

**ACERCAMIENTO A LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN
PAULO FREIRE: INSUMOS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA, QUE APORTE ELEMENTOS DE CIUDADANÍA A
LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 10° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
GILBERTO ALZATE AVENDAÑO**

**LUZ NODIER GARCÍA MONTOYA
JOHN ALEJANDRO GUTIÉRREZ RESTREPO**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2019

**ACERCAMIENTO A LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN
PAULO FREIRE: INSUMOS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA, QUE APORTE ELEMENTOS DE CIUDADANÍA A
LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 10° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
GILBERTO ALZATE AVENDAÑO**

**LUZ NODIER GARCÍA MONTOYA
JOHN ALEJANDRO GUTIÉRREZ RESTREPO**

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Educación

Bibiana Escobar García

Doctora en Filosofía

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

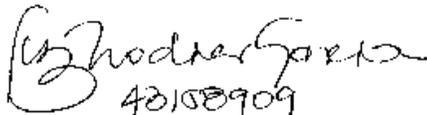
2019

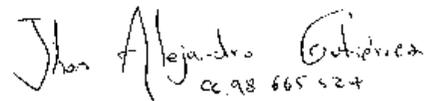
30 de Junio de 2019

Luz Nodier García Montoya

John Alejandro Gutiérrez Restrepo

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.


40158909


cc.98 665 524

A nuestra bella hija Ana Sofía.

A la memoria de Paulo Freire.

AGRADECIMIENTOS

Queremos presentar un agradecimiento perenne a la Doctora Bibiana Escobar García, que con sus vastos conocimientos y sus oportunos consejos hicieron posible este ejercicio académico. También, fue bastante enriquecedor el encuentro con el maestro y Doctor Diego Alejandro Muñoz Gaviria. Un ser humano inspirador, que con su vida, testimonia el largo camino que ha recorrido en su acercamiento a los postulados freirianos. Soñamos, algún día, llegar siquiera a la mitad de ese camino.

TABLA DE CONTENIDO

I.	RESUMEN	3
II.	Presentación.....	3
	1. Descripción y problematización de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño	6
	2. Antecedentes de investigación	11
	3. Consideraciones metodológicas.....	24
III.	CAPÍTULO I: Pedagogía y educación en Paulo Freire.....	41
IV.	CAPÍTULO II: La ciudadanía en Freire: un ejercicio pedagógico y educativo.....	65
V.	CAPÍTULO III: Encuentros dialógicos para la emancipación del sujeto: un acercamiento a la pedagogía de Paulo Freire.....	80
	1. ¿Quién enseña en la praxis pedagógica de Freire?.....	94
	2. ¿Por parte de quién se enseña en la praxis pedagógica de Freire?.....	95
	3. ¿Quién o quiénes enseñan en la praxis pedagógica de Freire?.....	96
	4. ¿Cuándo enseñar en la praxis pedagógica de Freire?.....	97
	5. ¿Dónde enseñar la praxis pedagógica de Freire?.....	98
	6. ¿Qué enseñar en la praxis pedagógica de Freire?.....	99
	7. ¿Cómo enseñar en la praxis pedagógica de Freire?.....	102
	8. ¿Con qué se enseña en la praxis educativa para Freire?.....	103
	9. ¿Para qué enseñar según la praxis educativa de Freire?.....	105
	10. ¿En qué marco antropológico, social, cultural, situacional e histórico se enseña en la praxis educativa de Freire?.....	107
	11. ¿Cómo y para qué evaluar en la praxis educativa de Freire?.....	108

12. Propuesta Pedagógico-Didáctica: Encuentros Dialógico para la Emancipación del Sujeto.....	109
VI. CONCLUSIONES.....	123
VII. RECOMENDACIONES.....	133
VIII. REFERENCIAS.....	140
IX. ANEXOS Y FUENTES DE VERIFICACIÓN.....	145

RESUMEN

Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto, es el nombre de la propuesta para la presente tesis de grado, la cual se convierte en un reto pedagógico y didáctico, pero a la vez en una ininteligible oportunidad de acercamiento a la praxis educativa freiriana. A través de un proceso metodológico cualitativo, se busca, por medio de la investigación bibliográfica, desentrañar los conceptos de educación, pedagogía y ciudadanía desde las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire. El conocimiento que de este proceso investigativo emana, sirve para fundamentar una propuesta didáctico-pedagógica, que al ser contextualizada con la realidad local, nacional y global, permita vislumbrar nuevas e innovadoras prácticas en el aula para generar aportes a la formación en ciudadanía.

PALABRAS CLAVES:

Educación; pedagogía, ciudadanía; Paulo Freire.

RESUMO

Encontros Dialógicos para a Emancipação do Sujeito, é o nome da la proposta para la presente tese de licenciatura, a qual se torna em um desafio pedagógico e didático, mas uma vez em uma ininteligível oportunidade de aproximação à práxis educativa freiriana. Através de um processo metodológico qualitativo, se busca, por meio de uma investigação bibliográfica, desvendar os conceitos de educação, pedagogia e cidadania desde as ideias do pedagogo brasileiro Paulo Freire. O conhecimento desse processo investigativo emana, serve para fundamentar uma proposta didático-pedagógica, que ao ser contextualizada com a realidade local nacional e global, permite vislumbrar novas e inovadoras práticas em uma aula para gerar partes a formação em cidadania

PALAVRAS CHAVES:

Educação; pedagogia, cidadania; Paulo Freire.

ABSTRACT

Dialogical Encounters for the Emancipation of the Subject, is the name of the proposal for the present thesis of degree, which becomes a pedagogical and didactic challenge, but at the same time in an unintelligible opportunity of approach to the Freirean educational praxis. Through a qualitative methodological process, it is sought, through bibliographic research, to unravel the concepts of education, pedagogy and citizenship from the ideas of the Brazilian pedagogue Paulo Freire. The knowledge that emanates from this research process serves to support a didactic-pedagogical proposal that, when contextualized with local, national and global reality, allows us to glimpse new and innovative practices in the classroom to generate contributions to citizenship training.

KEYWORDS:

Education; pedagogy, citizenship; Paulo Freire

Presentación

El presente ejercicio de investigación pedagógico-didáctico, se realiza en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en la profundización de la didáctica de los saberes, que ofrece la Universidad Pontificia Bolivariana. El trabajo se lleva a cabo en la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño y está dirigido a los estudiantes del grado décimo. Su propósito principal es generar una propuesta pedagógico-didáctica que, desde los planteamientos de Paulo Freire¹ sobre pedagogía y educación, fomente la ciudadanía en los estudiantes. Suscitar la ciudadanía posibilita a los sujetos participar en la sociedad, tomar decisiones en un colectivo, superar situaciones de opresión desde la acción emancipadora y es la familia en primer momento y la escuela quienes están llamadas a asumir un papel protagónico en este aspecto. Sin embargo, este reto se extiende también a los medios de comunicación y los demás agentes sociales en general. Martha Nussbaum (2010) nos recuerda que:

La escuela es apenas uno de los factores que influyen en el corazón y en la mente del niño durante su crecimiento. En efecto, la labor de superar el narcisismo y desarrollar el interés por el otro debe realizarse en gran parte dentro de la familia. Las relaciones que se dan en el marco de la cultura de pares también desempeñan una función importante (p. 73).

La Constitución Política colombiana en sus artículos 40, 41, 44, 45, 258 entre otros y la Ley General de Educación (115/1994), en sus artículos 1, 5, 14, 23, 92, 93 y 94 promueven la formación ciudadana desde el estamento jurídico. Así mismo, los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Castellana y en Ciencias Sociales, ponen de manifiesto el interés por la formación de sujetos comprometidos por y con su entorno socio-cultural, socio-político y socio-económico. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Ciencias Sociales para el grado décimo, establecen en el numeral 1: “Analiza conflictos que se presentan en el

¹ Paulo Reglus Neves Freire, conocido sólo como Paulo Freire, nació el 19 de septiembre de 1921, en Pernambuco, Brasil. Fue un educador y experto en temas de educación. Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX.

territorio colombiano originados por la degradación ambiental, el escaso desarrollo económico y la inestabilidad política”, lo que implica tener claras herramientas de formación ciudadana. La escuela es uno de los escenarios donde se vivencia la ciudadanía, a partir de la reflexión del currículo y la interacción entre los miembros de la comunidad. Esta misma legislación señala que la formación ciudadana se debe trabajar en todos los niveles del proceso educativo de los estudiantes.

Es necesario señalar que Paulo Freire presenta una concepción de ciudadanía que tiene en su base la concienciación. Es desde esa base que el presente trabajo busca “nutrir” la malla curricular y las prácticas de aula en el aspecto de la formación ciudadana en el grado décimo de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. Trabajar en esta línea de acción de la concienciación, permite imaginar la consolidación de una población políticamente más consciente de su realidad. Para Freire: (2006)

Leer es un proceso didáctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es un acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí misma (p. 17).

Lo anterior da cabida a que se concrete una pregunta de investigación que se expresa así:

¿De qué manera los planteamientos de Paulo Freire sobre pedagogía y educación, pueden derivar en una propuesta pedagógico-didáctica que fomente la ciudadanía en el grado décimo de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño?

De esta pregunta se desprenden tres subpreguntas:

- ¿Cuáles son los planteamientos sobre pedagogía y educación en Paulo Freire?
- ¿Cómo articular los planteamientos de pedagogía y educación desde Paulo Freire con el concepto de ciudadanía?
- ¿Cómo diseñar una propuesta pedagógico-didáctica que articule los planteamientos de Paulo Freire en torno a la pedagogía y la educación con el concepto de ciudadanía?

A partir de las respuestas que se dan a estas tres preguntas, se diseñan los capítulos correspondientes para el presente trabajo de grado. En el primer capítulo, se hace un rastreo bibliográfico para develar las ideas de Freire acerca de la pedagogía y la educación. En el capítulo dos, se articulan las ideas de pedagogía y educación con el concepto de ciudadanía desarrollado por Pablo Freire (1971, 1992, 1993, 2004, 2005, 2007, 2014, 2015, 2016 y 2018) y otros autores como Seyla Benhabib (2005), Reyes Mate (2016), Walter Benjamin (2017), entre otros. En el tercer y último capítulo, se presenta una propuesta didáctica y pedagógica, que, recoge los saberes alcanzados en los anteriores capítulos, con la finalidad de ser ejecutada inicialmente con el grado décimo, pero con la pretensión de que pueda articularse a la malla curricular institucional y generar un impacto educativo en la media vocacional de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. Estos capítulos son el resultado de un trabajo metodológico investigativo que tiene en el enfoque cualitativo su fundamento. El diseño o la estrategia, está encaminado hacia la investigación exploratoria y a la búsqueda bibliográfica de información. Las técnicas de recolección de la información están dadas por el análisis documental de fuentes bibliográficas a partir de fichas de contenido y entrevista a experto.

1. Descripción y problematización de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño

La Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño se encuentra ubicada en la calle 92 N° 51 A 100, comuna 4 del sector nororiental. Hace parte del núcleo educativo 918 en el barrio Aranjuez de Medellín. Actualmente, se encuentra a cargo del rector Humberto Antonio Bermúdez Cardona. Es una institución de carácter oficial que ofrece educación básica primaria, secundaria y media vocacional, con cuatro sedes alternas, así: Tomás Carrasquilla, Seguros Bolívar, San Isidro y Carlos Villa Martínez, donde se imparte la educación básica primaria y los niveles de preescolar. Cuenta con convenios académicos con el Politécnico Jaime Isaza Cadavid y el Sena. También presta servicios educativos a la población adulta con la tercera jornada. El 24 de junio de 2009, la institución recibe del ICONTEC la certificación ISSO 9001-2008 para el diseño y prestación del servicio educativo formal en todos sus niveles. Según la matrícula en línea registrada para el 2019, atiende 3153 estudiantes, 116 docentes y 7 directivos docentes.

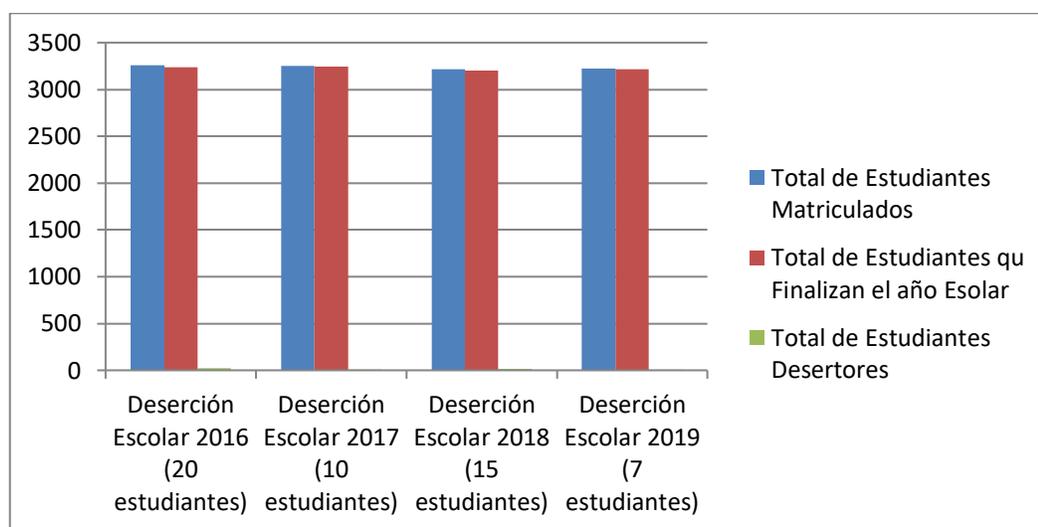
Las familias que llegan a la institución son de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Proviene de los barrios Aranjuez, Santa Cruz, Popular, Santo Domingo, Campo Valdés y demás zonas aledañas a la institución. En los últimos tres años, han arribado estudiantes y familias del sector noroccidental, específicamente del barrio Castilla. Las psicólogas de apoyo de la institución, Dora Leticia Giraldo y Gloria Patricia Chaverra, afirman que las características de la composición familiar alzatista en términos generales son: familia nuclear, extensa, monoparental, ensamblada y homoparental. Las dos últimas, son tipos de familia muy escasos en la institución². Por otro lado, los padres de familia de la institución se desempeñan, en su mayoría, en trabajos informales, oficios varios, empleados de empresas.

Dentro del horizonte institucional se busca una formación desde el nivel preescolar hasta la media académica y técnica, atendiendo las diferencias individuales, que propicie la

² La entrevista se realizó el día 15 de febrero de 2019. El acta se encuentra en la carpeta de evidencias.

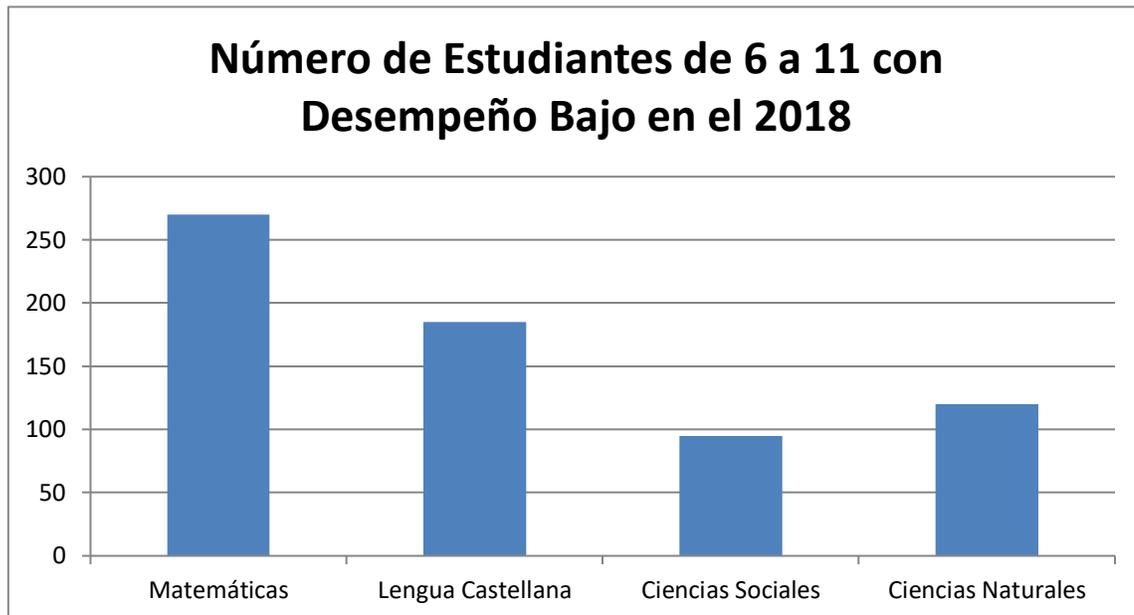
inclusión, el acceso y la permanencia de la población en el sistema educativo, desarrollando competencias intelectuales, ciudadanas, culturales, deportivas y laborales. El modelo pedagógico adoptado por la institución es el *social-activo*, según el cual el mundo de la escuela está íntimamente ligado con el mundo de la vida. De esta manera, los estudiantes desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a la experimentación y al estudio de las necesidades sociales de su ambiente. Este modelo implica una preponderancia del trabajo cooperativo, el método constructivista y el protagonismo del estudiante en su proceso formativo. Desde nuestra perspectiva, vemos que Paulo Freire, con su propuesta de educación popular, ofrece al modelo institucional un soporte teórico y práctico necesario. Al trabajar a partir de los Círculos de la Cultura, que se explicarán más adelante, la articulación entre modelo pedagógico institucional y las ideas de Paulo Freire se dan de manera operante.

Cabe señalar, para continuar describiendo la institución, que la deserción en los últimos 5 años es baja, como lo demuestran los registros de la matrícula en línea (Ver Cuadro 1). Las situaciones problemáticas que se presentan en el marco de la convivencia del entorno institucional (PEI: p. 15-16), son generalmente, la poca participación por parte de los padres de familia en el proceso formativo, el microtráfico y el consumo de drogas, el *bulling*, los bajos niveles académicos por parte de un número significativo de estudiantes (Ver Cuadro 2), entre otros.



Cuadro 1

Elaboración propia con datos obtenidos de la Secretaría de la institución con el registro de la matrícula en línea.



Cuadro 2

Elaboración propia con datos obtenidos del acta N° 05, del mes de noviembre de la comisión de promoción y evaluación de la institución.

La formación ciudadana propicia en el educando las herramientas suficientes para que, desde diferentes ámbitos, pueda participar en la transformación de la sociedad a partir de la ética, la cultura política, el análisis del contexto histórico y la reflexión. Luego de una revisión de las mallas curriculares institucionales, encontramos que el amor y el respeto a los símbolos patrios, el estudio de la historia de Colombia y el mundo a la luz de la experiencia europea, la inserción al sistema democrático a través del voto sin conocer la hoja de vida de los aspirantes a representar al pueblo en las esferas del poder, la preparación académica para ingresar al mundo laboral y competir con éxito en el fenómeno de la globalización, el reconocimiento y respeto ciego a las estructuras del Estado y la obediencia a sus normas jurídicas, la cívica y la urbanidad, el cristianismo como ente regulador, evangelizador y oficial del Estado, entre otros, son ejes temáticos comunes que las atraviesan. Esto supone una revisión más profunda de las mallas curriculares institucionales y su impacto en la formación ciudadana que se pretende lograr.

Por tanto, el objetivo general de la presente investigación está pensado en:

Generar una propuesta pedagógico-didáctica que, desde los planteamientos de Paulo Freire, sobre pedagogía y educación, aporte elementos a la ciudadanía en el grado décimo de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño.

Para lograr este propósito general es necesario dar los siguientes pasos:

- Identificar los conceptos de pedagogía y educación en Paulo Freire.
- Articular los conceptos de pedagogía y educación con el concepto de ciudadanía en Freire.
- Diseñar una propuesta pedagógico-didáctica que articule los planteamientos de Paulo Freire, en torno a la pedagogía y la educación, con el concepto de ciudadanía.

La investigación se justifica teniendo en cuenta la necesidad de formar ciudadanos comprometidos con los procesos políticos, económicos, culturales y sociales que se presentan en el mundo con sus dinámicas globalizantes. La concienciación que desde Paulo Freire, es entendida como el proceso por el cual el sujeto formado como ser político, está dotado de herramientas poderosas que le permitan asumir las transformaciones que requiere su entorno, se convierte en la bisagra que lleve al educando a abrir las puertas de una ciudadanía cimentada en la libertad, la autonomía, la responsabilidad, la igualdad, la educación para la paz y el posconflicto, el respeto por el medio ambiente y la justicia social. En ese orden de ideas, acudiendo a Reyes Mate (2016) ciudadanos que comprendan que las revoluciones son las locomotoras de la historia y que quizás esas revoluciones consistan en imprimirle el deseo al ciudadano del siglo XXI de ubicarse junto al freno de emergencia de ese tren desbocado del desarrollo que lleva a la humanidad al borde del precipicio. En palabras del mismo autor, la formación de ciudadanos y no súbditos es el eje central de toda propuesta que se encamine a liberar al sujeto de todas aquellas inconsistencias que tradicionalmente han permeado el discurso pedagógico. Así lo entendía Freire (1967), en su país natal y por tanto enfoca su esfuerzo intelectual a los procesos de alfabetización y emancipación popular. De esta manera, al reflexionar acerca de los diferentes fenómenos que pueden ser objeto de investigación en el marco institucional, encontramos que la formación ciudadana es un tema primordial para los estudiantes a la hora de desenvolverse como ciudadanos libres. Este tipo de ciudadanía es restringida en los planteamientos curriculares de la Institución Educativa, en la medida

que sus propósitos están encaminados a formar ciudadanos creyentes y obedientes. En la presente propuesta, se busca precisamente, que desde las teorías críticas de la educación se fundamente un tipo de ciudadanía que le permita ser consciente de la realidad que lo rodea y lo impulse a generar cambios.

La escuela y la pedagogía que sirvió en otro tiempo para materializar la “subjetividad moderna”, tienen una responsabilidad histórica de asumir los retos del cambio y enmendar los errores de otro tiempo y del presente, a través de la formación de ciudadanos que contribuyan al replanteamiento del progreso como fin y no como medio, entender que somos ciudadanos y no súbditos del Estado, afianzar los conocimientos en materia de derechos humanos para rescatar la dignidad humana del lesivo sistema capitalista donde todo es proclive a ser vendido y comprado, formar individuos capaces de luchar por la preservación del medio ambiente por encima de cualquier sentimiento de codicia. En este orden de ideas se precisa desde nuestra institución generar mayores espacios de reflexión en torno a la ciudadanía. En Freire encontramos herramientas poderosas para la formación ciudadana basada en los principios de la reflexión y la acción. Asumir los retos del cambio, desde nuestra perspectiva es llevar a la praxis educativa una pedagogía que sea dialogizante con los actores del proceso formativo, que permita la construcción de los conocimientos conjuntamente y no como una serie de depósitos que el maestro da día a día con sus lecciones, generar una cultura de la concienciación que le permita al ciudadano indignarse, cuestionar y transformar todo aquello que vulnere su ciudadanía.

2. Antecedentes de investigación

La pedagogía y la educación en su relación con la ciudadanía desde la perspectiva de Paulo Freire, han sido temas de reflexión en el ámbito local, nacional e internacional desde diferentes enfoques. A continuación, se exponen algunas investigaciones e ideas que en los últimos años fueron desarrolladas por Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Carlos Alberto Torres Novoa, Diana Carolina Villalobos Olascoaga entre otros.

El primer trabajo investigativo que se plantea en el marco de los antecedentes, es el publicado por Diego Alejandro Muñoz Gaviria de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, del 7 de enero de 2013 en Sección: Cátedra Abierta, titulado *Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria*. En este artículo de investigación, se presenta la educación popular como una corriente dinámica de la tradición pedagógica y movimiento cultural. Se enmarca dentro del proyecto “De Tijuana a la Patagonia” donde a través de discusiones grupales se establecen los principales componentes de la educación popular. La metodología utilizada en esta investigación tiene:

Un enfoque cualitativo que desde el paradigma crítico social exige un contacto directo con la realidad, una confrontación teoría – praxis, centra la construcción de teorías de forma inductiva a partir de un conjunto de datos, dicho proceso tiene como finalidad esencial abordar e interpretar la realidad para transformarla, puesto que ésta depende de las circunstancias, es una construcción y reconstrucción intersubjetiva, donde la acción comunicativa es la base del conocimiento.

Para la recolección de información, se utilizaron tres instrumentos denominados Matriz de categorías que se construyó a partir del fundamento teórico y de discusiones grupales para aplicar en el rastreo y análisis bibliográfico y el segundo instrumento, consiste en la discusiones en grupos de interés indagando sobre los aspectos relacionados con la educación popular a partir de la experiencia personal, el proceso de construcción académica y desempeño profesional de cada participante (Muñoz: 2012, p.157).

