de su subsistencia, pero el señorío depende a su vez del siervo por cuanto el trabajo que éste realiza es el medio a través del cual el señor hace del

⁴ G. W. F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu* (México: Fondo de Cultura Económica, 1966).

mundo el objeto de su satisfacción y de su goce”⁵. Del esquema de esta dialéctica se derivan una serie de consecuencias de la relación amo-esclavo; entre ellas podemos encontrar la dependencia que se da del amo sobre el esclavo ya que el amo crea una necesidad sobre el esclavo⁶, ya sea por el deseo de reconocimiento o por la necesidad de su trabajo.

Al tratar de encontrar el sentido de enajenación que se entretiene en el trasfondo de esta condición y realizando un análisis, podemos ver que las dos partes (el amo y el esclavo) dependen el uno del otro, dado que el amo necesita al esclavo para ser reconocido y para que este, al estar sometido haga lo que él desee; aunque el esclavo inicialmente se encuentra sometido por el miedo a la muerte, al reconocer su realidad servil también puede experimentar en parte su libertad.

La emancipación, en este sentido, se vino a dar cuando los esclavos se convirtieron en vasallos, trabajadores y empezaron a progresar, lo que llevó a una confrontación y toma de conciencia con respecto a la fuerza que estaban tomando, de la importancia de ya no someterse; algo análogo ocurre en el curso histórico posterior, y de manera ejemplar para Europa, en la Revolución Francesa. Diría en su Fenomenología que “el espíritu surge como pura universalidad del saber, que es autoconciencia, como autoconciencia, que es la unidad simple del saber”⁷. Por esto, dentro de la comprensión del hombre se reconoce su autoconciencia y partiendo de ella su realidad, de su dignidad humana.

Hegel define con hondura lo que quiere significar la libertad independiente del espíritu de todo lo exterior y es por lo que señala, el desarrollo del espíritu consiste en la realización de su esencia y ésta es la libertad⁸. Esta independencia le permite al espíritu abstraerse de su propio ser, soportar el dolor e incluso destruir su propia vida. Esta concepción contrasta radicalmente con cualquier doctrina que propugne la subordinación del espíritu a conceptos naturales. El desprecio de Hegel por la naturaleza y la separación del espíritu con respecto a ella durante el desarrollo constituyen un rasgo fundamental de su sistema.

⁵ Carlos Enrique Restrepo, “200 años de la fenomenología del espíritu”, *Revista Universidad de Antioquia* 289 (2007): 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2475195>.

⁶ Esteban Galisteo Gámez, “*La dialéctica del amo y el esclavo*”, La Guía (blog), acceso el 19 de junio de 2024, <https://filosofia.laguia2000.com/el-idealismo/la-dialectica-del-amo-y-el-esclavo>.

⁷ Hegel, 466.

⁸ Eugenio Ímaz, *Hegel y el Idealismo*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1956) 234.

Una vez que el espíritu entra en la existencia, toda la historia se desarrolla bajo el concepto de un desarrollo en el cual lo que el espíritu es en sí mismo se hace consciente, se convierte en su conciencia y verifica o realiza mediante su trabajo lo que trae consigo como disposición.

Este desarrollo se desenvuelve en tres etapas:

1. Espíritu subjetivo: En esta etapa, el espíritu elabora para sí la conciencia de su libertad.
2. Espíritu objetivo: En esta etapa, el espíritu realiza esta libertad en el mundo del derecho, la moral, el estado y la historia.
3. Espíritu absoluto: En esta etapa, el espíritu se establece en la unidad de su existencia y su concepto en el arte, la religión y la filosofía.

En Hegel podemos encontrar momentos diferentes (según él) al hablar de enajenación y su accionar. “En la *Fenomenología* la conciencia desgraciada, o la enajenación, irrumpe en varios momentos, unas veces como desdoblamiento (Entzweiung), otras veces en la forma de extrañamiento (Entfremduhng). El espíritu extrañado de sí es otro apartado insoslayable de la Fenomenología”⁹. Hegel expone en su obra cómo la autoconciencia percibe la realidad externa como algo ajeno y hostil, una creación propia que, sin embargo, le resulta inexplicablemente distante.

En definitiva, para Hegel la enajenación va a indicar un salir de sí, un extrañamiento y un desgarramiento que se hace de sí mismo a pesar de que no sea una acción autónoma, sino que en ocasiones pueda estar determinada por algo externo a nosotros que nos lleva a dicha condición. Esta línea teórica será continuada por pensadores como Feuerbach y Marx.

Karl Marx (1818-1883), filósofo alemán, pensador socialista y activista, se erigió como heredero de la dialéctica hegeliana, reinterpretándola desde una perspectiva más terrenal en contraste con el idealismo original. Su vasto bagaje intelectual y su reconocida trayectoria le permitieron realizar contribuciones de gran trascendencia en los ámbitos social, político y económico. En estrecha colaboración con Friedrich Engels, Marx llevó a cabo

⁹ Luis Ariel Carpio Galindo, «*El Concepto de Enajenación: Hegel, Marx, Feuerbach, y Herbert Marcuse*» (tesis de pregrado, Universidad de Cartagena, 2017), 11, <http://dx.doi.org/10.57799/11227/6593>

investigaciones conjuntas de gran relevancia, entre las que destaca la elaboración del *Manifiesto del Partido Comunista*¹⁰.

Karl Marx se convertiría en un referente fundamental para numerosos pensadores, incluyendo a Jacques Rancière, quien continuaría por la senda del pensamiento marxista, pero desde el aspecto pedagógico. Profundizando en el concepto de emancipación planteado por Hegel, Marx le otorga un enfoque específico al centrarlo en la perspectiva del trabajador. Para ello, realiza un recorrido histórico que evidencia cómo la alienación se traduce en opresión.

De este modo, expone las formas de alienación y, a la vez, el método para la emancipación o liberación del ser humano, quien ha entregado su libertad, voluntad y esencia a un tercero que, tal como lo señalaba la dialéctica amo-esclavo de Hegel, garantiza seguridad y la posibilidad de satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia. En este sentido, el hombre se somete a la dominación, poder y autoridad sobre sí mismo, fruto del reconocimiento de su ser material y la necesidad de suplir sus necesidades.

Marx ubica la alienación principalmente en el ámbito del trabajo, donde se manifiesta como explotación¹¹. En este contexto, se identifican diversos factores que permiten comprender dicha realidad dentro del ámbito laboral, haciendo realce al clasismo entre la burguesía y el proletariado, una mirada histórica a esa relación de poder.

El trabajador, tras ser explotado por el patrón y recibir un pago miserable, cae en las garras de otros explotadores: el casero, el tendero, el prestamista, etc. Esta masa empobrecida, antes compuesta por pequeños empresarios, comerciantes, dueños de propiedades, artesanos y campesinos, ahora forma parte del proletariado. Unos, porque su pequeño capital no les alcanza para competir con las grandes empresas, y otros porque sus habilidades ya no son necesarias con las nuevas máquinas. De esta manera, el proletariado crece y se convierte en un grupo cada vez más grande y descontento¹².

En esta línea de pensamiento, observamos que los trabajadores se ven obligados a vender su fuerza de trabajo, asignándole un precio y negociando su esfuerzo, lo que deshumaniza tanto su actividad como a ellos mismos, con el objetivo de satisfacer sus

¹⁰ Carlos Marx y Federico Engels, *El Manifiesto Comunista* (Madrid: Fundación Federico Engels, 2004).

¹¹ Marx y Engels, 34.

¹² Marx y Engels, 35.

necesidades básicas. La importancia de la unidad del proletariado radica en que solo a través de la acción colectiva los trabajadores pueden alcanzar sus objetivos a largo plazo. Victorias individuales o puntuales pueden ser reconfortantes, pero no son suficientes para generar un cambio duradero¹³.

Según Marx, un indicio para reconocer la alienación se da cuando el trabajador está en la obligación de entregar su trabajo a un patrón con el cual está comprometido y por el que está siendo controlado y reprimido¹⁴, en tanto que debe responder con lo acordado, con el respectivo trabajo. Como respuesta a esta realidad, Marx planteará la lucha revolucionaria por parte de los trabajadores, de tal modo que se puedan liberar de la opresión, el control y la regulación de su patrón; este tipo de respuesta será la que recibe el título de emancipación.

Dentro de los elementos que generan dicha alienación podemos encontrar, como ya lo habíamos mencionado, el trabajo; por otro lado, de modo más general podemos encontrar la alienación que se da dentro de la sociedad, en la medida en que esta entrega todo su poder al Estado con el fin de que este administre, asegure y vele por uno sus intereses.

De igual modo está la alienación por parte de la religión, en tanto que esta condiciona al hombre y lo determina a una voluntad externa perdiendo, en parte, su libertad ya que estará presente el deseo de guardar los preceptos estipulados por la misma religión. La alienación cultural por su parte es provocada por medio de masas y en términos un poco más contemporáneos podemos encontrar otros medios de alienación, que hacen perder la libertad y la independencia.

Un ejemplo claro de la actualidad son los medios de comunicación social, los cuales constantemente están bombardeando información manipulada y parcializada que generalmente estará bajo el dominio de los más poderosos, que por ende manejan y acomodan todo según conveniencia. El hombre claramente tiene que desarrollarse frente a contradicciones¹⁵. Del mismo modo el hombre se encuentra alienado por el capitalismo, la política, la economía, etc., todo lo que Marx resume en el concepto de superestructura.

Ante dicha realidad, Marx mencionará la importancia de favorecer la conciencia de clase con el fin de poder situarse en la realidad de forma más consciente, a favor de la

¹³ Marx y Engels, 37.

¹⁴ Marx y Engels, 37.

¹⁵ Henri Lefevre, *Introducción al marxismo*, (Buenos Aires: Eudeba, 1961), 31.

dignidad humana, elemento que llevará a buscar la emancipación y un cambio que permita llevar a cabo una vida más plena y libre; esto es lo que en Hegel recibía el nombre de autoconciencia. Lo que quiere significar la individualidad en el hombre, tenderá hacia una totalidad, una fuerza natural y lucidez de conciencia que hace al sujeto capaz de accionar y desarrollar el pensamiento teórico, superando muchas veces su pasado mutilado, oprimido por la élite social que solo logra parcializar trabajos y dividir clases. Este es un individuo libre en una sociedad libre¹⁶.

El marxismo por su parte busca suprimir la presencia de las clases sociales dentro de la sociedad, aquellas que llegaron incluso a ser consideradas como motor de la historia. Por esto la idea central del Manifiesto del Partido Comunista permitirá reconocer la forma en que toda la historia de la sociedad humana, hasta el día, es una historia de luchas de clases¹⁷, por lo que en el Manifiesto del partido comunista se hablará de la misma problemática, pero desde una perspectiva especialmente política, puesto que el objetivo directo del libro es manifestar la forma en que se puede llegar al poder político.

En dicho Manifiesto se hace alusión al recorrido histórico que ha venido teniendo hasta nuestros días la presencia de las clases sociales, remontándose incluso a tiempos muy antiguos como la antigua Roma¹⁸ mostrándonos que siempre ha estado presente esta realidad como elemento constitutivo de la sociedad en diversos contextos. Todo esto ha oscilado esencialmente entre dominados y dominadores bajo la misma dialéctica amo-esclavo de Hegel. Siempre ha estado el oprimido y el opresor¹⁹, las dos caras de la moneda que se enfrentan.

A causa del juego de poderes, la diferencia de oportunidades y dentro de las relaciones laborales en que se mueven tanto el explotado como el explotador se han generado consecuencias negativas en donde la humanidad queda a un lado, junto con su dignidad convertidas en simples valores de cambio: “en lugar de la explotación velada por ilusiones religiosas y políticas, ha establecido una explotación abierta, descarada, directa y bruta”²⁰.

¹⁶ Lefevre, 48

¹⁷ Marx y Engels, 18

¹⁸ Marx y Engels, 28

¹⁹ Marx y Engels, 27

²⁰ Marx y Engels, 30

Esto muestra de trasfondo la pérdida de ideales y la objetivación de la persona a la cual no se le valora por su ser, sino que empieza a formar parte del mercado, se convierte en un nuevo tipo de mercancía comercializada, determinada por las ganancias que representa.

Los fenómenos de la globalización y la explotación siguen generando alrededor del mundo la creación de nuevas necesidades, consumismo desenfrenado, gustos cada vez más exigentes, deseos ambiciosos de querer conseguir, poseer elementos que ni siquiera hacen falta, convertidos en simples caprichos. Esta realidad trae consigo diversas consecuencias en las que se hace evidente la expansión y el alcance que el hombre ha tenido, los niveles descontrolados de producción que redundan en explotación laboral y en responder a las demandas del mercado, presentando diversas posibilidades a la hora de adquirir un producto ofertado por el mercado. Se han venido centralizando los medios de producción y la propiedad se va centrando en manos de unos pocos que van monopolizando el mercado a fuerza de reconocimiento y poder²¹.

Del mismo modo, las máquinas adquieren un sentido especial porque empiezan a sustituir la mano de obra y el trabajo de muchos empleados que se empiezan a ver desplazados y remplazados por una máquina que hace sus veces, a la cual se le da preferencia por su económica rentabilidad y agilidad. La máquina por tanto representará menos mano de obra, aceleración en la producción y menos gastos para el propietario. En este sentido la alienación adquiere un sentido propio ya que la máquina empieza a esclavizar y dominar, en suma, a alienar.

La creciente mecanización y especialización del trabajo despoja al obrero de su identidad laboral, convirtiéndolo en una pieza intercambiable dentro del proceso productivo. Al reducir sus tareas a simples repeticiones, la labor se vuelve monótona y alienante, despojándola de cualquier significado o satisfacción personal²². Finalmente, Marx enmarca la diferencia entre la burguesía y el proletariado, unos como ente poseedor de la riqueza y el poder, y los otros como clase obrera y trabajadora a la que le toca someterse para solventar sus necesidades básicas, para poder vivir, ya que esta realidad hace más precaria la vida del trabajador.

²¹ Marx y Engels, 32.

²² Marx y Engels, 34.

Sin embargo, la desigualdad, el aumento de proletarios, la ausencia de garantías para los trabajadores, la explotación, el abuso por parte de la burguesía estalla en sublevación y emancipación, la cual se da como resultado de la toma de conciencia de dicho abuso y la toma de conciencia de la precaria realidad en que se encuentra el proletario, el trabajador. Así pues, la lucha de clases que se ha venido presentando se hace más evidente. Inevitablemente se seguirá repitiendo el círculo entre las clases opresoras y las clases oprimidas en tanto “los que trabajan no adquieren y los que adquieren no trabajan”²³.

En definitiva, el pensamiento de Marx se encamina a un pensamiento emancipador, incansable y radical en contra de la explotación y la dominación a la que los proletarios estaban sometidos por parte de los burgueses.

1.2 Teorías de la emancipación

Louis Althusser (1918-1990) fue un filósofo francés, marxista, discípulo de Gaston Bachelard y del filósofo católico Jean Guilton, catalogado como estructuralista, aunque este negaba su adhesión en este campo. Se interesó por analizar científica y detenidamente la obra de Marx y destacar sus bases teóricas, de tal modo que se le pudiera devolver el rigor científico que tenía inicialmente, por esto se hace la distinción entre el primer y el último Marx.

Durante su cautiverio durante la Segunda Guerra Mundial, Althusser se identificó con el partido comunista francés del cual posteriormente haría parte; también reconoció abierta y especialmente su lucha en contra del capitalismo. Sus aportes se afilian a las ciencias sociales y a las humanidades. Althusser continuará sus postulados sobre la explotación por la misma línea ya planteada por Marx en “Ideología y Aparatos ideológicos de Estado”²⁴, de modo que ubica la explotación desde un punto de vista económico en donde las relaciones de producción son alienadas.

De este modo Althusser también enfocará la alienación desde el punto de vista de emancipación humana, en cuanto a su ser y su trabajo, lo que indica su interés en favorecer la libertad humana. El contexto sugiere que la emancipación humana está relacionada con la superación de la alienación material y la ideología que interpelan a los individuos como

²³ Marx y Engels, 42.

²⁴ Louis Althusser, *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1974).

sujetos²⁵. Marx, influenciado por Feuerbach, señala que los hombres tienen una representación alienada de sus condiciones de existencia debido a la naturaleza alienante de esas condiciones. La emancipación implicaría, por tanto, transformar estas condiciones para que los individuos puedan actuar de acuerdo con sus verdaderas ideas y no bajo una ideología alienante.

Se puede inferir que la crítica a la ideología y la interpelación de los individuos como sujetos sugiere la necesidad de transformar las condiciones ideológicas para que los individuos puedan actuar de acuerdo con sus verdaderas ideas²⁶ y no bajo una ideología alienante. Esto implica una emancipación de la conciencia y la práctica individual de las estructuras ideológicas opresivas.

Según Althusser, la reproducción de las condiciones de producción implica asegurar la continuidad de los medios de producción y la fuerza de trabajo²⁷. Esto se logra mediante la reproducción de la materia prima, las máquinas y otros recursos necesarios, así como a través del salario, que permite la subsistencia y regeneración de la fuerza de trabajo. Además, esta reproducción está intrínsecamente ligada a la ideología dominante²⁸, que asegura el sometimiento y la aceptación de los individuos a las relaciones de producción existentes.

En estas relaciones tiene mucho que ver el Estado, sobre todo en dos sentidos principales: como aparato represivo y como conjunto de aparatos ideológicos²⁹. El aparato represivo del Estado funciona principalmente mediante la violencia y la represión física, mientras que los aparatos ideológicos de Estado (AIE) operan a través de la ideología, interpelando a los individuos como sujetos y asegurando su sujeción al orden establecido.

Esta distinción subraya que, aunque ambos tipos de aparatos utilizan tanto la violencia como la ideología, su funcionamiento predominante y su origen (público o privado) difieren significativamente. El concepto de 'aparatos ideológicos de Estado' se refiere a un conjunto de instituciones sociales que transmiten y reproducen las ideas dominantes. Althusser propone una lista inicial de estos aparatos, como la familia, la escuela y los medios de

²⁵ Althusser, 59.

²⁶ Althusser, 49.

²⁷ Althusser, 4.

²⁸ Althusser, 9.

²⁹ Althusser, 20.

comunicación, pero esta lista es susceptible a sufrir cambios por la naturaleza de su clasificación:

1. AIE religiosos (las distintas iglesias)
2. AIE escolar (Escuelas públicas y privadas)
3. AIE familiar
4. AIE jurídico
5. AIE político (los diferentes partidos)
6. AIE sindical
7. AIE de información
8. AIE cultural

La escuela, por ejemplo, no es simplemente un lugar donde los niños adquieren conocimientos, sino que es un espacio donde se inculcan las normas y valores que refuerzan las divisiones de clase. A través de la educación, los individuos aprenden a aceptar su lugar en la jerarquía social, a internalizar las reglas del sistema capitalista y a adaptarse a su rol en el proceso de producción.

Volviendo al contraste que señalábamos, la principal diferencia entre el aparato represivo del Estado y los aparatos ideológicos reside en su método principal de control. El aparato represivo, como el ejército o la policía, utiliza principalmente la fuerza y la violencia para mantener el orden, aunque también recurre a la ideología para justificar sus acciones y cohesionar a sus miembros³⁰.

La fuerza del eje focal de Althusser radica en su afirmación de que las relaciones de poder de clase impregnan todos los aspectos de la sociedad, desde las instituciones estatales más formales hasta las relaciones más íntimas dentro de la familia. No existe un espacio 'puro' o 'neutral' donde las personas puedan escapar de la influencia ideológica³¹. La escuela, la religión, los medios de comunicación, los sindicatos, todos estos ámbitos contribuyen a la reproducción de las ideas dominantes y a la legitimación del orden social existente.

La ideología, en este aspecto, está tan profundamente enraizada en la estructura social que permea todos los aspectos de la vida diaria, incluso las relaciones más íntimas, como las familiares. La familia, en este contexto, no es simplemente un ámbito privado donde se

³⁰ Althusser, 23.

³¹ Louis Althusser, *Sobre la reproducción* (Madrid: Akal, 2015), 23

desarrollan relaciones personales, sino que también es un aparato ideológico que reproduce las relaciones de poder y las estructuras de clase³². Las normas familiares, las expectativas de género y las dinámicas de autoridad dentro del hogar reflejan y refuerzan la ideología dominante.

En definitiva, la línea de pensamiento de este cuarto autor destaca la omnipresencia de las relaciones de poder de clase en todos los aspectos de la sociedad, enfatizando que no existe un espacio neutral libre de la influencia ideológica. Esta reproducción ideológica asegura la continuidad de las relaciones de producción y la aceptación de la jerarquía social por parte de los individuos, quienes, sin lugar a duda, son interpelados como sujetos dentro de un sistema que perpetúa la explotación y la alienación.

Jacques Rancière³³ es un filósofo contemporáneo francés, alumno de Louis Althusser por lo que su línea de investigación y reflexión es de tendencia política, social y estética. Nació en 1940 en Francia, es profesor de política y de estética, emérito de la Universidad de Paris VII y European Graduate School. El aspecto pedagógico también sobresale en este autor en donde se destaca especialmente su obra “El maestro ignorante”³⁴, publicada en 1987 en cuyo contenido se pueden vislumbrar características de un pensamiento radical sobre la igualdad. A lo largo de la obra deja entrever su preocupación por la pregunta acerca de la emancipación y la igualdad, temas de los que hará mención no solamente en esta obra sino en todo su pensamiento.

Al igual que los autores precedentes, Rancière aborda el tema de la emancipación, pero le da un sentido diferente, pues lo enfoca como emancipación intelectual. Para ello se basará en la experiencia de un pedagogo llamado Joseph Jacotot, el cual le servirá como ejemplo para presentar la importancia y la forma en la que se puede conquistar la emancipación intelectual como propuesta filosófica aplicada.

En la idea de emancipación que plantea Rancière “no se trata de buscar la igualdad como un objetivo sino de aceptarla como principio”³⁵. Esta convicción se convertirá en uno de los puntos de partida para su propuesta pedagógica en donde también se rescatará la

³² Althusser, *Sobre la reproducción*, 114.

³³ Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016) <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=R&id=10>

³⁴ Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007)

³⁵ Rancière, 9.

igualdad de capacidades a la hora de enfrentarse a un nuevo aprendizaje. No se necesita un ente regulador que supere el conocimiento porque todo se da a partir de la voluntad de cada aprendiz; basta contar con la motivación de un maestro emancipado que más allá de transmitir su conocimiento sea capaz de animar y motivar a los estudiantes.

Teniendo como base la emancipación intelectual lograda desde un salón de clase que influya en el pensamiento de los estudiantes, será posible pensar en acertadas transformaciones, nuevos cambios, en tanto que “la emancipación intelectual es la base para la emancipación política, que es la única posibilidad de una democracia real”³⁶. De este modo se adhiere a la emancipación planteada por sus antecesores que también comparten la perspectiva teórica del marxismo, enfocada a lograr incidencia a nivel económico, político y social con el fin de eliminar o hacer frente a la desigualdad.

Rancière por medio de esta obra realiza aportes significativos al campo pedagógico actual enfocado a la emancipación ya que habla en un contexto distinto a Marx, con una mirada crítica situada en la segunda mitad del siglo XX, en donde el desarrollo del capitalismo y los sistemas sociales liberales han alcanzado niveles excesivos de individualización.

Esto quiere decir que el panorama es un poco más amplio, cercano, en cuanto que lo conocemos y se nos hace más comprensible; por tanto, la alienación desde Rancière sería la posibilidad de ser agentes sociales activos y desde ese contexto se empezaría a trabajar en busca de la emancipación. Lo esencial no era que el maestro supiera más que el alumno, sino que supiera cómo motivarlo a trabajar.

Todos tenemos la capacidad de aprender por nosotros mismos; lo único que necesitamos es voluntad, es decir, esfuerzo y energía. Este es el concepto del maestro ignorante, un maestro que emancipa al ayudar al alumno a pensar de manera autónoma. Para lograr esto, es fundamental que el maestro también esté emancipado, ya que nadie puede enseñar a pensar si no sabe hacerlo por sí mismo. Según Rancière, esto implica que el maestro ejerce una influencia basada en la voluntad sobre el alumno, sin imponer una jerarquía³⁷.

³⁶ Luis Roca, “*Jacques Rancière, la emancipación intelectual y el maestro ignorante*”, Ineditviable (blog), 1 de agosto de 2024, <https://ineditviable.blogspot.com/2013/11/jacques-ranciere-la-emancipacion.html>

³⁷ Luis Roca, “*Jacques Rancière, la emancipación intelectual y el maestro ignorante*”.

Sin embargo, cuando el maestro se impone intelectualmente, entonces sí existe una jerarquía, porque el maestro siempre sabe más que el alumno y mantiene una distancia que preserva su estatus.

No debemos considerar a Sócrates como un buen ejemplo de maestro ignorante. Su famoso "Solo sé que no sé nada" es engañoso. Sócrates creía que siempre estaba un paso adelante de su interlocutor y buscaba guiarlo por un camino que él ya había determinado. Las reformas educativas recientes tampoco siguen esta filosofía. Aunque promueven la motivación como principio, en la práctica imponen procedimientos y etapas estrictamente reglamentados, lo que es contrario a lo que propone Rancière.

El lenguaje es una herramienta que cada persona debe aprender a usar de manera propia. Solo necesitamos que nos enseñen a utilizarla. Los temas de estudio de la filosofía, la psicología y las ciencias sociales están al alcance de cualquiera que desee pensar, y son esenciales para desarrollar el pensamiento crítico y, en consecuencia, la democracia.

Los filósofos, historiadores y sociólogos tenemos nuestros propios métodos, pero no son excluyentes; otros pueden pensar de manera similar, y a veces incluso de forma más interesante, pero siempre igual de respetable. Antes de resaltar la figura del maestro emancipador conviene tener una perspectiva de la problemática a la que dicho modelo de maestro busca responder.

Ante un modelo de enseñanza tradicional en el que los maestros demuestran de forma cada vez más evidente la brecha entre ellos como contenedores del conocimiento y los estudiantes, quienes buscan ser llenados de sus conocimientos, Jacotot introduce otra concepción que aspira a suprimir la distinción jerárquica entre maestros y estudiantes³⁸ bajo el presupuesto de que la emancipación tiene por condición inicial la relación de igualdad entre ellos.

Rancière por tanto buscará responder con base a la experiencia de Jacotot a una realidad, formulando cambios y reflexiones que se enfoquen hacia un modelo de enseñanza diferente donde se destaque la igualdad y la emancipación. Dentro de las problemáticas más comunes que aquejan a los estudiantes en cuanto al modelo de educación clásico está la

³⁸ Alejandro A. Cerletti, "La política del maestro ignorante: la lección de Rancière" *Educación y Pedagogía* Vol. 15, No.36 (2003): 146, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/5969/5379/16385>

enajenación, producida por atiborrar a los estudiantes de conocimientos donde no se enseña a pensar, a buscar la verdad, donde especialmente no se les hace conscientes de la capacidad que cada uno posee y con la que pueden hacer grandes cosas siempre y cuando sean reconocidas.

De este modo se podrá tener en cuenta que la figura clásica del maestro que explica no será indispensable para el proceso de aprendizaje, pues se trata es de despertar las capacidades de búsqueda, exploración y autoformación. Desde esta perspectiva y a lo largo de *El maestro ignorante* se puede notar la responsabilidad que adquiere el maestro emancipado, en tanto que debe favorecer un camino de emancipación para sus estudiantes. Por lo tanto, la acción emancipadora será consecuencia de sostenerse en el postulado de la igualdad entre los seres humanos³⁹. Así pues, este presupuesto deberá ser defendido por el maestro de manera que se favorezca también su transmisión.

En este camino de búsqueda y configuración de la emancipación intelectual se debe precisar el lugar del maestro, pues “los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro”⁴⁰. Por tanto, se debe salvaguardar la figura del maestro, si bien no en la función del maestro explicador sino en la del espectador. Así pues, el maestro explicador remarca la desigualdad y la distancia entre él y sus estudiantes, basada en el supuesto saber y en sus conocimientos teóricos, lo cual crea una dependencia dañina, pues si no está el maestro explicador, no será posible entender y los estudiantes tampoco se darán al trabajo de la búsqueda.

Por consiguiente, los estudiantes se convertían en incapaces de conocer por sí mismos, dándole la posibilidad al maestro de remarcar cada vez más la subordinación de su inteligencia⁴¹. Por lo anterior podemos declarar que lo propio del maestro es una actitud que busque suscitar interés en los estudiantes, despertar el deseo de explotar sus capacidades, que suscite inquietud y duda frente a lo que pueden lograr por sí mismos. De esta manera, el maestro debe ser consciente de que su función “será plantear al alumno un desafío del que no pueda salir más que por sí mismo”⁴².

³⁹ Cerletti, 150.

⁴⁰ Rancière, 11.

⁴¹ Rancière, 11.

⁴² Cerletti, 147.

En este sentido, la experiencia de Jacotot cobra importancia y lo ratifica con sus alumnos en tanto que no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía⁴³, sino lo que cada uno con el libro podía aprender. Así pues, lo más importante en el maestro no es que cuente con un sinfín de teorías y conocimientos, ya que su tarea implica mucho más que repetir el conocimiento que ha recibido. De esta manera, su preocupación no puede limitarse a potenciar únicamente la memoria como en el viejo método, sino que su apuesta es la inteligencia.

Ciertamente no es una tarea fácil pues son bien sabidas las grandes dificultades que afectan el campo académico, entre ellas, el facilismo, la mediocridad, la falta de espíritu investigativo, interés y otras que cada vez distancian más de una educación para la emancipación. En términos de Jacotot, es preciso que el maestro sea capaz de descubrir y explotar la voluntad, aquella que está servida por la inteligencia de cada estudiante⁴⁴, de tal forma que pueda mostrar sus capacidades intelectuales, las cuales son mucho más grandes que tener al lado un maestro explicador que constantemente este demostrando la inteligencia que posee y la ignorancia del alumno.

Contra este modelo, Jacotot sostiene que lo que atonta y embrutece a una persona no es su falta de instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia⁴⁵. La tarea del educador dentro de esta propuesta emancipadora cambia un conjunto de esquemas ya que está fuera de lo común, a lo que no estamos acostumbrados, pues por regla general el trabajo del maestro se cataloga de acuerdo con la cantidad de contenidos que el estudiante pueda repetir.

1.3 Paulo Freire y el contexto latinoamericano

Paulo Freire es considerado uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, nació en 1921 en Recife, Brasil. Fue maestro y creador del conocido "Método Paulo Freire", aplicado en campañas de alfabetización tanto en Brasil como en varios países del Tercer Mundo. Este enfoque innovador le acarrió consecuencias difíciles, como la persecución ideológica, su encarcelamiento tras el golpe militar de 1964 y un largo periodo de exilio.

⁴³ Rancière, 11.

⁴⁴ Rancière, 37.

⁴⁵ Cerletti, 150.

A través de su método, Freire guio a las personas analfabetas por el camino del conocimiento, considerándolo el primer paso hacia la ampliación de sus perspectivas, la recuperación de su dignidad y la construcción de un futuro lleno de esperanza. Sus libros, muchos de ellos publicados por Siglo XXI Editores, son claros, directos y accesibles a todos los lectores.

Freire fue reconocido con el título de Doctor Honoris Causa por veintisiete universidades alrededor del mundo y recibió numerosos premios, entre ellos el "Premio UNESCO de Educación para la Paz" en 1986 y el "Premio Andrés Bello" de la Organización de los Estados Americanos en 1992, que lo reconoció como Educador de los Continentes. El reconocido educador falleció en São Paulo en 1997.

En este apartado, se hace necesario declarar los aportes significativos que el pensamiento freireano ha forjado en el mundo, y más específicamente en Latinoamérica, donde este colosal pedagogo de contextos adversos a la escuela tradicional lleva sus esfuerzos a la praxis de la educación actual, buscando nuevos horizontes del ejercicio de enseñanza-aprendizaje y apuntando hacia la práctica de la libertad.

El recorrido trazado por Hegel, Marx, Althusser y Rancière tomarán su sentido en esta perspectiva, porque concuerdan en que los métodos de opresión (en sus distintos ámbitos) no pueden, de manera contradictoria, ser utilizados para liberar a los oprimidos. En sociedades controladas por los intereses de grupos elitistas, clases o naciones donde el dominio es predominante, nace como emergencia una pedagogía que se focaliza en los oprimidos por el sistema.

Sin embargo, no es una pedagogía dirigida hacia el oprimido, sino una que emana de él⁴⁶. Los caminos hacia la liberación deben ser trazados por el propio oprimido, quien no es un objeto que se salva, sino un sujeto que debe asumir la responsabilidad de configurarse a sí mismo. La pedagogía del oprimido, como pedagogía liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta

⁴⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, trad. Jorge Mellado (México: Siglo XXI Editores, 2005) 11.

pedagogía deja de ser de lo oprimido y pasa hacer la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación⁴⁷.

La educación liberadora no puede coexistir con una pedagogía que, ya sea de forma consciente o disfrazada, ha servido para oprimir. Solo una pedagogía que permita al oprimido descubrirse y conquistarse a sí mismo, reflexivamente, como agente de su propio destino histórico, podrá ser una verdadera práctica de la libertad.

El método de Paulo Freire no se enfoca en la mera repetición de palabras ni se limita a desarrollar la capacidad de pensarlas de acuerdo con las estructuras lógicas del discurso abstracto⁴⁸. Su verdadero propósito es situar al alfabetizando en una posición que le permita cuestionar críticamente las palabras que conforman su realidad, para que, en el momento adecuado, pueda expresarse y reclamar por voz propia.

Este enfoque tiene un profundo trasfondo emancipador, que más adelante lo contrastaremos con la liberación, ya que no se trata solo de enseñar a leer y escribir de manera mecánica, sino de ofrecer a las personas herramientas para comprender y transformar su entorno. Freire señala que la alfabetización no debe ser vista como un fin en sí mismo, sino como el primer paso para que el individuo se apropie de su realidad y participe activamente en la construcción de su historia. Al replantearse las palabras y los significados que le rodean, el alfabetizando también adquiere la capacidad de reflexionar sobre su lugar en el mundo y, con ello, la posibilidad de cambiarlo. La educación, en este sentido, se convierte en un acto liberador, donde el aprendizaje se conecta con la toma de conciencia y la acción social, promoviendo la autonomía y la autodeterminación del oprimido.

En el ejercicio de la educación, los métodos que se utilizan con el aprendizaje engloban al hombre, y su bagaje funda toda pedagogía, que, en últimas, está basado en una antropología humana. Y es por eso, que la conciencia puede retroceder a sus horizontes, a los momentos y situaciones que fueron significantes para juzgar y juzgarse críticamente sin abandonar el mundo de la experiencia. La intencionalidad de esta excavación al interior del hombre radica en que “sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo”⁴⁹

⁴⁷ Freire, 55

⁴⁸ Freire, 16

⁴⁹ Freire, 19.

La teoría crítica de Freire sobre la sociedad, que tiene puntos en común con la Escuela de Frankfurt, parte de una metateoría o filosofía de la ciencia que busca reconciliar la división entre subjetivismo y positivismo (o entre idealismo y materialismo), una dicotomía que ha afectado tanto a la tradición marxista como a la teoría social en general. Freire se inserta en una tradición meta teórica más amplia, conocida como hermenéutica crítica, que procura basar la investigación social tanto en la comprensión de los individuos como en el reconocimiento de las estructuras sociales que influyen en sus acciones.

No obstante, un aspecto central en el pensamiento de Freire es la idea de que toda interacción social contiene un componente de dominación. Por ello, su enfoque incluye una ‘epistemología de la sospecha’, que parte del principio de que los intercambios sociales siempre están imbuidos de relaciones de poder y dominación, lo que constituye una base esencial en su pedagogía del oprimido.

En su obra *La política de la educación: cultura, poder y liberación*⁵⁰, Paulo Freire invita a reflexionar sobre la búsqueda de la plena humanidad, destacando que este proceso no puede realizarse de manera aislada o individualista, sino que solo puede alcanzarse en comunidad y en solidaridad. Freire afirma: “La búsqueda de la plena humanidad, sin embargo, no puede llevarse a cabo en aislamiento o individualismo, sino solo en comunión y solidaridad; por lo tanto, no puede desplegarse en las relaciones antagónicas entre opresor y oprimido. Nadie puede ser auténticamente humano mientras impide que otros lo sean”.⁵¹

Esto anterior subraya un principio fundamental en la pedagogía de Freire: la humanidad de cada individuo está interconectada con la de los demás, y cualquier intento de alcanzar una mayor humanidad de manera egoísta y en detrimento de otros conduce, inevitablemente, a la deshumanización. La verdadera humanización, entonces, no consiste en ‘tener más’ o en acumular poder a expensas de otros, sino en construir relaciones solidarias que permitan el florecimiento colectivo.

Freire apunta que, aunque la posesión material es necesaria para el bienestar humano, esta necesidad no puede justificarse si su búsqueda genera desigualdades y relaciones de opresión. En este sentido, advierte sobre el riesgo de que la acumulación de poder o recursos por parte de unos pocos conduzca a la deshumanización de aquellos que son excluidos o

⁵⁰ Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*, Trad. Silvia Horvath (Barcelona: Ediciones Paidós, 1985).

⁵¹ Freire, 73-74.

sometidos, debido a que los oprimidos, como objetos, como cosas, carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores⁵². Este planteamiento es esencial en su arco de pensamiento, porque promueve la creación de una sociedad más justa y equitativa, donde la liberación no se consagra como un privilegio individual, más bien, hacer conciencia de que es un derecho compartido por todos.

El buen clima pedagógico-democrático se configura a partir de la práctica constante de la libertad. El educando debe entender que, aunque la curiosidad es una parte esencial del aprendizaje, no es absoluta. Esta debe ejercerse dentro de ciertos límites que respeten la dignidad y el espacio personal de los otros. Así, Freire dicta lo siguiente: “El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad deben estar sujetas a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él. Mi curiosidad no tiene derecho de invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás”⁵³. Subraya que esos límites no deben ser impuestos externamente de manera autoritaria, sino asumidos éticamente por el propio educando como parte de su crecimiento personal y social.

El pedagogo brasileño, en su enfoque de la pedagogía crítica y emancipadora, aboga por un aprendizaje basado en el diálogo y la reflexión crítica, donde a partir de la aseveración anterior, se ratifica que el respeto mutuo es esencial para la construcción del conocimiento. El rol del educador, entonces, no es imponer límites de manera coercitiva, se empeña en guiar a los educandos para que comprendan y asuman esos límites desde una perspectiva ética, lo que les permitirá convivir en una sociedad democrática.

Existe una necesidad de transformar la pedagogía tradicional mediante el ejercicio constante de la curiosidad y el cuestionamiento. Este enfoque promueve un modelo de enseñanza que, lejos de limitarse a la transmisión pasiva de contenidos, impulsa una reflexión crítica y un pensamiento que se despliega más allá de las respuestas estériles o las fórmulas burocráticas de la educación convencional, Y de esta forma lo afirma: “En fin, el ejercitar constante de la curiosidad, aunado con el acicate permanente del preguntar, van conduciendo a la configuración de una actividad pedagógica que estimula la reflexión crítica y un

⁵² Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 62.

⁵³ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI Editores, 1998) 82.

pensamiento fecundo que vaya más allá de la asimilación pasiva y de las “respuestas que esterilizan burocráticamente”⁵⁴.

En este sentido, la curiosidad no es solo una característica innata del ser humano, sino un motor imprescindible en la construcción del conocimiento. El ejercicio constante de la curiosidad rompe con la lógica bancaria de la educación, descrita por Freire, donde el educador deposita el saber en los estudiantes, convirtiéndolos en recipientes pasivos: “En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro”⁵⁵. Frente a este modelo, se propone una pedagogía dialógica que se nutre del estímulo permanente del preguntar. Aquí, el acto de preguntar no significa que es meramente una búsqueda de información, en cambio delinea un proceso crítico que invita al educando a explorar, interpretar y cuestionar la realidad que lo rodea. En esta educación bancaria.

La relevancia de este enfoque radica en que el simple acto de recibir respuestas reformuladas frena la capacidad de los educandos para desarrollar un pensamiento autónomo y creativo. Estas respuestas cerradas y estandarizadas, en lugar de nutrir el proceso educativo, lo paralizan. En cambio, el fomento de preguntas críticas abre el horizonte de posibilidades cognitivas y permite a los estudiantes participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje, haciendo de la educación un proceso activo y transformador y evitando que la educación se transforme en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita⁵⁶.

Además, este tipo de pedagogía crítica tiene implicaciones profundas en la formación del sujeto político, ya que el pensamiento fecundo no solo es una capacidad cognitiva, sino una herramienta de emancipación. Al estimular el pensamiento crítico, la educación deja de ser una simple transmisión de saberes y se convierte en un acto de liberación. El estudiante, al hacerse preguntas y reflexionar sobre su contexto, se capacita para interpretar y transformar su realidad, entendiendo que el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino una

⁵⁴ Freire, 83.

⁵⁵ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 79.

⁵⁶ Freire, 78.

herramienta para la acción social. Por tanto, el constante ejercicio de la curiosidad y el cuestionamiento se presenta como la columna vertebral de una actividad pedagógica emancipadora. Este enfoque pedagógico va más allá de la simple transmisión de información, aspirando a formar sujetos capaces de pensar críticamente, de comprender la complejidad de su realidad y, sobre todo, de actuar sobre ella para transformarla. En este sentido, la pedagogía no solo prepara para el conocimiento, sino para la vida democrática, donde la capacidad de cuestionar y reflexionar es esencial para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

1.4 La Pedagogía del Oprimido como paradigma

En la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, se exploran los paradigmas fundamentales que estructuran la opresión y, a su vez, las vías para la liberación de los oprimidos. Freire plantea que el proceso de emancipación no es simplemente un cambio externo de estructuras, sino un cambio profundo en la conciencia de los oprimidos, donde el desarrollo de su capacidad crítica y su implicación activa en la lucha por la justicia social son esenciales.

Uno de los primeros obstáculos que Freire identifica en este proceso es la falta de confianza en sí mismos que experimentan los oprimidos. Como señala: “Los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confianza en sí mismos. Tienen una carencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor”⁵⁷. Este fenómeno se puede entender como un producto de la internalización de la opresión, donde los oprimidos desarrollan una percepción casi mítica del poder del opresor. En el contexto rural, esta percepción se ve con mayor claridad, ya que el “poder del señor” se percibe como algo absoluto e incuestionable. El resultado de esta internalización es una parálisis que impide a los oprimidos luchar por su liberación, atrapándolos en una complicidad pasiva con el sistema que los oprime.

El segundo paradigma importante es la conciencia crítica, que se desencadena cuando los oprimidos logran identificar al opresor como tal, rompiendo la ilusión mágica de su invulnerabilidad. Freire enfatiza: “Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor”⁵⁸. Este descubrimiento no es

⁵⁷ Freire, 66-67.

⁵⁸ Freire, 68.

únicamente un despertar intelectual, sino un proceso transformador que lleva a la acción. En este punto, la lucha organizada se convierte en una herramienta clave, ya que permite a los oprimidos no solo comprender su situación, sino también actuar para cambiarla. Es en este compromiso activo donde los oprimidos empiezan a construir su autonomía y a recuperar su dignidad.

La reflexión crítica es el tercer paradigma en la pedagogía de Freire, el cual rechaza la idea de que el cambio social se puede producir desde una reflexión meramente teórica. Como sostiene Freire: “Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo una reflexión a nivel meramente intelectual. Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica”⁵⁹. Este aspecto es central en su concepción de la praxis, entendida como la combinación dialéctica entre reflexión y acción. No se trata solo de comprender la opresión, sino de transformar esa comprensión en una práctica concreta que conduzca a la liberación. La pedagogía del oprimido, entonces, no se limita a formar conciencias críticas, sino que busca movilizar a los oprimidos a actuar sobre esa conciencia, haciendo de la educación un proceso radicalmente transformador.

El último paradigma clave es el enfoque humanista de la liberación, que se centra en la humanización del oprimido, Freire advierte: “No podemos olvidar que la liberación de los oprimidos es la liberación de hombres y no de objetos”⁶⁰. Este recordatorio es fundamental porque la opresión deshumaniza tanto al oprimido como al opresor, convirtiendo a las personas en objetos dentro de un sistema de dominación. El proceso de liberación no puede concebirse como un simple cambio de roles en donde el oprimido se convierte en opresor, sin embargo, puede ser como una transformación que recupera la humanidad de todos. La liberación verdadera implica la restauración de la dignidad, la autonomía y la agencia de los seres humanos como sujetos activos de su propio destino.

En conjunto, estos paradigmas ofrecen una visión integral del proceso de liberación en la pedagogía freireana. Desde la superación de la pasividad inducida por la opresión hasta la construcción de una conciencia crítica que impulse la acción, pasando por la praxis reflexiva y la humanización, la pedagogía del oprimido tiene como último fin crear un

⁵⁹ Freire, 69.