En el artículo se deja claro, en qué consiste la educación popular (EP), la cual se convierte en un faro para nuestro trabajo, debido a su carácter político, pedagógico y sociológico. En palabras de Diego Alejandro Muñoz (2013)

La EP en clave política: es un proceso social mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico - mesiánico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase.

La EP en clave pedagógica: es un campo conceptual y práctico donde los sectores populares construyen colectivamente - dialógicamente su saber, sus formas de aprender y comprender los hechos de la vida social.

La EP en clave sociológica: es entendida como educación para los movimientos sociales, tiene por objeto la recreación de las bases de sociabilidad, de solidaridad en una configuración social específica (p.158).

Comprender las dimensiones de la educación popular, se hace un asunto primordial para desarrollar una praxis tendiente a la emancipación. El artículo nos da claridad teórica en cuanto a las tradiciones pedagógicas europeas, las cuales guardan cierta distancia con la Tradición Crítica Latinoamericana, que surge en los 70 con la obra de Freire:

La lectura pedagógica de la EP, desmiente las ideas educativas – formativas domesticadoras de las tradiciones pedagógicas eurocentradas, a saber: las ciencias de la educación francófonas, la ciencia de la educación alemana y las teorías curriculares anglosajonas. El común denominador de estas tradiciones es la confianza en el dispositivo escuela y su funcionalidad en las modernas sociedades industriales. Para la EP, el principal aporte pedagógico latinoamericano es la crítica a la escuela como máquina de educar, y la reivindicación de los círculos de cultura y la educación como práctica de la libertad, como centro de sus propuestas pedagógicas (Muñoz, 2013: p. 158).

En ese orden de ideas y sabiendo que nuestro sistema educativo se nutre de las teorías curriculares anglosajonas, se hace pertinente realizar unas adecuaciones didácticas y pedagógicas que permitan transitar hacia una pedagogía crítica de la educación.

Otro trabajo investigativo, es el denominado, *Planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de Paulo Freire*, del 30 de octubre de 2014, para la revista bonaventuriana, El Ágora, por, Diana Carolina Villalobos Olascoaga. Este artículo, expone las reflexiones realizadas sobre los fundamentos pedagógicos, políticos y antropológicos de Paulo Freire en relación al análisis de las categorías ciudadanías propias para América Latina. En él, se encuentran temas

fundamentales para enriquecer teóricamente nuestro trabajo de grado, como el análisis de los planteamientos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de Paulo Reglus Neves Freire. La autora divide su artículo de investigación en tres momentos que nos brindan elementos nuevos y aportantes. En primer lugar, explica los fundamentos relacionados con la perspectiva política en la pedagogía de Paulo Freire. En él se dan los fundamentos de la pedagogía crítica. Es necesario recordar que Paulo Freire (2008) plantea como pedagogía crítica “aquella educación capaz de incitar a los sujetos a reconocerse como seres históricos que como tal, son conscientes de autotransformarse y, por ende, cambiar al mundo” (p. 37). En segundo lugar, se citan los elementos de la relación dialógica entre los actores de la educación para reconocer y explorar otras epistemes y, por último, se exponen los planteamientos que Paulo Freire ha realizado sobre ciudadanía en toda su obra. Entender el ciudadano desde la perspectiva de Freire, es para nuestro caso, un imperativo pedagógico, pues se busca aportar a los estudiantes elementos para el ejercicio de una ciudadanía, no en términos de obediencia, sino crítica y transformadora de su propia realidad. En este sentido se afirma el carácter político, pedagógico y sociológico de la educación como práctica de la libertad.

El artículo investigativo *La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina*, de Diego Alejandro Muñoz Gaviria en la Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014, realizado para la Revista Ratio Juris, plantea que:

Pensar la relación filosofía, política y pedagogía en la obra de Paulo Freire es necesario adentrarse en el complejo campo de una filosofía crítica de la educación desde América Latina. Lo anterior, consigue evidenciarse en las propuestas del autor en torno a temas como: la centralidad de la pregunta por el ser humano en cualquier acción humana, de mayor importancia en acciones orientadas a la humanización, como las derivadas de la educación y de la formación. Para el autor, la teoría crítica en sus potencias filosóficas y políticas requiere de expresiones pedagógicas que permitan la generación de procesos de concienciación tendientes a la transformación social, a esto es a lo que se ha denominado en este texto como giro pedagógico de la teoría crítica. Por último, las bases de este pensar filosófico, político y pedagógico se encuentran en la propuesta epistémica del autor, una suerte de defensa de la

curiosidad epistemológica como dinamizadora de la experiencia humana de abrir sentidos y crear historia (Muñoz, 2014, p.181).

Para nuestro trabajo de investigación, develar la filosofía de la pedagogía crítica en Freire y el aspecto antropológico, son temas de ineludible resonancia, teniendo en cuenta el carácter, político y pedagógico de su obra. Muñoz (2014), nos advierte que la filosofía del pensamiento de Paulo Freire se basa en dos tradiciones, retomando el trabajo de sus biógrafos (Gadotti y Lima: 1993)

De un lado, la tradición humanista católica inscrita en la lectura latinoamericana a Dios, en la propuesta de la teología de la liberación y su idea de liberación y del ser humano como ser que a imagen de Dios, se hace co-constructor, se hace creador.

Otra de las presencias filosóficas claves para comprender la filosofía crítica de la educación freiriana es la lectura humanista a Marx, donde la sensibilidad de lo humano y la defensa de su condición conducen a una acción radical de denuncia, enfrentamiento y transformación de relaciones, contextos y subjetividades opresoras (Muñoz, 2014, p.183).

Dos posturas filosóficas que en apariencia son contrapuestas, por un lado, el cristianismo y por el otro, el materialismo histórico, pero que en la obra de Freire convergen en la construcción de una mujer y un hombre nuevo, con un proyecto de vida tendientes a la esperanza y a la liberación. Está claro que en nuestras prácticas de aula se han de reconocer al otro y a la otra, bajo estas ideas de filosofar en el mundo; la visión humana del cristianismo, bajo la forma de entender a Dios desde la mirada latinoamericana, donde todos somos “hijos de un mismo Dios” para buscar la liberación del ser en esa construcción histórica del plan divino, que nos llevar a priorizar el respeto, el cuidado y la solidaridad, como base para una ética de la alteridad y la reivindicación de los pobres, los desposeídos, los abandonados de la tierra. El marxismo, denota el accionar político, en tanto, denuncia las injusticias sociales, los embates coloniales, el nuevo orden económico mundial globalizante, la invisibilización de las culturas indígenas latinoamericanas y todos aquellos aspectos olvidados y oprimidos de la sociedad. Sin embargo, no es solamente quedarse en la denuncia, es implementar un plan de acción que posibilite la transformación y la emancipación de los sujetos que van a transformar y a emancipar la sociedad.

Muñoz (2014), subraya la importancia de sustentar la antropología en la filosofía crítica de la educación latinoamericana. En este aspecto, se resalta la emancipación humana y política como sustrato antropológico dentro de toda propuesta pedagógica, que busque instaurar un tipo de educación liberadora. La emancipación humana “reivindica los procesos de toma de consciencia y de praxis comprometida de cada sujeto con su proceso de subjetivación” (Muñoz: 2014, p.186). En este sentido, los círculos de cultura se convierten en una herramienta didáctica y pedagógica, que articula los objetivos de la educación liberadora con los procesos de concienciación. En cuanto a la emancipación política, el autor plantea que está “centrada en el espectro político del reconocimiento y la movilización social, solo se hace verdadera fuerza emancipadora cuando logra, desde la base de la emancipación humana, poner desde abajo en movimiento a la sociedad, cualquiera sea su concreción histórica” (Muñoz: 2014, p.187), para adelantar procesos de indignación y reconocimiento del estado de opresión y como ciudadanos críticos, proponer alternativas de liberación política, económica, social y cultural. Por lo anterior, la principal acción revolucionaria sería, en clave freiriana, desalojar de sí al opresor, decolonizar el ser. Esto implica una concreción histórica del reconocimiento de las ideas pedagógicas tradicionales y anglosajonas, por un lado, que sustentan un tipo de educación proclive a la opresión del sujeto o como diría Foucault (2005) un dispositivo de poder y es a partir de este reconocimiento por el otro, que se empieza a promover una decolonización de la praxis pedagógica y un desalojo del opresor que como docentes llevamos dentro. De esta forma, solo se podrá llevar a cabo una verdadera emancipación humana y política desde el aula clase.

Es propicio recordar, que para la profesora Estela Quintar y el profesor Hugo Zemelman, fundadores del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), en su texto *Pedagogía de la dignidad de estar siendo* (2005), pensar la función política de la pedagogía en América Latina, implica su reivindicación como un saber a favor de la potenciación del sujeto, de la recuperación de su pensamiento, sus acciones y sus construcciones culturales. Implica la visibilización de todas aquellas situaciones por las que los sujetos son objeto de opresión por el sistema político y económico. Finalmente, el artículo plantea la necesidad de hacer un giro pedagógico hacia la filosofía crítica en América Latina. Como sujetos históricos, pertenecientes a esta realidad latitudinal, necesitamos una

educación que nos ubique desde nuestros contextos para ejecutar acciones transformadoras: “Los procesos de educación en clave crítica se ven como prácticas de libertad que retan a los sujetos en su colocación histórica, social, cultural y política” (Zemelman, 2005, p.65). La pedagogía crítica, se vuelve un referente potenciador de la educación para la emancipación; reivindica la palabra de los otros y las otras y las pone en el punto más alto de la dinámica pedagógica. Entender estos procesos antropológicos, filosóficos y políticos de la educación crítica en América Latina, nos llevan a la comprensión de nuestro quehacer como maestros que pretendemos en clave de Freire convertirnos en “maestros progresistas”.

El artículo *Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: Cuestiones histórico-conceptuales*, es un trabajo elaborado en conjunto por, Edison Villa, Carlos Darío Patiño, Luisa Duque, Jhon Jairo Cardona Estrada y Diego Alejandro Muñoz Gaviria. Está publicado en *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación del 2015*. El trabajo plantea que la formación ha sido pedagógica y filosóficamente un concepto problemático, dado que vincula en su historia la síntesis del pensamiento germano. La historia del concepto de formación puede ser ubicada en tres grandes períodos: el momento conservador – teológico de la primera mitad del siglo XVIII; el estatal – prusiano de la segunda mitad del siglo XVIII; y el neohumanista del siglo XIX, con sus consecuentes críticas. Para el siglo XX, esta historia permitirá generar una tradición en torno a las teorías de la formación: las teorías afirmativas o funcionales y las teorías no afirmativas o críticas. Aún queda por explorar las implicaciones del concepto de formación más allá de la tradición filosófico – pedagógica alemana, para pensar, por ejemplo, sus desarrollos en la tradición pedagógica latinoamericana. Pensar el giro de la formación como tradición alemana a la pedagogía latinoamericana, específicamente en la obra de Freire, se convierte en un interesante reto para entender la propuesta pedagógica como tal y sus implicaciones en los sujetos participantes.

Para epistemólogos e historiadores de la pedagogía alemana como Christoph Wulf en su libro *Introducción a la ciencia de la educación* (2000), y Andrés Klaus Runge en su texto *Ensayos de pedagogía alemana* (2007), si algo ha caracterizado la relativa autonomía de la pedagogía en el contexto alemán es su interés por el tema de la formación (Muñoz, 2015, p.186).

La formación o *Bildung*, se convierte en un asunto de marcado interés, dado su carácter pedagógico, tendiente a la configuración del sujeto y las subjetividades, desde las experiencias individuales y sociales en el plano de la ciudadanía. Es necesario, desde esta perspectiva, reivindicar el carácter activo del sujeto en su proceso educativo. Por otro lado, la autoformación, plantea que nadie puede formar a alguien si éste no tiene la voluntad de darse esa forma. Se debe hacer hincapié, a lo que el término mismo generó en el siglo XIX, en el marco del debate pedagógico y político acerca de la formación política-ciudadana y formación para el trabajo. Para la pedagogía liberal burguesa es la generación de procesos de autoformación donde los sujetos incorporen y configuren en sí mismos los ideales competitivos – egoístas tan funcionales para el mundo del mercado. Este concepto burgués, encuentra concatenación con la tradición anglosajona, tan difundida en nuestro actual sistema educativo colombiano. Sin embargo, para los intereses del presente trabajo, se retoma la crítica que le hace Marx (1979) a esta concepción, la cual plantea que la autoformación implica una responsabilidad del sujeto con su propia existencia, no puede agotarse en el ideal burgués del sujeto competitivo, tan pregonado en los sistemas de formación política y del trabajo de los estados capitalistas.

En complemento con la idea neohumanista de formación, la perspectiva crítica encabezada por Marx colocará especial énfasis en las dimensiones comunitarias - relacionales e históricas de esos seres humanos que se autoforman. Ya en Marx se hace claridad que la formación como autoformación no puede partir de la tesis antropológica liberal del ser egoísta y aislado. La autoformación para llegar a ser potencial transformador debe asumirse en la propuesta antropológica de un ser social, solidario y comunitario” (Muñoz, 2015, p. 296).

Desde las pedagogías socio-críticas y construccionistas latinoamericanas, el foco de la autoformación se enraíza en el encuentro comunitario, en la ubicación situada de los contextos, espaciales e históricos de los sujetos. Es por esto que la pedagogía germana de la *Bildung*, se encuentra con la tradición latinoamericana, en un destacado interés por la formación de los individuos. Para Benner (1998), las teorías de la formación, se clasifican en la teoría de la formación afirmativa (conservadora) y la teoría de la formación no afirmativa (crítico - constructiva), resaltando la pertinencia de la formación no afirmativa para la

comprensión de la emancipación y la formación política, siendo esta una teoría que enriquece la propuesta que se está fundamentando.

La denominada teoría de la formación no afirmativa o formación crítica, la cual según Benner es la manera pedagógica de entender la emancipación humana. Un ser en proceso de formación no afirmativa es un ser de la emancipación, por ende, un ser de la búsqueda, de la autonomía, de la defensa, de la justicia social y un ser comprometido con su transformación permanente. Así, la formación no afirmativa es la formación claramente identificada como autoformación, en alemán: *shhent – Bildung*, en la cual el sujeto se forma haciendo algo de sí, con base en las incitaciones de su contexto histórico social. Para el maestro Lüth (2001): “en el caso de la *Erziehung*, se considera al sujeto pasivo y oprimido, en el caso de la *Bildung* como activo y autoliberador (Benner, 1998, p.179 citado por Muñoz: 2015, p. 304).

En conclusión, los autores, dejan un interrogante profundo en cuanto a:

La complejidad de la historia de la idea de formación para descentrar el origen teutón del concepto (*Bildung*) y se permitan reconstruir sus sentidos y praxis en otras tradiciones pedagógicas, con especial énfasis en las propuestas y desarrollos que en las pedagogías críticas latinoamericanas o educación popular se han adelantado con seminales aportes de pensadores del sur como: Paulo Freire, Enrique Dussel, Orlando Fals – Borda, Hugo Zemelman, Estela Quintar, entre otros” (p. 304).

Carlos Alberto Torres Novoa, en 2017 presenta el artículo titulado *Voces y silencios en la pedagogía de Paulo Freire* de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada, sostiene que el modelo contrahegemónico de cultura y educación popular de Paulo Freire se funda en fuentes de pensamiento diversas en boga en el contexto latinoamericano de su tiempo tales como la filosofía de la liberación, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y la crítica feminista, donde Freire otorga a la educación –como acto post-colonial de transformación social- un rol central en la vinculación entre democracia, ciudadanía y aprendizaje. Luego de ello, se abordan dos silencios del modelo freiriano: por un lado, la ausencia de una sólida plataforma de economía política que vincule la educación al proceso de trabajo y aborde las causas estructurales de la desigualdad y la dominación; por otro lado, la inabordable tensión entre ciudadanía y globalización, que permite construir una visión global de la ciudadanía superadora de los nacionalismos. De este texto, se pueden extraer dos

elementos necesarios para la comprensión de la praxis pedagógica en Paulo Freire, como se explica a continuación.

El primero, tiene que ver con el asunto de las fuentes donde recoge nuestro pedagogo gran parte de su asidero teórico. Se puede apreciar un marcado interés por fundamentar su discurso desde la filosofía de la liberación. Esta, se centra en los acontecimientos políticos, económicos e ideológicos, vividos en los años sesenta y setenta en América Latina y el mundo, donde pensadores como Ernesto “Che” Guevara, Frantz Fanon, Albert Memmi, Lev Vigotsky, Gramsci, Enrique Dussel, entre otros, cuestionaban las nociones de alteridad en la racionalidad occidental y buscaban incorporar nociones de las culturas tradicionales latinoamericanas, como opciones para la articulación de un modelo civilizatorio más racional y generoso que el modelo europeo etnocéntrico, masculino, racista, autocentrado, y autocelebratorio en términos civilizatorios. Era un pensamiento precursor a las teorías actuales del post-colonialismo. En esa misma línea, la teoría de la dependencia, que hace una crítica al modelo imperialista y neocolonialista, impuesto por las grandes potencias militares surgidas de la segunda Guerra Mundial. Por otro lado, la teología de la liberación, la cual rompía el paradigma colonial de la institucionalidad de la iglesia al servicio de las élites y se acercaba a la defensa, anuncio de la “Buena Nueva” y denuncia de los excesos cometidos por éstas esferas de poder en contra de los pobres, que, en últimas, son los llamados a pertenecer al “pueblo de Dios.”

Esta perspectiva teológica centraba su idea litúrgica, canónica, teológica y moral, sobre la idea de ‘la opción preferencial por el pobre’, como verdadero cenit y cuna del esfuerzo religioso de las iglesias en cuanto iglesia popular o comunidades de base. Una opción teológica claramente en contradicción con el modelo de institucionalización religiosa civilizatorio que existía desde la conquista española y portuguesa. Un modelo de religión donde las iglesias se encontraban íntimamente aliadas al poder, especialmente a las fuerzas armadas y los sectores dominantes (Torres, 1992).

El segundo elemento, es el de los silencios, como los llama Carlos Alberto Torres³ del modelo freiriano y que del cual se desprenden dos: uno es la ausencia de una sólida plataforma de economía política que vincule la educación al proceso de trabajo. En este aspecto, considerar la praxis pedagógica freiriana como proceso hacia la inserción de la mano de obra al mercado global, es una antítesis a la educación liberadora propuesta por el autor. Al articular este silencio freiriano expuesto por Torres (1992) con el desarrollo de la propuesta didáctico-pedagógica que se está construyendo en este trabajo de grado, hay que decir, que, es de nuestro interés fundamentarla en el modelo constructorista y crítico de un currículo comunitario, que promueva el asunto de la ciudadanía. La inserción al mundo laboral, ha de ser una opción de vida de cada sujeto y que en la medida de tener elementos críticos podrá ejercerlo con plena libertad. El silencio dos, es la tensión entre ciudadanía y globalización. En este aspecto, deja claro, Torres, que no hay registro de que Freire haya escrito a cerca del papel del ciudadano global. Esta omisión o silencio ha de ser un tema de reflexión por nosotros que investigamos y nos interesamos en lograr una hermenéutica de la pedagogía de Freire.

<i>SILENCIOS EN EL MODELO FREIRIANO SEGÚN CARLOS ALBERTO TORRES (1992)</i>	
1. Ausencia de una sólida plataforma de economía política que vincule la educación al proceso de trabajo.	Para el autor es claro que Freire no entendió nunca las implicaciones de la relación educación y trabajo para la política educativa. Si bien sus sugerencias meta-teóricas son en general muy útiles, y su trabajo en alfabetización tenía claramente implicaciones para el mundo del trabajo, no terminó por entender uno de los nudos gorgianos de toda política pública: Como educar para la competencia y a la vez educar para la solidaridad.
2. Tensión entre ciudadanía y globalización.	El tema de la ciudadanía global es quizá la ausencia o silencio más importante en el pensamiento de

³ Autor de más de 38 libros, el Dr. Carlos Alberto Torres es profesor de Ciencias Sociales y Educación Comparada, en la Graduate School of Education and Information Studies y director del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA). Es actualmente president del Research Committee on Sociology of Education, International Sociological Association. Ha dedicado su vida intelectual como profesor e investigador al compromiso con el cambio social y la educación liberadora.

	Freire, quien fuera un ciudadano del mundo, viviendo un exilio de 16 años. Es imperativo avanzar una visión de la ciudadanía en la cual la referencia geográfica para la definición de los derechos y responsabilidades individuales es ampliada, y en cierto sentido complicado por una visión espacial más expansiva y un entendimiento del mundo y del planeta en medio de múltiples globalizaciones.
--	--

Cuadro 3

En *“La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire”*, Diego Alejandro Muñoz Gaviria (2017), presenta la idea de que para Paulo Freire la educación solo puede ser entendida como práctica de la libertad, es decir, como acción social con miras a la realización del ser humano. La relación entre educación y libertad, se crea a partir de la defensa antropológica y pedagógica del ser humano como una especie llamada a “ser más”, “más humano”, “más digno”, “más persona”, es decir, a construirse permanentemente. Esta relación en términos pedagógicos implica, asumir la pedagogía crítica como base del entramado didáctico en el aula de clase y acercarse a las denominadas teorías no afirmativas (Benner, 1998). Este tipo de educación, nos recuerda Muñoz, debe en primera instancia, darle prioridad a la tradición crítica pedagógica para zafarse de esa marcación del modelo reproductivista de la sociedad y formar sujetos críticos que sean conscientes de sus realidades histórico-sociales y de allí proponer prácticas transformadoras. En ese orden de ideas, tender a la concienciación, como segunda medida, lo que implica develar las situaciones de opresión no solo en sus realidades, sino en América Latina y el mundo. En este esquema se basa nuestra propuesta que llamamos *“Encuentros dialógicos para la emancipación del sujeto”*. Por lo anterior, en palabras de Diego Alejandro Muñoz (2017):

La educación deviene en práctica de la libertad, en cuanto asume el reto político y pedagógico de ser una acción tendiente a la emancipación humana. La educación en este sentido, es una forma de dignificar al ser humano en cuanto construcción y constructor social. Por ello, en coherencia con el principio antropológico de la apertura humana a la experiencia, la educación sólo puede ser tal, en tanto práctica de la libertad (p. 29).

El texto investigativo gira entorno a tres categorías que articulan la visión antropológica y pedagógica a la educación liberadora. Estas son: *la educación y la transformación social*, entendidas como prácticas educativas que buscan develar situaciones concretas de opresión, para brindar herramientas de resistencia y proponer alternativas transformadoras. En palabras del mismo Freire, citado por Carlos Alberto Torres en Voces y Silencios: “La violencia de los oprimidos no es violencia, sino respuesta legítima; es afirmación del ser que ya no teme a la libertad y que sabe que esta no es un regalo, sino una conquista” (2017, p. 75). Este grado de concienciación, permite entender la responsabilidad de la educación con las prácticas transformadoras sociales. El entendimiento de la libertad como conquista, se hace posible en la segunda categoría, relación de *la educación y el diálogo*. Las prácticas dialógicas en el aula de clase, permiten construir escenarios intersubjetivos de las realidades individuales y comunitarias. Este ejercicio pedagógico del diálogo, es la base de toda educación liberadora. En él se reivindica la teoría sociológica de Habermas (1987), en cuanto a la acción comunicativa. Para Muñoz:

El diálogo, se hace motor de lo social, sólo se puede pensar y actuar con conciencia social en tanto contacto permanente con los otros, las otras y lo otro. El diálogo se hace comprometedor en la humanización del mundo y de los sujetos, dado que, sólo un ser comprometido – radical – hace del ejercicio permanente del diálogo y la conversación el reto político, ético y pedagógico de la alteridad (2017, p. 33).

El tercer componente es *la educación y la alteridad*, entendido desde el hecho ético y compromiso social. Es destacar la importancia del otro en mí, potenciar en el aula, prácticas que permitan reconocerse como sujeto en proceso de formación y transformación, pero también, reconocerse en el otro como entidad social, comunitaria en proceso de liberación. Este proceso de indagación de los postulados pedagógicos de Paulo Freire, nos abren caminos de comprensión hacia la puesta en marcha de nuestra propuesta pedagógico-didáctica para la institución educativa en la cual se desarrolla nuestra práctica docente.

Categorías que articulan la visión antropológica y pedagógica a la educación liberadora según Muñoz (2017)	
<i>La educación y la transformación social</i>	La educación como estrategia para develar situaciones concretas de opresión y brindar herramientas de resistencia y proponer alternativas transformadoras.
<i>La educación y el diálogo</i>	Las prácticas dialógicas en el aula de clase, permiten construir escenarios intersubjetivos de las realidades individuales y comunitarias
<i>La educación y la alteridad</i>	Entendida como hecho ético y compromiso social.