⁶⁰ Freire, 70.

proceso educativo que sea liberador en su esencia. Este eje empieza por los educandos, incluyendo también la transformación de las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad, permitiendo a los oprimidos emerger como sujetos de su propia historia y contrarrestar que suceda lo siguiente⁶¹:

- A. El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- B. El educador es quién sabe; los educandos quienes no saben.
- C. El educador quien piensa el proceso; los educandos son los objetos pensados.
- D. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan fácilmente.
- E. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- F. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- G. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- H. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- I. El educador identifica la autoridad, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- J. Finalmente es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

En el marco de esta pedagogía crítica, la dialogicidad se dilucida como un principio central para la educación emancipadora, en contraposición al modelo de educación tradicional o "bancaria", como se ha señalado, donde los educandos son considerados como recipientes vacíos que deben ser llenados con conocimientos. En este sentido, Freire señala que "la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos aquí en el mundo llenos con contenidos"⁶². En lugar de esto, la educación debe centrarse en una visión dialógica donde el ser humano es consciente de sí mismo y de su relación con el mundo, siendo ambos inseparables.

⁶¹ Freire, 80.

⁶² Freire, 90.

Freire critica el concepto de una conciencia fragmentada, que concibe a las personas de manera mecánica y separada de su contexto. Él propone una comprensión de la conciencia como conciencia intencional al mundo, una idea profundamente influenciada por la fenomenología de Jean-Paul Sartre, quien afirma que la conciencia del mundo señala Sartre, se da al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella⁶³. Esto significa que la conciencia y el mundo no son entidades aisladas, sino que se relacionan mutuamente; la conciencia solo puede existir en interacción con el mundo, y el mundo solo cobra sentido en relación con la conciencia humana.

Desde esta perspectiva, el pedagogo sudamericano consagra la educación problematizadora como un esfuerzo permanente por desarrollar la conciencia crítica de los educandos. La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo críticamente, como están siendo en el mundo, en el que y con el que están⁶⁴. Este enfoque transforma el acto educativo en un proceso dialógico en el que los educandos, junto con los educadores, exploran y cuestionan su realidad, convirtiéndose en sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje. El diálogo permite que los individuos identifiquen las estructuras de poder y opresión que los afectan, con el objetivo de transformarlas.

La dialogicidad, en este sentido, no es solo un intercambio de ideas, más bien, es una forma de estar en el mundo que implica una reflexión crítica constante sobre la realidad. Sin embargo, esta búsqueda del "ser más", como lo llama Freire, no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos⁶⁵. Esto significa que el proceso de liberación y de búsqueda de un "ser más humano" solo puede ocurrir en un contexto de solidaridad y cooperación, en el que se superan las relaciones jerárquicas y opresivas. La opresión impide el diálogo genuino, ya que este solo puede darse entre seres iguales, comprometidos en un proceso mutuo de humanización.

En conclusión, la dialogicidad en la pedagogía de Freire es un acto profundamente liberador, donde la educación no consiste en transferir conocimientos de un sujeto a otro, sino en un proceso compartido de problematización de la realidad. Este proceso requiere una

⁶³ Jean Paul Sartre, *El hombre y las cosas*, trad. Luis Echavarrí (Buenos Aires: Editorial Losada, 1965) 25-26.

⁶⁴ Freire, 96.

⁶⁵ Freire, 100.

conciencia intencional del mundo y un esfuerzo colectivo que solo es posible en relaciones horizontales de solidaridad, no de opresión. La educación dialógica, en su esencia, promueve la libertad y el empoderamiento de los oprimidos, quienes, a través de la reflexión crítica y el diálogo, descubren su capacidad para transformar el mundo.

1.5 La liberación dusseliana

La Filosofía de la Liberación tejida en el pensamiento de Enrique Dussel, nace como un movimiento filosófico latinoamericano que se distancia de las categorías universales impuestas por la filosofía eurocéntrica⁶⁶. Surge como una respuesta crítica a las formas tradicionales de pensamiento que, según Dussel, no contemplan la realidad de los pueblos oprimidos en América Latina. Este pensamiento tiene su raíz en la historicidad del continente y en la necesidad de una filosofía que parta de la experiencia concreta de la opresión y la marginalización, convirtiéndose en una crítica radical a las estructuras de poder globalistas que marcan constantemente la exclusión. Dussel plantea que la filosofía no puede limitarse a la reflexión abstracta, antes bien, que debe ser una herramienta que contribuya a la transformación social, situándose al servicio de los oprimidos, es decir, de aquellos que están en la exterioridad del sistema dominante⁶⁷.

La filosofía dusseliana también subraya la interdependencia entre teoría y praxis, similar a lo que Paulo Freire se refiere en su línea de la pedagogía de la emancipación. Para Dussel, el pensamiento filosófico debe tener una implicación ética y política directa, en la medida en que busca liberar a los sujetos sometidos por sistemas coloniales y capitalistas. Así, se instaura como una filosofía de la acción, que no solo analiza críticamente las condiciones de injusticia, sino que también busca modificar estas realidades desde la base. Aquí es donde puede establecerse un diálogo con Freire, ya que ambos autores convergen en su interés por devolverle al sujeto oprimido su capacidad de agencia, promoviendo un pensamiento liberador que, en lo pedagógico, se traduce en una práctica que involucra el diálogo y la conciencia crítica.

⁶⁶ Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (Madrid: Editorial Trotta, 1998) 67.

⁶⁷ Dussel, 64.

Sin embargo, es importante separar los conceptos liberación y emancipación, ya que ambos autores lo profundizan desde sus contextos y realidades, y aunque se enruten en el mismo fin, su análisis es distinto. Mientras Freire concibe la emancipación a partir de un proceso dialógico, donde el oprimido se vuelve consciente de su papel en el cambio social, Dussel articula la liberación en términos más amplios, con una visión que abarca no solo la construcción de una nueva subjetividad, sino la refundación ética de la sociedad. Si bien ambos valoran la praxis como espacio donde teoría y acción se encuentran, Dussel parece moverse en una dimensión ética que abarca la totalidad de las estructuras sociales, mientras que Freire se concentra en la pedagogía como herramienta central de la transformación.

La clave está en que la propuesta freireana busca humanizar al oprimido a través de la educación crítica, mientras que Dussel sitúa la liberación como una responsabilidad ética que exige una transformación más radical y sistemática. No es suficiente que el oprimido adquiera conciencia de su situación; es imperativo cuestionar y reformular las condiciones globales que extienden la explotación. Freire trabaja en la construcción de un sujeto colectivo consciente, Dussel llama a una liberación que resitúa al oprimido como un actor político capaz de interpelar las estructuras dominantes.

Fijada esta distinción, se puede continuar con la línea de la filosofía de la liberación: Uno de los horizontes prácticos de la Filosofía de la Liberación se centra en el ámbito pedagógico. En este contexto, la relación de igualdad política entre las personas y la relación erótica entre mujer y varón se interceptan con la relación entre los adultos (padres, instituciones, el Estado y los medios de comunicación) y los jóvenes, el pueblo o los niños como sujetos de cultura⁶⁸. Este horizonte abarca el tema de la reproducción cultural, es decir, cómo se transmite el conocimiento, los valores y las tradiciones a las nuevas generaciones. Sin embargo, dentro de esta transmisión cultural, las estructuras educativas hegemónicas pueden fácilmente imponer una dominación sobre el Otro, reduciéndolo a un objeto que solo recibe pasivamente conocimientos, como señala Paulo Freire en su crítica a la educación bancaria. Este tipo de educación prolonga la repetición del conocimiento antiguo sin permitir la emergencia de lo nuevo.

⁶⁸ Enrique Dussel, *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación* (México: Editorial Nueva América, 1994) 173.

La repetición pedagógica de lo antiguo constituye una forma de dominación, ya que lo nuevo que puede aportar el joven no se puede recordar, sino que debe descubrirse y respetarse como parte de la novedad del Otro. En esta consonancia, una verdadera pedagogía de la liberación implica una revolución cultural, particularmente en los países periféricos del capitalismo como América Latina, África y Asia. Aquí, la liberación cultural debe integrar lo ancestral y propio (como las culturas amerindias, africanas o asiáticas) con una cultura contemporánea, pero no necesariamente alineada con los parámetros de la modernidad eurocéntrica.

Esta revolución cultural no debe caer ni en el folclorismo (la mera conservación estática de las tradiciones) ni en un racionalismo eurocéntrico que imponga formas de conocimiento ajenas a las realidades locales. En lugar de ello, plantea la necesidad de una razón liberadora que permita descubrir una nueva objetividad cultural. Esta razón liberadora integra la tradición histórica del pueblo con el desarrollo tecnológico y científico, ajustado a las necesidades reales de la nación y no basado en la imitación de modelos externos o impuestos. La educación, en este sentido, debe convertirse en un medio para que los pueblos oprimidos recuperen su voz y proyecten su cultura hacia un futuro propio, en un diálogo constante con lo nuevo y lo ancestral, pero desde una posición de autonomía cultural y política.

1.6 Conclusiones

La conclusión que se puede extraer de las ideas presentadas en esta genealogía histórico-conceptual es que la emancipación y la libertad, conceptos centrales en la historia del pensamiento occidental, están intrínsecamente relacionados con el dominio y el poder. Koselleck, Hegel, Marx, Althusser, y Rancière, cada uno desde su perspectiva, abordan la emancipación no solo como un proceso de liberación, sino también como un fenómeno que implica necesariamente un reequilibrio de poder.

La emancipación, vista a través de la historia, no es un simple acto de liberación del dominio, más bien vendría siendo una transformación compleja en la que las dinámicas de poder y subordinación se reformulan. Hegel subraya la importancia de la autoconciencia y la libertad como esencia del espíritu humano, mientras que Marx destaca las capacidades y las luchas del hombre, ya sea en su dimensión teológica, antropológica o laboral. Althusser, por su parte, analiza cómo las estructuras ideológicas y económicas perpetúan la dominación, y

Rancière redefine la emancipación como un principio de igualdad inherente, rechazando la necesidad de un mediador superior en el proceso de aprendizaje.

Como puente hacia Latinoamérica que nos hace conectar con este concepto, tras la mención de los autores anteriores, Paulo Freire fija su atención en los principios fundamentales que sostienen la opresión, así como las estrategias para la liberación de quienes la sufren. La emancipación no se reduce a una simple modificación de las estructuras externas de poder, sino que exige una transformación radical en la conciencia de los oprimidos. Este cambio implica el fortalecimiento de su capacidad crítica y su participación en la lucha por alcanzar la justicia social, elementos indispensables para su liberación integral. Por otro lado, Enrique Dussel busca desde el análisis, una filosofía liberadora que parta de la experiencia concreta de la opresión y la marginalización, convirtiéndose en una crítica radical a las estructuras de poder globalistas que marcan constantemente la exclusión.

En síntesis, la emancipación, tal como la entienden estos pensadores, es un proceso complejo que involucra la reconfiguración de las relaciones de poder, la autoconciencia del individuo, y el reconocimiento de la igualdad y dignidad inherentes a la humanidad. No se trata simplemente de liberarse de un yugo, en cambio, se trata de transformar profundamente las estructuras que sustentan la dominación, permitiendo que la libertad y la dignidad florezcan en un contexto de verdadera igualdad.

2. La literatura como herramienta emancipadora

En el desarrollo de este capítulo, se analizará cómo la literatura ha sido utilizada a lo largo de la historia como una herramienta clave para la emancipación social y cultural en el hemisferio occidental. A través de una perspectiva centrada en la capacidad transformadora de la literatura, se planteará que este medio ha permitido a individuos y comunidades cuestionar las estructuras de poder opresivas, promover el pensamiento crítico y abrir nuevas posibilidades para la acción social. En particular, se explorarán ejemplos históricos y contemporáneos de cómo las narrativas literarias han fomentado una conciencia crítica que desafía las normas establecidas, dando voz a los sectores marginados.

En el transcurso del arco argumentativo, se abordará cómo los pensadores y autores como Simón Rodríguez, Paulo Freire e Iván Illich han vinculado la educación y la literatura con el proyecto de emancipación, destacando la importancia de la literatura como un objeto de análisis académico y como un espacio de resistencia y transformación. De igual manera, se profundizará en las perspectivas de José Carlos Mariátegui y su enfoque marxista, que sitúa la educación literaria dentro del marco de las luchas sociales, subrayando su rol en la democratización del acceso al conocimiento y la transformación de las clases populares. Un aspecto esencial que será revisado es el impacto de la pedagogía crítica y cómo, especialmente en América Latina y en contextos como el colombiano, la literatura se ha convertido en un vehículo para la reflexión sobre las injusticias y la desigualdad social.

Es menester discutir a través de una lectura crítica, que los educadores han utilizado la literatura para promover la emancipación de los oprimidos en estos territorios, vinculando los procesos educativos con la formación de una conciencia social plena y crítica. Asimismo, se abordará la literatura desde su capacidad para establecer diálogos de saberes, especialmente en comunidades indígenas y afrodescendientes, abriendo espacios para la reivindicación cultural y la inclusión social.

El capítulo toca la influencia de autores contemporáneos en el campo de la literatura emancipadora, destacando cómo obras literarias han funcionado como reflejo y crítica de las estructuras opresivas. Se hará especial énfasis en el análisis de textos que, a lo largo del tiempo, han desafiado las narrativas hegemónicas, planteando alternativas para la liberación individual y colectiva.

En este sentido, la educación literaria, tal como será discutida, no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y la disputa de las normas establecidas. Además, se analizará la obra de Paulo Freire y su visión sobre la educación liberadora, la cual tendrá un lugar destacado en este capítulo. Freire promovió una pedagogía que empodera a los oprimidos mediante el diálogo, la concienciación crítica y la lectura de su realidad social. A partir de esta base teórica, se indagará en cómo la literatura puede ser un catalizador de la concientización, ayudando a los lectores a reconocer las estructuras de poder que los oprimen y proporcionando un medio para la acción transformadora. Se argumentará que, en este proceso, tanto el educador como el estudiante juegan roles activos en la construcción conjunta del conocimiento.

Por último, se dedicará un espacio al análisis de la relación entre literatura y movimientos sociales en América Latina, destacando cómo la literatura ha servido como un espacio para la resistencia y la reivindicación de derechos en contextos de opresión política y social. A través de ejemplos de autores latinoamericanos que han utilizado la literatura para abordar las luchas de las clases populares, los pueblos indígenas y otros grupos marginados, se demostrará cómo la narrativa literaria se convierte en una voz poderosa para cambios sociales significativos. Así, la literatura no se limita a reflejar las luchas de estos grupos, en cambio, los dota de un discurso propio con el cual pueden enfrentarse a los sistemas opresivos que los excluyen.

2.1 Emancipación en la educación actual

Desde la consolidación de las primeras prácticas educativas, del aprendizaje colectivo hasta los orígenes del capitalismo, la educación ha estado reservada a una élite. Así, una vez constituidas las clases sociales en diversas sociedades en todo el globo, a los miembros privilegiados de la tribu les parecía bien instruir a sus propios hijos, pero consideraban absolutamente inútil instruir a los hijos del pueblo. El conocimiento estaba reservado únicamente a esta minoría, administradora del Estado y que ejercía el dominio sobre el resto de la sociedad. Todo lo que se inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto ese bien común puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a

las clases dominantes. Para éstas, la riqueza y el saber; para las otras, el trabajo y la ignorancia⁶⁹.

El desarrollo de los procesos educativos va de la mano con el surgimiento de las primeras sociedades de clases. Aunque en un principio la educación no estaba asignada a ningún grupo específico, con la división del trabajo surgió un sector que, al quedar exento del trabajo manual, asumió la tarea de gestionar y organizar diversas funciones del colectivo. El avance de nuevas técnicas, como la domesticación de animales, generó un excedente económico que fue administrado por este grupo⁷⁰. Dicho grupo transmitía sus conocimientos casi exclusivamente a sus descendientes y estructuraba las ceremonias y rituales de iniciación conforme a sus propios intereses. Estas ceremonias de iniciación se consideran el comienzo de la educación formal, donde los individuos seleccionados por la élite dominante aprendían que los conocimientos adquiridos tenían un carácter exclusivo e intransferible.

Muchos siglos después, la escuela se arraiga como un aparato ideológico del Estado y, al mismo tiempo, como una herramienta en la lucha de clases. En el sistema capitalista, la burguesía organiza la educación de manera que se prolongue la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, lo cual es fundamental para la reproducción y fortalecimiento del capitalismo. No obstante, los pueblos han logrado conquistar espacios, democratizando el acceso a la educación y obteniendo otros derechos en favor de los sectores no pertenecientes a las élites. Durante el surgimiento del capitalismo, la visión liberal burguesa promovió estas iniciativas, ya que el crecimiento capitalista requería de una población capacitada en el manejo adecuado de los medios de producción y las nuevas tecnologías, lo que permitía mantener y acelerar la productividad y, en consecuencia, aumentar las ganancias. Además, era necesario que estos sectores pudieran, tanto simbólicamente como económicamente, integrarse al sistema como consumidores.

La educación emancipadora adquiere una relevancia significativa en la actualidad, especialmente en nuestra América, donde existen experiencias que no necesariamente se desarrollan en el ámbito formal. Desde los márgenes, estas iniciativas se atreven a hacer lecturas críticas de la realidad y, a partir de sus vivencias, inician procesos emancipatorios que no siempre se enfocan en demandas reivindicativas. En la educación popular, las luchas

⁶⁹ Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases* (Buenos Aires: UNIPE, 2015), 16.

⁷⁰ Aníbal Ponce, 17.

por el reconocimiento también son una forma de emancipación y constituyen una emergencia viva en el contexto latinoamericano.

Simón Rodríguez, que nació en Caracas en 1771, fue un destacado pensador y educador latinoamericano que incidió en estos pensamientos. Se inició como maestro de escuela primaria entre 1791 y 1795, periodo en el que escribió su primer texto sobre educación, titulado "*Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*", publicado en 1794. En este escrito, Rodríguez realizó un diagnóstico detallado de la educación en Caracas y propuso transformaciones para mejorarla.

En sus textos, Rodríguez señala que, entre los marginados y abandonados a su suerte, siempre hubo quienes reconocieron las injusticias impuestas por los poderosos, y aunque algunos alzaron su voz contra estas, hoy en día ese número ha crecido considerablemente. Mientras tanto, los privilegiados continúan transitando de salón en salón, exhibiendo sus riquezas y conocimientos, y despreciando a quienes realmente sustentan sus estilos de vida⁷¹.

Rodríguez también señala que muchos de los oprimidos, cansados de sistemas que no les ofrecen soluciones reales y de escuchar elogios vacíos sobre cuestiones irrelevantes o inexistentes, buscan una forma de vida diferente⁷². Están hartos de ser maltratados en nombre de Dios, del Rey o de la Patria, y aspiran a vivir sin amos ni tutores. Quieren ser dueños de sus personas, bienes y voluntades, y desean gobernarse por la razón, la autoridad que proviene de la naturaleza misma.

Para Rodríguez, el conflicto que se desató en América no era meramente político, sino eminentemente social. Había surgido un nuevo sujeto histórico, inesperado e indeseable para muchos. Según él, el estado de América tras la independencia no era más que un 'armisticio' en una guerra que aún debía decidir su futuro. Al observar la dirección que tomaban los asuntos públicos, el maestro caraqueño advertía signos de desorden que evidenciaban una inminente crisis social. Su aguda perspectiva fue lo que le permitió entender la complejidad de las guerras civiles que marcaron las primeras décadas de vida independiente en las repúblicas latinoamericanas, conflictos que no podían ser comprendidos sin tener en cuenta el trasfondo social en que se sostenían.

⁷¹ Simón Rodríguez, *Obras Completas* (Caracas: Ediciones Rectorado UNSR, 2016), 442.

⁷² Rodríguez, 442.

En un contexto global donde la educación ha sido moldeada por intereses hegemónicos y no muy lejos de la realidad descrita por Simón Rodríguez, la visión emancipadora de Paulo Freire adquirió una relevancia crítica, especialmente en Colombia. Freire denunció la reducción de la educación a una mera transmisión de conocimientos técnicos y su subordinación a los intereses del mercado laboral. En su lugar, propuso una pedagogía que promueva la emancipación de los oprimidos mediante el diálogo y la concienciación crítica.

Desde los pensamientos freireanos, David Luquetta planteó en un portal crítico que la verdadera educación debe partir del reconocimiento de la cultura y la identidad de los pueblos⁷³, un enfoque especialmente necesario en un país como Colombia, donde la diversidad étnica y cultural ha sido históricamente marginada del currículo oficial. La educación debe convertirse en un proceso de cocreación de conocimientos entre educadores y estudiantes, fomentando la autonomía, la reflexión y el disenso como herramientas para la transformación social.

Un modelo educativo emancipador no debe basarse solo en formar individuos preparados para el mercado laboral, por eso se propone que forme ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos estructurales que exaltan la desigualdad⁷⁴. En un territorio marcado por el conflicto, la paz y la reconciliación solo serán posibles mediante una educación que reconozca la pluralidad de experiencias y saberes, que fomente el respeto por la diversidad y que cultive la conciencia social.

La educación para la emancipación, tal como la concibió Freire y lo refirió Luquetta, no es solo una teoría pedagógica, se ensambla como un proyecto político que persigue transformar las relaciones de poder mediante el conocimiento. En este sentido, abrazar una pedagogía crítica en Colombia representa una oportunidad para democratizar la educación y un paso indispensable hacia la construcción de una sociedad coherente con los valores cívicos y morales que se forjan en el hogar y la escuela.

⁷³ David Luquetta, “Educación para la emancipación, una apuesta para las sociedades del futuro”, La Silla Vacía, 16 de noviembre de 2023, <https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-de-la-educacion/educacion-para-la-emancipacion-una-apuesta-para-las-sociedades-del-futuro/>

⁷⁴ Luquetta, <https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-de-la-educacion/educacion-para-la-emancipacion-una-apuesta-para-las-sociedades-del-futuro/>

Por consiguiente, años después aparece el austriaco naturalizado mexicano quien, desde su ser pensador, pedagogo y ensayista fue a contracorriente en estos temas emergentes de la educación. Iván Illich, en *La sociedad desescolarizada*⁷⁵, desglosó una crítica radical a la escolarización moderna, planteando que las instituciones educativas han sido convertidas en herramientas de control social y reproducción de desigualdades. A su juicio, la escuela no sólo monopoliza el aprendizaje⁷⁶, sino que también establece una jerarquía de saberes que favorece a los que pueden acceder al sistema, mientras ensancha la marginación de los sectores menos privilegiados. Illich quiere destacar que el verdadero aprendizaje se da fuera del marco institucional y aboga por la creación de redes de aprendizaje que permitan a los individuos adquirir conocimientos de manera autónoma, sin depender de la burocracia escolar.