Cuadro 4

Las anteriores investigaciones nos han posibilitado un acercamiento teórico a los planteamientos de Paulo Freire desde la visión de otros autores. Resaltamos el trabajo del maestro Diego Alejandro Muñoz Gaviria quien se convirtió en un referente clave para comprender la obra de Freire. En conclusión, para llegar a un entendimiento de la educación, la pedagogía y la ciudadanía en Freire, se requiere de un sustento antropológico, filosófico e histórico, que permita articular cada frase del autor brasileño con la realidad educativa y la visión humanista de la sociedad.

3. Consideraciones metodológicas

El presente trabajo desarrolla una propuesta pedagógico-didáctica encaminada a realizar aportes al concepto de ciudadanía desde la perspectiva pedagógica – educativa de Paulo Freire, con el fin de ser ejecutada, luego de su revisión, con los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. El enfoque metodológico utilizado es el cualitativo, el cual, se distingue por un proceso reflexivo y en permanente construcción. Así como, de corte comprensivo e interpretativo dando relevancia a los hechos enmarcados en un contexto específico de la realidad. Para Herbert Blumer (1969), el objeto de estudio de este tipo de investigaciones, hace énfasis en los análisis que se realizan a nivel de pequeños grupos sociales para obtener de los propios actores sus interpretaciones de la realidad social en la que viven. Desde esta hermenéutica buscamos una comprensión e interpretación de textos y de contextos que nos posibilite generar nuevas ideas en el campo de la didáctica, la pedagogía y la ciudadanía. Pero, ¿qué es comprender e interpretar desde esta consideración metodológica? La comprensión como método, es utilizado en Ciencias Sociales, Historia y en Filosofía. Sirve para conocer el significado de las acciones, para establecer analogías entre experiencias propias y sucesos externos. "Comprender", "interpretar", "comprender", "alcanzar", "inteligir", "aprehender", "entender", "percibir el significado", etc., se refieren, por tanto, a una operación intelectual compleja. La comprensión, recoge elementos tan distintos como un acceso privilegiado al objeto de la investigación, analogías entre lo externo y lo interno, acceso a los motivos e intenciones del agente, capacidad para situarse en el lugar de otro, conocimiento implícito, empatía, etc. Es además una metodología de tipo cualitativo que asocia la inteligibilidad del objeto investigado a las experiencias subjetivas. La capacidad para identificarse con el objeto, el contexto de la investigación, las experiencias e incluso las actitudes del observador forma parte de este procedimiento de investigación. A través de la interpretación y la comprensión procuramos darle forma al corpus de datos que surgen de los discursos en los diferentes textos que abordamos.

Ricoeur (1999) sostiene que podemos denominar “texto” a todo discurso fijado por la escritura. Así, el corpus de datos es la fijación del discurso que, en el contexto de la investigación cualitativa, se entiende como las expresiones lingüísticas referidas al mundo de la vida de los actores sociales o como las acciones que los individuos realizan en ese mundo vital. Es usual que la constitución del corpus de datos sea posterior al acto de habla o a la acción que en él se recogen. Las transcripciones de, por ejemplo, observaciones o entrevistas suponen fijar, con un grafismo lineal, todas las expresiones discursivas previas durante el trabajo de campo: transcribir de forma directa “aquello que quiso decir el discurso”. Cuando los datos han sido consignados por escrito, en el momento de analizarlos, el investigador se convierte en “lector intérprete” y deja de actuar como interlocutor (en una entrevista) o como participante (en una actividad social más o menos institucionalizada), del mismo modo que ahora el texto ha sustituido al informante o a la acción. (Medina-Moya, 2014, p.42)

Para los intereses de este trabajo, se deja claro que dentro de la Investigación Bibliográfica Documental y la entrevista no estructurada a un experto, hay todo un ejercicio interpretativo de donde emergen conceptos, preguntas, inquietudes, ideas, como insumos para la construcción de una propuesta didáctica y pedagógica.

La población y la muestra, en nuestra investigación son los estudiantes del grado décimo, con los cuáles se aplica la propuesta. Por el momento se realizó un pilotaje con los estudiantes del grupo décimo F durante el primer periodo académico del 2019, para analizar la viabilidad, los posibles aciertos, debilidades, oportunidades, problemas y ajustes propios de este proceso. Esto nos permitió refinar algunos aspectos de la propuesta. Las experiencias vividas en el aula de clase en este ejercicio pedagógico, son abordadas en el Capítulo III del presente trabajo. Los estudiantes del grado 10°F formaron parte activa de la elaboración de dicha propuesta.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para escoger a los estudiantes del grado décimo son el nivel cognitivo en el que se encuentran y sus edades que oscilan entre los 15 y los 17 años, lo que amplía las posibilidades discursivas, críticas y analíticas del entorno. No se trabaja con los grados sexto, séptimo, octavo y noveno por ser niveles de fundamentación conceptual e histórica, lo cual es determinante para poder llevar a cabo nuestra propuesta pedagógico-didáctica. Tampoco se trabajó con los estudiantes del grado undécimo, porque

están excesivamente concentrados en llevar a cabo las actividades propias del último nivel de la formación básica secundaria. En cuanto a la viabilidad de la propuesta en la institución, se socializó a los estudiantes, padres de familia, docentes, coordinadora académica y rector. Todos ellos mostraron interés en apoyar este tipo de prácticas que buscan enriquecer las dinámicas pedagógicas institucionales. Además, se validó con pares o maestros del área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, en diálogos informales y en jornadas pedagógicas. De estas socializaciones se concluyó que la propuesta es pertinente y tiene potencial para generar espacios de reflexión en torno a la ciudadanía.

Parte de este trabajo se hace mediante la Investigación Bibliográfica y Documental (IBD), que consiste en seleccionar, clasificar, evaluar, analizar, establecer la pertinencia de una u otra fuente, recolectar y sistematizar el contenido del material que sustentó teóricamente la investigación. La IBD presentó como característica la utilización de documentos que tienen como fin, contribuir al objetivo general y a los específicos del presente trabajo. Tuvimos en este aspecto, una amplia recopilación de lecturas de Paulo Freire, quien se convirtió en nuestro referente teórico más fuerte. Así mismo, se abordaron otras fuentes que dialogaron con el autor investigado. Se tuvieron tres criterios para la selección de documentos: *pertinencia*, significa que las fuentes consultadas son acordes con el objeto de investigación y con sus objetivos, en tanto que aporta conocimientos, enfoques, teorías, conceptos y/o experiencias significativas para fundamentar la propia investigación; *exhaustividad*, significa que las fuentes consultadas deben ser suficientes y necesarias para fundamentar la investigación; y *actualidad*, lo implica que las fuentes consultadas deben ser lo suficientemente actuales como para asegurar que reflejan los últimos avances de la disciplina, los más recientes hallazgos de la ciencia y/o los antecedentes empíricos más pertinentes referidos a sucesos ocurridos en el pasado reciente o en el presente. Se utilizó como instrumento para recoger la información una ficha de contenido que nos permitió sistematizar y ordenar los conceptos, apreciaciones, definiciones y demás componentes bibliográficos necesarios para la presente investigación. De este trabajo surgieron los análisis respectivos a lo rastreado en las fichas de contenido. Esto permitió nutrir teóricamente cada uno de los capítulos aquí desarrollados.

FICHA DE CONTENIDO		
Localización:	Clasificación/ Código:	Nº
Descripción:		
Contenido:		Palabras Claves:
Observaciones:		
Tipo de Ficha:		Elaborada por:

Cuadro 5. Tomado de: (Galeano, María E, 2016, p.63).

Otras técnicas que se utilizaron para la recolección de información fueron la entrevista no estructurada, los talleres, las socializaciones, las observaciones, las descripciones de rutinas y situaciones problemáticas, así como de los significados en la vida de los participantes. Se realizó una entrevista no estructurada a un experto (Diego Alejandro Muñoz Gaviria), el 16 de diciembre de 2018, el cual nos autorizó para que su nombre pueda ser mencionado en esta tesis. Del resultado de esta entrevista emergieron las categorías de análisis que hicieron posible la construcción de cada uno de los capítulos. Estas categorías fueron emergentes como resultado no solo de las expresiones recurrentes y conceptos desarrollados por el experto durante la entrevista, sino que fueron el producto de la interpretación y comprensión de lecturas previas que realizamos de Paulo Freire y del mismo profesor experto Diego Alejandro Muñoz. Asimismo, se tuvo en cuenta las orientaciones del coordinador de la maestría Daniel Avendaño, quien en un simposio previo a la entrevista nos recomendó aclarar conceptos claves como “la praxis pedagógica”. A continuación, aparece la sistematización de la entrevista en cuanto a preguntas, selección de apartes de la misma y categorías; así mismo, como las interpretaciones. Las categorías emergentes en este proceso de la entrevista fueron el resultado de un enfoque comprensivo, donde se eligieron de acuerdo a la reiteración de palabras por parte del experto, de potencia teórica y conceptos cruciales y fundamentales para la propuesta.

<i>Pregunta</i>	<i>Análisis de contenido (selección)</i>	<i>Categorización</i>
<i>1. ¿A QUÉ SE DENOMINA PRAXIS PEDAGÓGICA EN LA OBRA DE FREIRE?</i>	“Ustedes tiene que buscar de donde proviene...cuál es la herencia de la cual parte Freire que lo hace ser proclive a la idea de praxis, cuál es su filosofía de praxis. Y si ustedes buscan en su Pedagogía del oprimido, eso es Marx; entonces hay que buscar detrás de Marx y de Freire, cuál es el Marx de la Praxis”.	1.1 Marx 1.2 Praxis política 1.3 Sujeto social 1.4 Transformación
	“Freire dirá, “Marx pensó una praxis política general, yo la adjetivo como pedagógica, pero sustantivamente es praxis política”	
	“El eco de Marx en Freire para hablar de praxis, tiene al menos cuatro sentidos: el primero es que, no hay praxis si no hay sujeto, y ese sujeto es histórico, es decir, situado, es ubicado contextualmente, es colectivo, nunca es un sujeto individual, siempre es un sujeto social, en relación, ser social; la praxis solo puede existir porque hay un sujeto social en su base. El segundo aspecto, es la que la praxis intenta vincular un momento subjetivo y un momento objetivo en el actuar humano: un momento de la conciencia, que es teórico y un momento objetivo práctico, que es momento de la actuación en el mundo. Tercer criterio, es que esta praxis en el sentido de Marx, tiene que ayudar a la transformación de situaciones de opresión. Cuarto criterio, esa praxis es una praxis conjunta, es una praxis social. ”	
	“Cuatro criterios básicos de la praxis en sentido crítico: 1.la praxis siempre es de un sujeto histórico, social; 2. La praxis vincula el momento el momento teórico con el momento práctico vital; 3. La praxis lleva a la transformación; 4. La transformación debe ser colectiva.”	

2. ¿QUÉ RELACIÓN ENCUENTRA USTED ENTRE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DE FREIRE Y LA FORMACIÓN?	“¿Qué la hace pedagógica? Que tiene la intencionalidad de llevar el problema de la emancipación al problema de la formación.”	2.1 Emancipación
	“Es la <i>Bildung</i> como emancipación, es decir, como la capacidad del ser humano de romper con sus opresiones.”	2.2 Bildung
3. ¿CÓMO ES EL TEMA DE LA ENSEÑANZA EN FREIRE?	“El primer paso es la confianza en el diálogo sobre un tema, el segundo paso es decir lo que tengo que decir y reconocer que tengo la habilidad de decir algo; el tercer momento, es problematizar lo que sabemos, porque si no se problematiza lo que sabemos, a veces terminamos defendiendo la voz del opresor en nosotros y ni siquiera entendemos que es la voz del opresor es la que está dentro de nosotros; y la cuarta parte, que tiene un implicación básica en los círculos de cultura, y es que debe aparecer un proceso de investigación-acción-participación que lleve a transformar”.	3.1 Círculos de cultura 3.2 Diálogo 3.3 Tema generador 3.4 Problematizar
	“El desenlace de la enseñanza debe ser una actividad de transformación colectiva. Son esos cuatro elementos fundamentales que debe tener todo círculo de cultura: 1. La configuración del diálogo como confianza de base; 2. Un tema generador que haga que todos y todas tengan algo que decir; 3. Problematizar lo que tenemos que decir; 4. Un compromiso de acción hacia la transformación	

Cuadro 6. Entrevista a Diego Alejandro Muñoz Gaviria, el 16 de diciembre de 2018.

Veamos ahora las interpretaciones que se obtuvieron para cada uno de los objetivos específicos o capítulos. Para resolver los planteamientos del primer objetivo específico, se obtuvo lo siguiente:

- En relación con la primera pregunta realizada, la cual indagaba por la praxis pedagógica en Freire, encontramos que de la entrevista se derivaron cuatro grandes

conclusiones que en la matriz se identificaron como cuatro categorías: 1.1) Marx, 1.2) Praxis Política, 1.3) Sujeto social y 1.4) Transformación.

- Con relación a la categoría 1.1) Marx, el experto deja entrever el sustento filosófico de Freire en las ideas de Karl Marx. En un artículo del 2014, titulado *Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría de Karl Marx*, Diego Alejandro Muñoz, realiza un acercamiento antropológico-filosófico a los puntos de conexión existentes entre las ideas filosóficas y políticas de Karl Marx y las ideas filosóficas, políticas y pedagógicas de Pulo Freire. La tesis central de su escrito es cómo la obra de Freire y las tesis de Marx dialogan con base en la defensa de una antropología filosófica relacional, que reivindica en el ser humano sus dimensiones sociales, históricas y transformadoras.
- De la categoría 1.2) Praxis política, encontramos que el entrevistado afirma lo siguiente: “Freire dirá, Marx pensó una praxis política general, yo la adjetivo como pedagógica, pero sustantivamente, es praxis política.” En el texto “La educación en la ciudad” de Paulo Freire del 2014 de la Editorial Siglo XXI, el pedagogo brasileño, menciona que:

No es privilegio de nuestro proyecto pedagógico en marcha, tener carácter ideológico y político explícito. Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde. Siguiendo el espíritu de su pregunta me parece importante hablar de la imposibilidad, en todos los tiempos, de haber tenido y tener una práctica educativa sin contenido, es decir, sin objeto de conocimiento para ser enseñado por el educador y aprehendido, para poder ser aprendido por el educando. Esto precisamente porque la práctica educativa es naturalmente gnoseológica y no es posible conocer nada a no ser que nada se sustantive y se vuelva objeto para ser conocido, es decir, se vuelva contenido. La discusión fundamental es política. Tiene que ver con qué contenidos enseñar, a quién, en favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar. Tiene que ver con quién decide sobre qué contenidos enseñar, qué participación tienen los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos (p.53).

Es evidente que la praxis pedagógica contiene en clave de Freire una carga política e ideológica, la cual intuimos, estará al servicio de los oprimidos de la sociedad, en busca de unas prácticas tendientes a la liberación o emancipación. Diego Alejandro Muñoz en un artículo investigativo de su autoría, titulado *La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina*, afirma que para Freire, los temas centrales en el accionar educativo desde la perspectiva política son:

La centralidad de la pregunta por el ser humano en cualquier acción humana, de mayor importancia en acciones orientadas a la humanización, como las derivadas de la educación y de la formación. Para el autor, la teoría crítica en sus potencias filosóficas y políticas requiere de expresiones pedagógicas que permitan la generación de procesos de concienciación tendientes a la transformación social, a esto es a lo que se ha denominado en este texto como giro pedagógico de la teoría crítica (Muñoz, 2014, p. 178).

- Observamos que otro elemento para el análisis es el asunto de la implementación de la teoría crítica, que nuestro experto en la entrevista no lo menciona, pero que deducimos es un tema clave para la implementación de una praxis pedagógica desde la perspectiva freiriana. Por otro lado, el asunto desde la teoría crítica, en sus expresiones pedagógicas, se amarra al principio filosófico y político de la praxis como proceso de concienciación tendientes a la transformación social. Haciendo una articulación entre lo expuesto por Muñoz y Freire, hay una correlación con el texto, “La educación como práctica de la libertad” donde se afirma que “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1965, p.7). Es decir, la educación debe partir de la transformación del sujeto, que en última es quien se encarga de transformar el mundo y para ello la praxis pedagógica converge en una suerte de praxis política.
- En cuanto a las categorías 1.3) Sujeto social y 1.4) Transformación, nuestro experto considera que “El eco de Marx en Freire para hablar de praxis, tiene al menos cuatro sentidos: el primero es que, no hay praxis si no hay sujeto, y ese sujeto es histórico, es decir, situado, es ubicado contextualmente, es colectivo, nunca es un sujeto

individual, siempre es un sujeto social.” Esto nos advierte que nuestras prácticas educativas deben corresponder con las teorías pedagógicas situadas, no afirmativas y críticas latinoamericanas, ya que el sujeto del proceso de formación es un ser histórico y social, no individual. Por tanto, intuimos que la construcción del conocimiento, la episteme curricular, debe ser un constructo colectivo y crítico. La transformación, en este sujeto social, ha de ser el horizonte de toda praxis pedagógica. Paulo Freire y Antonio Faundez en “Por una pedagogía de la pregunta” de la editorial Siglo XXI de 2018, plantea que “son estas situaciones en las cuales las mujeres y los hombres practicamos la transformación de manera integral, singular y común, y en ellas las conciencias dejan de estar aisladas” (p.12). En conclusión, se diría que el sujeto social está llamado a la transformación, es decir, que la educación debe llevar a ello.

- Con relación a la pregunta 2, la cual se ocupa del tema de la formación, aparecieron dos categorías que son 2.1) Emancipación y 2.2) Bildung. La primera, se relaciona con la liberación respecto de un poder, una autoridad, una tutela o cualquier otro tipo de subordinación o dependencia y la segunda, se refiere a la tradición alemana de cultivarse así mismo, en donde la filosofía y la educación están vinculadas de manera tal que se refiere a un proceso de la maduración personal y cultural.
- En el análisis de estas dos categorías encontramos que Muñoz plantea que es la *Bildung* como emancipación, es decir, como la capacidad del ser humano de romper con sus opresiones. Esto nos permite deducir que la formación está íntimamente ligada a la emancipación. El experto en otro artículo, llamado *Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: Cuestiones histórico-conceptuales* de 2015, dice que, citando al profesor Andrés Klaus Runge Peña

Aquí se hace pertinente entender la formación como emancipación en tanto:

Quepa decir desde ya que con el concepto de formación se hace alusión acá a la estructuración epigenética del ser humano con la que se plantea que los individuos no se encuentran insoslayablemente determinados por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas. Es decir, que los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo. Expresado en términos

procesuales, el concepto de formación designa ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad. Esa apertura tiene lugar como un volverse visible de los contenidos generales y categoriales, por el lado objetivo, y como el transcurrir de experiencias, apreciaciones y vivencias generales, por el lado del sujeto Runge 2005 (citado por Muñoz, 2015, p. 284).

Lo anterior, establece que la formación está ligada a la emancipación en cuanto a la interacción de los sujetos con el mundo, su transformación y la capacidad de transformar el mundo, de ahí que toda práctica en el aula debe estar pensada en la medida misma del cambio.

- En cuanto a la pregunta número 3, que busca indagar sobre la enseñanza en Freire, se pudo concluir que hay 4 categorías 3.1) Círculos de cultura 3.2) Diálogo 3.3) Tema generador y 3.4) Problematizar.
- Las categorías 3.2, 3.3 y 3.4, son apéndices, como se observa de una categoría que las abarca, como lo es la 3.1, correspondiente a los Círculos de la Cultura. Dice Muñoz que el desenlace de la enseñanza debe ser una actividad de transformación colectiva. Son esos cuatro elementos fundamentales que debe tener todo círculo de cultura. Los círculos de la cultura, están especificados en el primer capítulo de “La pedagogía del oprimido”, donde se explican metodológicamente. Consideramos que los Círculos de la Cultura, han de ser el modelo a seguir, con sus respectivas actualizaciones, contextualizaciones y adecuaciones para llevar a cabo una propuesta pertinente que contribuya a fomentar las prácticas ciudadanas en la institución educativa. Los cuatro elementos que menciona Diego Alejandro Muñoz (2018) en la entrevista son: “1. La configuración del diálogo como confianza de base; 2. Un tema generador que haga que todos y todas tengan algo que decir; 3. Problematizar lo que tenemos que decir; 4. Un compromiso de acción hacia la transformación”. De esta estructura, deducimos, debe partir la propuesta pedagógico-didáctica que se pretende diseñar en el tercer objetivo específico.

<i>Pregunta</i>	<i>Análisis de contenido (selección)</i>	<i>Categorización</i>
1. ¿CÓMO APARECE EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN LA PEDAGOGÍA DE FREIRE?	“El problema de la ciudadanía, es el problema de la capacidad que tienen los sujetos de estar a la altura de su momento histórico; de problematizar su momento histórico y hacerlo públicamente, es decir, con otros y otras”	1.1 Momento histórico
	“En Freire, los círculos de cultura, él empieza con lo que llama el universo vocabular, si vamos a hablar de ciudadanía, que entendemos por ciudadanía y empezamos a nombrar o adjetivar ciudadanía”	1.2 Universo vocabular
	“Estas tres palabras, por ejemplo, articulan mi sentir de ciudadanía: estado, democracia y participación. Pero, porque en otro aparecen: deliberación, crítica y conflicto. Entonces resulta que son dos universos vocabulares diferentes. Es en las narrativas que ellos producen donde se articulan los saberes”	
2. ¿CÓMO ARTICULAR LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA LENGUA CASTELLANA AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA?	“Cuando yo introduzco en Lengua Castellana unas maneras de lenguajear el mundo, en Ciencias Sociales me pregunto históricamente porque fueron esas”	2.1 maneras de lenguajear el mundo
	“Con esta claridad epistémica a la hora de uno trabajar con los estudiantes, bueno con los compañeros y compañeras en los círculos de cultura, el problema no es cuál es el material que yo llevo para detonar, sino más bien, cómo se construye el material desde los círculos de cultura, que haga que las palabras generadoras, tengan contenido histórico y cultural, es decir son las narrativas de ellos, no los textos previos que yo llevo”	2.2 Las narrativas de ellos y no los textos previos que yo llevo

Cuadro 7. Entrevista a Diego Alejandro Muñoz Gaviria, el 16 de diciembre de 2018.

De esta técnica que busca indagar algunos elementos teóricos para resolver los planteamientos del segundo objetivo específico, se obtuvo lo siguiente:

- En relación con la primera pregunta realizada, la cual indagaba por la ciudadanía en la propuesta pedagógica en Freire, encontramos que de la entrevista se derivaron dos conclusiones que en la matriz se identificaron como las categorías: 1.1) Momento histórico y 1.2) Universo vocabular.
- Las ideas que nombra el experto docente Diego Alejandro Muñoz con relación a la ciudadanía, nos permiten identificar la relación entre momento histórico y ciudadanía, a lo que dice que “es la capacidad que tienen los sujetos de estar a la altura de su momento histórico.” Esto nos obliga a problematizar el contexto, a desarrollar una pedagogía crítica que lleve al estudiante a realizar comprensiones de su momento histórico y, por tanto, demuestre habilidades de tipo ciudadana. Entender el ciudadano desde la perspectiva de Freire, es para nuestro caso, un imperativo pedagógico, pues se quiere aportar elementos, a los estudiantes para el ejercicio de una ciudadanía no en términos de obediencia, sino crítica y transformadora de su propia realidad.
- De la pregunta 2 que buscaba articular las Ciencias Sociales y Lengua Castellana con la idea de ciudadanía en Freire, emergieron dos ideas que son 2.1) maneras de lenguajear el mundo y 2.2) Las narrativas de ellos y no los textos previos que yo llevo.
- Con relación a la idea 2.1 se puede inferir que en la dinámica de los círculos de cultura el papel que cumple el lenguaje es el de nombrar el mundo para reconocerlo, para buscar su entendimiento y poder ejercer en él, la acción transformadora. Freire establece una estrecha relación entre educación y ciudadanía, para lo cual, parte del planteamiento de que los problemas de la educación no se reducen al campo metodológico o pedagógico, sino que tienen un alto componente político. Contribución que se refuerza con los trabajos de educación popular y la concepción de ésta como un proceso político y social, cuyo interés y espacio fundamentalmente está dedicado al análisis de las condiciones de vida de los sectores más pobres y vulnerables de la sociedad; análisis que busca generar y apropiar procesos de concientización para la transformación social, a lo que Freire denominó una educación

para la decisión y para la liberación, siendo estos dos elementos claves para la ciudadanía.