En ocasiones el proceso educativo se convierte en un ritual que enfatiza la obtención de certificados y diplomas, mientras descuida el desarrollo de una comprensión crítica y autónoma del mundo, como afirma Illich: “los estudiantes, en especial los pobres, saben intuitivamente que las escuelas los entrenan para confundir proceso y sustancia”⁷⁷. Este señalamiento es clave en la educación emancipadora actual, donde se busca superar los modelos que entrenan a los estudiantes para cumplir con procesos preestablecidos, como la obtención de títulos, sin fomentar la crítica, la creatividad o la reflexión autónoma. La crítica de Illich resuena en la actualidad cuando se aboga por una educación que esté a la vanguardia de formar para el trabajo o para adaptarse al sistema y que permita a las personas convertirse en agentes de cambio en sus entornos.

La relación con la emancipación en la educación contemporánea es clara: en primer lugar, Illich propone que la educación debe estar al servicio de la autonomía individual y social. Esta perspectiva se alinea con las ideas de Paulo Freire y Simón Rodríguez, quienes también vieron en la educación una herramienta para la emancipación de los oprimidos.

Para Illich, desescolarizar no significa abandonar la educación, sino liberarla de las instituciones que la controlan, permitiendo que cada persona acceda al conocimiento en función de sus necesidades y contextos: “El desescolarizar la educación debiera más bien

⁷⁵ Iván Illich, *La sociedad desescolarizada* (México, 1985).

⁷⁶ Iván Illich, 29.

⁷⁷ Iván Illich, 7.

aumentar, y no ahogar, la búsqueda de hombres de sabiduría práctica que estuviesen dispuestos a apoyar al recién llegado en su aventura educativa’’⁷⁸. La educación, en su visión, debe ser un proceso de autodeterminación, donde el aprendizaje se realice a lo largo de la vida y de manera compartida entre iguales, sin la mediación de estructuras opresivas.

Este llamado a la emancipación educativa es relevante hoy en día, cuando aún persisten sistemas educativos que reproducen las desigualdades sociales y no permiten a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico ni una conciencia social plena.

Por otro lado, José Carlos Mariátegui, uno de los pensadores marxistas más influyentes de América Latina, tiene una perspectiva fundamental sobre la relación entre la educación y la emancipación social. Aunque no fue pedagogo de profesión, Mariátegui abordó la cuestión educativa con una profundidad notable, situándola en el marco de las luchas sociales y económicas concretas de su tiempo. Para él, la educación no podía pensarse aislada del contexto social y político que la atravesaba, y su transformación debía estar ligada a la democratización económica y política de la sociedad.

Uno de los aspectos más destacados de su pensamiento es la crítica a la manera en que la educación reproduce las desigualdades sociales. Mariátegui, al igual que autores posteriores como Pierre Bourdieu o Paulo Freire, destacó que la estructura educativa tradicional tiende a perpetuar el statu quo, condenando a los sectores populares a una formación limitada y utilitaria, mientras que las élites acceden a una educación más completa y crítica. En este sentido, es relevante destacar que Mariátegui subraya la necesidad de integrar el trabajo manual con el intelectual⁷⁹, siendo así que la separación entre ambos refuerza las divisiones de clase dentro de la sociedad.

Esta visión se asemeja profundamente con las ideas de la educación emancipadora de Paulo Freire, quien también propuso que la verdadera educación es aquella que libera, que permite a los oprimidos tomar conciencia de su situación y transformarla. Freire describió esta forma de educación como “dialógica”, en la que tanto educador como educando aprenden y se enriquecen mutuamente. Esta mirada se opone a lo que Freire denominó “educación bancaria”, donde el conocimiento es depositado pasivamente en los estudiantes.

⁷⁸ Iván Illich, 129.

⁷⁹ Agustín Cano Menoni, “José Carlos Mariátegui y la educación”, *Revista Regional de Trabajo Social* Vol. 26 no. 56 (2012): 55, https://www.researchgate.net/publication/265160559_Jose_Carlos_Mariategui_y_la_Educacion

Mariátegui, décadas antes, ya advertía sobre este peligro de una educación alienante y reproductora de las desigualdades, y abogaba por un enfoque más revolucionario.

En su obra, el pensador peruano también defendió la autonomía universitaria y el papel activo de los estudiantes en la transformación de las instituciones educativas. Consideraba que los estudiantes, al igual que los maestros, debían formar parte de la lucha revolucionaria, puesto que su formación no solo consistía en la adquisición de conocimientos técnicos, sino en el desarrollo de una conciencia crítica y política⁸⁰. En este aspecto, su pensamiento se encamina con las ideas de Simón Rodríguez, quien también defendía la educación como un proceso emancipador que debía estar al servicio del pueblo y no de las élites.

La relación entre la educación y la emancipación social en el pensamiento de este coloso es clara. Para él, la educación debe ser un vehículo para la transformación social, una herramienta para que los sectores populares tomen conciencia de su situación y actúen para cambiarla. Esta concepción se conecta con las ideas contemporáneas sobre la educación emancipadora, que promueven una educación crítica, inclusiva y transformadora, alejada de los modelos neoliberales que reducen la educación a un medio de producción y reproducción de capital.

2.2 Análisis de la pedagogía crítica en Colombia

La pedagogía crítica en Colombia se ha desarrollado como en otros países, como una respuesta a las profundas desigualdades y conflictos sociales que han caracterizado la historia latinoamericana. La educación, en este contexto, a pesar de ser vista simplemente como un medio de transmisión de conocimientos, también se constituye como un espacio de resistencia y proyección social. En Sudamérica varios pensadores y academicistas han considerado a la escuela como un espacio que debe servir para la construcción crítica, donde los estudiantes tengan una ventana de oportunidades basadas en la libertad.

En un país marcado por la violencia y el desplazamiento, la pedagogía crítica ha tenido el reto de formar sujetos críticos y conscientes de lo que acontece, capaces de enfrentar las desigualdades estructurales. Así, las escuelas, especialmente en los sectores populares,

⁸⁰ Cano Menoni, 53.

deben ser espacios de aprendizaje, de justicia social y emancipación, supuestos que encaminen a los estudiantes a participar activamente en el ejercicio de sociedades democráticas y cada vez más globalizadas.

Este tema de gran importancia, como lo plantea un artículo de la profesora e investigadora Piedad Ortega Valencia, se toma desde el contexto de exclusión y conflicto que viven los sectores populares. La escuela es vista como un espacio ético-político, donde se negocian y contestan las tensiones sociales⁸¹. Se demanda que la escuela no solo reproduzca el orden social dominante, sino que contribuya a la formación crítica de los estudiantes, enfrentando las opresiones y luchando por la justicia social. Esto implica un esfuerzo que considera las necesidades específicas de los jóvenes marginados y sus familias, generando formas de sociabilidad, convivencia y resistencia frente a las desigualdades estructurales.

Por ende, las escuelas en sectores populares deben responder a problemas como la violencia, el desplazamiento, y la exclusión social, pero también convertirse en espacios de formación crítica y transformación social, como lo sugiere la pedagogía crítica de autores como Henry Giroux y Peter McLaren. Estas instituciones pueden, a través del diálogo y la participación, promover la emancipación y la conciencia crítica en los estudiantes, abriendo espacios para que los jóvenes cuestionen y resistan las estructuras que enfrasan al alumno.

En territorio colombiano, la pedagogía crítica se coloca al paralelo de una cultura de violencia política que ha dejado una huella profunda en la vida de los estudiantes, muchos de los cuales provienen de familias desplazadas o viven en condiciones de pobreza extrema. Según McLaren, la pedagogía crítica tiene la tarea de develar el papel que juegan las escuelas en la vida política y cultural, tanto como mecanismo de clasificación social como agencia de empoderamiento social: “Develar el rol que juegan las escuelas en nuestra vida política y cultural, para lo cual plantea un análisis de las escuelas en doble vía: de un lado, como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género; de otro, como agencias para dar poder individual y social”⁸². Esto se hace especialmente relevante en un país donde la exclusión social es

⁸¹ Piedad Ortega Valencia, “Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica”, Scielo vol. 22 no. 1, (2012), https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005

⁸² Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder* (Rosario: Ediciones Homo Sapiens, 1988) 196.

omnipresente, y la escuela puede convertirse en un espacio de resistencia, justicia y construcción de nuevas formas de vida comunitaria

Encaminados a las visiones emancipadoras de Paulo Freire, quien sostuvo que la educación debe ser un acto de liberación, donde los estudiantes sean sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento y en la transformación de su realidad social, la pedagogía crítica en Colombia, al igual que la propuesta de Freire, busca que los estudiantes sean capaces de desarrollar un sentido de comunidad y solidaridad para enfrentar las injusticias de sociedad.

La convivencia no debe ser vista como una relación de poder o de dominación, sino como una práctica ética basada en la hospitalidad y el respeto mutuo. Los educadores Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich señalan que “la hospitalidad precede a la propiedad”⁸³, lo cual implica que, antes de intentar acoger o intervenir en la vida del otro, debemos reconocer que hemos sido acogidos por las realidades sociales que habitamos. Esta apreciación destaca la importancia de una responsabilidad ética en el ámbito educativo, donde el maestro y los estudiantes construyen conjuntamente espacios de aprendizaje y reflexión basados en la solidaridad y el reconocimiento mutuo.

La pedagogía crítica propone que la escuela debe ser un espacio donde las diferencias sean valoradas y donde los sujetos puedan expresar sus inquietudes, sueños y expectativas. Sin embargo, tal como lo señalan estudios como el de Giroux (1998), muchas veces la escuela silencia activamente a los estudiantes, ignorando sus historias y su contexto social: “La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos. La escuela no nombra, ni reconoce a los estudiantes como sujetos sociales y por lo tanto portadores de deseos, derechos, saberes y responsabilidades, la escuela los margina en el desconocimiento de sus discursos, prácticas y proyectos; sin embargo, ir a este espacio significa para los estudiantes posibilidades de articulación social, de socialización, les implica inscribir sus identidades y negociarlas en los colectivos”⁸⁴.

⁸³ Piedad Ortega Valencia, “Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica”, Scielo vol. 22 no. 1, (2012), https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005

⁸⁴ Henry Giroux, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas* (Barcelona: Paidós, 1997) 81.

Esto genera que los jóvenes, en lugar de encontrar un espacio de articulación social y de construcción de identidades, se enfrenten a prácticas educativas que refuerzan la exclusión y la marginalización. En este sentido, la pedagogía crítica tiene el desafío de reconocer a los estudiantes no del todo como receptores pasivos del conocimiento, antes bien como sujetos sociales con derechos, saberes y responsabilidades, que deben ser escuchados y valorados en el proceso educativo.

Por otro lado, Yordi Guillermo Barrios Portillo ensambla un interesante acercamiento titulado *"Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019"*⁸⁵ en donde examina la relación entre estas dos corrientes desde una perspectiva crítica y emancipadora en el contexto colombiano. El análisis se fundamenta en los aportes teóricos de Paulo Freire, destacando su influencia en el desarrollo de la pedagogía crítica (PC) y la educación popular (EP) en América Latina. Freire a pesar de ser un referente teórico, también es práctico en la lucha contra las desigualdades educativas y sociales, especialmente en Colombia.

Se reconoce que la PC y la EP comparten una base ética orientada hacia el empoderamiento y la construcción de sociedades que gocen de un equilibrio justo. Ambos caminos buscan visibilizar las desigualdades de clase, género, raza y etnia, promoviendo un proceso de concienciación y emancipación colectiva. La pedagogía crítica en Colombia se está constituyendo en un campo de resignificaciones referentes a modos de constitución de sujetos y agenciamiento de procesos de formación política, ética y cultural, asumidos desde proyectos de escolarización y desarrollo comunitario, configurando campos teóricos que responde a prácticas socioculturales y de pedagogía social⁸⁶. Ortega aboga que la pedagogía crítica se caracteriza por su enfoque dialógico y emancipador, abriendo espacios para la transformación social mediante prácticas educativas inclusivas y democráticas.

En cuanto a la educación en Colombia, la investigación documental evidencia que las universidades han jugado un papel clave en la construcción y difusión de la pedagogía crítica.

⁸⁵ Yordi Guillermo Barrios Portillo, "Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019" (tesis maestría, Universidad Pedagógica Nacional, 2021) <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17200/Pedagogia%20Critica%20y%20Educacion%20Popular%20en%20Colombia%20durante%20el%20periodo%201999-2019.%20Un%20an%C3%A1lisis%20documental%20y%20teorico..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁸⁶ Yordi Guillermo Barrios Portillo, "Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019" (tesis maestría, Universidad Pedagógica Nacional, 2021), 5.

Las publicaciones académicas han permitido visibilizar las prácticas y teorías de pedagogía crítica, especialmente en torno a temas como los derechos humanos, el diálogo de saberes, y las metodologías participativas. Esto se ha materializado a través de iniciativas de desarrollo comunitario, escolarización y formación política que buscan resistir las imposiciones neoliberales en la educación.

La relación entre la pedagogía crítica y la educación popular en Colombia se ha entendido como una simbiosis teórico-práctica, donde ambas corrientes se retroalimentan y fortalecen mutuamente⁸⁷. Este vínculo se manifiesta en movimientos sociales, organizaciones populares y espacios educativos alternativos, que emplean la pedagogía crítica para enfrentar las estructuras de poder y promover una educación para la liberación.

La metodología utilizada en este análisis resalta la importancia de una aproximación hermenéutica, que permite una lectura crítica de las fuentes documentales, visibilizando las tensiones y debates en torno a las distintas formas de pedagogía crítica. Esta perspectiva ha sido fundamental para generar reflexiones sobre la emancipación educativa en el país sudamericano, donde los educadores populares juegan un papel fundamental en la formación de sujetos críticos y conscientes de sus derechos.

Otro aspecto central en este desglose es el papel de la pedagogía crítica como herramienta de resistencia contra el neoliberalismo educativo. En Colombia, las políticas educativas implementadas a partir de finales del siglo XX han estado marcadas por una tendencia neoliberal, que ha mercantilizado la educación y acentuado las desigualdades de acceso y calidad educativa. En este contexto, la pedagogía crítica se posiciona como una respuesta ante la imposición de modelos educativos que favorecen la competencia y el individualismo, promoviendo en cambio una educación basada en la solidaridad, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

El análisis documental de Barrios Portillo enfatiza que tanto la pedagogía crítica como la educación popular se configuran como respuestas políticas a los embates del capitalismo en la educación, impulsando procesos de concientización y lucha contra la opresión. Paulo Freire, a través de su ideal en la concientización y el diálogo problematizador, da pautas para que los educadores populares y maestros puedan enfrentar las dinámicas enajenantes del

⁸⁷ Yordi Guillermo Barrios Portillo, “Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia...” 19.

sistema capitalista, resistiendo a las políticas neoliberales que fragmentan la educación pública y favorecen la privatización.

La pedagogía crítica (PC) destaca la importancia de generar nuevas realidades a partir de la práctica diaria, tanto personal como profesional, de los educadores. Estos profesionales comprenden que la crítica, tanto en su vertiente teórica como práctica, se ha ido acumulando a lo largo del tiempo, y toman decisiones basadas en su experiencia cotidiana. En este contexto, Mejía señala que las teorías y pedagogías críticas:

“Van más allá de las preguntas de ¿qué?, del ¿cómo? y de ése ¿para qué? reducidos en educación. Además de redimensionarlas, las reelabora preguntándose por el destino de lo humano (¿para qué?) haciendo visibles los contextos y las identidades (¿dónde?), los sentidos personales de individuación (¿para quién?) y el sentido ético y estético de ella (¿por qué?). La tarea crítica significa construir desde éstas, respuestas primeras y redimensionar el qué y el cómo más allá de la idea de un para qué, limitada a la producción económica, a través de competencias y estándares, los cuales invaden lo formal y no formal de lo educativo del capitalismo globalizado y neoliberal como vienen siendo utilizadas y allí debemos elaborar propuestas alternativas, mostrando que son posibles otros caminos y que éstos deben ser rigurosos.”⁸⁸

Este aspecto es especialmente relevante en el contexto colombiano, donde los procesos de escolarización en comunidades vulnerables han estado marcados por la exclusión y la falta de recursos. La pedagogía crítica persigue transformar las condiciones de opresión en el aula y a su vez, generar resistencia ante los estragos que aplacan niveles sociales.

Un eje primordial en el marco de la pedagogía crítica y la educación popular es el diálogo de saberes, que se entiende como un proceso de interacción entre distintos tipos de conocimiento (académico, popular, indígena, afrodescendiente, etc.), donde cada uno de estos saberes es valorado en función de su capacidad para contribuir a la transformación social. La pedagogía crítica rechaza la jerarquización de los saberes, promoviendo en cambio una horizontalidad en la relación pedagógica: “Es necesario comprender que la PC está en una constante reformulación, lo cual conlleva a que sea interpretada desde dos enunciaciones

⁸⁸ Marco Raúl Mejía Jiménez, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)* (Lima: Ceaal, 2011) 97.

a saber: primero, en el cual la PC es reconocida como resultado de la educación popular, es decir, la PC es producto de la educación popular; y segundo, en la cual la crítica es el factor esencial para la reformulación del saber pedagógico bien sea PC o educación popular, es decir, no se establece ninguna jerarquización entre las dos’’⁸⁹.

En el contexto colombiano, esta práctica se ha traducido en iniciativas educativas que buscan integrar los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y afrodescendientes en los programas educativos formales. Este enfoque se basa en la convicción de que el diálogo entre saberes no solo es una herramienta para el empoderamiento de las comunidades, sino también una vía para generar transformaciones profundas en los modelos educativos hegemónicos.

En este sentido, la conciencia crítica es el objetivo último de la pedagogía crítica. El diálogo de saberes permite a los sujetos reconocer las estructuras de opresión que configuran su realidad y, a partir de este reconocimiento, actuar para transformarlas construyendo un conocimiento colectivo⁹⁰. En la práctica educativa, esto implica que tanto maestros como estudiantes se vean a sí mismos como agentes de cambio, capaces de subvertir las relaciones de poder en las que están inmersos.

A pesar de los avances documentados, existen varios desafíos para la implementación de la pedagogía crítica y la educación popular en Colombia. Uno de los principales obstáculos es la institucionalización de la educación⁹¹, que ha generado resistencias frente a las propuestas emancipadoras que buscan transformar las estructuras tradicionales de poder en las escuelas y universidades. La mercantilización de la educación y el énfasis en la competitividad han dificultado la consolidación de una pedagogía crítica que realmente cuestione estas dinámicas.

Sin embargo, cabe destacar el potencial transformador de las pedagogías críticas en Colombia, especialmente a través de los movimientos sociales y las organizaciones populares que han adoptado estas propuestas como parte de su lucha por una educación de mayor calidad. La educación, como pilar fundamental de cualquier sociedad, ha sido históricamente moldeada por intereses políticos, sociales y económicos. Estos intereses, en muchas

⁸⁹ Barrios Portillo, 75.

⁹⁰ Barrios Portillo, 60.

⁹¹ Barrios Portillo, 151.

ocasiones, han limitado el desarrollo de los sujetos, reduciendo el proceso educativo a un mero instrumento de control y reproducción de las ideologías dominantes.

En esta línea, la pedagogía crítica, tal como lo plantea Roberto Ramírez Bravo en su artículo *La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos*⁹², se posiciona como una alternativa que propone una educación más justa, equitativa y transformadora. Esta visión invita a los docentes y estudiantes a reflexionar sobre los contenidos y métodos de enseñanza y a que también valúen una posible reconfiguración del currículo y de las relaciones sociales que se construyen en el aula. Por consiguiente, se hace importante analizar los supuestos teóricos de la pedagogía crítica, su relación con el currículo, y la relevancia de esta orientación en la búsqueda de una educación emancipadora y netamente transformadora.

La pedagogía crítica parte de la premisa de que la educación debe ser un proceso liberador, en el que tanto docentes como estudiantes se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje. En este sentido, Ramírez Bravo enfatiza que el conocimiento debe dejar de ser un instrumento de dominación para convertirse en una herramienta de liberación. En palabras de Freire: “La pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación. Desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales”⁹³. En este sentido, la pedagogía crítica rompe del todo con la tradicional relación de poder entre el maestro y el estudiante, proponiendo una comunicación horizontal en la que ambos tengan que ver en un proceso de construcción del conocimiento.

Ramírez Bravo dice que esta apreciación tiene como objetivo la adquisición de conocimientos técnicos, y en conjunto, la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el alrededor. Para lograr esto, se propone una serie de principios teóricos que deben guiar la práctica educativa, tales como la participación social, la comunicación horizontal y la humanización de los procesos educativos. Estos principios permiten que el proceso educativo se desarrolle en un marco de igualdad, en el que los sujetos oxigenen su capacidad de desarrollar su autonomía y reflexión crítica.

⁹² Roberto Ramírez Bravo, “La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos” *Revista Folios*, no. 28 (2008): 108-119. *Redalyc*, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>

⁹³ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Madrid: Siglo XXI Editores, 1989) 48.

Uno de los aspectos transversales que atraviesa la experiencia crítica es la relación entre la pedagogía crítica y el currículo. Tradicionalmente, el currículo ha sido concebido como un conjunto de contenidos y competencias que deben ser transmitidos a los estudiantes, sin cuestionar los supuestos ideológicos que subyacen a su construcción. Sin embargo, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el currículo debe ser visto como un espacio de lucha ideológica en el que se define qué conocimientos son válidos y cuáles no. En este sentido, el currículo debe ser un espacio abierto a la reflexión y el debate⁹⁴, en el que tanto docentes como estudiantes puedan cuestionar los contenidos que se les presentan y proponer alternativas que respondan a sus necesidades e intereses.

El currículo, desde la pedagogía crítica, debe ser un espacio de resistencia frente a las ideologías dominantes que buscan imponer una visión del mundo única y excluyente. Es por eso por lo que la estructura curricular busca menguar los efectos de la hegemonía ideológica, los procesos de dominio intelectual y cultural y promocionar la liberación social⁹⁵. De este modo, el currículo no debe ser una herramienta de control, sino un espacio de emancipación en el que los sujetos puedan desarrollar su pensamiento crítico y su capacidad de acción frente a los problemas sociales que enfrentan.

La pedagogía crítica, en consecuencia, apunta una reconfiguración del currículo que permita una mayor participación de los estudiantes en la horizontalidad de la construcción de sus propios aprendizajes. Esto requiere un cambio en la forma en que se diseñan y ejecutan los contenidos, pasando de un modelo centrado en la transmisión de información a uno basado en el diálogo y la reflexión crítica. Además, este encuadre fomenta la contextualización del proceso educativo, es decir, la adaptación de los contenidos y métodos de enseñanza a la realidad social, cultural y política de los estudiantes.