- La idea 2.2 indica la importancia del universo vocabular en ese proceso de lenguajear el mundo en los círculos de cultura y las concepciones de ciudadanía que se pueden suscitar en los grupos de confianza. Este universo vocabular siempre estará cargado con su componente político.

Para Freire, el acto educativo es la principal estrategia para formar ciudadanos y como un modo de intervención en el mundo; desde éste se devela el carácter político y el deber de la educación en la formación ciudadana. De ahí, la pertinencia y relevancia de su afirmación sobre el sentido político de la educación, que se fundamenta en la propia educabilidad del ser humano, en su naturaleza inacabada, incompleto pero consciente de su finitud; situación que lo caracteriza como un ser “programado para aprender”, en permanente búsqueda, indagador de su entorno, de su contexto y de sí mismo. Es justo esa condición de finitud la que da la posibilidad de optar, de decidir, de romper, de escoger, de transformar; es decir, soñar con otra realidad.

<i>Pregunta</i>	<i>Análisis de contenido (selección)</i>	<i>Categorización</i>
<i>1. ¿CÓMO LLEVAR AL AULA DE CLASE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS DE FREIRE?</i>	“No es una estrategia didáctica, con la cual yo tengo un saber e intento llevarles a ellos una suerte de exposición o socialización de un saber, sino que se invierte la lógica y como círculo de cultura es, en las narrativas que ellos producen. Es en las narrativas que ellos producen donde se articulan los saberes.”	1.1 Círculos de Cultura
	“No es una propuesta prescriptiva, sino es una propuesta reconstructiva. Reconstruye desde las voces de los actores, cuáles son los sentidos, con los cuales cargan los temas que detonan lo que como elemento problematizador, ustedes expondrán como ciudadanía”	

	“La lógica de los círculos de cultura funciona como un espiral. Hay un momento de configuración de círculo de cultura. Los círculos de cultura son círculos de confianza. Configuración de grupo de confianza”	
2. EN TÉRMINOS PRÁCTICOS, ¿CÓMO OPERAN LOS CÍRCULOS DE CULTURA?	“La configuración de la confianza va girando en torno a un problema o un tema, que es el tema que nos va a permitir a nosotros, ir identificando inicialmente ese universo vocabular”	2.1 Tema generador 2.2 Universo vocabular
	“Debe de haber un tema generador, en este caso es ciudadanía. Este tema generador ubica un universo vocabular y en la medida en que se empiece a hablar de ciudadanía, ese universo vocabular, empezará a generar una palabras problematizadoras”.	2.3 Palabras problematizadoras 2.4 Situación de opresión
	“De estas palabras problematizadoras, esto va generando toda una dinámica de reflexión...en clave de Paulo Freire y de toda la pedagogía crítica, eso problematizador, tiene que ayudarnos como círculos de cultura a develar, qué es lo que hay ahí como situación de opresión...Porque se supone que de los círculos de reflexión, identificando la situación de opresión, es donde aparece la praxis transformadora	2.5 Praxis transformadora

Cuadro 8. Entrevista a Diego Alejandro Muñoz Gaviria, el 16 de diciembre de 2018.

Para resolver los planteamientos del tercer objetivo específico, se obtuvo lo siguiente:

- En relación con la primera pregunta realizada, la cual indagaba por la forma cómo se lleva al aula de clase las teorías de Paulo Freire, encontramos que surgió una conclusión, que en la matriz se identifica como la categoría: 1.1) Círculos de Cultura.
- De esta categoría, el experto docente Diego Alejandro Muñoz afirma que “es en las narrativas que ellos producen donde se articulan los saberes”, con lo que se deduce que en los Círculos de Cultura el conocimiento no es depositado en el estudiante por parte del profesor, sino que es un constructo colectivo donde, en clave de Freire

“nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, las personas se educan entre sí, con la mediación del mundo”. Es decir, todos tienen algo que aprender, todos tienen algo que enseñar, todos tienen algo que decir. El mismo Freire (1967) lo reitera en “La educación como práctica de la libertad”

Nadie lo ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y el saber, es instrumento del que se sirve de la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados “incultos”, los “absolutamente ignorantes” que, “incapaces de dirigirse”, necesitan de la “orientación” de la “dirección”, de la “conducción de los que se consideran a sí mismos “cultos y superiores.” (p. 101)

Al aseverar Muñoz que los saberes brotan de las “narrativas de ellos”, es preciso entender la importancia del diálogo en los Círculos de Cultura. Es el diálogo o a través de una pedagogía dialógica donde encuentran asidero los Círculos de Cultura.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. (Freire, 2015, p. 108)

En los Círculos de Cultura, encontramos las claves pedagógicas para el diseño de la propuesta pedagógico-didáctica, que nos permita construir los fundamentos de una ciudadanía con unas ideas claras sobre la concienciación y las praxis liberadoras. Los Círculos de Cultura, son concebidos por Paulo Freire de la siguiente manera:

Una escuela diferente, donde se discuten los problemas que tienen los educandos y el educador. Aquí no puede existir el maestro tradicional (“bancario”) que todo sabe, ni el alumno que nada sabe. Tampoco pueden existir las lecciones tradicionales que solamente sirven para ejercitar la memoria de los estudiantes. El círculo de cultura es un lugar –junto

a un árbol, en la sala de una casa, en una fábrica, pero también una escuela—, donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre la práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. en el círculo de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer y a escribir, al mismo tiempo que aprenden a “leer” (analizar y actuar) su práctica [...] los círculos de cultura son unidades de enseñanza (Gadotti y Torres, 2001, p. 720).

- De la pregunta 2 que buscaba indagar sobre la implementación de los Círculos de Cultura en el aula de clase, el entrevistado dejó ver varias conclusiones que quedaron como cinco categorías: 2.1) Tema generador, 2.2) Universo vocabular, 2.3) Palabras problematizadoras, 2.4) Situación de opresión y 2.5) Praxis transformadora.
- En cuanto a la categoría 2.1 y 2.2, el experto afirma que “La configuración de la confianza va girando en torno a un problema o un tema, que es el tema que nos va a permitir a nosotros, ir identificando inicialmente ese universo vocabular.” Encontramos que Freire (2004) en “La educación como práctica de la libertad”, las define como: “Palabras generadoras son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.” (p. 109) En cuanto a las palabras o temas generadores, para el caso nuestro, podría ser, ciudadanía, dado el interés que desde la praxis pedagógica llevamos a cabo y que se convierte en la bisagra para abrir los espacios de discusión en los Círculos de Cultura. De este tema generador han de salir otras palabras que se convertirán en lo que Freire denomina, universo vocabular. En cuanto a los temas generadores deben tener riqueza sintáctica y semántica, a la vez de posibilitar la reflexión y la acción de los sujetos sobre el mundo:

La mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor “porcentaje” posible de criterios sintácticos (posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética, “manipulabilidad” de los grupos de signos, las sílabas, etc.), semántico (mayor o menor “intensidad” del vínculo establecido entre la palabra y el ser que ésta designa), mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado y pragmático, mayor o menor tenor potencial de concienciación, o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza. Jarbas Maciel (Citado por Freire, 2004, p. 112).

Por otro lado, el universo vocabular, es definido por Paulo Freire, como un conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo. Conocer al otro, a través de su universo vocabular es tener un conocimiento que implica una aproximación al otro y una investigación, en proceso, no sólo del interlocutor, sino de las condiciones y contextos de su interlocución.

Para las categorías 2.3, 2.4 y 2.5, hay que decir que hacen parte de la dinámica de los Círculos de Cultura. En este aspecto encontramos correspondencia en lo expuesto por el experto docente Diego Alejandro Muñoz y el capítulo “Educación y concienciación” del libro *La educación como práctica de la libertad* de Paulo Freire. En la interpretación que hace Muñoz de los Círculos de Cultura, se pueden observar 5 fases que tienen una estructura en espiral, las cuales giran en una primera espiral que lo denomina los temas generadores; esta pasa a una segunda que es el universo vocabular; de aquí a las preguntas problematizadoras; luego, en esa lógica espiral se llega a los círculos de reflexión donde ha de emerger una situación de opresión y esta concluye con la quinta fase, que es el compromiso de acción, el que denomina, la praxis transformadora. Esta estructura ha de ser la maqueta, por así decirlo, con la cual armaremos la propuesta pedagógico-didáctica para ser ejecutada en la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño.

Otra parte del trabajo se realizó estimulando la participación del grupo seleccionado para hacer un pilotaje de la propuesta pedagógico – didáctica que se presenta. La orientación estaba dirigida a comprender la manera en que habitualmente los actores en el escenario educativo se disponen para éste y las transformaciones que la propuesta exige de los mismos. Lo acontecido se presenta en el Capítulo III. Por último, es necesario realizar un cronograma de actividades que permita ir dosificando los tiempos de la presente investigación. (Ver Anexo 10)

CAPÍTULO I

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN PAULO FREIRE

En el presente capítulo, se esbozan las ideas expuestas por Paulo Freire con relación a la pedagogía y a la educación en varias de sus obras. Además, se busca realizar un paralelo entre sus escritos a través de los años para analizar su postura con relación a estos conceptos. Esto nos permite develar las variaciones, encuentros, desencuentros y afirmaciones que se mantienen en el tiempo, por ejemplo, de un concepto como la pedagogía y su evolución desde su experiencia como maestro e investigador.

La pedagogía, que es un acto social donde se busca la orientación del niño y del sujeto en un contexto histórico, parte de la necesidad de entendernos como especie compleja. Por tanto, es un acto de amor puro donde me regocijo con el avance espiritual, emocional, intelectual y sobre todo humano del individuo; me permite el encuentro fraterno con el otro, la otra y aquello que me une y que me distancia. Paulo Freire, deja ver en sus escritos que la pedagogía es liberadora, crítica, dialógica, autónoma, esperanzadora, concienciadora y en procura de la visibilidad y la restitución de los derechos de los oprimidos. Es así, como:

La pedagogía brinda la posibilidad de constituirnos como sujetos; sólo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura del otro, que a su vez me escucha y me habla, es que me reconozco como sujeto; no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción (Freire: 2010, p. 28).

Se infiere que hay tres componentes de la pedagogía freiriana: la transformación, el diálogo y la alteridad. La transformación del sujeto que es en últimas quien transforma al mundo; el diálogo, porque el conocimiento se construye a partir de las experiencias que el mundo le posibilita al maestro y al estudiante, de esta forma, todos tenemos algo que decir en este proceso pedagógico y, por último, la alteridad, como la capacidad de sentir lo que el otro siente, de permitirle ser persona, ser sujeto y ser más.

Paulo Freire en su libro *La Educación como práctica de la libertad*, indica la importancia del diálogo en el acto pedagógico. Esto es explicado en lo que él denomina los

Círculos de la Cultura y advierte que solo con un método activo, dialogal y participante, se podrá lograr una pedagogía que supere las actitudes ingenuas de la educación tradicional. Por tanto, asegura que el diálogo como herramienta pedagógica posibilita la superación de la pedagogía tradicional, colonialista, antidialógica:

Era el diálogo que oponíamos al antidiálogo, propio de nuestra formación histórica-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima de transición. El antidiálogo, que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados.

Precisábamos de una pedagogía de comunicación con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo.

Hay más. Quien dialoga, lo hace con alguien y sobre algo. Ese algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos (Freire, 1967, p. 105).

En el contexto educativo de nuestra institución, ese diálogo generalmente es tradicional. El maestro debe demostrar un conocimiento frente a los estudiantes y lo hace en su diálogo con el conocimiento mismo. El estudiante, escucha con atención para que de esta manera pueda aprender. Si por cualquier momento se distrae o interrumpe, éste debe ser objeto de una sanción ya sea pedagógica o social, ya que dentro de lo estipulado por el Manual de Convivencia, artículo 26 se considera como una falta leve, la interrupción de las clases. Por tanto, estamos convocados a superar, como lo demuestra la pedagogía freiriana, esas prácticas en el aula de clase donde somos poseedores y dueños de la palabra. El diálogo fluido, permanente y participativo debe ser la estructura dinámica de una pedagogía dialógica. Freire en su obra *“La pedagogía del oprimido”* insiste en hacer visible la palabra del oprimido desde el marco educativo, como estrategia política de superación de los procesos de deshumanización en el mundo. En consecuencia expresa:

Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que constituye lo que venimos llamando “la pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su

humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará (Freire, 1970, p.42).

Toda pedagogía que se sustente en Freire ha de ser elaborada con el educando. Lo que implica que los sujetos en un proceso de liberación deben asumir críticamente su educación. Siendo la escuela la portadora de modelos reproductivistas o como diría Michel Foucault un dispositivo de poder, difícilmente abrirá las esclusas de la emancipación de los oprimidos. Se requiere de pedagogías transformadoras. Aquí, tiene concordancia la tradición pedagógica latinoamericana y la episteme curricular crítico-socio constructivista. En este sentido dice el autor que en el fondo la Pedagogía del oprimido:

Es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o se empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos.

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos en la lucha por su redención (Freire, 1970, p.54).

En “*La pedagogía de la Esperanza*” el autor expone una serie de experiencias, anécdotas y vivencias que nos dan elementos contundentes de lo que implica la pedagogía desde su postura. Citaremos una experiencia, que, aunque extensa para lo que se estila en trabajos académicos, es importante pues en ella Freire muestra la potencia de estar con el otro y la otra.

Basándome en un excelente estudio de Piaget sobre el código moral del niño, su representación mental del castigo, la proporción entre la probable causa del castigo y éste, hablé largamente sobre el tema, citando al propio Piaget y defendiendo una relación dialógica, amorosa, entre padres, madres, hijas, hijos, que fuera sustituyendo el uso de castigos violentos. Mi error no fue citar a Piaget. Incluso habría sido rico, hablando de él, usar un mapa, partir de Recife, en el Nordeste brasileño, extenderme a Brasil, ubicar Brasil en Sudamérica, relacionar a ésta con el resto del mundo y en él mostrar Suiza, en Europa, la

tierra del hombre a quien estaba citando. Si hubiera hecho eso, habría sido no sólo *rico*, sino provocativo y formativo. Mi error estaba, primero, en el uso de mi lenguaje, de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestada a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí.

Al terminar, un hombre joven todavía, de unos 40 años, pero ya gastado, pidió la palabra y me dio tal vez la lección más clara y contundente que he recibido en mi vida de educador. No sé su nombre. No sé si vive todavía. Posiblemente no. Malignidad de las estructuras socioeconómicas del país, que adquiere colores aún más fuertes en el Nordeste brasileño, el dolor, el hambre, la indiferencia de los poderosos, todo eso debe de haberlo tragado hace mucho.

Pidió la palabra y pronunció un discurso que jamás pude olvidar, que me ha acompañado vivo en la memoria de mi cuerpo durante todo este tiempo y que ejerció sobre mí una influencia enorme. Casi siempre, en las ceremonias académicas en que me torno doctor *honoris causa* de alguna universidad, reconozco cuánto debo también a hombres como éste del que hablo ahora, y no sólo a científicos, pensadores y pensadoras que igualmente me enseñaron y continúan enseñándome y sin los cuales y las cuales no me habría sido posible aprender, inclusive del obrero de aquella noche. Es que sin el rigor, que me lleva a la mayor posibilidad de exactitud en los descubrimientos, no podría percibir críticamente la importancia del sentido común y lo que hay en él de buen sentido. Casi siempre, en las ceremonias académicas, lo veo de pie, en uno de los costados del salón grande, la cabeza erguida, los ojos vivos, la voz fuerte, clara, seguro de sí mismo, hablando su habla lúcida.

"Acabamos de escuchar -empezó- unas palabras bonitas del doctor Paulo Freire. Palabras bonitas de veras. Bien dichas. Algunas incluso simples, que uno entiende fácil. Otras más complicadas, pero pudimos entender las cosas más importantes que todas juntas dicen.

"Ahora yo quería decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo -me contempló con ojos mansos pero penetrantes y preguntó-: Doctor Paulo, ¿usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros?" Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas. La escasez de cuartos, los límites ínfimos de los espacios donde los cuerpos se codean. Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades. Habló del cansancio del cuerpo, de la imposibilidad de

soñar con un mañana mejor. De la prohibición que se les imponía de ser felices. De tener esperanza.

Siguiendo su discurso yo adivinaba lo que vendría, sentado como si fuera realmente hundiéndome en la silla, que en la necesidad de mi imaginación y en el deseo de mi cuerpo se iba convirtiendo en un hoyo para esconderme. Después guardó silencio por algunos segundos, paseó los ojos por el público entero, me miró de nuevo y dijo:

-Doctor, yo nunca fui a su casa, pero le voy a decir cómo es.

¿Cuántos hijos tiene? ¿Son todos varones?-Cinco -dije yo hundiéndome aún más en la silla- o Tres niñas y dos niños. -Pues bien, doctor. Su casa debe ser una casa rodeada de jardín, lo que nosotros llamamos "*oitdo livre*", Debe de tener un cuarto sólo para usted y su mujer. Otro cuarto grande para las tres niñas. Hay otro tipo de doctor que tiene un cuarto para cada hijo o hija, pero usted no es de ese tipo, no. Hay otro cuarto para los dos niños. Baño con agua caliente. Cocina con la "línea Arno", Un cuarto para la sirvienta, mucho más chico que los de los hijos y del lado de afuera de la casa. Un jardincito con césped "ingrés" [inglés]. Usted debe de tener además un cuarto donde pone los libros, su biblioteca de estudio. Por como habla se ve que usted es hombre de muchas lecturas, de buena memoria.

No había nada que agregar ni que quitar: aquélla era mi casa. Un mundo diferente espacioso, comfortable.

-Ahora fíjese, doctor, en la diferencia. Usted llega a su casa cansado. Hasta le puede doler la cabeza con el trabajo que usted hace. Pensar, escribir, leer, hablar, el tipo de plática que usted nos acaba de dar. Todo eso cansa también. Pero -continuó- una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir. Esto es saber de clase, digo yo ahora. Ese discurso fue pronunciado hace cerca de 32 años. Jamás lo olvidé. Me dijo, aunque yo no lo haya percibido en el momento en que fue pronunciado, mucho más de lo que inmediatamente comunicaba. En las idas y venidas del habla, en la sintaxis obrera, en la prosodia, en los movimientos del cuerpo, en las manos del orador, en las metáforas tan comunes en el discurso popular, estaba llamando la atención del

educador allí presente, sentado, callado, hundiéndose en su silla, sobre la necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene. Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto. Más aún, comprensión del mundo que puede empezar a cambiar en el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones de ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí. Sin embargo, el cambio de la comprensión, aunque de importancia fundamental, no significa, todavía, el cambio de lo concreto.

El hecho de que no haya olvidado nunca la trama en que se dio ese discurso es significativo. El discurso de aquella noche lejana se aparece frente a mí como si fuese un texto escrito, un ensayo que tuviese que revisitar constantemente. En realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes -el de que el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle *al* pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo. Y eso implica el respeto al "saber de experiencia hecho" del que siempre hablo, a partir del cual únicamente es posible superarlo.

Aquella noche, ya dentro del carro que nos llevaría de vuelta a casa, hablé un poco amargado con Elza, que raramente no me acompañaba a las reuniones y hacía excelentes observaciones que me ayudaban siempre.

-Pensé que había sido tan claro -dije-. Parece que no me entendieron.

-¿No habrás sido tú, Paulo, quien no los entendió? –preguntó Elza, y continuó:- Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso. Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tú los entendieras a ellos. Ésa es la cuestión (Freire, 1992, p.45).

Freire descubre por cuenta del joven obrero que toma la palabra para interpellarlo, la necesidad de escuchar, pero es Elza, quien le refuerza la importancia de la alteridad, de ponerse en el lugar del otro y la otra. Esos dos elementos son imprescindibles en cualquier pedagogía que se quiera llevar a la práctica. La escucha, como parte fundamental del diálogo. El maestro que se acostumbra a que lo escuchen y no a escuchar, difícilmente podrá llevar a cabo una pedagogía enmarcada desde los principios de Freire. Así mismo, la alteridad, que me permite sentir como propia, la necesidad de la persona que me habla, que se sienta en mi

aula de clase. Es una historia con unos matices humanos inesperados y que nos dejan enseñanzas profundas. En cuanto a esta experiencia, humana y sensible, se pueden concluir varios elementos de la pedagogía como lo son: la importancia de la voz del oprimido; la capacidad que debe poseer el maestro progresista para permitirse una vocación desde la alteridad; la comprensión del otro como sujeto que aun estando en el aula de clase posee dificultades que desconozco; la importancia de reconocer la pedagogía como un proceso encaminado hacia la humanización. Pretendemos en nuestras prácticas pedagógicas asumir estos retos como una necesidad ética y una responsabilidad educativa.

De otro lado, en el texto *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire expone una serie de orientaciones pedagógicas para los maestros que aspiran llevar a cabo una praxis pedagógica con tinte progresista. De ellas se pueden destacar las cualidades indispensables como, la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir. El texto tiene un total de diez cartas, cada una de ellas con una riqueza pedagógica propia del autor. En cuanto al aspecto de la pedagogía, resaltamos el asunto del lenguaje y el testimonio que como maestros estamos llamados a desarrollar en el aula de clase. Con relación a éstos, el autor acentúa:

Estoy convencido de que no existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área. Podemos hablar de todo y de todo podemos dar testimonio. El lenguaje que utilizamos para hablar de esto o de aquello y la forma en que testificamos están, sin embargo, atravesados por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que hablamos y damos testimonio. Vale decir que están condicionados por la cultura de clase, por la vida concreta de aquellos con quienes y a quienes hablamos y damos testimonio.

Recalquemos la importancia del testimonio de seriedad, de disciplina en el hacer las cosas, de disciplina en el estudio. Testimonio en el cuidado del cuerpo, de la salud. Testimonio en la honradez con que el educador realiza su tarea. En la esperanza con que lucha por sus derechos, en la persistencia con que lucha contra el arbitrio. Las educadoras y educadores de este país tienen mucho que enseñar a los niños y niñas, además de los contenidos, sin importar la clase a la que pertenezcan. Tienen mucho que enseñar por el ejemplo de combate en favor de los cambios fundamentales que necesitamos, de combate contra el autoritarismo y en favor de la democracia (Freire, 2004, p.88).

La pedagogía va más allá de la enseñanza de los meros contenidos. Está ligada como lo menciona Freire en la cita anterior, al testimonio. Ser un maestro que con su vida, sus acciones, su lenguaje, de testimonio y sea un ejemplo a seguir por sus educandos, esto es una tarea continua que resalta el autor en este libro en especial. Somos sujetos de la y para la pedagogía y como tal, en clave de Freire, debemos poner todo nuestro profesionalismo, ética, lucha, compromiso, decisión, liderazgo, en función de la transformación de los sujetos que van a transformar el mundo. Es así como Freire nos plantea además, la importancia de desarrollar las clases en la dinámica del diálogo, de hablarle al educando y él nos hable también. Es una necesidad que define el tipo de educación y pedagogía en la cual nos inscribimos, ya sea democrática o autoritaria. En cuanto a este aspecto, propio de la pedagogía el autor dice:

“Hablarle al educando o hablarle a él y con él”. Podríamos organizar este primer cuerpo de la siguiente manera sin perjudicar su sentido: “del modo del que le hablamos al educando al momento en que hablamos con él”; o: “de la necesidad de hablarle al educando a la necesidad de hablar con él”; o aun: “es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él”. Esto quiere decir que hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se puede en la permisividad, pero estos momentos se alternan, según la opción política de la educadora, con otros en los que la educadora habla con el educando (Freire, 2004, p.95).

La pedagogía como acto político está dada en el diálogo con el educando donde se construye el conocimiento. Cuando el maestro o la maestra solo le hablan al educando, esto se convierte en un acto político autoritario; mientras que cuando le hablo y al mismo tiempo, hablo con el educando, este acto político se transforma en una opción progresista y democrática.

En *Pedagogía de la tolerancia*, por su parte, rescatamos dos elementos de la pedagogía que nos dan luces en este paso de plantear una propuesta didáctico-pedagógica. El concepto de aprehensión por un lado y la utilización de los medios audiovisuales en la educación por el otro. Con relación al primero se establece una diferencia muy clara entre una pedagogía transmisionista y una que parta de la teoría crítica del conocimiento. Esta

última se acerca al concepto de aprehender, el cual implica la comprensión de la información, para asumirla y saber utilizarla en diferentes contextos.

Es una pedagogía que no se puede satisfacer con la simple transmisión al educando del contenido para que lo memorice. La cuestión que se plantea para esta pedagogía como teoría crítica del conocimiento no es la de decir el cenicero y describir ahora el concepto, sino la de proponer que el educando aprehenda la significación más profunda del objeto de la cual se habla. Y es en la medida en que él aprehende cuando él aprende. Sin aprehender, lo que es posible es fijar mecánicamente en la memoria la descripción del concepto del objeto (Freire, 2007, p.188).

En cuanto a la utilización de los medios audiovisuales en la educación, Freire argumenta:

En primer lugar, nosotros, en cuanto seres históricos, no podemos negar nuestro tiempo. Creo que una de las cosas más tristes que puede ocurrirle a un hombre es perderse en el tiempo. No es posible negar la tecnología. No es posible que una educadora de este fin de siglo piense ingenuamente sobre la televisión; es necesario pensar en la televisión sabiendo también que ésta no tiene nada de neutral, es un instrumento del poder. El telespectador es manipulado, ideologizado. Estoy debatiendo polémicamente por una pedagogía que incluso ponga la televisión en una interrogante. Una de las cosas formidables que podríamos hacer sería crear en las áreas populares miles de clubes para ver la televisión y discutir los programas de este país. Ver críticamente, discutir hasta la propaganda, discutir la discriminación racial, sexual y religiosa dentro de esta sociedad autoritaria con pinta de democrática. El video, además del papel de hablar de cierta cosa a través de la imagen, debe volverse un objeto de curiosidad del educador y del educando como objeto de conocimiento para ser aprehendido o cuya comprensión deba ser aprehendida por ambos. Cuanto más bien hecho, mejor. Más que entretener, el video debe ser un objeto desafiante (Freire, 2007, p. 185).

Al respecto, Estela Quintar⁴ asegura que:

Y aún hoy continúa esta movilización frente, por ejemplo, a los mundos ficticios y mediáticos que nos inventan realidades y nos arman y desarman escenarios por sobre nuestras realidades materiales y existenciales sumergiéndonos en mares de incongruencias y esquizofrenia social,

⁴ Académica argentina residente en México. Ha dedicado gran parte de su quehacer al estudio de la “didáctica no parametral”, que considera la práctica de la enseñanza desde una perspectiva centrada en el sujeto y amparada en los principios de *circulación de ideas*, *resonancia didáctica* y la *didactobiografía*.

ante comunicaciones mediáticas que enseñan a hacer de la exclusión, en masa y sin rostro, una práctica normal y hasta divertida (esto se observa descarnadamente en los programas de concursos de baile o en programas como el Gran hermano y en los reality show en general); frente a las renovadas tácticas generadoras de miedo e inseguridad y los nuevos procesos de exclusión institucional que se operan desde la lógica de mercado instalada en los medios de supuesta producción de conocimiento o ante la violencia cultural; porque , en definitiva somos hombres y mujeres de la época y siempre en la época habrá experiencias que nos conmueven (Salcedo, 2009, p. 121) en entrevista a Estela Quintar.

En la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, los recursos tecnológicos son escasos. Se cuenta con un par de televisores, para toda la sección del bachillerato; el internet es bastante deficiente; sin embargo, esto no debe ser excusa para buscar insertar a los estudiantes en el mundo de las nuevas tecnologías y sobre todo al análisis crítico de las mismas. El análisis crítico de los medios masivos de comunicación debe hacer parte de la cotidianidad pedagógica. Un ciudadano crítico, formado desde nuestra propuesta pedagógica debe estar en condiciones de dudar y cuestionar este tipo de informaciones salidas de los medios de comunicación de masas. Estar dispuesto a refutar, argumentar, controvertir, discutir y proponer, frente a lo que nos plantean desde estas plataformas de comunicación. Tener la claridad para entender lo que diría Eduardo Galeano (2004) “La gente no será manejada por el automóvil, ni programada por la computadora, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor. El televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia.” Y más adelante declara en el mismo texto que “La comida no será una mercancía, ni la comunicación un negocio. Porque la comida y la comunicación son derechos humanos” en su poema “El derecho al delirio”. Estos elementos tienen cierta concordancia con la idea que defiende Freire, de hacer frente a los medios audiovisuales desde el aula de clase, con toda determinación y ética.

En el libro “*La escuela en la ciudad*” de Freire, se aprecia un gusto por la pedagogía enfocada al desarrollo de la curiosidad, la crítica, la pregunta, como herramienta indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se define él mismo para dar entender cuál es el papel de la pedagogía: “Yo fui un niño lleno de ciertas aptitudes para la pedagogía: curiosidad, inquietud por saber, gusto de oír, voluntad de hablar, respeto a la

opinión del otro, disciplina, perseverancia, reconocimiento de mis límites” (Freire, 2014, p.68). Rescatamos de éstas palabras la importancia de la curiosidad y el tema recurrente en sus definiciones a lo largo de las obras aquí analizadas, la palabra compartida. La curiosidad acompañada de la pregunta, tiene una potencia pedagógica que ha de convertirse en una posibilidad dentro de nuestra propuesta. Por tanto, el maestro que lleva a la praxis este método freiriano de la educación, tiene unas características especiales. Pero, ¿qué dice Freire al respecto?

Creo que el papel de un educador conscientemente progresista es demostrar a sus alumnos, constantemente, su competencia, capacidad de amar, claridad política, la coherencia entre lo que dice y lo que hace, su tolerancia, es decir, su capacidad de convivir con los diferentes para luchar con los antagónicos. Es estimular las dudas, la crítica, la curiosidad, la pregunta, el gusto del riesgo, la aventura de crear (Freire, 2014, p. 64).

El pedagogo en Freire es un sujeto político que se compromete con el oprimido, con la lucha por lograr una sociedad donde las mujeres y los hombres se construyen desde la dignificación económica y política, con la concienciación, como instrumento ciudadano para la defensa de los derechos humanos y ambientales. Por tanto, los maestros que pretenden desarrollar una pedagogía desde Freire, deben entender que:

No es privilegio de nuestro proyecto pedagógico en marcha, tener carácter ideológico y político explícito. Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde. Siguiendo el espíritu de su pregunta me parece importante hablar de la imposibilidad, en todos los tiempos, de haber tenido y tener una práctica educativa sin contenido, es decir, sin objeto de conocimiento para ser enseñado por el educador y aprehendido, para poder ser aprendido por el educando. Esto precisamente porque la práctica educativa es naturalmente gnoseológica y no es posible conocer nada a no ser que nada se sustantive y se vuelva objeto para ser conocido, es decir, se vuelva contenido. La discusión fundamental es política. Tiene que ver con qué contenidos enseñar, a quién, en favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar. Tiene que ver con quién decide sobre qué contenidos enseñar, qué participación tienen los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos” (Freire, 2014, p.53).

En el aspecto político e ideológico del componente pedagógico, Diego Alejandro Muñoz en su texto *La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: Hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina*, del año 2014, explica que:

Pensar la relación filosofía, política y pedagogía en la obra de Paulo Freire es adentrarse en el complejo campo de una filosofía crítica de la educación desde América Latina. Lo anterior consigue evidenciarse en las propuestas del autor en torno a temas como: la centralidad de la pregunta por el ser humano en cualquier acción humana, de mayor importancia en acciones orientadas a la humanización, como las derivadas de la educación y de la formación. Para el autor, la teoría crítica en sus potencias filosóficas y políticas requiere de expresiones pedagógicas que permitan la generación de procesos de concienciación tendientes a la transformación social, a esto es a lo que se ha denominado en este texto como giro pedagógico de la teoría crítica. Por último, las bases de este pensar filosófico, político y pedagógico se encuentran en la propuesta epistémica del autor, una suerte de defensa de la curiosidad epistemológica como dinamizadora de la experiencia humana de abrir sentidos y crear historia (Ratio Juris. V 9. p. 181).

La humanización como sustento pedagógico, en la visión política del arte de enseñar, debe permitir desde las prácticas dialógicas, la formación de sujetos conscientes y dispuestos a soñar y hacer todo lo necesario para la transformación social.

En *Pedagogía de la autonomía*, Freire establece, como versa el título de su libro, una serie de saberes necesarios para la práctica educativa. Se nota en esta obra, la capacidad del autor para aglutinar todos los conocimientos expuestos en las obras anteriores. Explica de manera magistral lo que implica enseñar en todos sus componentes integradores. En cuanto al concepto de pedagogía, el autor resalta la relación del mismo con el proceso de formación. En el texto, deja claridad que somos sujetos inacabados y nos formamos en la medida en que realizamos este acto. El docente y el discente se complementan en la enseñanza-aprendizaje. Son dos acciones que se ejecutan de manera paralela, que a la vez se entrecruzan, se enlazan y se integran.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los

conocimientos-contenidos acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad, mañana, de tornarme el falso sujeto de la “formación” del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien (Freire, 2016, p.25).

Es de anotar, que el autor es recurrente al indicar, en sus libros, que los conocimientos no pueden ser transmitidos de un sujeto a otro. Éstos deben ser construidos en un proceso dialógico entre docentes y discentes. De esta manera, en clave de Freire, el formador se forma cuando forma y el formado, forma al formarse. El acto de enseñar contiene implícito el acto de aprender, por tanto, el maestro consciente de su proceso, reconoce sus capacidades y limitaciones al enseñar, lo que lo lleva a entender las capacidades y limitaciones del que aprende.

El último libro que aquí es objeto de estudio es, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. El texto se desarrolla alrededor de una conversación pedagógica entre Paulo Freire y Antonio Faundez. De la concepción de pedagogía, se extraen del texto varias acepciones relacionadas con el componente pedagógico. El primero, es la necesidad de la pregunta en el proceso educativo, la cual, a su vez, carga de sentido al diálogo.

El movimiento perenne de la pregunta nos sitúa en un horizonte de conversación, intercambio, visibilidad y reconocimiento de otras voces no presentes en el diálogo pero que están vinculadas con él, en ese transcurso, difícil pero necesario, complejo pero ineludible, singular y colectivo, de construir una palabra colectiva, común y, además, articulada con las reflexiones que aquí y ahora planteamos (Freire y Faundez, 2018, p.10).

La pregunta es una condición pedagógica que ha de permear la discusión en el aula de clase. Por tanto, no pueden ser única y exclusivamente las preguntas que plantea el docente o las respuestas que logra hilvanar en su proceso de enseñar. La pedagogía de la pregunta, implica, sembrar curiosidad, construcción colectiva de la palabra y problematizar nuestras preguntas.

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! Tengo la impresión de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta (Freire y Faundez, 2018, página 69).

Esto nos lleva a replantear las clases preparadas desde el cuestionario para ser resuelto por los estudiantes. Siendo estas prácticas bastante recurrentes en nuestra institución. Este tipo de prácticas, niegan de entrada, la curiosidad por parte del estudiante. Son las preguntas que diseña el profesor las que cuentan, en una especie de suerte de atinar con ellas a los interrogantes no expresados por sus estudiantes.

Yo llamo a este fenómeno “castración de la curiosidad”. Es un movimiento unilateral va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada! (Freire y Faundez, 2018, p.69).

Continúa Freire y Faundez, argumentando en este sentido que:

El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo (Freire y Faundez, p.70).

Propiciar ambientes de diálogo, de preguntas, de respuestas, en doble vía, son elementos indispensables en la pedagogía progresista. En este sentido encontramos una estrategia para nutrir la propuesta pedagógico-didáctica: la pregunta y su problematización, en un diálogo colectivo. El segundo aspecto a resaltar, es el del contexto hecho diálogo, pregunta y problematización. Freire y Faundez, están de acuerdo con la afirmación: “Se

puede leer la realidad como si fuese un libro” (2018, p.14). La lectura que se haga del mundo, es la que permite, en un proceso de concienciación, la transformación social, política, económica y cultural que este requiere.

Esa lectura de la realidad y del mundo que es, en primer lugar, una interrogación que enciende la chispa de la esperanza y la comunidad, ha de ser siempre una lectura hecha desde la perspectiva de los vencidos, de los oprimidos, y nos ha de capacitar para una lectura de aquello que fue escrito pero también, sobre todo, de lo que nunca fue escrito. Enlazándose con una de las tesis propuestas por Benjamín, esa interrogación debería hacerse siempre a contrapelo. De esta manera, podrán aparecer las palabras y los acontecimientos no escritos, y también aquellos mal escritos que no dan cuenta de las palabras y los acontecimientos de los vencidos y los oprimidos (Freire y Faundez, 2018, p.16).

Es así como la lectura del mundo, es la lectura de los oprimidos, de los vencidos, de los que no han tenido voz en la sociedad. Walter Benjamin, nos insta a rehabilitar la voz muda de los excluidos de la historia, pues para el alemán, existe un pasado con dos caras: un pasado reservado a los vencedores, que es celebrado y enseñado, y un pasado abandonado a los vencidos, que se niega y olvida. La episteme curricular anglosajona, tiene una deuda que resarcir con estos últimos. La teoría de la decolonialidad de Aníbal Quijano, plantea soportes teóricos para resarcir este problema. En esta línea conceptual, se requiere una comprensión histórica de la colonialidad del poder como sustento epistemológico de la acción opresora, la visión moderna de la sociedad y el sistema-mundo globalizado.

En ese específico sentido, la humanidad actual en su conjunto constituye el primer sistema-mundo global históricamente conocido, no solamente un mundo como el que quizás fueron el chino, el hindú, el egipcio, el helénico-románico, el maya-azteca o el tawantinsuyano. Ninguno de esos posibles mundos tuvo en común sino un dominador colonial/imperial y, aunque así se propone desde la visión colonial eurocéntrica, no es seguro que todos los pueblos incorporados a uno de aquellos mundos tuvieran también en común una perspectiva básica respecto de las relaciones entre lo humano y el resto de universo. Los dominadores coloniales de cada uno de esos mundos, no tenían las condiciones, ni probablemente el interés, de homogenizar las formas básicas de existencia social de todas las poblaciones de sus dominios. En cambio, el actual, el que comenzó a formarse con América, tiene en común

tres elementos centrales que afectan la vida cotidiana de la totalidad de la población mundial: la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo. (Quijano, 2014, p.214)

La voz de los oprimidos, en nuestro contexto, es la del campesino empobrecido, el soldado que es enviado a la guerra contra sus mismos compatriotas, el marginado social, el guerrillero, el paramilitar, los líderes sociales que son perseguidos y asesinados, la madre cabeza de familia, el padre desempleado, la familia que no tiene condiciones económicas dignas, el indígena que lucha por el derecho a existir, el negro que clama respeto, el joven sin oportunidades, el homosexual que exige libertad, los que han sido víctimas del despojo, los colombianos que se indignan frente a las dinámicas globalizantes de la economía, que ven cómo las grandes multinacionales explotan la mano de obra local, por un lado y por otro, se apoderan de los recursos naturales, los ambientalistas, entre otros. Es así como el contexto educativo de nuestra institución a lo largo de su historia y su presente, a estado permeado y expuesto a estas problemáticas del país, pues ha albergado diferentes grupos de milicianos y reinsertados tanto guerrilleros como paramilitares; además de campesinos desplazados, indígenas, afrodescendientes. En el texto del 2019 *Desaprender para transformar: encuentros, experiencias y reflexiones inspiradas en Paulo Freire*, se hace alusión al hecho de que la pedagogía de la memoria es una pedagogía crítica:

Enfocar la mirada de la realidad más reciente implica explorar las perspectivas desde las cuales se interpreta el hecho, partiendo en primer lugar de esa memoria individual depositada en los testimonios, tanto de las víctimas como de los victimarios, pasando luego por la memoria colectiva para acudir después a las fuentes de la memoria histórica. (Schimpf-Herken, Heidhues & Schmidt, 2019, p.193).

Estos actores históricos, tienen que ser los protagonistas en la pedagogía freiriana, con la visión siempre puesta en la emancipación del sujeto y la formación de una ciudadanía crítica y libre pensadora. Para esto, el mismo Quijano nos plantea:

Desde esa perspectiva, es necesario admitir que América y sus consecuencias inmediatas en el mercado mundial y en la formación de un nuevo patrón de poder mundial, son un cambio

histórico verdaderamente enorme y que no afecta solamente a Europa sino al conjunto del mundo. No se trata de cambios dentro del mundo conocido, que no alteran sino algunos de sus rasgos. Se trata del cambio del mundo como tal. Este es, sin duda, el elemento fundante de la nueva subjetividad: la percepción del cambio histórico.

Es ese elemento lo que desencadena el proceso de constitución de una nueva perspectiva sobre el tiempo y sobre la historia. La percepción del cambio lleva a la idea del futuro, puesto que es el único territorio del tiempo donde pueden ocurrir los cambios. El futuro es un territorio temporal abierto. El tiempo puede ser nuevo, pues no es solamente la extensión del pasado. Y, de esa manera, la historia puede ser percibida ya no sólo como algo que ocurre, sea como algo natural o producido por decisiones divinas o misteriosas como el destino, sino como algo que puede ser producido por la acción de las gentes, por sus cálculos, sus intenciones, sus decisiones, por lo tanto, como algo que puede ser proyectado, y, en consecuencia, tener sentido (2014, p.216).

Estos temas, desde la concepción pedagógica en Freire han de posibilitar la construcción de una concienciación a través del diálogo y no la exposición argumentada del maestro que busca convencer con su discurso a sus estudiantes. Se trata de despertar la duda, la curiosidad, propiciar espacios para las preguntas y entre todos encontrar respuestas, para rehacer nuevas preguntas. Esto no es tarea fácil, cuando estamos acostumbrados a empoderar al maestro de la palabra en detrimento de la del estudiante.

Así, cuando se propone que lo verdadero es una búsqueda y no un resultado, que lo verdadero es un proceso, que el conocimiento es un proceso y que, por lo tanto, tenemos que hacerlo y alcanzarlo a través del diálogo, a través de rupturas, la mayoría de estudiantes no lo aceptan. Porque están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad; él es el sabio y, en consecuencia, no aceptan el diálogo. Para ellos el diálogo es una señal de debilidad del profesor y la modestia en el saber, una muestra de debilidad e ignorancia (Freire, 2018, p.66).

En definitiva, la pedagogía en la obra de Freire, es aquella que privilegia el diálogo, la curiosidad, la pregunta, la voz de los vencidos en la historia; invita a leer el mundo desde sus realidades, para su transformación; comprende que la formación se da en un proceso continuo, donde no hay docencia sin discencia, pues, quien enseña, aprende a la vez que enseña; desde la praxis se requieren de una serie de cualidades expresadas en el libro *Cartas*

a quien pretende enseñar; se hace necesario incluir los medios tecnológicos en el proceso, así como analizar críticamente el contenido de los medios masivos de comunicación; pasar de una pedagogía transmisionista a una teoría crítica del conocimiento; privilegiar, además, una pedagogía democrática a una autoritaria; y experimentar la pedagogía como un acto de amor tendiente a la humanización.

En cuanto al concepto de educación, lo definiremos desde tres niveles. El primero, desde nuestra experiencia; el segundo desde la legislación colombiana y el tercero desde Paulo Freire y sus obras. Desde nuestra experiencia como docentes, la entendemos como el proceso por el cual, el individuo pasa por un periodo de formación, donde adquiere una serie de habilidades, valores, destrezas, actitudes y aptitudes, tendientes a la socialización. Este proceso se vivencia en la estructuración intelectual, emocional y social, a lo largo de su existencia. Por tanto, la responsabilidad de la educación es compartida desde las estructuras que componen la sociedad: familia, escuela y estado. En la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67, reza que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley (Constitución Política de Colombia, 1991).

La Ley General de Educación la define en su artículo primero: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994). Resaltamos de ambos artículos legales, el asunto de la función social y la formación permanente de la educación. Además, el compromiso que asume el Estado por lograr una educación gratuita y de calidad, que busca el desarrollo integral de los colombianos. Aunque en la práctica de las políticas de turno se trate de desestimar este derecho.

Para Freire, la educación es un acto de amor, fraternal, solidario que busca reivindicar el sentido de libertad, justicia e igualdad. Así lo describe Julio Barreiro en la introducción que hace en *La educación como práctica de la libertad*.

El cristiano militante que es Paulo Freire cuando habla de libertad, de justicia o de igualdad cree en estas palabras en la medida en que ellas estén encarnando la realidad de quien las pronuncia. Sólo entonces las palabras, en vez de ser vehículo de ideologías alienantes, o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en generadoras (de ahí lo del tema generador en su pedagogía), en instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad, Por eso mismo, es verdad en Paulo Freire que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal. (Freire, 1967, p.9)

La educación se convierte en una práctica de la libertad, en la medida que busca transformar todas aquellas acciones que envilecen al mundo, poniendo a unos, en el papel de opresores y a otros, en calidad de oprimidos. Freire en esta obra establece una diferenciación contundente entre la educación tradicional a la que llama “bancaria” y la educación para la libertad.

La concepción tradicional de la educación, que no ha logrado superar el estadio que acabamos de señalar, es denominada por Paulo Freire—recogiendo una expresión de Pierre Furter— como la concepción “bancaria”, y la explica así: La concepción bancaria, al no superar la

contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre. De la no superación de esta contradicción resulta:

- a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha;
- d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito";
- f) que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
- g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción "bancaria" de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una "olla". Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia. (Freire, 1967, p.17)

Está claro que la educación de corte tradicional se basa en la transmisión de conocimientos de un sujeto que sabe a alguien que no sabe, lo que denomina Freire, "educación bancaria"; proceso por el cual el maestro hace "depósitos" de conocimientos en el estudiante. Si bien en la educación actual hay variedad de pedagogías y didácticas que superan los escollos de la educación bancaria o tradicional, requerimos de esfuerzos mayores para lograr una educación de calidad. La Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, se caracteriza por la implementación de diversos modelos pedagógicos, incluso por aquellos que toman distancia con el modelo institucional (modelo social-activo), como el tradicional. Se encuentran además, los maestros conductistas, constructivistas y aquellos que se ubican en dentro de la Escuela Activa. Estos datos, aún no han sido investigados con rigor para ser objeto de estudio dentro del PEI. Son el resultado de entrevistas no estructuradas con un grupo de docentes. Es intención nuestra tomar distancia de un tipo de educación con la cual fuimos educados y generar nuevas propuestas pedagógicas, en este caso, a través de la educación liberadora. Siguiendo con Julio Barreiro, en la introducción que hace para *La educación como práctica de la libertad*, plantea cómo Freire establece que:

Realizada la superación de esta concepción de la educación, resulta otro esquema, a través de la liberación que postula Paulo Freiré:

- a) no más un educador del educando;
- b) no más un educando del educador;
- c) sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

- 1) que nadie educa a nadie;
- 2) que tampoco nadie se educa solo;
- 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando —o al plantearse con el educando— el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. Y esto es lo más importante (Freire, 1976, p.18).

De la educación liberadora expresada en estos términos, destacamos tres elementos. El primero, deja claro que el educador y el educando se educan mutuamente con la intermediación del mundo. Esto requiere evidentemente, el planteamiento de cambios pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos. Lo que implica que ambos actores del proceso deben participar activamente en todas las instancias educativas. El segundo, elemento, es la vocación problematizadora, crítica y liberadora de este tipo de educación. Inferimos que es problematizadora, porque intenta comprender la realidad desde la concienciación. Es decir, problematizar las ideas que se tienen del mundo. Es crítica, porque la lectura de la realidad, debe generar argumentaciones y análisis empíricos y teóricos, en procura de develar las situaciones de opresión que se instalan en esa realidad. Es liberadora, porque al lograr un entendimiento de la realidad, el sujeto podrá tomar decisiones conscientes y libres para participar en la construcción y transformación de mundos nuevos. El tercer elemento, establece que la educación es un proceso de reflexión, pero que debe pasar, necesariamente a la acción. Esto es, procurar generar alternativas de superación de las situaciones de opresión, desde una concienciación. Notamos que este tipo de educación, favorece la formación de ciudadanos críticos.

En el libro *Por una pedagogía de la pregunta*, Freire advierte lo problemático de una educación basada en la estandarización. La crítica al sistema educativo anglosajón, que se sustenta en unidades de medidas educativas como los llamados lineamientos curriculares, competencias básicas, estándares de competencia, pruebas internas y externas, se hace presente en la teoría freiriana y en general, en la teoría crítica latinoamericana. “Toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo preestablecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y, por eso mismo, antidemocrática” (Freire, 2018, p.77). Esto es problemático ya que en nuestra institución, por ejemplo, se siguen las directrices de un Sistema de Gestión de Calidad monitoreado y auditado por el ICONTEC, lo que lleva a agudizar el asunto de la estandarización curricular. Sin embargo, como demostraremos en el capítulo III, existen alternativas y proponemos una de ellas para generar espacios de construcción curricular desde el interior del aula que no riñan con algunos elementos dispuestos por la educación estatal. En esta medida, una praxis educativa que se inspire en el autor en mención, debe proponer herramientas curriculares que permitan tomar distancia con la estandarización educativa. Una posibilidad la encontramos en el enfoque epistemológico socioconstruccionista, el cual plantea una ruptura curricular con la episteme curricular tradicional.