Otro aspecto importante que se puede mencionar es la relación entre la pedagogía crítica y la didáctica. La didáctica, desde esta perspectiva, no se limita a la enseñanza de contenidos, antes bien se convierte en un espacio de reflexión y diálogo en el que se cuestionan los saberes tradicionales y se proponen nuevas formas de conocimiento. En

⁹⁴ Ramírez Bravo, 113.

⁹⁵ Ramírez Bravo, 112.

palabras de Ricoeur: "La didáctica se preocupa por comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto-saber"⁹⁶.

La didáctica crítica, en consecuencia, ha de ser un proceso dinámico y abierto, en el que los estudiantes construyan en proyección el conocimiento. Esto implica que los docentes deben adoptar un enfoque flexible y adaptable, en el que se privilegie el diálogo y la reflexión crítica sobre la transmisión de información y lo que plantea el currículo. Es relevante que los docentes se conviertan en mediadores éticos del proceso educativo y que, en el ejercicio, puedan facilitar la construcción del conocimiento a través de la participación activa de los estudiantes en el aula. Todos con el goce de la oportunidad de aportar.

Además, la didáctica crítica se enraíza en la utilización de la realidad social como punto de partida para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los problemas sociales, culturales y políticos que enfrentan los estudiantes constituyen el centro del proceso educativo, permitiendo que el conocimiento se construya a partir de la reflexión sobre la realidad cotidiana. Esto condiciona que los estudiantes desarrollen un conocimiento más significativo y relevante, que a profundidad los prepara para actuar con todo el bagaje adquirido y aplicarlo.

La pedagogía crítica ha de estar comprometida con la justicia social, la equidad y la emancipación de las ideologías dominantes⁹⁷. Esto se traduce en que el proceso educativo se piensa como un espacio de resistencia frente a las formas de opresión y dominación que existen en la sociedad. Ramírez sostiene que "la educación se establece como un camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes"⁹⁸.

Para lograr esta transformación social, es necesario que los docentes y estudiantes se involucren activamente en el análisis y la crítica de los problemas sociales que enfrentan. Esto implica que el proceso educativo no puede limitarse a la adquisición de conocimientos técnicos, muestra ser un espacio en el que se desarrollen habilidades críticas y reflexivas que permitan a los sujetos sobreponerse a su realidad. Por ende, la pedagogía crítica se dirige a transformar la educación y todos los estratos sociales de lleno.

⁹⁶ Ramírez Bravo, 116.

⁹⁷ Ramírez Bravo, "La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos" 109.

⁹⁸ Ramírez Bravo, 109.

Resulta imprescindible que, a través de la pedagogía crítica, se proponga una reconfiguración del currículo, la didáctica y las relaciones sociales que se construyen en el aula, con el objetivo de formar ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. Esta mirada, inspirada en los postulados de Paulo Freire, se convierte en un llamado a los docentes y estudiantes de reflexionar sobre los contenidos y métodos de enseñanza, y a participar juntos en la construcción de su propio conocimiento. La pedagogía crítica, por tanto, viene a la educación de este siglo como una herramienta significativa para la construcción de una educación con aires de libertad.

2.3 Relación entre literatura y emancipación

La literatura, en el contexto educativo, se ha convertido en un vehículo poderoso para la emancipación, tanto por su capacidad para transmitir conocimientos como por su habilidad para cultivar el pensamiento crítico, la empatía y la conciencia social, factores que van tejiendo un tramo entre la vulneración y los aportes a la sociedad. A través de las historias, personajes y situaciones literarias, los estudiantes se enfrentan a realidades diversas que invitan a cuestionar a quienes por el sistema están sometidos, las injusticias y las desigualdades.

De igual forma, la literatura no es únicamente un objeto de estudio, también es un trampolín para la reflexión y la transformación personal y colectiva. La lectura crítica permite a los individuos salir de los márgenes impuestos por las narrativas dominantes, abrir caminos hacia la libertad de pensamiento, y promover la autonomía intelectual. Así, en el aula, la literatura ha venido desarrollándose además como un espacio de resistencia, un medio que no solo educa, sino que empodera, preparando a los estudiantes para enfrentarse a las realidades abruptas con una mirada crítica y una voz que tenga sonido y recepción.

La posible relación entre la literatura y la educación emancipadora ha caminado de la mano desde tiempos inmemoriales, sirviendo la primera como un medio para ampliar los horizontes del pensamiento crítico, cultivar la conciencia social y fomentar la capacidad de imaginar mundos más justos. Por consiguiente, la literatura pareciese que entretiene o educa, pero en realidad es una catapulta liberadora que trasciende las barreras del tiempo y del espacio.

En el contexto educativo, la lectura crítica de obras literarias ha abierto a los estudiantes las ventanas para cuestionar la organización de ciertas estructuras que les provoca incomodidad, las injusticias sociales y las opresiones cotidianas que, de otro modo, permanecerían invisibles. Como bien lo expresó Susan Sontag en su discurso al recibir el Premio de la Paz de los Libreros Alemanes: “La literatura fue el pasaporte para ingresar a una vida más amplia; es decir, la zona de la libertad”⁹⁹. A partir de esta premisa, este apartado analizará cómo la literatura puede convertirse en un medio para la emancipación en el ámbito educativo, facilitando el desarrollo de una conciencia que permita a los sujetos enfrentarse, entablar diálogos y contrarrestar la desigualdad que configuran sus realidades.

Desde tiempos antiguos, la literatura ha sido vista como un medio para generar impacto en lo personal y comunitario. En la antigua Grecia, por ejemplo, las tragedias servían como entretenimiento, como una forma de enseñar lecciones morales y reflexionar sobre el destino, la justicia y las acciones humanas. Aristóteles, en su obra *Poética*, consideraba la literatura como un medio para provocar la catarsis en los espectadores, liberándolos de sus pasiones mediante el entendimiento de los dramas humanos. La literatura, por tanto, ya en sus orígenes, se entendía como un arte liberador, capaz de transformar la vida interior del lector y, por extensión, la sociedad en la que este vivía.

En la actualidad, el potencial transformador de la literatura sigue vigente. Obras como *Los miserables* de Victor Hugo, *1984* de George Orwell o *El nombre de la rosa* de Umberto Eco, por nombrar algunas, no se resumen en contar historias, en cambio, invitan a reflexionar sobre las desigualdades, las opresiones y las injusticias que persisten en la sociedad. En el contexto educativo, estas obras pueden funcionar como puntos de partida para el análisis crítico de la realidad social. Según Susan Sontag, la literatura tiene el poder de “decirnos cómo es el mundo, establecer normas y transmitir un conocimiento profundo, personificado a través del lenguaje, en la narrativa. La literatura puede entrenarnos y ejercitar además nuestra habilidad para llorar por quienes no somos nosotros ni son los nuestros”¹⁰⁰. Esta capacidad de la literatura para revelar la verdad y desafiar las normas impuestas es lo que la convierte en un eficaz instrumento de emancipación.

⁹⁹ Susan Sontag, “La literatura es la libertad” en *Premio de la paz de los libreros alemanes* (Fráncfort, discurso pronunciado el Premio de la paz, 2003) 10.

¹⁰⁰ Sontag, 8.

Uno de los aspectos más poderosos de la literatura es su capacidad para reflejar y criticar la realidad social. En las palabras de Sontag: “La literatura puede entrenarnos y ejercitar además nuestra habilidad para llorar por quienes no somos nosotros ni son los nuestros. La literatura puede establecer normas y transmitir un conocimiento profundo, personificado a través del lenguaje, en la narrativa”¹⁰¹. Al presentar realidades diferentes a las propias, la literatura obliga al lector a confrontar las desigualdades, las opresiones y las injusticias que muchas veces están ocultas en su propio contexto. A través de personajes, historias y escenarios, la literatura abre una ventana a otras experiencias humanas, promoviendo la empatía y, en última instancia, fomentando una mayor conciencia social.

Obras como *Matar a un ruiseñor* de Harper Lee o *La casa de los espíritus* de Isabel Allende ilustran este poder del efecto literario para hacer visibles las estructuras de poder que oprimen a ciertos grupos sociales. Al leer estas obras, los estudiantes podrían desarrollar una mayor comprensión de las complejidades sociales y políticas que configuran sus realidades, y adquirir las herramientas necesarias para preguntarse, replantearse y transformarlas. Como señala Freire en *Pedagogía del oprimido*, Vincularse al contexto con intención de transformarlo es tomar la decisión de ir más allá de la tarea contractual, exige mantener utopías y proyectos políticos orientados a modificar o crear condiciones de transformación. Para Freire, el lugar de actuar es donde emergen los problemas, porque solo ahí el sujeto se enfrenta con su realidad y desde ahí se construye el proceso de transformación, se agencia la experiencia y se configura el sujeto de praxis¹⁰².

Uno de los principales objetivos de la educación emancipadora es el desarrollo del pensamiento profundo, entendido como la capacidad para cuestionar las normas, valores y estructuras impuestas de costumbre por la sociedad. En esa misma línea, la literatura juega un papel determinante, ya que, al presentar diversas perspectivas y realidades, acoge a los lectores a verificar sus propias creencias y a reflexionar sobre las contradicciones presentes en su entorno. Sontag afirma que “una de las funciones de la literatura es la de formular preguntas y cuestionar las ideas ortodoxas reinantes”¹⁰³. Esta función crítica de la literatura es cardinal en el proceso educativo, ya que permite a los estudiantes absorber conocimientos

¹⁰¹ Sontag, 8.

¹⁰² María Cristina Martínez y Emilio Guachetá, *Educación para la emancipación: Hacia una praxis crítica desde el sur* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2020) 187-88.

¹⁰³ Sontag, 7.

y también desarrollarse como individuos autónomos y reflexivos, capaces de participar activamente en una avalancha de transformaciones.

El análisis de obras literarias accede a explorar la condición humana y por supuesto, comprender los dominios de poder que subyacen en la sociedad y generar una reflexión sobre ellas. Como atañe Susan Sontag en su discurso, la literatura tiene el poder de “entrenarnos para llorar por aquellos que no somos nosotros. ¿Quiénes seríamos si no pudiéramos simpatizar con los que no somos nosotros ni son los nuestros? ¿Quiénes seríamos si no pudiéramos olvidarnos de nosotros mismos, al menos durante algún tiempo? ¿Quiénes seríamos si no pudiéramos aprender? ¿O perdonar? ¿O convertirnos en algo diferente de lo que somos?, desarrollando la empatía y la conciencia crítica”¹⁰⁴. A través de esta capacidad, la literatura se convierte en un catalizador para la emancipación, al liberar a los individuos de los prejuicios, la ignorancia y las estructuras opresivas que limitan el pensamiento y la acción.

Sontag también enfatiza el papel de la literatura como un espacio de resistencia frente a las narrativas hegemónicas. En su discurso, señala que los escritores “no son simplemente transmisores de mitos, sino hacedores de mito”¹⁰⁵. Sugiere que, la literatura tiene el poder de desafiar las ideologías dominantes y proponer contra narrativas que abran nuevas posibilidades de interpretación y acción. Esta idea se vincula estrechamente con el concepto de emancipación, entendido como el proceso mediante el cual los individuos se liberan de aquello que limitan su capacidad de pensamiento y acción.

En el plano educativo, el ejercicio literario logra dismantelar los estereotipos y prejuicios que muchas veces se reproducen en el currículo tradicional. A través del análisis crítico de textos literarios, el joven es capaz de darse cuenta a detalle de las formas en que las narrativas dominantes inmortalizan las desigualdades y, a partir de ese análisis, imaginar alternativas más llevaderas y lógicas. Igualmente, la literatura vuelve a ser escampadero en un espacio donde los estudiantes pueden resistir las imposiciones ideológicas y reclamar su derecho a ser sujetos autónomos.

En la obra de Jean-Paul Sartre, esta conexión se posiciona con una alta relevancia central, ya que su propuesta filosófica sobre la libertad y la existencia se nutre profundamente

¹⁰⁴ Sontag, 8.

¹⁰⁵ Sontag, 8.

de la narrativa literaria. Sartre defendió que el ser humano es fundamentalmente libre y por eso, exploró cómo la literatura puede ser un medio para dar vida a esa libertad. En el texto *Dar vida literaria a la libertad*¹⁰⁶, Yepes Muñoz se centra en esta intersección, analizando cómo Sartre une filosofía y literatura, y cómo la narrativa puede dar forma a la experiencia de la libertad en un mundo que a menudo está marcado por la alienación.

En este apartado se fijará la fusión entre filosofía y literatura en el pensamiento sartriano. Citando a Badiou, Yepes insinúa que, en la filosofía francesa del siglo XX, el objetivo era crear una forma de escritura en la que ya no se pudiera distinguir entre el concepto y la experiencia de la vida¹⁰⁷. Esta apreciación se refleja en la obra de Sartre, quien consideraba que las narrativas literarias representaban exploraciones filosóficas sobre la existencia y la libertad. A través de la literatura, Sartre vislumbra que se puede acceder a una verdad filosófica que no es capturable por la lógica conceptual pura.

La idea de ‘dar vida literaria al concepto’ implica que la literatura no es simplemente un vehículo para expresar ideas filosóficas, en cambio es un campo de experimentación en el que las nociones filosóficas, como la libertad, la responsabilidad y la alienación, pueden ser encarnadas y vividas a través de personajes y situaciones narrativas. La novela, en particular, se convierte en un espacio donde la teoría filosófica cobra vida y es puesta a prueba frente a la realidad de la experiencia humana.

El concepto de la nada tiene un lugar reservado en la filosofía de Sartre, analizando cómo este tema está entrelazado con la idea de la libertad. La “nada” en Sartre no es simplemente una ausencia o un vacío, comprende una fuerza activa que impulsa al ser humano a actuar. Yepes señala que, en la filosofía occidental, a partir de Parménides, la nada había sido vista como algo negativo o inexistente, pero Sartre invierte esta noción, afirmando que la nada es precisamente lo que permite la libertad humana¹⁰⁸.

En *El ser y la nada*, Sartre discute que la conciencia humana está siempre proyectada hacia el futuro, y que este vacío (la nada) es lo que posibilita la acción libre. La libertad no es algo que se posee, es, más bien, una condición inherente de la existencia humana. Esta

¹⁰⁶ Wilfer Alexis Yepes Muñoz, «Dar vida literaria a la libertad» en *Ética y Fenomenología* (Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2021).

¹⁰⁷ Yepes Muñoz, 1.

¹⁰⁸ Yepes Muñoz, 51.

libertad, sin embargo, no es fácil ni cómoda. Como dice Yepes, “la nada se nihiliza”¹⁰⁹, lo que significa que la libertad humana está marcada por una constante negación y una confrontación con la ausencia de certezas ontológicas”¹¹⁰.

Por consiguiente, la literatura, según Sartre, juega un papel crucial en este proceso de confrontación con la nada. En su obra literaria, Sartre muestra cómo los personajes enfrentan su propia libertad y la carga que esta conlleva. Yepes describe este proceso como ‘el arte de hacer la nada’, es decir, la habilidad de los seres humanos para crear significado en un mundo en el que no hay significados preexistentes. A través de la narrativa, los lectores son invitados a experimentar este vacío existencial y a ver cómo los personajes responden a él, a menudo con angustia, pero también con creatividad y resistencia.

Es importante saber que también se explora cómo la fenomenología, especialmente la de Husserl y Heidegger, influyó en Sartre, y cómo este marco filosófico informa su visión de la literatura. Sartre adopta de Husserl la idea de que la conciencia está siempre dirigida hacia el mundo exterior, lo que significa que la realidad no está simplemente “allí”, sino que está estructurada por las intenciones y proyecciones de la conciencia. La narrativa literaria, en este sentido, se torna en una forma de mostrar cómo los personajes experimentan y dan forma a su mundo a través de sus intenciones y acciones.

Sin embargo, Sartre también se distancia de la fenomenología pura al insistir en la dimensión ética de la existencia. Para Sartre, la libertad conlleva una responsabilidad ética, y la literatura tiene el carácter de mostrar cómo los personajes enfrentan esa responsabilidad. La fenomenología le proporciona las herramientas para describir cómo los seres humanos crean su propio mundo, pero es a través de la literatura que Sartre puede explorar las implicaciones éticas de esa creación.

Para el castor, escribir es un acto de libertad, ya que implica la creación de un mundo posible. El escritor no solo describe la realidad, sino que la transforma. Al escribir, el autor ejerce su libertad para dar forma a un mundo que, aunque ficticio, refleja las posibilidades de la existencia humana. Sartre afirmó en *¿Qué es la literatura?* que escribir es un acto de

¹⁰⁹ Yepes Muñoz, 65.

¹¹⁰ Yepes Muñoz, 65.

compromiso, porque a través de la escritura, el autor participa en el mundo y lo transforma activamente”¹¹¹.

De manera similar, la lectura es también un acto de creación. El lector no es un receptor pasivo, sino que activa el mundo narrativo al interpretar y dar sentido a lo que lee. Así, tanto el acto de escribir como el de leer son prácticas de la libertad, ya que implican una confrontación activa con el mundo y con las posibilidades que este ofrece. En consecuencia, la literatura a su vez refleja la libertad humana y la pone en práctica.

También habrá que colocarse en la lupa para estudiar la literatura como un espacio de resistencia frente a las estructuras opresivas de la sociedad. Por su lado, Sartre denuncia las formas en que la libertad humana es coartada por las instituciones y las normas sociales, y muestra cómo los personajes literarios luchan por afirmarse como sujetos libres en medio de estas constricciones. La literatura, por lo tanto, se sintetiza un medio para explorar la libertad, y no más un espacio donde se libra la batalla por la emancipación.

Sartre veía la escritura como una forma de resistir las formas de alienación que impone la sociedad. Al crear personajes que luchan por su libertad, el escritor puede ofrecer ejemplos de resistencia que inspiran a los lectores a cuestionar su propia situación y a buscar formas de liberarse de las cadenas que los atan. La literatura, en este sentido, tiene un poder político, ya que puede desafiar el statu quo y abrir nuevas posibilidades de acción.

A la altura de esta conversación profunda, se hace notoria que la relación entre la literatura y la emancipación ha sido un tema central en el pensamiento occidental desde los tiempos de Platón y Aristóteles. Sin embargo, esta concepción ha evolucionado a lo largo de los siglos, especialmente desde el romanticismo, cuando el arte dejó de ser entendido como una mera imitación de la realidad para convertirse en un espacio de creación y transformación. En su ensayo *Literatura y emancipación*¹¹², Alfredo Saldaña esboza cómo la literatura ha servido, a lo largo de la historia, como un vehículo para la imaginación y la libertad, ofreciendo un espacio donde la realidad puede ser reinterpretada, reinventada y, en última instancia, liberada de las constricciones impuestas por las normas sociales y políticas. Este acercamiento trata de explicar cómo la literatura, al fomentar la imaginación y la reflexión crítica, se convierte en una herramienta fundamental para la emancipación humana.

¹¹¹ Yepes Muñoz, 65.

¹¹² Alfredo Saldaña, *Literatura y emancipación* (Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2002-04) 1.

Platón y Aristóteles influenciaron el pensamiento occidental sobre la poesía, que fue entendida principalmente como un acto mimético. La mimesis, según Platón, implicaba una imitación de las apariencias, una representación que no capturaba la verdad, sino una copia de las formas ideales. Aristóteles, por su parte, veía la mimesis como una cualidad inherente al ser humano, pero que no debía limitarse a una mera reproducción de la realidad, sino que debía captar lo universal y lo esencial en las cosas particulares¹¹³.

Sin embargo, esta concepción imitativa del arte comenzó a declinar en el siglo XVIII, a medida que el genio artístico y la creatividad individual ganaron predominancia en el proceso de creación. Esta transformación se consolidó con el surgimiento del romanticismo, donde la literatura pasó de ser una imitación de la naturaleza a convertirse en una herramienta para expresar la interioridad del artista. Este cambio permitió que la literatura, al dejar de ser una mera reproducción de lo existente, se convirtiera en un medio para la liberación de las restricciones impuestas por la realidad empírica, abriendo el camino hacia una reinterpretación del mundo que promoviera la emancipación.

La reivindicación del genio artístico procura enlistarse como motor de la emancipación literaria. Para este autor, el genio no se reduce a una capacidad técnica, en cambio, cree en una fuerza que permite la creación de mundos alternativos, transformando la realidad a través de la imaginación. Toma a Diderot, quien afirmaba que el genio “no conoce las reglas e ignora los obstáculos”¹¹⁴, subrayando que la literatura creada por estos individuos refleja la realidad y la trasciende y la reinventa.

El romanticismo tuvo su principal función en esta transformación, al enfatizar la importancia de la imaginación sobre la mimesis. Para pensadores como Goethe, Schiller y Novalis, el verdadero valor de la literatura radicaba en su capacidad para liberar al ser humano de las limitaciones de la razón y la lógica, permitiendo que la imaginación abriera nuevas posibilidades para la experiencia humana. En este sentido, la literatura se convierte en un espacio donde lo irracional, lo emocional y lo sublime pueden florecer, ofreciendo una vía para la emancipación tanto personal como social.

Y es que, Saldaña señala que la literatura, al desarrollar la imaginación y desafiar las normas establecidas, tiene un profundo potencial liberador. La literatura se empeña de

¹¹³ Saldaña, 1.

¹¹⁴ Saldaña, 3.

mostrarnos lo que ya conocemos y pasar a otro plano en donde se permite imaginar lo que podría ser. Al crear mundos alternativos y explorar posibilidades no realizadas, la literatura abanica a los lectores la oportunidad de cuestionar las estructuras de poder y las normas sociales que gobiernan sus vidas.

Por consiguiente, la literatura se transforma en un espacio de resistencia frente a las fuerzas de la alienación y la opresión. Teóricos como Baudelaire y Rimbaud utilizaron la literatura para desafiar las convenciones de su tiempo, ofreciendo una visión del mundo que iba más allá de lo aceptado socialmente. Baudelaire, por ejemplo, argumentaba que el “ideal absoluto es una estupidez”, y que los artistas debían rechazar la imitación para crear nuevas realidades que desafiaban las expectativas de su época.

Este uso de la literatura como un acto de resistencia es perentorio para su función emancipadora. A través de la literatura, los lectores son convocados a imaginar un mundo diferente, a ver más allá de las apariencias y a cuestionar las estructuras de poder que los mantienen encerrados en una realidad. Esta capacidad de la literatura para promover una conciencia crítica y una imaginación liberadora es lo que la convierte en un trampolín para la emancipación.

Citando a Beardsley y Wimsatt se puede confirmar la teoría de la autonomía que goza un texto literario, allí se critican las teorías que vinculan el significado de una obra con la intención del autor o con las emociones del lector, defendiendo en cambio la idea de que la literatura posee una autonomía propia, independiente tanto del creador como del receptor¹¹⁵. Esta autonomía permite que la literatura actúe como un espacio de libertad, donde las palabras y las imágenes pueden funcionar más allá de los límites impuestos por la realidad.