En efecto, nuestra reflexión plantea la existencia de una ruptura epistemológica con el paradigma tradicional del currículum, el que lo comprendía como un diseño elaborado por expertos y desde fuera del aula, lo que nos lleva a reposicionar su conceptualización como un proceso de construcción social, elaborado participativamente, y que se reconstruye a partir de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. (Guzmán y Rolando, 2004, p.125).

Intuimos que desde la perspectiva de la educación, el sujeto ha de ser participante activo en su proceso de formación y el maestro, incluye a todos los actores educativos, en la construcción desde el interior del aula, toda la estructura curricular. En este sentido nuestra propuesta debe contener una malla curricular que obedezca a las necesidades de la episteme socioconstruccionista, que es crítica, dialógica, problematizadora, situada y no parametral.

Desde el enfoque epistemológico socioconstruccionista, que concibe el conocimiento como un sentido/significado relacional entre el sujeto y su entorno sociocultural y físico a la vez, surge la posibilidad de entender el currículo como una construcción social integradora y como

comunicación crítica y transformadora de los sujetos que adquieren colectivamente la experiencia de diseñar, desarrollar e implementar, en un mismo proceso y en una misma situación, el proyecto curricular del centro escolar. El proyecto curricular, por ende, es el producto colectivo institucional de una práctica social de búsqueda de sentidos y de significados para una comunidad escolar situada. (Guzmán y Rolando, 2004, p.130)

En esta línea educativa Estela Quítar en su libro *La enseñanza como puente de vida*, resalta las bondades de éstas prácticas educativas. Además, se evidencia una relación teórica con Paulo Freire.

Es desde esta perspectiva que los conceptos considerados como estructurantes de “pedagogía como ciencia crítica” –autorreflexión, comunicación, emancipación, historicidad- se resignifican, en tanto que solo la autorreflexión de lo que somos y de por qué somos lo que somos, nos impulsará a comprender, aprehender y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos de vida individual y social, libertarios y democráticos (Quítar, 2009, p.27).

La comprensión del asunto curricular desde esta perspectiva deberá desembocar una propuesta innovadora que trascienda la concepción anglosajona del currículo. Estas ideas se desarrollan con mayor profundidad en el capítulo III.

Para cerrar este capítulo, se cita el libro *Por una pedagogía de la pregunta* donde Freire nos increpa como maestros a resignificar la importancia que tiene el acto de preguntar en el proceso educativo, con lo cual dice que:

Embrutecer la fuerza de trabajo sometiéndola a procedimientos rutinarios es parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que ocurre en la producción de conocimiento en la escuela es, en gran parte, y aunque podamos hacer lo contrario, la reproducción de ese mecanismo. En realidad, cuanto más se “embrutece” la capacidad inventiva y creadora del educando, más se lo disciplina para recibir “respuestas” a preguntas que no fueron hechas (Freire, 2018, p.78).

La educación que privilegia la pregunta y la respuesta dada, en una suerte de libreto para memorizar, como estrategia de aprendizaje, no tiene aceptación en el método freiriano, por considerarlo antidemocrático y reproduccionista. Las preguntas deben ser hechas por el educando, quien en un proceso de curiosidad las genera y es el maestro quien le ayuda a esta disertación en un encuentro de diálogo. En conclusión, la pedagogía y la educación en Paulo

Freire, son procesos que tienen inmersos la reflexión y acción del hombre y la mujer sobre el mundo, con miras a la transformación. La relación que se establece pedagógicamente entre maestro y educando, está mediada por el diálogo, por el reconocimiento de las condiciones de opresión que se generan en la sociedad, fruto de las desigualdades sociales que arroja el sistema económico y político. La capacidad de entender la educación como un proceso de concienciación político e ideológico donde se construyan los ideales democráticos.

CAPÍTULO II

LA CIUDADANÍA EN FREIRE: UN EJERCICIO PEDAGÓGICO Y EDUCATIVO

El presente capítulo articula la concepción de ciudadanía presente en los textos de Freire, con los conceptos de educación y pedagogía. Así mismo, se hace un paralelo con otros autores, para permitir el diálogo con diversos pensamientos. La ciudadanía desde la perspectiva de Paulo Freire, está íntimamente ligada a los procesos pedagógicos y educativos. Aquí, hay una relación de la que es imposible prescindir. “La educación no es suficiente para perfilar la plenitud de la ciudadanía, pero sin la educación es difícil construir ciudadanía” (Freire, 2016, p.65); por tanto, la ciudadanía se convierte en un eje primordial en la pedagogía freiriana. Formar para la ciudadanía implica, una simbiosis constante con los conceptos de concienciación y transformación. Está, además, ligada a la formación de sujetos políticos. No puede concebirse una ciudadanía ajena del componente político. “Necesitamos una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire: 2001, p.42). Empecemos por decir que el componente político en la educación, le ayuda al estudiante comprender su mundo desde la mirada crítica, lo cual le permite tomar decisiones con claridad. Estas decisiones han de estar enmarcadas en el campo de la responsabilidad consigo mismo, el otro, la otra, la naturaleza y el planeta. Pero el mismo Freire nos recuerda en su texto “*Pedagogía de la tolerancia*” que la ciudadanía no es un regalo o una donación, es el producto de una construcción colectiva.

A veces pienso que se habla de ciudadanía como si fuera un concepto muy abstracto, con cierta fuerza mágica, como si, cuando la palabra ciudadanía fuera pronunciada, automáticamente todos la adquirieran. O como si fuera un regalo que políticos y educadores dieran al pueblo. No es eso. Es necesario dejar en claro que la ciudadanía es una producción, una creación política. (Freire, 2007, p.137)

La ciudadanía en Freire es entendida como la apropiación de la realidad para actuar sobre ella, participando desde la concienciación en procura de la emancipación. Esto se alcanza desde el constructo político y puesto que, la ciudadanía es una producción y una creación política, también es considerada por el autor una invención: “La ciudadanía

realmente es una invención, una producción política” (Freire, 2004, p.133). De ésta forma, la ciudadanía como invención es vista como una construcción que lleva a los sujetos a reasumirse políticamente con claridad, coherencia y desde una visión ética de la realidad. De ahí que esta invención de la ciudadanía para el ejercicio político, le permita al ser humano, en sus categorizaciones, hombre y mujer a reflexionar sobre su vida y la de su prójimo (próximo), a comprender que todos y todas tenemos una dignidad y que, por tanto, tenemos el derecho a subsistir en las condiciones que proclama dicha dignidad. De manera magistral, Freire lo expresa así:

La ciudadanía realmente es una invención, una producción política. En este sentido, el pleno ejercicio de la ciudadanía por quien sufre cualquiera de las discriminaciones o todas al mismo tiempo, no es algo que se usufructúe como un derecho pacífico y reconocido. Al contrario, es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia. La ciudadanía que implica el uso de la libertad —de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y a su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal o cual religión, en tal o cual partido, de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. [...]Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía (Freire, 2004, p.133).

Está claro que la democracia crece cuando los seres humanos en su conjunto alcanzan a través de la lucha, la conquista de sus derechos, por un lado, y por el otro, en el pleno uso de sus libertades. “Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa” (Freire, 2015, p.48). Esto implica pasar de la palabra a la acción. Pero para ello se requiere necesariamente concreción política. Esta perspectiva política involucra claridad conceptual, conocimiento del contexto y capacidad para tomar decisiones en su entorno. La claridad conceptual se adquiere en parte, a través de la lectura, la indagación, la investigación y el diálogo con pares, expertos y el medio. La claridad conceptual y el conocimiento del contexto, son necesarios, ya que en Freire todo ser humano puede y debe ser consciente de su ciudadanía, lo que conlleva a entender su situación social, económica, cultural y política, así como el reconocimiento de sus deberes y derechos.

En *Política y Educación* Freire, define al ciudadano como aquel “individuo que goza de derechos civiles y políticos de un Estado, y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir, con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano” (Freire, 1992, p.50). Con ello, se concluye que, todo sujeto en calidad de ciudadano que hace parte de un Estado, tiene unas responsabilidades civiles y políticas, lo que le obliga en el ejercicio de la ciudadanía hacer respetar sus derechos, así como a asumir sus deberes con dicho Estado y éste a su vez con sus ciudadanos. El ejercicio de la ciudadanía está supeditado a la formación del ciudadano. No puede existir una ciudadanía consciente y responsable, en condiciones de analfabetismo y marginalidad. Freire lo recalca constantemente, argumentando la fragilidad de una sociedad que es presa fácil de la opresión por su falta de educación. Con lo cual Freire nos plantea la dicotomía “la alfabetización como formación de la ciudadanía o la alfabetización como formadora de la ciudadanía” (Freire, 1992, p.50). El cuerpo de esta frase presenta una potencia especial, ya que no hay ciudadanía sin alfabetización. En ambas situaciones, deducimos que el elemento articulador, incluyente y que activa la ciudadanía, es la alfabetización. Mientras no se escatimen esfuerzos pedagógicos y educativos en la consecución de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, el avance de la sociedad en materia política y social será cada vez más efectivo.

La educación con tintes democráticos, según Freire, encuentra su sostén en el desarrollo del lenguaje. De ahí que la pedagogía dialógica en los llamados Círculos de la Cultura de la Educación Popular, permitan la concienciación y la búsqueda de acciones que contribuyan a superar situaciones de opresión en la sociedad. Con relación a esto, el autor propone que una de las tareas de la educación democrática es:

Posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los “educadores”, de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía (Freire, 1993, p.59).

Está claro que la ciudadanía no puede ser una condición que se adquiere por medio de la experiencia del maestro o de su discurso autoritario, el cual le dice al estudiante qué pensar, con qué herramientas se puede reflexionar y a través de qué elementos se puede llegar

a la acción. No es tampoco una forma de participación, donde, quien tiene el uso de la autoridad me permite hablar. La ciudadanía se construye, en clave de Freire, en el diálogo. Éste es vinculante e incluyente. En la medida en que los sujetos pronuncian sus vivencias, la experiencia de su sociedad, las crisis y las etapas de crecimiento económico de su familia, su barrio, su ciudad y su país, podrán encontrar más cercana la idea de ciudadanía que se requiere.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna *problematizando* a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento* (Freire, 2005, p.106).

La palabra y el uso de ella, en el aula de clase, se deduce de los planteamientos de Freire, propician, por un lado, la comprensión del mundo al pronunciarlo y problematizarlo, en un ir y venir reflexivo, y por el otro, construye ciudadanía. Por tanto, ni el maestro debe ser portador y dador de la palabra, ni el estudiante un sujeto silencioso, acrítico, que solicita en algún momento dado que le autoricen hablar. Es un deber y un derecho pronunciar el mundo, en un diálogo en el que los participantes reconstruyen y resignifican sus vivencias. En nuestro contexto institucional, es común que sea el docente quien entronizado en la palabra sea quien la permita, la use y establezca quien hace uso de ella y quien no. No se trata de hablar para ellos, sino de hablar con ellos. Seyla Benhabib en su libro *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*, argumenta con relación al uso de la palabra:

Llamo a este principio una *metanorma*, en el sentido de que normas específicas que puedan considerarse válidas deben ser probadas a través de procedimientos que respondan a este criterio. En mi interpretación, esta *metanorma* presupone los principios de *respeto moral universal* y reciprocidad igualitaria. El respeto universal significa que reconocemos los derechos de todos los seres capaces de habla y acción como participantes en la conversación moral; el principio de *reciprocidad igualitaria*, interpretado dentro de los límites de la ética discursiva estipula que, en los discursos, cada uno debería tener los mismos derechos a varios actos de habla, a iniciar nuevos temas y reclamar la justificación de los presupuestos de las conversaciones (Benhabib, 2005, p.20).

La ciudadanía, es entonces, la capacidad de transformar el mundo por medio de la palabra que se pronuncia y se vuelve acción. Freire, para efectos de este diálogo vinculante nos recuerda que “para el educador o la educadora progresistas no hay otro camino que el de asumir el “momento” del educando, a partir de su “aquí” y de su “ahora”, para superar en términos críticos, con él, su “ingenuidad” (Freire, 1993, p.65). La ingenuidad a la que se refiere el autor no es más que la situación de opresión a la que se expone el individuo que desde el analfabetismo y/o desde la ignorancia política no puede asumir la participación en la sociedad. Es, por tanto, responsabilidad de los sujetos hilar redes de participación que consoliden una verdadera democracia.

La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía. Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más en favor de la ciudadanía y de su ampliación. Estaremos forjando en nosotros mismos la disciplina intelectual indispensable sin la cual obstaculizamos nuestra formación, así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía (Freire, 1996, p.143).

Es así, como hablar de ciudadanía implica alfabetización, formación política, participación democrática, en una lucha constante de construcción conjunta de identidad y del mundo. Esta invención ciudadana es posible en el aula de clase cuando el maestro se reconoce como sujeto histórico, político, social y económico y a su vez, reconoce estas mismas condiciones en el grupo de estudiantes con el que interactúa. Este reconocimiento mutuo es la clave inicial para construir una pedagogía que trascienda la idea occidental de ciudadanía.

Planteemos ahora el asunto de la ciudadanía desde la concepción occidental, para dilucidar las exclusiones sociales que históricamente se han presentado en ella. Martha Cecilia Herrera y Diego A. Muñoz Gaviria esbozan que:

Si la ciudadanía permite asumirse o reconocerse como perteneciente a algo, principalmente a las formas occidentales de representación política: Estado – nación, partido político, movimiento político, grupo de presión, etc., dicha adscripción conlleva resguardo o

protección, es decir, en cuanto la ciudadanía permite identificarse ofrece seguridad simbólica y política, por ejemplo: ofrece seguridades existenciales como el derecho a una vida digna, y políticas como el acceso al trabajo, la salud y la educación. (2008, p.194)

Para Manuel Reyes Mate Rupérez, la idea de ciudadanía en su libro *Ciudadanos y no súbditos. Guía en la ciudad democrática*, establece los rasgos históricos modernos de una ciudadanía que se empieza avizorar en el siglo XVIII con las ideas de Immanuel Kant en la llamada época de la Ilustración, con la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad:

La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro. Uno mismo es culpable de esa minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor de servirse por sí mismo de él sin la guía del otro. *Sapere aude*. ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He ahí el lema de la ilustración. (Kant, 1998) citado por: (Reyes Mate, 2016, p.30).

Según el autor, el advenimiento de la modernidad significa hacer uso público de la razón con lo cual el hombre se atreve a pensar por su propia cuenta, clausurando el pensamiento religioso, en una contradicción: oscurantismo e iluminación.

Tenemos, pues, que el ser humano moderno lleva en sus genes la responsabilidad de construir el mundo; es decir, de organizar la convivencia partiendo del uso crítico y libre de la razón. Esto significa que a partir de ahora los cimientos de la política no pueden ser impuestos por ninguna autoridad extraña al ser humano -la religión o las leyes heredadas-, sino que tienen que tener que ser decididos por él mismo (Reyes Mate, 2016, p. 31).

En este despertar de la ciudadanía y de alcanzar la madurez histórica aparecen varios hitos que permitieron el surgimiento de los derechos del ser humano en cuanto a la clasificación de primera, segunda y tercera generación. Estos fueron la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano aprobada el 26 de agosto de 1789, la Declaración de los Derechos del Buen Pueblo de Virginia del 12 de junio de 1776 y la solemne Declaración de los Derechos Humanos de 1948, los cuales proclamaron los derechos de la libertad (religión, expresión, propiedad, seguridad y juicio justo) aunque de esta libertad quedaran excluidas las mujeres, los pobres y los esclavos; los derechos de la igualdad (educación, seguridad social, salud y vivienda); los derechos sociales; los derechos de la solidaridad que proclama la paz, la preservación del medio ambiente, la justicia global, el uso de la ciencia y

la tecnología al servicio del ser humano. Estos logros de la humanidad en materia de Derechos Humanos vienen acompañados de una fragilidad evidente.

Los Derechos Humanos han sido una gran conquista por que consiguieron situar la dignidad humana no en la cuna sino en el nacimiento, en el mismo momento del nacimiento. A partir de ese momento la ciudadanía era el despliegue de la dignidad humana con la que todos y cada uno de los humanos vienen al mundo. Pero una vez dicho esto conviene no perder de vista la fragilidad de los Derechos Humanos. Basta echar una mirada a nuestro alrededor o a las noticias para darnos cuenta de que siguen brillando por su ausencia en muchos lugares del mundo. Aún hay esclavos, niños y niñas esclavizadas; pese a que nunca el mundo fue tan rico, siguen aumentando los pobres hasta el punto en que cerca de 18 millones de seres humanos mueren de hambre cada año, sigue la carrera armamentística y el expolio de los mares, la polución del aire y el envenenamiento de la tierra (Reyes Mate, 2016, p.39).

Dice el autor que la fragilidad de los Derechos Humanos es congénita ya que en la Declaración de 1789 en el artículo primero proclama que “los hombres nacen y permanecen libres iguales”; esa generosa afirmación se recorta inmediatamente en el artículo tercero diciendo que “el origen de toda soberanía reside esencialmente en la nación”, con lo cual nos preguntamos ¿Qué hay de nuestras exigencias? ¿Debemos someternos a lo que cada nación decida? Si bien se ha ganado terreno en el campo de los Derechos Humanos, no se puede caer en el triunfalismo y el autoengaño.

Señalaré, para terminar dos extremos que exigen una reflexión más profunda. El primero lo tomo de Walter Benjamin. Este pensador se pregunta cómo es posible que digamos que los seres humanos somos iguales o libres, por nacimiento, cuando no lo somos, pues unos nacen herederos de fortunas y otros de infortunio. ¿En qué humano estamos pensando cuando decimos que nacemos iguales y libres y no es así? (Reyes Mate, 2016, p.41).

En esta misma línea, Freire cita a Walter Benjamin para analizar precisamente esa lectura del mundo como si fuese un texto y poner de relieve este asunto de los Derechos Humanos y su fragilidad en la sociedad.

Esa lectura de la realidad y del mundo que es, en primer lugar, una interrogación que enciende la chispa de la esperanza y de la comunidad, ha de ser siempre una lectura desde la perspectiva de los vencidos, de los oprimidos, y nos ha de capacitar para una lectura de aquello que fuese escrito, pero también, sobre todo, de “lo que nunca fue escrito”. Enlazándose con una de las tesis propuestas por Benjamin, esta interrogación debería hacerse siempre a contra pelo. De

esta manera, podrán aparecer las palabras y los acontecimientos no escritos, y también aquellos mal escritos que no dan cuenta de las palabras y los acontecimientos de los vencidos y de los oprimidos (Freire, 2018, p.16).

En este diálogo de pensamiento entre Reyes Mate y Freire, donde se encuentran con las ideas de Walter Benjamin, se aprecia que no todos los hombres nacen libres e iguales y que ha de ser un reto para el ciudadano del siglo XXI, hacer que esta premisa se vuelva realidad. Y siguiendo con Reyes Mate en cuanto a esta lasitud de los Derechos Humanos.

El segundo punto quiere señalar lo difícil de esa tarea. Hay Derechos Humanos – me refiero a los *derechos de la libertad* – que no se cumplen porque hay Estados totalitarios o corruptos que se oponen a los derechos más elementales. Otros derechos – *los derechos de la igualdad* – no se cumplen porque los Estados son pobres o no tienen medios para cumplirlos. Y otros – *los derechos de la solidaridad* – que no se cumplen porque van contra nuestros intereses y nuestras convicciones más profundas. De esto es de lo que hay que hablar. (Reyes Mate, 2016, p.41)

Con relación a esto, Freire pone de manifiesto que

Hay que leer el mundo como si fuese un texto, sustrayéndose al poder y al dominio, a la opresión puesto que: allí donde hay poder, no hay comunidad. Allí donde hay poder, no hay amor, responsabilidad, compasión, simpatía. Allí donde hay poder, no hay esperanza (Freire, 2018, p.15).

En clave de Freire, hacer presentes estas ideas en el aula de clase lleva consigo una dimensión emancipadora, un dispositivo potente y esperanzador, que permite a los futuros ciudadanos reivindicar el derecho a la igualdad, a la libertad y a la solidaridad, no como un acto de donación restringido por parte del Estado, sino como derechos inalienables de todo ser humano. Ahora bien, ¿qué tipos de ciudadanía podemos encontrar en la sociedad? Para Norbert Lechner, en el texto *Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía* existen tres formas clásicas de identificar la ciudadanía. Analicemos cada una de ellas a la luz de Freire.

La primera es:

La ciudadanía civil: configurada en el advenimiento de los modernos estados nacionales, hace alusión a las formas de asumirse nacional y a las protecciones emanadas de las naciones. Esta ciudadanía ratifica el derecho a una nacionalidad pero históricamente juega con el ideal homogenizante de las poblaciones: una única lengua, un sistema general de instrucción

pública, una historia oficial, etc., dejando por fuera o excluyendo a “minorías” étnicas, culturales y sociales, por ejemplo: los sin tierra, indocumentados, marginados, grupos indígenas, entre otros (Lechner, 1999, p.86).

Esta distinción de ciudadanía es problemática en Freire, ya que él precisamente en su pedagogía para la emancipación, busca superar por medio de la concienciación esta versión moderna del estado donde la ciudadanía es posible bajo ciertas condiciones, lo que genera violencia y escenarios antidemocráticos.

No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión.

Son los que oprimen, quienes instauran la violencia; aquellos que explotan, los que no reconocen en los otros y no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos como *otro* por quienes los oprimen.

Quienes instauran el terror no son los débiles, no son aquellos que a él se encuentran sometidos sino violentos, quienes, con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los “abandonados de la vida”, los desaharrapados del mundo (Freire, 2015, p.36).

Este tipo de ciudadanía, donde la constante es la exclusión, la homogenización, no tiene cabida en la pedagogía freiriana. Antes bien, se debe reivindicar los derechos de aquellos estratos de la sociedad que han sido objeto de exclusión y de opresión.

La siguiente categorización de ciudadanía, es la política. Esta dice que:

Se estructura bajo la idea de la participación política en escenarios de toma de decisiones públicas, por ello, intenta desde sus comienzos estipular ciertas condiciones sociales y educativas que permitan identificar quiénes son los aptos para dicho ejercicio, ser ciudadano cobija a los que pueden participar activamente de las decisiones públicas, y para ello serán vitales los dispositivos educativos y políticos articulados a la edad y el expediente limpio. La ciudadanía política termina reduciendo el ejercicio de la ciudadanía a una cultura electoral, en la cual la máxima manifestación de lo político es la votación y la representación partidista. Este tipo de ciudadanía opera bajo el desconocimiento de múltiples manifestaciones de pertenencia cultural que son invisibilizadas en la homogenización del elector y las ofertas partidistas (Lechner, 1999, p. 86).

La superación de este tipo de ciudadanía, que desconoce la multiculturalidad y su tendencia se vuelca hacia la cultura electoral, es resignificada en Freire, desde la posibilidad de una práctica educativa liberadora.

Toda práctica educativa liberadora, valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la consciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza (Freire, 2001, p.71).

No es posible pensar una ciudadanía para la vinculación a ideales partidistas. Se requiere la formación de sujetos que trasciendan la ciudadanía política, vista desde el mero ejercicio electoral, excluyendo las formas culturales de los individuos. Una educación para la emancipación tiene que considerar la vinculación de todos los sectores sociales al pleno desarrollo de las potencialidades políticas. Cuando por razones de poder se invisibilizan aquellos sectores de la sociedad vulnerados en algunos o en todos sus derechos, Freire propone la rebeldía como estrategia pedagógica y educativa.

La resistencia que nos preserva vivos, en la comprensión del futuro como problema y en la vocación para ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontramos fundamentos para nuestra rebeldía frente a las injusticias.

Una de las cuestiones centrales que tenemos que trabajar es la de convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos involucran en el proceso radical de transformación del mundo. La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño (Freire, 2016, p.75).

Una pedagogía de la indignación es necesaria cuando encontramos situaciones políticas que van incluso en contra de los principios más elementales de la ética, del cuidado del medio ambiente y del respeto de la dignidad humana. Asuntos persistentes de corrupción, políticas económicas que afectan los recursos naturales de la nación, invisibilización y persecución sistemática a líderes sociales, sindicalistas, comunidades negras e indígenas y

otros males que se entronizan en la política estatal, tienen que ser materia de análisis ciudadano con miras a la transformación.

El último tipo de ciudadanía que planteamos en este escrito es:

La ciudadanía social: ésta es fruto de la emergencia histórica del Estado de Bienestar y pretende dotar a la ciudadanía civil de una serie de beneficios y protecciones como la salud, la educación y el trabajo. Este tipo de ciudadanía termina reduciéndose solamente a un asunto de cobertura, de democratización del acceso a los recursos y servicios, pero descuida la formación política, es decir, la formación para el ejercicio de la autonomía. Esta ciudadanía se ve actualmente vulnerada por las políticas neoliberales y la consecuente pérdida de garantías sociales ofrecidas por el estado (Lechner, 1999, p. 86).

La ciudadanía ha de estar íntimamente ligada al aspecto social. Toda forma de vida desarrollada por los individuos en un Estado tiene que ser objeto de reflexión y acción por parte de los ciudadanos. En este punto, no puede la ciudadanía en términos sociales abandonar la idea de la formación política. En Freire, encontramos que “saber qué política es esa, en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se realiza” (Freire, 2005, p.33) es determinante para establecer el carácter social de una política. La globalización y las políticas neoliberales, que defienden los intereses de las clases opulentas de la población, en detrimento de los menos favorecidos, nos obliga a pensar en clave de Freire, desde cuál orilla política y social vamos a desarrollar nuestra praxis educativa. Necesitamos trabajar tres aspectos fundamentales en lo que a ciudadanía social respecta: por un lado, abordar la confianza social, que se manifiesta en lazos de cooperación. Todo ser humano ha de ser responsable de todo ser humano. El individualismo promueve el egoísmo y el desinterés por lo que le pase al otro, lo que en clave de Freire conlleva a la deshumanización; en segundo lugar, se requiere la puesta en marcha de normas de reciprocidad que corrijan la discriminación y la desigualdad. Esto, nos lleva a trabajar en lo que llama Freire al derecho que tienen todos los seres humanos a recuperar su humanización para *ser más*; por último, la construcción de redes de cooperación cívica, que ofrezcan escenarios para el fortalecimiento de los ciudadanos en el desarrollo de sus sociedades. Todas y todos estamos llamados a construir una ciudadanía social, desde la concienciación política, económica y cultural. Pero, ¿qué papel cumplen los jóvenes en las prácticas ciudadanas, cuando su ejercicio para la

democracia está claramente restringido por el sistema? Finalicemos este capítulo haciendo referencia al asunto de la ciudadanía juvenil.

La ciudadanía juvenil, ha sido tema de debate académico. Analicemos este asunto desde el trabajo de Martha Cecilia Herrera y Diego Alejandro Muñoz en el 2008, titulado *¿Qué es la ciudadanía juvenil?*

El debate central sobre esta categoría es su potencial para develar las restricciones políticas ejercidas sobre los jóvenes y sus manifestaciones culturales a partir de enunciados como: su carencia de fuerza y capacidad para actuar en la vida política, su incapacidad para elegir racionalmente su representación política. La batalla central de la ciudadanía juvenil será la confrontación a las formas naturalizadas de incapacitar a los jóvenes para el ejercicio político. Uno de los procesos de cooptación de la ciudadanía juvenil ha sido considerarla como una forma elaborada de tutela estatal a los jóvenes, un ejercicio adultocéntrico y panóptico que deja por fuera de lo político las dinámicas sociales juveniles: sus culturas, mundos de la vida y adscripciones identitarias. De esta forma, se propone en este ensayo entender la ciudadanía juvenil como una ciudadanía cultural, lo cual implica trascender sin abandonar los referentes ciudadanos de trabajo, educación y salud; es reconocer otras esferas de lo político y de la ciudadanía relacionadas con la música, las expresiones artísticas, culturales, formas diferentes de habitar la ciudad y los cuerpos, etc. La ciudadanía juvenil sería desde esta óptica una performatividad que acoge nuevas formas de incursión y articulación a lo social y político. La performatividad permite en lo juvenil culturizar lo político, ver y hacer política desde la cultura, desde la vida cotidiana, y por ende, la ciudadanía deja de ser un ejercicio pasivo de recepción a ser una agencia una actuación propositiva (Herrera & Muñoz, 2008, p.197).

Es necesario vincular a los jóvenes en los procesos de formación de ciudadanía, acercarlos desde sus formas de vivir el desarrollo de la cultura política. La ciudadanía en términos democráticos es la manera que tiene un sujeto para participar en la vida política, económica y social de su país. En Colombia, por ejemplo, la ciudadanía se logra alcanzando la mayoría de edad, los 18 años. Con lo cual, la ciudadanía juvenil ha de ser vista según lo plantean los autores arriba reseñados, como una manifestación cultural con tendencias sociales y políticas. Sin embargo, la formación en ciudadanía es un proceso que se debe abordar en todas las esferas de la sociedad y se reviste de una importancia sui generis en la escuela, siendo este un escenario propicio para su potencialización. En nuestra institución el

asunto de la ciudadanía juvenil, se ejerce con miras siempre hacia un futuro. Es decir, se busca formar a los “futuros ciudadanos” a través de prácticas como la elección del personero y el contralor estudiantil, el estudio de la constitución política y los derechos humanos:

La formación ciudadana no es solo un anhelo, sino una necesidad para construir y consolidar el proyecto democrático latinoamericano. Esta democracia requiere de ciudadanos renovados, esto es, democráticos, participativos, sociales, políticos, activos y críticos, dispuestos a ejercer una nueva ciudadanía, más allá de la clásica (Pulgarín & Gutiérrez, 2009, p33).

Ser ciudadano por tanto requiere tener consigo las habilidades sociales y competencias propias del proceso formador. Va más allá de la simple alfabetización, compromete al sujeto con la aprehensión del contexto para ubicarse y participar de manera responsable en el devenir histórico de su comunidad y país. Por tanto, los jóvenes no pueden estar excluidos de éste anhelo. Diego Alejandro Muñoz en su artículo *La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológica al pensamiento de Paulo Freire*, dice que:

Pensar la educación como práctica de la libertad, reivindicar la tradición crítica en educación que permita desaprender lo educativo de la mera reproducción, para hacer de ella un conjunto de prácticas sociales tendientes a la formación de sujetos críticos, seres capaces de establecer una distancia para agenciar desde allí, renovadas praxis transformadoras” (Muñoz, 2017, p. 27).

Por tanto, la ciudadanía juvenil y la ciudadanía en términos generales, se convierte en la herramienta política e ideológica con la cual el individuo se enfrenta a su realidad, la entiende y participa en la construcción de los cambios que le exigen su tiempo. La ciudadanía va de la mano de las ideas de Freire, quien nos invita a buscar una formación ciudadana como práctica de la libertad, entendiendo a la opresión sistemática que se exponen las comunidades a las cuales atendemos a diario.

Para Reyes Mate la ciudadanía va más allá del cumplimiento acrítico de los postulados del estado moderno o postmoderno. Implica la rebeldía de comprender que somos ciudadanos y no súbditos (Reyes Mate: 2016). Por tanto, encontramos una relación entre Freire y Reyes Mate, en la medida en que el ciudadano no es un sujeto para la obediencia sino para la libertad, para soltar todas aquellas ideas que oprimen su actuar. En consecuencia, desde la perspectiva freiriana:

Es necesario dejar en claro que la ciudadanía es una producción, una creación política. Ésta no resulta del simple hecho de que usted haya nacido en otro país, esto puede suceder desde el punto de vista legal, pero desde el punto de vista político la ciudadanía es creada o no [...] el alfabetizador tiene muchas posibilidades de trabajar a favor de la producción ciudadana, la cual ha sido negada a las grandes masas populares. Para ello es necesario que el alfabetizador esté consciente de que ésta también debería ser una tarea suya, además de la propia alfabetización. Al enseñar la lectura y la escritura de la palabra, el alfabetizador tiene el deber político de trabajar en el sentido de producción de la ciudadanía con los carentes de derechos y deberes del ciudadano” (Freire, 2007:137).

Esto nos lleva como maestros a asumir un compromiso por y para la construcción de dinámicas que permitan la consolidación y vivencia de la ciudadanía en forma permanente al interior del aula de clase. Trabajar por los oprimidos, los vencidos de la historia, los que han sido invisibilizados, discriminados y excluidos de la sociedad, es un aspecto fundamental en el constructo ciudadano. Así mismo, generar una conciencia política que permita comprometer a los jóvenes con la superación de situaciones de opresión, tales como, la deshumanización, las desigualdades sociales, el racismo, la xenofobia, las imposiciones imperialistas, los modelos económicos que generen hambre y miseria para los estratos más vulnerables de la sociedad, las políticas que arrasan con el medio ambiente y ponen en riesgo la vida de las presentes y futuras generaciones. Para Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro* existen una serie de aptitudes que resultan fundamentales a la hora de fomentar un tipo de democracia humana basada en el respeto y la libertad a partir de la formación ciudadana:

La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.

La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.

La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.

La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.

La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.

La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.

La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución” (2010: p.48).

En conclusión, el ciudadano crítico si bien se prepara para la participación en la sociedad en todas sus esferas, adquiere una habilidad sensible para notar aquellas cosas que se muestran ocultas, soterradas. La obediencia por tanto estará sujeta a la comprensión crítica de esos elementos y si encuentra algún grado de injusticia, nuestro sujeto está en la capacidad de asumir una actitud de rechazo, de rebeldía, de resistencia en clave de Freire, un sujeto emancipado. La ciudadanía requiere de la construcción de pensamiento político y social, el desarrollo de aptitudes humanas, que, desde el diálogo, la alteridad y transformación, permitan fomentar en los jóvenes, el espíritu de lucha por superar los escollos deshumanizantes de la sociedad.

CAPÍTULO III

ENCUENTROS DIALÓGICOS PARA LA EMANCIPACIÓN DEL SUJETO: UN ACERCAMIENTO A LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE

A continuación, se plantea la propuesta pedagógico-didáctica para la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño para los grupos del grado décimo. Debe anotarse que, lo ideal es ponerla en práctica en los dos próximos años con la pretensión de ponderar la manera en que ésta pueda permeare la estructura curricular institucional. Inicialmente se presenta el resultado del pilotaje que se realiza de la misma y, en un segundo momento se explica teóricamente su estructura.

El “pilotaje” se realizó con un grupo de 37 estudiantes de los cuales 15 son mujeres y 17 hombres, entre las edades de 15 y 18 años. Este grupo fue décimo grado F. Esta práctica tenía como propósito vincular a los y a las estudiantes a la construcción de la propuesta misma, con ideas y aportes, por un lado, y por el otro, analizar elementos que surgieran de la experiencia para afinar y refinar la propuesta misma. Este se llevó a cabo durante los dos primeros meses del año en curso, es decir, el primer período académico. Los encuentros se desarrollaron semanalmente y tuvieron una duración de dos horas, para un total de 16 horas. Al exponer al grupo las dinámicas de los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto* observamos que la mayoría de los estudiantes mostraron entusiasmo por el hecho de salir de la rutina de la clase tradicional. A continuación, presentamos las percepciones de los estudiantes y las nuestras en cada una de las etapas de la experiencia. Si bien vamos a mencionar algunas cosas que sucedieron en cada momento, el lector tendrá la oportunidad de entender el proceso como tal más adelante cuando se aborde cada una en el desarrollo de este capítulo.

En la etapa inicial o *Configuración del Grupo de Confianza* planteamos actividades dinámicas y de integración como se muestra en el planeador pedagógico de diseño propio:

Planeación y Diario de los Encuentros

Institución Educativa: Gilberto Alzate Avendaño

Docente: Luz García – John Gutiérrez

Fecha: 16 y 21/01/2019

Taller N° 1-2 Área: Lectura Crítica-Pensamiento Social

Grupo de Confianza: Décimo F

Tiempo de desarrollo: 2h

Nombre del Proyecto: “Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto”

Corriente pedagógica: Educación Popular

Modelo pedagógico: Social-Activo

Metodología de trabajo: Círculos de Cultura

	Objetivo del Encuentro		Relación con los Estándares Básicos de Competencias		Conocimientos previos	Desarrollo del Taller
Contextualización	Explicar la metodología y dar a conocer las pautas de trabajo al grupo. Fortalecer las relaciones entre los participantes para la conformación del grupo de confianza.		Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. Participo en debates y discusiones académicas. Propongo la realización de eventos académicos (foros, mesas redondas, paneles...)		Ciudadanía Pedagogía Trabajo en grupo Diálogo Escucha Opinión personal	Explicación de la propuesta Diapositivas Video Diálogo Dinámicas de grupo
Propuesta Didáctica	Tema Generador	Universo Vocabular	Palabras o Preguntas Problematicadoras	Círculos de Reflexión	Situación de opresión	Praxis Transformadora
	Ciudadanía					
Evaluación	Evaluación Del Grupo de confianza		Autoevaluación de mi acción en la praxis transformadora		Logros de Concienciación	
	Excelente disposición al trabajo. Se alcanzaron los objetivos propuestos.					
Referentes y Materiales	Bibliografía o Cibergrafía	https://www.youtube.com/watch?v=Cz5_dujSuFQ – Diapositivas: Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto				
	Materiales	Televisor – Computador – Cuerda – Pañuelos – Aula de encuentros				
Reflexiones Pedagógicas	El grupo se muestra dispuesto y motivado para llevar a cabo la propuesta. Los principales obstáculos que expresan son: expresar lo que piensan, escuchar al otro, que el otro no me crea, que se burlen de mis aportes. Las principales virtudes que expresan son: clases diferentes, la oportunidad de expresarse, se generó en los participantes una expectativa positiva.					

Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo de los talleres se encontraron falencias que solo fueron identificadas mucho más adelante en el transcurrir de los estos. A pesar de que la evaluación que se hacía de los encuentros era positiva en cuanto al objetivo de conformar un *Grupo de Confianza*, notamos que los estudiantes participaban poco de los diálogos y esperaban que el docente siempre fuera el que hablara. Las reflexiones que surgieron al interior del grupo se pueden resumir en dos aspectos. El primero, es la complejidad de apartarse del paradigma de la educación tradicional: el maestro hablante y el estudiante escuchante. El segundo, gira en torno al hecho de que no basta con una o dos sesiones de actividades de integración para generar confianza, con lo cual notamos que estábamos errados y que luego de seis sesiones tuvimos que replantear e iniciar de nuevo con la configuración del *Grupo de Confianza*.

Apareció entonces, un elemento nuevo para implementar en la propuesta y fue el diálogo a partir del reconocimiento de cada uno como sujeto histórico, social y político. Los diálogos para la configuración del *Grupo de Confianza* se dieron a partir de las historias de vida. Cada estudiante escribió en la bitácora de los encuentros su historia y la compartió con el grupo. Los maestros también participaron. Esto desbordó el tiempo que se tenía previsto para realizar toda la espiral del *Tema Generador* que para este caso fue la Ciudadanía. En síntesis, durante el tiempo que se practicó la propuesta, se logró llegar hasta la *Pregunta Problematicadora*. A continuación, se presentan algunas evidencias registros fotográficos de los encuentros, incluyendo el *Universo Vocabular* y la *Pregunta Problematicadora*.

Planeación y Diario de los Encuentros

Institución Educativa: Gilberto Alzate Avendaño

Docente: Luz Gracia – John Gutiérrez

Fecha: 23 y 28/01/2019

Taller N° 3-4

Área: Lectura Crítica-Pensamiento Social

Grupo de Confianza: décimo F

Tiempo de desarrollo: 2h

Nombre del Proyecto: “Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto”

Corriente pedagógica: Educación Popular

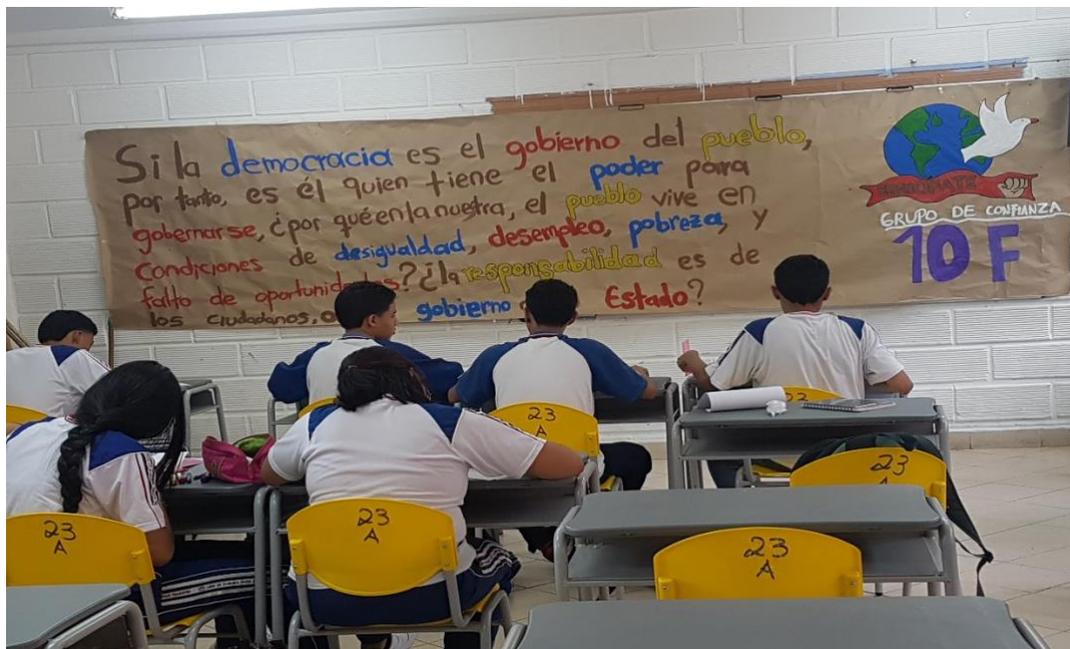
Modelo pedagógico: Social-Activo

Metodología de trabajo: Círculos de Cultura

Contextualización	Objetivo del Encuentro		Relación con los Estándares Básicos de Competencias		Conocimientos previos	Desarrollo del Taller
	Generar el diálogo en el grupo de confianza en torno al tema generador. Descubrir por medio de la discusión el universo vocabular.		Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. Participo en debates y discusiones académicas. Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos. Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.		Ciudadanía Mayoría de edad Participación Estado	Indagación de saberes Proyección de imágenes Diálogo Descubrimiento del Universo vocabular
Propuesta Didáctica	Tema Generador	Universo Vocabular	Palabras o Preguntas Problematicadoras	Círculos de Reflexión	Situación de opresión	Praxis Transformadora
	Ciudadanía	Poder- Respeto- Igualdad- Expresión- Derechos- Solidaridad- Honestidad- Lucha- Pertenencia- Identidad- Participación				
Evaluación	Evaluación Del Grupo de confianza		Autoevaluación de mi acción en la praxis transformadora		Logros de Concienciación	
Referentes y Materiales	Bibliografía o Cibergrafía	www.google.com				

	Materiales	Televisor – Computador – Carpeta – Hojas de block – hojas iris – Diapositivas
--	------------	---

Fuente: Elaboración propia.

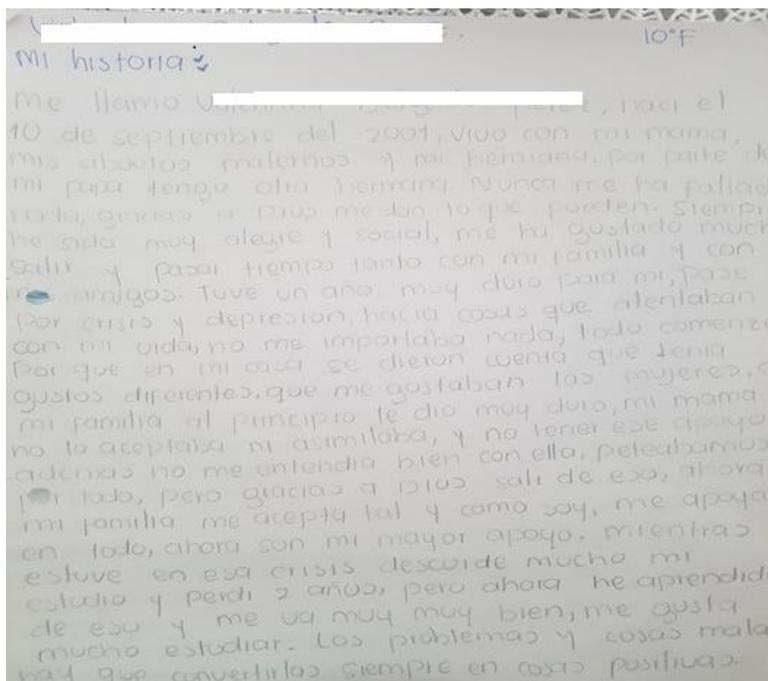


Sesión de trabajo a partir de la *Pregunta Problematicadora*



Elaboración de cartelera a partir de la *Pregunta Problematizadora*

Con el *Grupo de Confianza* fue necesario, en varias ocasiones reflexionar desde el mismo Freire, la importancia del diálogo para generar nuevas alternativas de producción de conocimiento. En la lectura de las historias de vida se notó interés, participación y escucha, lo que nos lleva a concluir que la propuesta se articula de manera adecuada al propósito de la formación ciudadana. Escuchar al otro y a la otra que tienen algo que decir, es un elemento básico para que la ciudadanía sea una experiencia potente que conduzca al otro, a sí mismo y al reconocimiento del mundo y sus desafíos. Uno de los aspectos que emergen al interior de la socialización de las historias de vida que se están estrechamente relacionadas a la concepción de ciudadanía es el reconocimiento familiar y social de sujetos con unas identidades propias. Es el caso de una de las participantes quien aprovecha este momento para expresar su situación.



Tomado de la Bitácora del estudiante N° 9 de la lista. (E9).

Hay que destacar del *Grupo de Confianza* su capacidad de comprensión y la oportunidad que tuvieron muchos para expresar situaciones de opresión que en sus vidas han

estado presentes; por ejemplo, la narrada por el estudiante número 25 de la lista (E 25) quien a pesar de que no quiso dejar registro en su bitácora contó al grupo una situación bastante compleja con su familia en la que reconoció que tuvo que vender droga para ayudar con la manutención del hogar y esto lo llevó a la farmacodependencia. En el grupo estas historias de vida generaron sentimientos como el asombro, la compasión, el saber que a los demás la vida los atraviesa de manera dolorosa. El resultado son manifestaciones claras de solidaridad.

Otra reflexión que dentro de las historias de vida aparece, es una situación particular que se relaciona con el aspecto económico. En la mayoría de los casos, aunque las familias son de escasos recursos y hacen parte de los estratos socioeconómicos 1 y 2, los estudiantes reconocen que hay dificultades, pero las “normalizan” en sus relatos. Se nota que no identifican las causas de estas falencias económicas. Al indagar sobre este asunto, aparecieron respuestas como: “es que ni en mi casa ni en mi barrio hay pobreza” (E6), “profe, que pena decir que en mi casa aguantamos hambre”(E15), “uno si ve que hay pobreza en el barrio, pero normal” (E27). Estas respuestas indican la necesidad, en clave de Freire, de concientizar de la opresión, para transformar, puesto que difícilmente, se formarán ciudadanos desde la normalización de las situaciones de opresión. Las conclusiones que surgieron de estos diálogos, fueron:

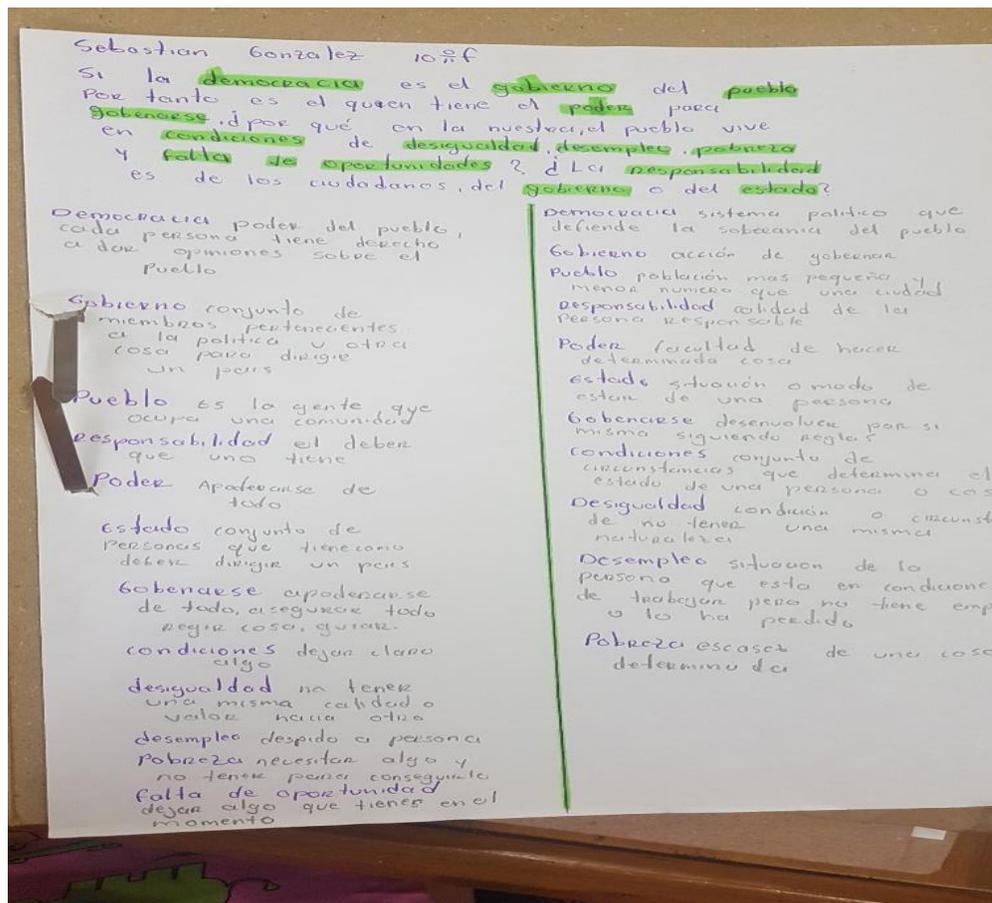
- Como ciudadanos críticos debemos desentrañar y generar conciencia de las situaciones de normalización que en la sociedad se presentan. La pobreza, el hambre, el asesinato de personas y líderes sociales, la violencia contra la mujer, entre otras, por ningún motivo se deben convertir en situaciones “normales” o acostumbrarnos a estas cosas que evidentemente dañan la humanidad.
- No debemos avergonzarnos de nuestra situación económica, hasta el punto de querer esconderla, ya que si estamos en esta situación es porque hay una disposición política y económica opresiva que la fundamentó. Lo que se debe hacer, es generar pedagogías de resistencia, emancipadoras, que busquen superarlas.