Al desligarse de las intenciones autorales y de las expectativas del lector, la literatura abre nuevas posibilidades de interpretación y significación. En lugar de ser un simple reflejo de la realidad o de las emociones humanas, el texto literario se convierte en un campo donde la imaginación y la creación pueden operar de manera autónoma, liberándose de las restricciones que normalmente imponen las pirámides de las estructuras sociales y políticas.

Gaston Bachelard, a quien Saldaña menciona extensamente, sostiene que la imaginación no es simplemente la capacidad de formar imágenes de la realidad, sino que es

¹¹⁵ Saldaña, 6.

una fuerza creativa que tiene el poder de “sobrepasar la realidad”¹¹⁶. La imaginación, bajo esta mirada, es una fuerza emancipadora que permite al ser humano ir más allá de lo que conoce, abriendo nuevos horizontes de experiencia y pensamiento.

Saldaña hace hincapié de que esta capacidad de la literatura para ampliar el horizonte de lo posible es fundamental para su función emancipadora. La literatura, al estimular la imaginación, lanza a los lectores escapar de las limitaciones de la realidad y soñar con nuevas formas de ser y de estar en el mundo. Esta capacidad que se convierte en un modelo actual de educación se conecta para imaginar lo que podría ser, en lugar de conformarse con lo que es, es lo que hace que la literatura sea una herramienta tan poderosa para la libertad y la emancipación.

2.4 Conclusiones

El análisis de la relación entre la literatura y la emancipación ha revelado un profundo potencial eje transformador en el ámbito educativo y social. A lo largo de los registros históricos, la literatura ha servido como un medio para ampliar los horizontes del pensamiento crítico, fomentar la empatía y la reflexión sobre las desigualdades, y ofrecer nuevas perspectivas sobre el mundo. Desde las concepciones clásicas de la mimesis hasta las corrientes románticas y contemporáneas, el papel de la literatura ha trascendido su función estética, convirtiéndose en un motor de cambio social.

En primer lugar, la literatura se convierte en un hecho que permite a los lectores enfrentarse a diversas realidades, explorar conflictos sociales, y desarrollar una conciencia crítica que los impulse a indagar. Desde la época de Platón y Aristóteles, la literatura se recoge como un espacio para la reflexión sobre la condición humana, aunque en sus orígenes se entendía principalmente como una imitación de la realidad. Con el paso de los siglos, esta concepción se transformó, dando lugar a una nueva forma de entender el arte literario, donde la creación imaginativa y la crítica social adquirieron mayor relevancia.

A través de una correlación de Baudelaire, Sartre y Freire, la literatura ha sido utilizada como un espacio de resistencia frente a las normas y convenciones establecidas. La capacidad de la literatura para crear mundos alternativos y explorar las contradicciones

¹¹⁶ Saldaña, 7.

sociales ha permitido a los lectores y escritores desafiar las narrativas hegemónicas y promover una visión más crítica y libre del mundo. Sartre, en particular, destacó cómo la literatura y la filosofía se entrelazan en la búsqueda de la libertad y la emancipación, al permitir que los sujetos confronten su realidad y tomen conciencia de su capacidad de acción.

La literatura es un reflejo de la realidad, también un medio para imaginar lo que podría ser. A través de las historias, los personajes y los conflictos que presenta, la literatura ofrece una ventana a otras experiencias humanas, promoviendo la empatía y el entendimiento entre diferentes grupos sociales. Por ende, se convierte en un dispositivo que activa la emancipación, al permitir a los lectores salir de los márgenes impuestos por las narrativas dominantes y construir una visión del mundo más justa.

La emancipación no se logra únicamente a través de la acumulación de conocimientos técnicos, se logra mediante el desarrollo de una conciencia crítica y una capacidad para actuar frente a las injusticias. En este sentido, la literatura se establece en un arma educativa, que hace a los estudiantes participar activamente en la construcción del conocimiento propio y en la transformación de sus proyectos de vida. Al estimular la imaginación, la literatura educa y da libertad, preparando a los estudiantes para enfrentarse a las desigualdades y las opresiones que configuran sus vidas y que han estado muy arraigadas en la sociedad.

El análisis de Saldaña sobre la literatura y la emancipación destaca la importancia de la imaginación y la creatividad como motores de la libertad. La capacidad de la literatura para trascender la realidad empírica y ofrecer nuevas posibilidades de interpretación y acción la convierte en una herramienta fundamental para la emancipación humana. En un mundo marcado por las desigualdades y las injusticias, la literatura otorga un espacio donde los sujetos pueden imaginar un mundo diferente, desarrollar su autonomía intelectual y actuar para transformar y dejarse ser transformados. A fin de cuentas, la literatura, tanto en el contexto educativo como social, es un medio fundamental para la emancipación. Al fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la reflexión sobre las injusticias sociales, la literatura se goza que los individuos y las comunidades se liberen de las estructuras opresivas que limitan su capacidad de acción y pensamiento y hasta dónde pueden llegar en el proceder. La emancipación, entendida como el proceso de liberación de las estructuras de poder y dominación, encuentra en la literatura un aliado fundamental, ya que ofrece un espacio para la reflexión crítica y la imaginación de nuevos horizontes posibles.

3. Reflexión sobre la praxis: Ejercicio de aplicación a través del Proyecto Letras Libres en Ciudad Don Bosco, Medellín

Este tercer capítulo se centra en una exploración exhaustiva de la literatura como herramienta de emancipación en contextos donde se rescata de la vulnerabilidad, enfocándose en el proyecto *Letras Libres* implementado en la institución Ciudad Don Bosco en Medellín. Con base en los fundamentos de la pedagogía crítica de Paulo Freire y las aportaciones de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y otros pensadores, se examina cómo la literatura se convierte en un medio transformador para jóvenes que enfrentan realidades de desigualdad, exclusión y violación de derechos. En un espacio en el que la educación no solo instruye, sino que también busca liberar, este apartado quiere abordar una sistematización de experiencias significativas que promete analizar las estrategias pedagógicas que se utilizaron en pro del desarrollo de una conciencia crítica y una voz propia en los estudiantes, fomentando su capacidad de reflexionar y de descubrir su identidad en la sociedad.

Ciudad Don Bosco como dependencia de una congregación religiosa y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) trabaja activamente para contrarrestar las repercusiones de este contexto, promoviendo iniciativas que buscan la inclusión y la equidad, brindando a los jóvenes un espacio seguro y oportunidades de desarrollo. En este cuadro, se ha pensado activar el proyecto *Letras Libres* como un intento innovador para acercar a los jóvenes a la literatura como un recurso liberador, que les permita explorar sus propias identidades, expresar sus historias que en la mayoría de los casos son impactantes y desarrollar una conciencia sobre el entorno que los rodea. Este capítulo, por lo tanto, pretende establecer la importancia de la institución como un lugar donde, más allá de la protección material, se fomenta un proceso de desarrollo integral que incluye el aspecto emocional y cognitivo de los jóvenes en situación de riesgo humano.

En consecuencia, se describirá cómo el proyecto se organiza en torno a actividades literarias que buscan conectar a los jóvenes-usuarios con sus emociones, historias y realidades. La literatura, lejos de ser un ejercicio académico abstracto, se convierte en un puente hacia la autonomía y la toma de conciencia, en la medida en que permite a los jóvenes abordar temas que de otra forma podrían resultar difíciles de verbalizar. A través de prácticas como la narración de cuentos, la creación de poesía, la pintura narrativa, el análisis de la música y la reflexión desde el cine; el proyecto brinda a los estudiantes herramientas para

expresarse y para resignificar su contexto de vida. El análisis de estas dinámicas pedagógicas, junto con los testimonios y producciones de los jóvenes, aprueban la comprensión de cómo la literatura puede ser un recurso que atraviesa la vida y las perspectivas de la sociedad.

Cada sesión de intervención fue diseñada dentro de las prácticas pedagógicas e investigativas para abordar de manera integral temas de opresión, identidad, exclusión y emancipación, utilizando diferentes formas de expresión artística y literaria. En el primer ejercicio, se llevó a cabo una dinámica de storytelling, en el cual los jóvenes tuvieron la oportunidad de compartir y reflexionar sobre momentos significativos de sus vidas, rescatando la importancia de reconocerse a sí mismos como protagonistas de sus historias. En el segundo taller, el enfoque se centró en la creación de poesía, permitiendo a los jóvenes explorar y expresar sus emociones más profundas, así como conectarse con su entorno y con las experiencias de sus compañeros. En el tercer taller, se empleó la pintura narrativa, una técnica que invitó a los participantes a plasmar visualmente situaciones de vida; y en cuarto y quinto taller profundizamos varios temas musicales y problematizamos un filme cinematográfico sobre la guerra, asuntos que no son ajenos a sus contextos de origen.

Este capítulo reunirá todas las experiencias con un análisis sobre el impacto del proyecto y sus implicaciones para futuras iniciativas educativas en contextos similares. A través de los resultados obtenidos en *Letras Libres*, se cree que la literatura tiene un potencial significativo como herramienta emancipadora, capaz de estimular el desarrollo de una identidad crítica y de promover un sentido de pertenencia y responsabilidad social en los jóvenes.

En suma, la tarea de demostrar que la educación emancipadora no es un ideal abstracto propulsa una posibilidad concreta que puede realizarse en entornos de vulnerabilidad mediante el uso de herramientas como la literatura. Al ofrecer a los jóvenes de Ciudad Don Bosco un espacio donde pueden explorar sus situaciones y proyectar un futuro distinto, el proyecto se resume en una apuesta por una pedagogía que reconoce el poder transformador de la palabra y del arte, y que aboga por una educación que, más allá de la educación formal, promueva la emancipación y el empoderamiento de los oprimidos.

3.1 Marco contextual

Ciudad Don Bosco es una institución administrada por los Salesianos de Don Bosco que acoge a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran en riesgo por vulneración de sus derechos, bajo los estatutos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Los beneficiarios¹¹⁷ encuentran una casa acogedora, un lugar donde podrán vivir protegidos, recibiendo un acompañamiento a su desarrollo y crecimiento personal. El propósito de CDB se enmarca en la contribución al mejoramiento de la calidad de vida de los beneficiarios, generando la igualdad de oportunidades y la inclusión, lo que conduce a la proyección de buenos cristianos y honestos ciudadanos¹¹⁸.

En un contexto donde la desigualdad, la interculturalidad y la vulneración de derechos son realidades persistentes, el contacto directo con la población de Ciudad Don Bosco es eje valioso para analizar y comprender las dinámicas sociales a futuro que afectan este tipo de poblaciones vulnerables a través de una educación emancipadora. La desigualdad se manifiesta en diversas formas en el sentido de que los estudiantes han sido sacados de estos ambientes, desde la inequidad en el acceso a recursos básicos como la educación y la salud, hasta la discriminación racial, cultural y económica que permea muchos sectores populares de la ciudad y del país.

Este fenómeno ha limitado a muchos de ellos en sus oportunidades de desarrollo personal, y que han asumido la exclusión, el aislamiento y violencia familiar como el cotidiano de sus vidas. En este sentido, es importante reconocer y abordar las múltiples facetas que la institución promueve para contrarrestar la desigualdad y proponer soluciones que favorezca la inclusión y la justicia social.

La interculturalidad, por su parte, implica el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural como un pilar fundamental para la convivencia, aun siendo un lugar donde conviven alrededor de 200 jóvenes de Colombia. En un mundo cada vez más globalizado, donde el cruce de culturas es una constante, la interacción respetuosa y equitativa entre diferentes grupos étnicos y culturales es esencial para la construcción de interacciones

¹¹⁷ En ocasiones, también llamados “usuarios”, se dice como término para referirse a los jóvenes en proceso de restablecer sus derechos en la institución.

¹¹⁸ Ciudad Don Bosco. “Razón de ser”, 21 de octubre de 2024, <https://ciudadonbosco.org/que-es-ciudad-don-bosco/>.

equilibradas y justas. Sin embargo, este ideal se ve limitado en muchas ocasiones por la prevalencia de prejuicios, estereotipos y prácticas de discriminación que dan cabida a la marginalización de ciertas comunidades indígenas, afrodescendientes, LGTBIQ+ y trastornos del aprendizaje. En este contexto, promover la interculturalidad significa fomentar el diálogo entre culturas, generando espacios donde todas las voces sean escuchadas, donde la diversidad sea celebrada y no vista como una amenaza, como otra vulneración.

La vulneración de derechos de los jóvenes es la causa por la que están en la institución, estrechamente ligada a la desigualdad y a la falta de reconocimiento intercultural, representa una de las mayores problemáticas en la sociedad contemporánea. Los derechos humanos, concebidos como universales e inalienables, son con frecuencia violados en contextos de pobreza, guerra y discriminación racial, étnica, política o religiosa. Los jóvenes, particularmente aquellos en situación de vulnerabilidad, se encuentran en la primera línea de estas violaciones, siendo muchas veces privados de su derecho a una educación de calidad, a una vida libre de violencia y a la incidencia activa en sus comunas. La vulneración de derechos compromete el presente de los jóvenes y limita su futuro, creando un ciclo repetitivo de exclusión y pobreza.

3.1.1 Un internado: lugar de reflexión y de crear conciencia crítica.

En este marco, se hace necesario reflexionar sobre las estrategias que pueden romper con estas dinámicas y generar cambios significativos en la vida de los jóvenes cuando culminen su proceso de restablecimiento de derechos o adoptabilidad. El arte, la cultura y la recreación a través de la literaria son herramientas significativas para combatir los efectos negativos de la desigualdad, la vulneración de derechos y la exclusión intercultural. Estas dimensiones ofrecen una vía para el empoderamiento personal y social. A través del arte, los jóvenes han podido narrar sus historias, reivindicar su identidad y transformar su realidad. De igual manera, la cultura y la recreación han servido como un espacio para la construcción de comunidad, donde las diferencias se convierten en oportunidades de aprendizaje y donde la sana diversión es un medio para el bienestar integral.

Ciudad Don Bosco en sus procesos educativos ha sabido consolidar dinámicas que no solo buscan la integración social, sino que promueven la alegría, la fiesta y la comunión como motores del cambio. Los espacios para la diversión, el deporte y el folclor son los

verdaderos agentes para contrarrestar los efectos de los contextos hostiles y de vulnerabilidad. En el patio de Ciudad Don Bosco, “hay espacio para todos”, y esta frase encierra un profundo significado: se trata de un espacio inclusivo, donde cada joven es valorado por lo que es, donde se celebran las diferencias y donde se construyen vínculos que fortalecen el sentido de pertenencia y comunidad.

Estos espacios permiten que los jóvenes se alejen, aunque sea momentáneamente, de los contextos de violencia y exclusión, y se integren en actividades que fomentan la cooperación, la solidaridad y el respeto mutuo. Al participar en actividades deportivas o culturales, los jóvenes aprenden a trabajar en equipo, a reconocer el valor del otro y a desarrollar habilidades que van más allá del ámbito físico o recreativo, tocando dimensiones emocionales, sociales y cognitivas, todo esto, contribuyendo a la disminución de la tasa de evasiones diarias.

Es a partir de estos elementos que Ciudad Don Bosco logra generar una transformación significativa en la vida de los jóvenes estudiantes. La institución entiende que no basta con brindar asistencia material o educativa, sino que es necesario ofrecer espacios de alegría, de fiesta y de promoción de herramientas que ayuden a despertar nuevas conciencias¹¹⁹, donde los jóvenes se sientan verdaderamente incluidos y valorados.

La profundización de estas experiencias me ha permitido identificar los desafíos que aún persisten en la lucha por una sociedad más inclusiva desde un contexto particular inserto en Medellín. En una escala global donde la desigualdad, la interculturalidad y la vulneración de derechos continúan siendo problemáticas, experiencias como las de Ciudad Don Bosco nos muestran que el cambio es posible cuando se pone en el centro a la persona, cuando se valora la diversidad y cuando se promueve la alegría y el amor como ejes transformadores.

3.2 Intenciones e impacto de “Letras Libres”

El proyecto “Letras Libres” se centró en promover la emancipación educativa de jóvenes en proceso de restablecimiento de derechos, utilizando la literatura como herramienta y vehículo transformador. La planeación de este estuvo entendida en el segundo semestre del 2023 en la clase de práctica pedagógica investigativa III, como un proceso de rastreo e investigación

¹¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 99.

teórica que sustentaran las bases de una hipótesis y su ejecución, en el primer semestre académico del 2024 en la clase de práctica pedagógica IV.

Durante el proyecto de intervención, se trabajó con al menos 25 jóvenes usuarios de la institución, específicamente de la casa “Bartolomé Garelli”, que antiguamente recibía el nombre de “Programa Proyección para la Vida” que alberga a los beneficiarios de mayoría de edad en la institución. El planteamiento de “Letras Libres” siguió los principios de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire y sus actos de emancipación, donde el hecho de educar no se limita a transmitir conocimientos, sino que busca formar sujetos capaces de cuestionar, participar y transformar su entorno.

Al integrar la literatura en el quehacer de la vida académica como un proceso vivo de creación y reflexión, se les brindó a los estudiantes la oportunidad de explorar su identidad, comprender su contexto y desarrollar habilidades que trasciendan las fronteras del ámbito escolar. Este proceso logró ser emancipatorio porque fomentó el desarrollo de una autonomía crítica, donde los estudiantes pasaron de ser receptores pasivos de información a convertirse en protagonistas activos que comentaban lo que sucedía. A través de los formatos de literatura, se les permitió reconocer su capacidad de agencia.

La vulnerabilidad escolar, entendida como la desconexión de muchos jóvenes con el sistema educativo, es el punto de partida de esta intervención. La literatura, presentada en diversas formas de expresión —como la escritura de cuentos y poesía, la lectura, el análisis crítico, la pintura y la música—, se convirtió en el medio a través del cual los estudiantes pudieron reconectar con el aprendizaje, potenciar su voz y desarrollar una conciencia crítica sobre su realidad. Esta iniciativa despertó inquietudes de emancipación y que promete a futuro un despertar generacional en tanto a ciudadanos críticos y de valores.

3.3 Metodología

La población preferencial para esta práctica fue escogida de forma aleatoria de la casa Bartolomé Garelli, lugar que ocupa una cantidad entre 50-60 usuarios por distintos motivos de vulneración o proceso de adoptabilidad. Los usuarios que participaron cursaban en su momento desde 8° a 11° con edades entre 14 a 18 años. Los talleres de intervención se realizaron los sábados en la noche, horarios que los usuarios ocupan para el ocio, tareas personales, consumo e incluso, evasión. Todas las intervenciones se desarrollaron dentro de

las instalaciones de la institución: salón de artes MOVE, coliseo de deportes, aulas de la institución educativa, sala de la casa Garelli y espacios libres.

Se realizaron cinco sesiones de interacción con los usuarios y una de evaluación con los siguientes objetivos:

- a. A través de la elaboración de historietas tipo storytelling, analizar la presencia de los principios de la pedagogía de la emancipación de Paulo Freire.
- b. En el ejercicio de la construcción de poesía, identificar los desafíos de impacto al implementar la pedagogía de la emancipación a través de la literatura en la institución educativa Ciudad Don Bosco.
- c. En la integración de la pintura narrativa, evaluar el impacto de la literatura como herramienta pedagógica en la promoción de la concienciación crítica y la participación activa de los estudiantes.
- d. A través del análisis de géneros musicales, explorar la aplicación de los principios de la pedagogía de la emancipación de Paulo Freire en el contexto educativo de Proyección para la Vida.
- e. Sintetizar el proceso liberador a través de un seguimiento de la promoción de la inclusión y transformación social en los productos literarios emancipadores.

3.3.1 Ejecución de talleres prácticos

Los talleres son una forma de encuentros horizontales o círculos de palabra, en donde todos los que participan tienen en un mismo sentido la calidad de valoración y apoyo en lo que se discute. La posibilidad de que estas sesiones fueran abiertas permitió que el proceso fuese flexible y que por voluntad propia los usuarios participaran si se animaban o se sentían identificados. Además, se buscó que cada intervención estuviese atravesada por el concepto de emancipación para tener presente la orientación de las temáticas que fueron apoyadas por herramientas de la literatura.

3.3.1.1 La palabra como medio de catarsis

En la sesión sobre storytelling realizada en un espacio abierto, el acto de contar y escuchar historias personales permitió a los jóvenes reflexionar sobre sus propias vivencias y conectarlas con las de sus compañeros. La dinámica de las fichas que contenían frases como

"el recuerdo más bonito cuando estabas más pequeño", "una experiencia cercana a la muerte" o "algo atrevido que hayas hecho", fue un punto de partida rompehielos para generar un espacio de autoconocimiento y diálogo. Estos temas, lejos de ser triviales, tocan aspectos profundos de la vida de los que participaron, invitándolos a revisar sus propias historias desde una perspectiva narrativa y, al hacerlo, comenzar un proceso de resignificación¹²⁰.

Al narrar sus propias historias, los jóvenes de Ciudad Don Bosco comenzaron a verse como sujetos de su misma historia, en lugar de como meros objetos pasivos en un sistema social que a menudo los ha invisibilizado o estigmatizado¹²¹. Este cambio de perspectiva es fundamental para el proceso de emancipación, ya que les permite reconocerse como protagonistas activos, capaces de cambiar su entorno y, más importante aún, capaces de imaginar un futuro diferente, donde sus voces cuentan.

Uno de los momentos más reveladores de la sesión fue el ejercicio de escribir sobre la palabra liberación. Para jóvenes que han experimentado diversas formas de opresión, marginalización y violencia, esta palabra tiene un significado profundo y multifacético. La invitación que les hice a reflexionar sobre lo que la liberación significa para ellos, y a expresarlo a través de la escritura, un paso de empoderamiento. La escritura, en este caso, no fue solo un medio para exteriorizar ideas, sino también una forma de reivindicación personal y colectiva.

El acto de escribir sobre la liberación permitió a los jóvenes explorar sus deseos, miedos y aspiraciones. Algunos pudieron vincular la liberación con la superación de experiencias traumáticas, mientras que otros la vieron como una oportunidad para proyectar un futuro distinto. En ambos casos, la escritura se convirtió en un medio para dar forma a su visión del mundo y para imaginar posibilidades más allá de las limitaciones que han enfrentado.

Al escuchar las historias de sus compañeros, los jóvenes comenzaron a darse cuenta de que no estaban solos en sus luchas. Este reconocimiento es fundamental para el proceso de conciencia crítica que Freire defiende, ya que permite a los estudiantes entender que sus experiencias personales están conectadas con estructuras sociales más amplias¹²². En lugar de ver sus dificultades como fallas individuales, los jóvenes de Ciudad Don Bosco

¹²⁰ Freire, 66.

¹²¹ Freire, 62.

¹²² Freire, 170.

comenzaron a reconocer las dinámicas de poder y opresión que influyen en sus vidas, lo que es un paso determinante hacia la acción colectiva.

3.3.1.2 Hacia una pedagogía inclusiva: Reconociendo la diversidad en el aprendizaje

En uno de los encuentros, se utilizó como herramienta pedagógica la creación de poesía, donde fue el momento de darme cuenta de que no todos los estudiantes sabían escribir o simplemente manejar el concepto de poesía. Como sujeto de la experiencia, rescato de este momento el saber previo sobre los contextos que se manejan, porque no todos los estudiantes responden de la misma forma a una indicación o asimilan la información para luego ejecutarla.

En este aspecto, se mostró una resonancia de la escuela tradicional y al activarse una emergencia diferente a lo presupuestado, se acudió a transformarle el contenido al estudiante para lograr una integración efectiva con los demás del grupo. Sucedió de esta forma, porque indagando más a fondo, el estudiante provenía de una comunidad indígena y no tenía como lengua materna el español. Sin embargo, lo que comunicaba el joven, era mínimo y no lograba formular frases completas para expresar una idea, cosa que era normal para el resto de los compañeros y trataban de ayudarlo.

La reacción ante esta situación emergente refleja una pedagogía viva, que se adapta a las necesidades y potencialidades de los sujetos de aprendizaje. En lugar de forzar una ejecución uniforme de la tarea, se opta por transformar el contenido, reconociendo que cada estudiante tiene un camino único hacia la comprensión y la participación. Esto implica un acto profundo de respeto y reconocimiento hacia la individualidad y la diversidad, donde la enseñanza se vuelve un espacio dinámico de co-construcción del conocimiento.

La integración efectiva no surge simplemente de una modificación curricular de la institución, sino de la disposición a escuchar y entender al estudiante desde su identidad y su lengua, aunque lo ideal hubiese sido evitar el contratiempo y hacer efectiva la adaptación al instante. En este sentido, la enseñanza trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en una experiencia relacional. Esta experiencia no modifica al estudiante, antes bien, transforma la visión del educador como sujeto, quien, al enfrentarse a una situación

imprevista, se ve llamado a repensar las estrategias pedagógicas desde una perspectiva más inclusiva y plural, necesidades claras en Ciudad Don Bosco.

Esta experiencia demuestra que el proceso educativo no es lineal ni predecible; se trata de un encuentro de subjetividades, de historias y de saberes que conviven en un espacio común y que persigue la provocación de hacer consciente los derechos de los estudiantes. La enseñanza se enriquece cuando se abre al reconocimiento de la diversidad, y en esa apertura se posibilita el surgimiento de nuevas formas de aprendizaje que integran, valoran y celebran las diferencias.

3.3.1.3 Narraciones desde la pintura

El uso de la pintura narrativa como herramienta pedagógica no es casual. La invitación del tercer taller propuesta a los jóvenes a escoger una imagen que refleje una emoción o situación social y luego crear su propia interpretación visual, estimuló su creatividad y los empujó a una reflexión crítica de la sociedad. Este ejercicio permitió a los estudiantes conectar de manera profunda sus experiencias personales con los problemas sociales más amplios que los rodean y que no les dan importancia, lo que es clave para el desarrollo de una conciencia crítica, un principio central de la pedagogía emancipadora.

En este caso, las imágenes seleccionadas reflejaron realidades sociales complejas, desde la pobreza hasta los conflictos de guerra. Estas imágenes actuaron como disparadores para que los estudiantes identificaran situaciones de opresión, no solo en el mundo exterior, sino también en sus propias vidas. El proceso de pintar-dibujar y describir esas emociones les brindó una forma de canalizar su frustración, tristeza o esperanza, mientras al mismo tiempo los invitaba a pensar en posibilidades de cambio.

Los usuarios se dispusieron en un salón previamente organizado con los puestos que formaban un círculo, una primera idea de que el diálogo tenía que gestarse desde la integración. Por ende, fomentar la horizontalidad en este espacio no marca diferencias de adaptación de los contenidos ni paraliza el aprendizaje de alguno que sostenga algún impedimento. Este diseño físico simboliza y facilita la dialogicidad, al eliminar niveles visuales y físicos que puedan crear distancias entre los usuarios. En un espacio circular, cada persona tiene la misma visibilidad y oportunidad de ser escuchada, lo cual fortalece la

participación equitativa y refuerza la idea de que cada uno tiene su espacio “asegurado” en el ambiente en el que se desenvuelven.

Uno de los dibujos titulado "Condenados a la desolación", por ejemplo, es una representación directa de las estructuras de opresión que muchos de estos jóvenes han experimentado de manera personal o indirecta sin tener culpa alguna. La imagen de las personas encadenadas, con palabras como "tristeza", "hambruna" y "pobreza" inscritas sobre ellas, dieron indicios de una conciencia clara sobre las fuerzas sociales que limitan sus vidas. Sin embargo, el acto de representar estas ideas visualmente también puede ser visto como un primer paso hacia la emancipación, ya que, al nombrar y dar forma a la opresión, los estudiantes comienzan a imaginar posibles formas de romper esas cadenas.

El proyecto de utilizar dinámicas interactivas y la pintura como medio de reflexión y expresión sobre problemas sociales contemporáneos es un ejemplo poderoso de cómo el arte puede actuar como una herramienta de emancipación. Las emociones de los jóvenes, al verse inmersos en estas experiencias, se convirtieron en motores para que expresaran sus pensamientos, ansiedades y deseos de cambio en su entorno y en el mundo. Cada dinámica y cada ejercicio fue una invitación a explorar la destreza física o mental, y de seguro una introspección profunda sobre temas de opresión, justicia, igualdad y humanidad.

En las actividades iniciales de competencia en parejas, las reacciones fueron diversas: algunos jóvenes mostraron una fuerte voluntad de persistencia mientras que otros se frustraban y desistían. Estos momentos se convirtieron en oportunidades para reflexionar sobre los obstáculos cotidianos que enfrentan: la presión social, la búsqueda de aprobación, la frustración ante las limitaciones personales y el impulso hacia la autosuperación. En este contexto, los juegos sencillos se transformaron en una metáfora de sus luchas personales.

Esto generó un ambiente propicio para que, al ver las imágenes de problemas sociales, tuvieran una conexión auténtica con los temas, dejando que florasen profundas emociones. El ejercicio de "sentir la imagen" fue uno de los momentos más emotivos del proyecto. Los estudiantes, guiados a cerrar los ojos y visualizar los sonidos, olores y las personas que imaginaban en cada escena, se conectaron emocionalmente con las realidades que las imágenes representaban.

El ejercicio de “sentir la imagen” fue uno de los momentos más meditados del proyecto. Los usuarios, guiados a cerrar los ojos y visualizar los sonidos, olores y las personas que

imaginaban en cada escena, se conectaron emocionalmente con las realidades que las imágenes representaban. Esta práctica de inmersión les ayudó a experimentar una empatía y sensibilidad inusuales, como si, por un momento, estuvieran en los zapatos de quienes viven esas situaciones de dolor, privación o lucha. En este momento, el salón quedó en un silencio cargado de significado, y la atmósfera se volvió solemne y reflexiva, haciendo evidente el peso de los usuarios que los estudiantes comenzaban a procesar.

Cuando pasaron a la fase de creación, los resultados fueron impactantes: los bocetos que trazaron mostraron profundidad y un entendimiento de las problemáticas. El ejemplo del dibujo con el mensaje “No a la opresión, sí a la libertad” frente a una imagen de la guerra entre Rusia y Ucrania, con el candado y la llave, daba a significar un fuerte anhelo de paz y libertad. Este dibujo quiso fijar una posición crítica frente al conflicto que se convirtió en un grito silencioso por la paz y la autonomía de las personas oprimidas, reflejando cómo los estudiantes, a través del arte, pudieron traducir en imágenes sus anhelos y su perspectiva sobre la libertad; como bien dice Freire: “Cuando descubren en sí el anhelo por liberarse perciben también que este anhelo sólo se hace concreto en la concreción de otros anhelos”¹²³.

Otro trabajo sobre los niños en incubadoras fue una expresión de ternura y espiritualidad; en un contexto de desigualdad social, este mensaje traía esperanza y amor a un tema de vulnerabilidad en donde quizá alguno de los que hicieron el ejercicio sufrió abandono. De manera similar, el título “Condenados a la desolación” y su representación de personas encadenadas con etiquetas como Tristeza, Hambruna y Pobreza fue un reflejo de la realidad de muchas personas que sufren, atrapadas en círculos de miseria y desolación sin escape. Ver a los usuarios plasmar estas ideas en dibujos y palabras manifestaba un despertar de conciencia crítica hacia su realidad y la de los demás, alimentando en ellos una inquietud hacia la justicia y la solidaridad.

Este proceso estuvo lleno de desafíos. En ocasiones, algunos usuarios no lograron conectarse emocionalmente con las imágenes, ya fuera por falta de experiencia previa o por resistencia al ejercicio reflexivo. También hubo momentos de dificultad técnica en la creación de los bocetos; algunos muchachos no se sintieron lo suficientemente seguros en sus habilidades y mostraron inseguridad, como también el no optar por pintura y pincel, sino

¹²³ Freire, 46.

por un lápiz o lapicero y una hoja sencilla, lo que ralentizó el flujo de trabajo. Enfrentar estos obstáculos requirió paciencia y apoyo adicional, pero a través de la perseverancia, fue posible superar la resistencia inicial y guiar a los jóvenes hacia una expresión auténtica y significativa.

3.3.1.4 Exploración de la música y su literatura

La experiencia vivida en este cuarto taller de intervención fue transformadora, tanto para los usuarios como para mí, promotor y observador de sus procesos. La música es un elemento que está siempre presente en las instalaciones de la institución, porque a los chicos les gusta mucho y en esta ocasión, se convirtió en un medio poderoso para conectar con sus emociones, permitiéndoles navegar sentimientos profundos y reconocer aspectos de su vida y realidad que a veces permanecen opacados. Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse¹²⁴. En este espacio educativo, la música dejó de ser únicamente entretenimiento para convertirse en un transporte de reflexión, empatía y autoexploración, invitándolos a expresarse y a dialogar con su interioridad y su entorno.

Al inicio del taller, el ambiente ya anticipaba un encuentro distinto. El salón estaba dispuesto en un círculo que favorecía la conexión, y en el centro, un marco de papel esperaba a los participantes para la primera dinámica. Iniciar con una danza al ritmo del minué fue una propuesta que buscaba fomentar la cooperación y la sincronización en el grupo, creando un espacio de integración. La actividad no fue sencilla; muchos usuarios se muestran inseguros y desincronizados al principio, reflejando quizás la incertidumbre que sienten también al enfrentarse a sus propias emociones. Sin embargo, cuando uno de los estudiantes decidió tomar la iniciativa, poco a poco los demás lo siguieron, y sus expresiones cambiaron. En sus rostros se reflejaba la satisfacción de haber alcanzado una meta común, una señal de que estaban listos para adentrarse en un ejercicio más.

El siguiente paso fue el juego con el balón desinflado, un ejercicio aparentemente simple, pero que puso a prueba su concentración y atención. La dinámica de pasar el balón siguiendo una secuencia numérica demostró cómo, a veces, los pequeños detalles pueden volverse grandes desafíos. Algunos usuarios se frustraron cuando fallaron, mientras otros lograron avanzar. Este momento fue revelador, pues evidencia las diferentes formas en que cada uno

¹²⁴ Freire, 24.

lidia con los retos, y cómo la paciencia y el apoyo del grupo pueden ayudar a superar dificultades. Este proceso de descubrimiento grupal los preparó para el ejercicio principal, en el cual la música tomaría protagonismo como una herramienta para la autocomprensión y el diálogo con sus iguales.

Cuando llegó el momento de escuchar las canciones seleccionadas, el ambiente se volvió serio y reflexivo. Cada uno de los temas había sido elegido para evocar diferentes aspectos emocionales y sociales: desde el desamor y la tristeza, hasta la superación personal y el orgullo por la identidad. Se les entregó un papel iris para que escribieran aquello que les inspirara cada canción, con el compromiso de dejarse llevar por lo que sentían, sin juzgarlo. El silencio en el salón durante la reproducción de cada canción era esperado. Los jóvenes escuchaban con atención, inmersos en las letras y en las melodías, y era evidente que cada nota y cada palabra iba resonando en su interior.

La canción “Amorfoda” de Bad Bunny fue una de las que más reacciones suscitó. Un joven expresó que esta canción le traía a la mente un amor perdido, una experiencia dolorosa que había dejado huella en él. Sus palabras, anotadas de forma simple en el papel iris, eran un reflejo de un sentimiento que probablemente había estado guardando. Otro estudiante comentó que esta canción le producía una mezcla de tristeza y enojo, sentimientos que se veían en sus ojos mientras hablaba. La música le había permitido expresar una rabia que quizás, en otro contexto, no habría compartido. Esto mostró cómo los temas de dolor y pérdida, a menudo evitados o minimizados, son también parte importante de la realidad emocional de los jóvenes.

Por otro lado, canciones como “Condenado al éxito II” de Blessd y “Medellificación” de Alcolirykoz despiertan sentimientos de superación y orgullo. Uno de los usuarios comentó que estas canciones le daban ‘ganas de salir adelante’, una expresión de esperanza y de lucha que reflejaba sus aspiraciones. Otro joven habló de cómo la letra de “Condenado al éxito II” lo hacía pensar en su propio esfuerzo por progresar y superar las dificultades. Este tipo de respuestas eran un recordatorio de que muchos de estos jóvenes no ven la música como entretenimiento, más bien como una especie de guía o espejo de su propia lucha diaria. La música, en estos casos, les brindaba una imagen de resiliencia y perseverancia, reforzando en ellos el deseo de no rendir ni escatimar esfuerzos.

Los resultados de este taller fueron significativos. A través de la música, muchos de los usuarios pudieron explorar emociones complejas que quizás no se sentirían cómodos compartiendo en una conversación directa. Las letras y los ritmos actuaron como fermentos para conectar con recuerdos y sentimientos profundos, promoviendo un autoconocimiento que enriquece su identidad. En varios casos, se observó que aquellos jóvenes que al inicio parecían menos participativos o distantes terminaron involucrándose activamente y compartiendo aspectos de su vida personal, como en el caso de un estudiante que recordó momentos felices al escuchar “Por amor a ciegas”. Estos momentos de apertura y sinceridad indicaban un cambio en su forma de percibir la actividad y, en algunos casos, de percibir su condición dentro de ese ambiente.

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de tensiones. Uno de los principales retos fue el hecho de que algunos usuarios no se sintieron identificados con las canciones seleccionadas, lo que reveló la necesidad de contar con un repertorio más diverso o permitir desde el inicio que los propios jóvenes sugirieran temas. Además, algunos participantes mostraron reacciones al expresar sus emociones por escrito, lo que me hizo reflexionar sobre la importancia de crear un ambiente de confianza progresivo, en el que cada uno pueda abrirse a su propio ritmo. Otro desafío fue gestionar las distintas respuestas emocionales sin que nadie se sintiera expuesto o juzgado; Hubo momentos en que la intensidad de ciertas reacciones mostró la profundidad de las heridas emocionales de algunos jóvenes, un recordatorio de la responsabilidad que implica abordar temas tan íntimos en un entorno grupal.

A partir de esta experiencia aprendida, se recuperan varias lecciones valiosas que sin duda se aplicarán en futuros contextos educativos. Una de las acciones clave es la importancia de dar más autonomía a los jóvenes en la elección de los materiales. Esto no solo aumenta su interés en la actividad, sino que refuerza el sentido de pertenencia al proceso, lo cual es fundamental para que se sientan realmente involucrados. También considero esencial incorporar espacios de diálogo abiertos después de escuchar cada canción, donde los estudiantes puedan compartir sus primeras impresiones y encontrar apoyo en sus compañeros. Este tipo de conversación inicial podría hacer que aquellos que dudan en escribir sus sentimientos se sientan más cómodos al ver que otros también están experimentando emociones similares.

Otra acción importante es implementar ejercicios previos de escucha activa y concentración. Estas actividades pueden ayudar a los jóvenes a desarrollar la atención y la disposición emocional necesaria para adentrarse en el proceso reflexivo que implica la música. Finalmente, en futuras intervenciones, sería beneficioso ofrecer múltiples formas de expresión, como permitir que los estudiantes dibujen o graben sus respuestas si lo prefieren. Esto podría ayudar a que aquellos que encuentran difícil escribir sus pensamientos encuentren otras maneras de expresar sus sentimientos.

Al concluir este taller, la satisfacción entre los usuarios era evidente. Comentaron que les había parecido una experiencia ‘chévere’ y que les gustó mucho la actividad. Más allá de la aparente simplicidad de sus respuestas, sus miradas y expresiones daban a entender que la experiencia había dejado una marca. La música les permitió conectarse con sus emociones y con el grupo que con una forma de expresión les dio voz. La música había accionado como un canal de emancipación, invitándolos a explorar y validar sus emociones en un contexto seguro y respetuoso, un espacio donde podían ser ellos mismos sin miedo al juicio.

Esta intervención reafirma el potencial de la música como herramienta pedagógica y de emancipación, un recurso que puede abrir puertas hacia la autocomprensión y la construcción de una identidad crítica. La educación, cuando se enriquece con elementos como la música, se convierte en una experiencia transformadora que reconoce y celebra la diversidad de cada individuo. Llevo conmigo esta experiencia como un recordatorio de que la enseñanza no es un proceso unidireccional, sino un intercambio donde, en cada nota, en cada letra, se tejen relaciones y se construyen puentes hacia un aprendizaje más.

3.3.1.5 La narrativa histórica desde el cine

En el último encuentro del proyecto, el cual tuvo lugar en las instalaciones del antiguo programa Proyección para la Vida, la asistencia y el interés de los jóvenes ya generaban una expectativa distinta. La atmósfera se sentía cargada de curiosidad y cierto nerviosismo; Era un espacio de intercambio donde sabíamos que podríamos abrirnos a temas que habitualmente permanecen en silencio y que ya habíamos hecho un recorrido. Este tipo de encuentro, con la narrativa histórica y la literatura implícita en la película, tuvo el rango de ser una herramienta emancipadora para explorar el pasado, la identidad y las vivencias expresadas en el filme.

Se inició con una breve introducción sobre la narrativa histórica y el poder del cine como vehículo para contar historias que pueden resonar en nuestro presente y ayudarnos a entendernos mejor. Uno de los jóvenes se ofreció a colaborar en la logística, encargándose de los equipos de sonido y las conexiones. En ese acto aparentemente simple, pude ver en él una sensación de pertenencia, un deseo de involucrarse y hacerse parte activa del momento. También estuvieron presentes los dos educadores del programa. Su presencia y apoyo brindaban un sentido de contención y respaldo, fundamentales en este tipo de actividades donde las empatías se unen.

Al iniciar la proyección, observé cómo los jóvenes se acomodaban, algunos comentando con sus compañeros, otros en silencio. Había una mezcla de emociones: unos parecían ansiosos, otros despreocupados, y algunos con una actitud curiosa pero reservada. A medida que la trama avanzaba, se notaba que la atención de los jóvenes se intensificaba. La película “Sin novedad en el frente”, con su trasfondo histórico y su narrativa humana, abordaba temas de resistencia, superación y dignidad en medio de la adversidad. La historia reflejaba aspectos de la vida que resonaban en cada uno de ellos, como la búsqueda de identidad, el sentido de justicia y la lucha personal frente a desafíos y conflictos. Algunos de los jóvenes parecían impactados; sus expresiones cambiaban conforme se desarrollaban las escenas. La película contaba una historia lejana espacialmente y que, a su vez, servía de espejo de muchos sentimientos y experiencias que ellos mismos cargaban y que, en algunos casos, eran difíciles de sobrellevar.

Uno de los momentos más significativos fue cuando, al terminar la proyección, abrimos el espacio para compartir impresiones y comentarios. La discusión comenzó con una pregunta sencilla sobre qué les había parecido la película. Al principio, algunos dudaron en hablar (cosa normal por el espacio), pero poco a poco el ambiente de confianza los animó a expresarse. Un joven mencionó cómo la trama le hizo pensar en sus propios conflictos y de la manera en que la historia puede ser tanto un peso como una fuente de fortaleza a pesar de que se tratase de un combate de guerra. Compartió que la película le había permitido ver sus propias vivencias desde una perspectiva diferente, reconociendo que todos, de alguna manera, cargamos historias difíciles que influyen en nuestro presente.

Otro usuario mencionó que, al ver la película, sintió que no estaba solo en sus luchas, que en la historia de los personajes también había algo de su vida, especialmente en lo

relacionado con la superación de obstáculos. Esta identificación le ayudó a replantearse la forma en que estaba enfrentando sus propios problemas, reconociendo la posibilidad de ser resiliente y de buscar caminos para mejorar su vida. Esta reflexión fue muy potente, pues era la primera vez que compartía algo tan personal frente al grupo en general. Sus palabras parecían resonar en los otros jóvenes, quienes lo escuchaban atentamente y asentían con la cabeza, mostrando una empatía que revelaba su propia comprensión.

La película, entonces, había logrado lo que se esperaba: convertirse en una herramienta de autoconocimiento y emancipación, un recurso que les permitiera ver sus propias vidas desde una perspectiva externa, más crítica y reflexiva. Los resultados fueron ricos y, en algunos casos, inesperados. Noté que aquellos que inicialmente se mostraron más reticentes a la actividad terminaron siendo los que compartían más abiertamente. Varios jóvenes expresaron que se sintieron inspirados y más motivados a luchar por sus sueños ya no dejarse vencer por las dificultades. Incluso comentaron que habían encontrado en el cine una forma de aprender sobre temas complejos sin la presión de memorizar o “tener la respuesta correcta”. La película había hablado directamente a sus corazones, permitiéndoles ver que no están determinados por su pasado, sino que tienen la posibilidad de redefinir su presente.

Sin embargo, el proceso no fue sencillo y estuvo lleno de desafíos. Uno de los retos principales fue asegurar que todos los jóvenes se sintieran cómodos participando, en especial aquellos que suelen tener más dificultad para expresarse o que guardan cierta desconfianza hacia los educadores y las actividades grupales. A medida que avanzaba la discusión, noté que algunos preferían mantenerse en la cultura del silencio¹²⁵, lo que me hizo reflexionar sobre la importancia de ofrecerles otras formas de participación, como permitirles escribir sus pensamientos en lugar de decirlos en voz alta. Además, algunos jóvenes estaban claramente conmovidos y, al abrirse en el grupo, mostraron su vulnerabilidad. Este aspecto fue complicado de gestionar, ya que, si bien el espacio era seguro, siempre existe el riesgo de que alguien pueda sentirse expuesto.

El tiempo fue un factor importante en esta evaluación. La profundidad de las reflexiones hizo que el tiempo que habíamos planeado para la actividad resultara insuficiente. Esto me llevó a replantear la manera en que estructuramos estos espacios de cine-foro,

¹²⁵ Freire, 228.

considerando ampliar el tiempo de discusión o, incluso, ofrecer sesiones de seguimiento para aquellos que deseen profundizar en temas específicos. La película generó tantas preguntas y sentimientos en ellos que me quedó claro que no basta con un solo encuentro; algunos necesitarán espacios adicionales donde puedan seguir explorando esta línea.

A partir de esta experiencia, recojo valiosas lecciones para el cierre en el proyecto Letras Libres y en otros contextos educativos. Una de las acciones concretas que se puede implementar en esta y otras instituciones es fomentar la participación desde un lugar de mayor libertad, permitiendo que los jóvenes expresen sus opiniones de manera escrita o gráfica si no se sienten cómodos hablando en público, como lo son las estrategias públicas de colocación de notas o en tableros al aire libre. Esta opción podría ayudar a aquellos que, por timidez o por inseguridad, prefieren no hablar y que, sin embargo, tienen mucho que aportar. Otro punto clave es incluir siempre una actividad de preparación emocional antes de la proyección de la película, para ayudarles a concentrarse ya abrir su mente y corazón a las reflexiones que emerjan. Esto puede ser algo breve, como una visualización guiada o una reflexión inicial sobre la importancia de la emancipación en individuos que atraviesan un proceso de restablecimiento de derechos.

Por consiguiente, considero importante incorporar en la fase de retroalimentación preguntas específicas que inviten a los jóvenes a conectar la historia de la película con su propia vida. Estas preguntas pueden ayudar a identificar más claramente las similitudes y explorar las posibles formas de aplicar las lecciones del cine en su día a día. Además, me parece fundamental ofrecer un espacio adicional de seguimiento, especialmente para aquellos que muestren un interés particular en los temas tratados. Esto podría ser una reunión grupal o incluso un encuentro individual en el que puedan profundizar en lo que han experimentado y aprendido, siempre bajo un ambiente de apoyo mutuo y con presencia del equipo psicosocial y los educadores.

Este taller de cine-foro reafirmó el poder de las películas como herramientas de emancipación, especialmente en contextos educativos donde los jóvenes necesitan descubrir nuevas maneras de ver su vida y su historia. A través del cine, ellos pudieron ver que no están solos en sus desafíos, que las historias de los personajes reflejan sus propias luchas y que hay caminos de esperanza y resiliencia. El proyecto Letras Libres se enriqueció enormemente con esta experiencia, ampliando su marco para incorporar más espacios de cine como

recursos de exploración y empoderamiento fuera de los espacios escolares. Las películas seguirán siendo una vía para que los jóvenes encuentren en las historias de otros una posibilidad de resignificar su propia existencia, abriendo así la puerta a una verdadera liberación.

3.4 Enfoques de interculturalidad e inclusión

El proyecto fue diseñado para ser un espacio que trascendiera la enseñanza académica tradicional, con la intención de activar en los jóvenes la participación autónoma y la capacidad de reflexión sobre su propia realidad. Desde el inicio, este proyecto contemplaba el uso de la literatura y el arte como herramientas de instrucción y, buscó introducir la idea de emancipación: una oportunidad para que los estudiantes-usuarios comenzaran a cuestionar, analizar y finalmente reconocerse a sí mismos como agentes de cambio. Este enfoque trasciende el rendimiento académico, al promover la capacidad de los jóvenes para actuar en su entorno con una nueva perspectiva crítica y un compromiso social.

La expectativa se basó en que, al contar con un espacio donde expresar sus pensamientos y emociones, los jóvenes no solo se sentirían escuchados, sino que empezarán a explorar y construir una narrativa propia. El proyecto de esta forma aspiraba a ser una ventana hacia la autonomía, desde la cual ellos mismos podrían gestar decisiones informadas, y a la vez, realizar contribuciones activas a sus entornos. Freire y Dussel plantean la importancia de este proceso desde sus respectivas interpretaciones de la emancipación; Freire, insiste en el valor de la conciencia crítica como base de una educación transformadora¹²⁶. Esta conciencia, que permite a los jóvenes identificar y cuestionar estructuras de poder y exclusión, es esencial para la transformación personal y de masas. Dussel complementa esta visión desde una ética de la liberación que sitúa al individuo en una lucha constante contra la opresión.

El encuentro con jóvenes de diversos contextos culturales e históricos de la mayoría de los departamentos colombianos exigió un enfoque profundamente inclusivo e intercultural. Estos usuarios llevan consigo las particularidades de sus entornos de origen, y sus historias que reflejan una diversidad que invita a valorar cada voz en su singularidad.

¹²⁶ Freire, 29.

Este aspecto se hizo evidente en el proceso de expresión a través de la literatura y el arte, que permitió a los participantes reflexionar sobre sus historias y vivencias. Desde un sentido freireano, fue fundamental crear un espacio donde los estudiantes pudieran sentirse seguros y reconocidos en sus identidades culturales, sin temor a la exclusión o el rechazo. Así, se construyó un ambiente de confianza que facilitó el diálogo y promovió la creación de una comunidad de aprendizaje.

Este proceso de apertura y reflexión permitió a los usuarios establecer un vínculo con la literatura y el arte que iba más allá del ámbito académico. Al darles un espacio para que compartieran sus experiencias, sus dudas y sus inquietudes, se logró que participaran activamente en la creación de una narrativa que les permitiera entender y cuestionar su región. Este cambio de perspectiva es notable en el desarrollo de una conciencia crítica y en la posibilidad de que ellos mismos se conviertan en personas con un rol definido. Se trata de un proceso de autoconocimiento y de empoderamiento que comienza con el reconocimiento de sus propias historias, y de su capacidad para construir una visión crítica sobre sus realidades.

Sin embargo, este enfoque también presenta desafíos. Uno de los principales retos fue la falta de familiaridad de algunos estudiantes con los temas y métodos propuestos, especialmente en lo que se refiere al análisis y reflexión sobre conceptos abstractos de justicia y libertad. En estos casos, fue necesario un acompañamiento más cercano y personalizado para ayudarlos a comprender el propósito de las actividades y para fomentar una participación. Además, al tratar con un grupo de estudiantes provenientes de entornos culturales diversos, surgió la necesidad de adaptar las actividades y los contenidos para que fueran inclusivos y relevantes para todos, sin importar su contexto de origen. Este esfuerzo por mantener la interculturalidad y la inclusión fue constante, y aunque representó un desafío, también resultó en una experiencia enriquecedora que promovió el respeto y la valoración de cada persona.

Finalmente, la educación intercultural debe ser considerada como un componente esencial en cualquier proyecto educativo de estos contextos. La presencia de usuarios de diferentes orígenes y experiencias requiere una pedagogía que valore esta diversidad como una fuente de aprendizaje y crecimiento para todos. La interculturalidad promueve un ambiente de respeto y solidaridad, y alienta a los estudiantes a ver la diferencia como una

oportunidad de enriquecimiento personal y colectivo. En este sentido, se trata de crear una cultura de aprendizaje inclusivo, donde todos puedan desarrollarse en un ambiente que respete su identidad y que promueva la empatía.

Este acercamiento representa un esfuerzo por construir una educación que sea verdaderamente inclusiva y emancipadora. La experiencia demuestra que, al ofrecer a los estudiantes un espacio de expresión y reflexión, es posible fomentar en ellos una conciencia crítica y un sentido de responsabilidad hacia su entorno y hacia los demás. Inspirado en las ideas de Freire y otros pensadores latinoamericanos, esta iniciativa se inspiró para una transformación profunda en la forma en que los jóvenes perciben su papel en el mundo, y promover una educación que no se limita a transmitir conocimientos, sino que también permite a los estudiantes construir y ser parte de los procesos.

3.5 Conclusiones

El proyecto *Letras Libres* ha demostrado que el arte y la literatura, cuando se integran en la educación con un enfoque inclusivo y emancipador, pueden ser herramientas poderosas para el desarrollo personal y social de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad. Esta orientación catapulta las habilidades expresivas y críticas de los jóvenes y a su vez, les proporciona una plataforma para reflexionar sobre sus experiencias, comprender su situación de vida y proyectar un futuro donde sean referentes de lucha. *Letras Libres* ha representado una visión de la educación que respeta y celebra la diversidad, y que promueve una educación que va más allá de los contenidos académicos o el currículo, para centrarse en el desarrollo de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su comunidad.

El proyecto mostró que el arte, en conjunción con diversas expresiones literarias (storytelling, poesía, pintura, cine, música), actúa como un puente hacia la autocomprensión y la conciencia social, haciendo que la población de Ciudad Don Bosco encuentre en la expresión artística una forma de entenderse a sí mismos y de entender el mundo que un futuro estarán. A través de estas experiencias, los usuarios reconocieron las injusticias y las desigualdades que enfrentaron antes de ingresar a la institución, tanto en sus contextos inmediatos como en una escala más amplia, y expresarlas de una manera que fomenta el pensamiento crítico y el diálogo constituyó una ventana a la libertad interior.

En contextos educativos fuera de Ciudad Don Bosco, esta mirada emancipadora consigue implementarse mediante una serie de acciones concretas. Primero, es fundamental que los educadores conozcan y valoren las realidades culturales de sus estudiantes, adaptando los contenidos pedagógicos para que reflejen esas experiencias y permita que los estudiantes se vean reflejados en los contenidos que adquieren. Esto implica una flexibilización curricular que permita integrar temas y expresiones culturales que vayan más allá de los contenidos académicos estándar, favoreciendo una educación relevante y significativa.

En el caso específico de la literatura como herramienta emancipadora, los educadores podrían fomentar la creación de espacios de expresión libres, en el caso que los estudiantes puedan escribir, compartir y analizar textos que reflejen sus realidades y preocupaciones. La literatura es un vehículo para que los jóvenes exploren temas de justicia, identidad y lucha personal, al tiempo que desarrolla una voz propia. Es importante también que se generen redes de colaboración entre instituciones educativas, organizaciones culturales y comunitarias, y gobiernos locales. Estas redes facilitan el intercambio de experiencias y recursos, y hacen que proyectos como Letras Libres provoquen gérmenes de una conciencia sólida.

Por último, es necesario recordar que la educación emancipadora no es un objetivo que se alcanza de manera inmediata, sino un proceso continuo de reflexión, confrontación y empoderamiento. Para que los estudiantes puedan construir una conciencia crítica y un sentido de autonomía, los educadores y las instituciones educativas han de mantener una apertura constante hacia la innovación pedagógica y hacia el aprendizaje compartido. Al integrar el arte y la literatura en la educación, y al promover una pedagogía inclusiva que valore la diversidad y la interculturalidad, es posible crear espacios de aprendizaje significativos que contribuyan a la formación de ciudadanos capaces de influir positivamente.

3.6 Recomendaciones

Se proyecta un compromiso de los oprimidos en la praxis educativa con la transformación de la realidad opresora. Es necesario que las personas cultiven un rol activo frente a las estructuras sociales que perpetúan la opresión desde la escuela. Letras Libres es un catalizador de tantos que puedan provocar una reflexión crítica sobre los flagelos sociales. Por lo tanto, se recomienda a la Institución en donde se aplicó el proyecto que considere estas

estrategias dentro del currículo educativo y transversalizar en lo posible las herramientas literarias con otras áreas del conocimiento, a fin de que iniciativas parecidas tengan un seguimiento oportuno para hacer eficaz la intención emancipatoria desde la escuela.

Conclusiones

La literatura, en conjunto con la educación emancipadora, se ha convertido en un poderoso eje transformador en contextos de vulnerabilidad y exclusión social, como el de Ciudad Don Bosco en Medellín. A través de una perspectiva centrada en la pedagogía crítica de Paulo Freire y haciendo la distinción con la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, se ha demostrado por medio del proyecto *Letras libres* que la literatura trasciende su función estética y se erige como un catalizador para el cambio social y la emancipación de los sujetos que han sido oprimidos por estructuras dominantes y hegemónicas.

Desde el análisis conceptual e histórico de la emancipación abordada en los primeros capítulos, se evidencia cómo la literatura ha jugado un papel fundamental en la apertura de horizontes de pensamiento crítico y en la generación de empatía social. A lo largo de los siglos, las obras literarias han permitido a los lectores identificarse con las experiencias de los personajes y llevarlo al plano de la confrontación de sus propias realidades y despertar una conciencia crítica hacia las injusticias sociales. Este proceso, reflejado en la pedagogía crítica, es un vehículo para que los individuos, especialmente aquellos en situaciones de opresión, cuestionen las estructuras de poder y las conviertan por su medio en resignificación de su rol social.

El desarrollo del proyecto *Letras Libres* en Ciudad Don Bosco bajo un análisis interpretativo de práctica pedagógica investigativa, como se explora en el tercer capítulo aplicativo, representa un esfuerzo por integrar la literatura y el arte en un contexto educativo con jóvenes vulnerables, brindándoles un espacio de expresión y autonomía. Las actividades literarias y artísticas consintieron la oportunidad de que los estudiantes-usuarios exploraran temas difíciles, como la identidad, la opresión y la justicia, a través de herramientas creativas como la narración de cuentos, la creación de poesía, el cine-foro, la pintura y la música.

Evidentemente, estas prácticas han estimulado el desarrollo de una identidad crítica y la formación de un sentido de pertenencia y responsabilidad social en los jóvenes. Las intervenciones fueron capaces de conectar a los participantes con sus historias y realidades, promoviendo un despertar de conciencias y una valoración de sus vivencias personales como fuente de aprendizaje.

A pesar de los logros obtenidos, el proceso de implementación del proyecto enfrentó varios desafíos, principalmente relacionados con la necesidad de adaptar las actividades

pedagógicas a la diversidad cultural y de habilidades de los estudiantes. Ciertamente la educación emancipadora, basada en principios de inclusión y equidad en la interculturalidad, requiere una profunda sensibilidad hacia las experiencias y contextos culturales de los participantes. En este sentido, fue primordial flexibilizar las metodologías para asegurar que todos los jóvenes, sin importar sus diferencias, pudiesen acceder de forma activa al proceso de aprendizaje. Las experiencias de adaptación lograron facilitar la participación de estudiantes con diferentes niveles de alfabetización, evitar sesgos por exclusión y garantizar un ambiente inclusivo donde la dialogicidad estuvo presente.

Freire sostiene que la educación emancipadora es un proceso dialógico donde el aprendizaje surge de la interacción horizontal entre educador y educando. Este pensamiento rechaza la “educación bancaria” que ve a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento y, en su lugar, promueve una educación participativa en la que los sujetos cuestionan las estructuras de opresión y dominación que rigen sus vidas.

En el contexto colombiano, esta visión emancipadora ha adquirido especial relevancia. Freire defendió que el reconocimiento de la cultura y la identidad de los pueblos es un elemento esencial en la educación, una idea particularmente aplicable en Colombia, donde la diversidad étnica y cultural ha sido históricamente marginada del currículo oficial. La inclusión de la literatura que refleja esta pluralidad potencia la identificación de los estudiantes con su contexto y por lo que también fomenta una educación en la que se valoren los saberes locales y se generen procesos de enarbolar la autoidentificación y empoderamiento cultural.

La pedagogía crítica en Colombia, en sintonía con los ideales freireanos, surgió como una respuesta a las desigualdades estructurales y al contexto de conflicto social que ha marcado la historia del país y las fronteras alrededores. Las políticas neoliberales y la mercantilización de la educación han reforzado el elitismo y la exclusión social, dejando a amplios sectores de la población en una posición de vulnerabilidad educativa. Sin embargo, como sostiene el análisis de Ortega, la pedagogía crítica en Colombia se ha configurado como un campo de resistencia donde los educadores y estudiantes pueden cuestionar y contrarrestar estas dinámicas, transformando el aula en un espacio de concienciación y justicia social.

La idea central de que la promoción de la literatura reduce la vulnerabilidad escolar en jóvenes latinoamericanos se confirma en el marco de la pedagogía crítica, ya que la

literatura abre un espacio de reflexión crítica y de desarrollo emocional que difícilmente se logra mediante métodos pedagógicos tradicionales. Al permitir a los estudiantes explorar sus identidades y sus historias de vida a través de la literatura, se ha facilitado un proceso de vanguardia que requiere especial atención y promoción. Estos fundamentos se alinean con la teoría freireana, que sostiene a la educación como un acto de liberación y que el aprendizaje solo puede ser genuino cuando los sujetos participan de igual forma que sus pares.

Se constata que el contexto colombiano exige una educación transformadora que active rutas que preparen a los estudiantes para el mercado laboral, y que a fin de cuentas forme ciudadanos capaces de enfrentar y cambiar su entorno. La incorporación idónea de la literatura en el proceso educativo hace que el estudiante encuentre un espacio donde su voz y experiencias sean valoradas en la horizontalidad de las nuevas pedagogías del siglo XXI, lo que fortalece su sentido de pertenencia a la sociedad. Este sentido de pertenencia y empoderamiento reduce la deserción escolar, al exigir un sistema educativo tenaz en la reforma de las aulas, lugar donde el estudiante se siente valorado y motivado a continuar su educación.

Además, el diálogo posible entre educadores y estudiantes, promovido por estos lineamientos pedagógicos, otorga que los jóvenes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y habilidades comunicativas que son esenciales para su desenvolvimiento como ciudadanos en el mañana. La consigna catalizadora de educar al mismo nivel en la empatía significa una mayor apropiación de los procesos pedagógicos, tarea que permite a los estudiantes apuntar hacia una postura dinámica frente a la educación y los problemas sociales que van surgiendo y que no dejan de atañer al campo educativo.

Estos abordajes investigativos concluyen, por tanto, que la educación emancipadora no es un ideal abstracto, antes bien comprende una realidad alcanzable en contextos de vulnerabilidad mediante el uso de herramientas como la literatura. Jóvenes en proceso de restablecimiento de sus derechos, como los de Ciudad Don Bosco han proyectado y proyectarán un futuro distinto y serán los responsables de desafiar las narrativas de exclusión, es por eso por lo que, el proyecto aplicado a esta institución representa una apuesta por una pedagogía que reconoce el poder transformador de la palabra y que defiende la creación de una educación que libere y empodere a los oprimidos.

Referencias

- Althusser, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1974.
- Althusser, Louis. *Sobre la reproducción*. Madrid. Akal. 2015.
- Barrios Portillo, Yordi Guillermo. «Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019». Tesis maestría. Universidad Pedagógica Nacional. 2021.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17200/Pedagogia%20Critica%20y%20Educacion%20Popular%20en%20Colombia%20durante%20el%20periodo%201999-2019.%20Un%20 analisis%20documental%20y%20teorico..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cano Menoni, Agustín. “José Carlos Mariátegui y la educación”, *Revista Regional de Trabajo Social* Vol. 26 no. 56 (2012): 55.
https://www.researchgate.net/publication/265160559_Jose_Carlos_Mariategui_y_la_Educacion
- Carpio Galindo, Luis Ariel. *El Concepto de Enajenación: Hegel, Marx, Feuerbach, y Herbert Marcuse*. Universidad de Cartagena. 2017.
<http://dx.doi.org/10.57799/11227/6593>
- Cerletti, Alejandro A. “La política del maestro ignorante: la lección de Rancière”. *Educación y Pedagogía* Vol. 15, No.36 (2003): 146,
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/5969/5379/16385>
- Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2016.
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=R&id=10>
- Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid. Editorial Trotta. 1998.
- Dussel, Enrique. *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. México. Editorial Nueva América. 1994.
- “Educación para la emancipación, una apuesta para las sociedades del futuro”. La Silla Vacía. David Luquetta. 16 de noviembre de 2023. <https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-de-la-educacion/educacion-para-la-emancipacion-una-apuesta-para-las-sociedades-del-futuro/>
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo XXI Editores. 1989.

- Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Trad. Silvia Horvath. Barcelona. Ediciones Paidós. 1985.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI Editores. 1998.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. trad. Jorge Mellado. México. Siglo XXI Editores. 2005.
- Galisteo Gámez, Esteban. *La dialéctica del amo y el esclavo*. La Guía. Blog. Acceso el 19 de Junio de 2024. <https://filosofia.laguia2000.com/el-idealismo/la-dialectica-del-amo-y-el-esclavo>.
- Giroux, Henry. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós. 1997.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. México. Fondo de Cultura Económica. 1966.
- Illich, Iván. *La sociedad desescolarizada*. México. 1985.
- Ímaz, Eugenio. *Hegel y el Idealismo*. México. Fondo de Cultura Económica. 1956
- Koselleck, Reinhart. *Historia de conceptos*. Madrid. Trotta. 2012.
- Lefevre, Henri. *Introducción al marxismo*. Buenos Aires. Eudeba. 1961.
- Martínez, María Cristina y Emilio Guachetá. *Educación para la emancipación: Hacia una praxis crítica desde el sur*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2020.
- Marx, Carlos y Federico Engels. *El Manifiesto Comunista*. Madrid. Fundación Federico Engels. 2004.
- Mclaren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario. Ediciones Homo Sapiens. 1988.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Lima. Ceaal. 2011.
- Ortega Valencia, Piedad. “Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica”. Scielo vol. 22 no. 1. (2012), https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires. UNIPE. 2015.

- Ramírez Bravo, Roberto. “La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos”. *Revista Folios*. no. 28 (2008): 108-119. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 2007.
- Restrepo, Carlos Enrique. “200 años de la fenomenología del espíritu”. *Revista Universidad de Antioquia*. 289 (2007): 8
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2475195>.
- Roca, Luis. “*Jacques Rancière, la emancipación intelectual y el maestro ignorante*”. Ineditviable. Blog. 1 de agosto de 2024.
<https://ineditviable.blogspot.com/2013/11/jacques-ranciere-la-emancipacion.html>
- Rodríguez, Simón. *Obras Completas*. Caracas. Ediciones Rectorado UNSR. 2016.
- Saldaña, Alfredo. “Literatura y emancipación”. Zaragoza. Universidad de Zaragoza. 2002-04. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/117saldana.pdf>
- Sartre, Jean Paul. *El hombre y las cosas*. trad. Luis Echavarrí. Buenos Aires. Editorial Losada. 1965.
- Sontag, Susan. “La literatura es la libertad”. *En Premio de la paz de los libreros alemanes*. Fráncfort. Discurso pronunciado el Premio de la paz. 2003.
- Yepes Muñoz, Wilfer Alexis. «Dar vida literaria a la libertad» en *Ética y Fenomenología*. 1-34. Medellín. Universidad Pontificia Bolivariana. 2021.

Anexos

Portafolio Prácticas Pedagógicas: <https://emersdb.wixsite.com/letraslibres>