- Dialogar y hacer del diálogo nuestra herramienta de aprendizaje, es un reto que debemos fomentar y fortalecer, ya que no hay diálogo solo cuando el maestro habla. Este debe ser un compromiso constante del *Grupo de Confianza*, participar activamente de los encuentros.

Al pasar a la etapa de presentación del *Tema Generador* y el *Universo Vocabular*, encontramos las siguientes palabras relacionadas con el concepto de Ciudadanía: poder, respeto, igualdad, expresión, derechos, solidaridad, honestidad, lucha, pertenencia, identidad, participación. (Ver en los anexos 1 y 2). De este *Universo Vocabular* faltaron palabras claves como por ejemplo, sistema electoral, corrupción, ciudadanía juvenil, veedurías, entre otras. En los encuentros se dialogó con relación a esta situación en particular y se concluyó que estos elementos pudieron quedar por fuera del ejercicio por desconocimiento y por la premura del tiempo. Sin embargo, en el transcurso de la espiral, se deben tener en cuenta para las reflexiones.

Al problematizar este *Universo Vocabular* con el *Grupo de Confianza* surge una *Pregunta Problema*. Esta es: *Si la democracia es el gobierno del pueblo, por tanto, es él quien tiene el poder para gobernarse, ¿por qué en la nuestra, el pueblo vive en condiciones de desigualdad, desempleo, pobreza y falta de oportunidades? ¿La responsabilidad es de los ciudadanos, del gobierno o del Estado?* Esta pregunta indica una inquietud por la relación democracia-desigualdad social-ciudadanía. Una de las actividades consistió en descomponer semánticamente cada palabra clave de la pregunta para alcanzar una mejor comprensión.

Pregunta Problematicadora



Tomado de: Bitácora E18

Las reflexiones que surgieron de esta etapa se sustentaron teóricamente a partir de la lectura de dos libros que fueron: *¿Dónde está la franja amarilla?* de William Ospina y 1984 de George Orwell. Durante este proceso surgieron análisis diversos que dan cuenta de los aportes que esta propuesta genera al concepto de *Ciudadanía*. Estas son algunas de las disertaciones que se pudieron evidenciar en los trabajos que se llevaron a cabo en los *Encuentros Dialógicos*.

Pesca y silvicultura

Privilegiado con dos mares y con cerca de dos mil especies de peces, Colombia posee una gran riqueza ictiológica (La ictiología es la rama dedicada al estudio de los peces).

En las aguas costeras y en muchos ríos y lagos de Colombia se encuentra una amplia variedad de peces, de los que destacan: trucha, tarpón, pez vela y atún.

En cuanto a la Silvicultura, cultivo y cuidado de los montes, se puede decir que los bosques están localizados fundamentalmente en la Amazonia colombiana, en la Costa del Pacífico, en la zona de Catatumbo (límites con Venezuela) y en algunas zonas de bosque de las cuencas alta y media de los ríos Magdalena y Cauca. La mayor parte de la madera extraída en Colombia, es obtenida de forma ilegal.

Minería

El petróleo y el oro son los principales productos minerales de Colombia. Se extraen considerables cantidades de otros minerales, como plata, esmeraldas, platino, cobre, níquel, carbón y gas natural. La industria petrolera está bajo el control de una compañía nacional y de varias concesiones a capitales extranjeros. La producción de petróleo crudo se concentra en el valle del río Magdalena, aproximadamente a 645 km del mar del Caribe y en la región entre la cordillera Oriental y Venezuela.

En Colombia existen varias refineras, entre las que se destaca la que se encuentra en Barrancabermeja. En el golfo de Morrosquillo (Coveñas) y Cartagena se encuentran otras muy importantes.

La minería del oro ha estado presente desde tiempos prehispánicos, y se realiza principalmente en el departamento de Antioquia y en menor medida en los departamentos de Cauca, Caldas, Nariño, Tolima, (Quipparra) y Chocó.

4. Se puede decir que los datos que muestra el texto anterior están relacionados con

- a. el sector primario de la economía
- b. el sector secundario de la economía
- c. el sector terciario de la economía
- d. el sector cuaternario de la economía

5. Escribe los principales productos que produce la economía colombiana en cuanto a la agricultura, pesca y minería.

Agricultura: café, caña de azúcar, arroz, algodón, tabaco, banano, plátano, yuca.

Pesca: trucha, tarpón, atún, pez vela y gran riqueza en el estero de peces.

Minería: Petróleo, oro, plata, esmeraldas, platino, cobre, níquel, carbón, gas natural.

RESPONDE LAS PREGUNTAS DE LA 6 A LA 10 A PARTIR DEL LIBRO DE WILLIAM OSPINA: LA FRANJA AMARILLA

6. El libro inicia de la siguiente forma:

- a. contando la vida de William Ospina
- b. el autor busca responder una pregunta hecha por una amiga norteamericana
- c. se cuenta la historia del bipartidismo en Colombia
- d. con la historia del narcotráfico en el país

7. ¿Por qué se argumenta en el texto que Colombia vive en una situación excepcionalmente trágica? Describe y explique cada una de las razones que da el autor.

Colombia vive en una situación trágica por que se encuentra mucha violencia, por que los derechos de los Colombianos no se hacen valer la mayoría, por que la corrupción política es demasiada, por la falta de libertad ciudadana de las personas.

¿Qué consecuencias trajo el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948? Describe por lo menos una consecuencia

desato muchas más guerra bipartidista, los liberales se enojaron y salieron a asesinar los conservadores. Este hecho desato mas guerra y rabia de la que ya habia.

¿Qué consecuencias produjo para el país la reforma democrática que propuso Alfonso López Pumarejo?

produjo más altos índices de pobreza económica en esta reforma el país no se lideraba con buena forma, esta propuesta desato cosas muy malas.

Escribe una reflexión en la cual expongas los principales aprendizajes que te dejó la lectura del libro

Debemos tener más iniciativa ciudadana y hacer valer nuestros derechos. Cambiar nosotros para tener un mejor país en el futuro. Nos debe importar más la cosas democráticas que de otra cosa, tener sentido de pertenencia por nuestro país y no callar ante cualquier acción mala del país y sobre todo creer en que algún día tendremos un mejor Colombia y luchar por ello.

Tomado de: Bitácora E11

20. CONTEXTUALIZO EL LIBRO

Completa el cuadro haciendo una relación o posible semejanza con nuestro contexto político, económico y social del país.

EN EL LIBRO	EN NUESTRO PAÍS	POR QUÉ
El Gran Hermano	Oribe	Porque es quien maneja todo lo que sucede en el país y controla los medios de comunicación
Goldstein	Petto	es la otra cara de la política, la que busca un bien común y va en contra del sistema
Wisnton Smith	Ciudadano Neuducionario	Un ciudadano crítico que prefiere re revelar la verdad y lucha para que se supiera pero siempre pierde
La telepantalla	Redes Sociales RCN-Caracol	Son medios de comunicación que buscan aislarlos y hacemos creer lo que ellos quieren a su favor
La prole	Ciudadanos Corrientes	Personas del común que no se interesan por su política y como personas irracionales siguen órdenes de quien ^{tiene} el poder
El Ministerio de la Verdad	Fiscalía Gobierno	Organización que juzga decir la verdad pero mintiendo para su conveniencia
El Ministerio del Amor	Policías militares	debido a que buscan lo contrario al amor, usar la violencia para obligar a los ciudadanos a cumplir normas
El Ministerio de la Abundancia	Bancos Burgueses	Son quienes se encargan de monopolizar todos los recursos económicos dependiendo de los poderes pocos recursos

Tomado de: Bitácora E28

20. CONTEXTUALIZO EL LIBRO

Completa el cuadro haciendo una relación o posible semejanza con nuestro contexto político, económico y social del país.

EN EL LIBRO	EN NUESTRO PAÍS	POR QUÉ
El Gran Hermano	Políticos	Los políticos, en nuestro país, son deificados y vistos como héroes. Sin embargo, su única función es oprimir.
Goldstein	Precursores de ideales políticos	"El odio debe ser infundido hacia todo aquel que enseñe ideas contrarias a las de el sistema"
Wisnton Smith	Ciudadano crítico	Al parecer, casi el único hombre que despertó del letargo, e inició un proceso de "Autoconciencia" para fincar el nuevo medio-sistémico.
La telepantalla	Medios de comunicación	Así mismo como la telepantalla era el punto de vigilancia, los medios imposibilitan tomar una postura crítica. Nos mantienen ahí, amarrados.
La prole	Colombianos común (dócil)	Suben bien quienes son, y, no obstante, se atan a una vida sin autenticidad. Etéreamente, es una vida normal, que está sujeta a las reglas
El Ministerio de la Verdad	El congreso	Aunque todo esté en su contra, ellos lo controlan TODO. La justicia y la historia es distorsionada por ellos
El Ministerio del Amor	El contexto social	No hay peor tortura que la presión y represión que el conglomerado social, hacen sobre todo signo de lucidez
El Ministerio de la Abundancia	Multinacionales	Han venido para quedarse y consolidar las reglas del juego: qué vestir, cuándo hacerlo, a qué precio, y en qué cantidad tenerlo.

Tomado de: Bitácora E2

Los elementos reflexivos que surgieron en este proceso muestran cierto empoderamiento por parte de los estudiantes en los asuntos políticos, sociales y culturales que se desarrollan en el contexto. Estas actividades ayudaron tanto al fortalecimiento teórico en cuanto a formación ciudadana se refiere, como a los procesos de concienciación, por tanto,

consideramos que los aportes que brinda a la praxis docente esta propuesta, son innegables y con un evidente potencial para la formación en ciudadanía. Este ejercicio de pilotaje práctico, sirvió para refinar la propuesta teórica que a continuación presentamos. En ella, se desarrollan los principales hallazgos encontrados a partir del estudio bibliográfico del pedagogo latinoamericano Paulo Reglus Neves Freire. En nuestro caso, la formación integral estará revestida por la idea fundamental de la búsqueda incesante del ser humano en constante proceso de transformación y la educación como práctica de la libertad:

La educación es una respuesta de la finitud de la infinitud. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfección. La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. Por otra parte, es una búsqueda permanente de sí mismo (Freire: 1970, p. 64).

La idea de didáctica aquí expuesta, nos distancia un tanto al modelo tradicionalista en la medida de entendernos no como sujetos poseedores de conocimiento y por tanto transmisores de él o depositarios de contenidos en la mente del alumno, que es lo convencional en la educación de tipo bancaria, sino en reconocer la doble vía que nos abarca en el proceso de enseñar y aprender.

Quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que nos distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien” (Freire: 2012, p. 25).

De la didáctica se toman las preguntas que en su reflexión pedagógica se hace el maestro para llevar a cabo un constructo consciente de su quehacer. A renglón seguido, se establece la praxis educativa desde la visión ideológica freiriana. Es necesario resaltar que la praxis es un concepto complementario de la teoría para el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien su pensamiento fue influenciado por Hegel y Marx. Además, la realidad desigual y de

miseria del contexto socio-económico de la población brasileña en la cual vivió, determinaron su forma de pensar, en consecuencia, esto lo llevó a desarrollar una praxis de la enseñanza cuya finalidad es la liberación del hombre en un proceso de transformación de su propia realidad. El método Freire está articulado con toda una reflexión local y de la cultura de las personas y de la comunidad; partiendo de un proceso dialógico, en el que se van seleccionando unas palabras de ese contexto de relaciones desiguales e injustas, las cuales son generadoras y significativas y terminan haciendo parte de la concienciación del sujeto. Esta praxis educativa va más allá de un proceso de alfabetización por el cual el educando junta sílabas. Es sobre todo un proceso de concienciación de la gente, de su condición en una determinada sociedad, enseñándoles a apoderarse de la lectura y la escritura como un arma política, de lucha, en el proceso de democratización y ciudadanía.

En síntesis, la didáctica responde a una serie de preguntas que han de direccionar el accionar pedagógico, desde la concepción alemana de la didáctica. Sin embargo, el reto nuestro, consiste en trasladar esas preguntas a la tradición crítica latinoamericana y desde autores como Estela Quintar y Paulo Freire sustentar esta tarea. Quintar por ejemplo basa su propuesta didáctica no parametral en cuatro elementos particulares constitutivos como son: círculo de reflexión, resonancia didáctica, didactobiografía y los dispositivos didácticos. Estas son las preguntas planteadas por Andrés Klaus Runge Peña (2013) las cuales se concatenan con la tradición crítica latinoamericana desde Estela Quintar y Paulo Freire:

¿Quién? (docente – alumno – relación, persona o grupo al que se enseña)

¿Por parte de quién? (persona que enseña)

¿Con quién o quiénes? (formas sociales)

¿Cuándo? (tiempo, momento, secuenciación)

¿Dónde? (lugar, espacio, entorno de aprendizaje, condiciones locativas)

¿Qué? (contenidos formativos, educativos, saber enseñado)

¿Cómo? (métodos)

¿Con qué? (medios, formas de presentación y visualización)

¿Para qué? (metas de aprendizaje, fines formativos)

¿En qué marco antropológico, social, cultural, situacional e histórico?

¿Cómo dar cuenta del proceso? ¿Cómo y para qué evaluar? (p. 33)

Analicemos a continuación los elementos propios de la didáctica desde la visión de Paulo Freire, lo cual nos permite orientarnos hacia una propuesta didáctica y pedagógica. Entender el pensamiento de Freire y llevarlo a la planificación de la clase como tal, es parte de nuestro interés, así como el de aportar elementos estructurales en el proceso de concientización ciudadana.

¿Quién enseña en la praxis pedagógica de Freire?

El maestro progresista y el educando en su relación dialógica construyen juntos el conocimiento. Si bien Freire hace una crítica a la educación tradicional, la cual llama “bancaria”, es necesario precisar que actualmente existen corrientes y metodologías que han buscado superar estos escollos del “bancarismo” pedagógico; de parte nuestra precisamos entender desde la realidad actual a Freire y demostrar su carácter vigente en una sociedad como la colombiana, que presenta uno de los índices de desigualdad más altos del planeta, según el Banco Mundial (2018). Es entonces, imprescindible comprender que el maestro no es dueño de la verdad y que el educando es un simple “alumno” o sujeto sin luz que requiere ser “iluminado” con el saber del maestro; en Freire, los dos se complementan, se enseñan y aprenden de ambas experiencias.

De este modo ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos (Freire, 1970, p. 92).

Y en ese proceso compartido de enseñanza-aprendizaje descubren el conocimiento de esa realidad que hoy por hoy sigue oprimiendo a las clases menos favorecidas. ¿Quién enseña? El maestro, pero también el educando, al igual que sus realidades:

Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. (Freire, 1970, p. 74)

Para Estela Quintar hay una diferencia muy clara entre un maestro progresista y uno conservador. Desde la perspectiva de nuestra propuesta y comprendiendo en ella la ética que reviste, nos vemos abocados a optar por, en clave de la autora, por una pedagogía de la potencia en vez de una pedagogía del bonsái, la cual la explica en la Revista Interamericana de Educación de Adultos, en un texto de Javier Salgado, titulado *Pedagogía de la Potencia y Didáctica no Parametral. Entrevista con Estela Quintar*.

La pedagogía del bonsái, es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad de pensar creativo, erótico; la pedagogía de la potencia, por el contrario, provoca el deseo de saber, impulsa a la búsqueda, a desarrollar la capacidad de pensar desde las funciones superiores del pensamiento articulando, interpretando, aprehendiendo y comprendiendo el mundo de la vida y usando categóricamente los cuerpos teóricos y metodológicos como patrimonio de la humanidad y parte de la cultura que nos constituye y no como dogmas indiscutibles. (2009, p.134)

Por tanto, desde la tradición crítica latinoamericana quien enseña es el maestro progresista que tiene:

La posibilidad de promover sujetos autónomos, potentes, capaces de extender las alas de la imaginación para saber que sí es posible cambiar las propias circunstancias y las de la comunidad en que se desarrolla, es una opción de trabajo constante, es de alguna manera, asumir la conciencia histórica como derecho y deber. Quintar. (Citada por Salcedo, 2009)

En síntesis, la teoría pedagógica de Estela Quintar nos exhorta generar procesos de autonomía en el aula de clase por medio de la didáctica de la potencia que busca sacar a flote todas las cualidades y disposiciones con que cuentan los educandos, asumiendo estas fortalezas desde la concienciación.

¿Por parte de quién se enseña en la praxis pedagógica de Freire?

Por parte de una mujer o un hombre comprometidos en entenderse como productos de una realidad capitalista que los abrumba pero que están dispuestos con todo el coraje a superar las contradicciones de su pensar y actuar, para transformarlas en reflexión. Esto

implica, “desalojar” de sí aquellas ideas opresoras con las que fuimos educados y rehacer una nueva lógica en la lucha permanente de la recuperación de la humanidad.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora (Freire, 1970, p. 42).

La tarea no es poca, pero es indispensable para llevar a cabo los procesos de emancipación que se requieren. Por otro lado, está lo que significa ser un maestro progresista. En su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire (1992), nos deja claro cuáles deben ser las cualidades indispensables que deben albergar los maestros y maestras para llevar a cabo una práctica educativa progresista. A groso modo, podemos mencionar la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir (Freire, 1993, p 60-71). En síntesis, las virtudes que posee el maestro que está comprometido con impulsar la praxis pedagógica freiriana están relacionadas con la capacidad de autocrítica y comprensión de la realidad.

Creo que el papel de un educador conscientemente progresista es demostrar a sus alumnos, constantemente, su competencia, capacidad de amar, claridad política, la coherencia entre lo que dice y lo que hace, su tolerancia, es decir, su capacidad de convivir con los diferentes para luchar con los antagónicos. Es estimular las dudas, la crítica, la curiosidad, la pregunta, el gusto del riesgo, la aventura de crear. (Freire, 2014, página 64)

Es por tanto, una tarea ardua y transformadora que se debe asumir con ahínco, ética y responsabilidad. Al hacer consciente al estudiante del pleno uso de sus facultades y que con ellas es agente de cambio, está, el maestro progresista dando un paso adelante hacia la transformación de la sociedad.

¿Con quién o quiénes enseña en la praxis pedagógica de Freire?

Con los oprimidos. En nuestro contexto social siguen siendo los educandos y sus familias que viven en una situación económica desfavorable y que la escuela en muchas ocasiones no asume la valerosa tarea de explicar y transformar sus realidades. Ellos siguen

siendo los oprimidos de una violencia social y política que se enraíza cada vez con más fuerza en nuestro país. La relación entre oprimidos y opresores se expresa en nuestro contexto en las condiciones de precariedad a las que son sometidos unos sectores de la población, por parte de las élites políticas y económicas que tradicionalmente han gobernado los destinos de Colombia.

Son los que oprimen, quienes instauran la violencia; aquellos que explotan, los que no reconocen en los otros y no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos como otro por quienes los oprimen. Quienes instauran terror no son los débiles, no son aquellos que a él se encuentran sometidos sino los violentos, quienes, con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los “abandonados de la vida”, los desaharrapados del mundo. (Freire, 1970, p.56)

Esta situación debe llevar al maestro progresista a trabajar en procura de la concienciación de esas formas sociales que viven una situación de injusticia, que han sido despojados de su palabra, que han sido inferiorizados, que han sido excluidos. “Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa” (Freire, 1970, p.48). Por tanto, este compromiso articula la educación con la alteridad, el diálogo y la transformación social.

¿Cuándo enseñar en la praxis pedagógica de Freire?

Se enseña en todo momento. La realidad en la que nos desenvolvemos no da tregua y exige un aprovechamiento del tiempo escolar total y decidido. El mismo Freire cuando asumió la Secretaria de Educación en su tierra natal establecía esta necesidad:

Atacaremos, en el ámbito de la Secretaria de Educación, sobre todo, las cuestiones internas persiguiendo el buen uso del tiempo escolar – tiempo para la adquisición y producción de conocimiento -, la formación permanente de los educadores, el estímulo a una práctica educativa crítica, que provoque la curiosidad, la pregunta, el riesgo intelectual. (Freire, 2014, página 42)

Estela Quintar habla de unos períodos de tiempo de aproximadamente un mes para el desarrollo de lo que ella llama Unidad Didáctica. Con relación a esto manifiesta

¿Por qué Unidad? Porque define un recorrido de enseñanza y aprendizaje con cierta completitud totalizadora para un tiempo acotado en el que aspira concretar un cierre relativo de una problemática particular a abordar –para luego volver a abrirse en múltiples posibilidades de conocimiento-; está determinada por promoción de aprendizajes se sintetiza y se define en un tiempo posible que, por lo general, en el caso de la Unidad Didáctica sería aproximadamente de un mes de trabajo.

¿Por qué didáctica? Porque ese espacio se va llevar adelante en una *situación concreta de enseñanza que promueve aprendizajes*. La Unidad Didáctica, así planteada, es en sí misma un “proyecto pedagógico-didáctico” que hace pública la intención educativa de quien enseña (Quintar, 2009, p.83).

En nuestra experiencia “pilotaje”, esta Unidad Didáctica tendría una duración de dos meses, teniendo en cuenta, por un lado, la duración de un período académico y por el otro, la consideración de poder trabajar con el grupo solo una hora por clase. Para el caso nuestro, la experiencia se prueba inicialmente con estudiantes de 10ºF, pero tiene la pretensión de abarcar los grupos de décimo en los años venideros. En resumen, los tiempos que se destinan para las unidades didácticas propias de este trabajo de investigación son articuladas a las necesidades de cada grupo.

¿Dónde enseñar la praxis pedagógica de Freire?

En la institución educativa. En nuestras aulas, en las clases de Pensamiento Social y Lectura Crítica, para el propio caso. Pero también en el entorno, en el barrio, en la ciudad, en el país y en el mundo. El contexto es la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la clase se podría analizar a través de un video el problema de la desigualdad en el mundo, al igual que bajar de internet los datos estadísticos de la pobreza en Colombia y América Latina, pero también, se podría hacer una corta salida pedagógica por el barrio para describir y descubrir las causas del abandono por parte del Estado. La familia, también es un centro de aprendizaje y de experiencias donde el educando ha de reconocer su lugar en el mundo, su historicidad y su entorno relacional.

¿Qué enseñar en la praxis pedagógica de Freire?

En este punto nos preguntamos por los contenidos formativos y educativos, el saber enseñado. Paulo Freire es contundente al manifestar que la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una “lectura crítica” de la realidad. “Se enseña a pensar acertadamente a través de la enseñanza de los contenidos” (Freire, 1997, p. 35). La lectura crítica y la concienciación del sujeto en proceso de formación ciudadana son los pilares de la enseñanza en el método freiriano que se pretende llevar a la práctica en una educación para la libertad. Partir de los conocimientos y vivencias que traen los educandos es necesario para la construcción de teorías políticas, sociales y económicas que permitan desde la escuela transformar el mundo.

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes con la enseñanza de los contenidos. ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente? ¿Por qué no hay basureros abiertos en el corazón de los barrios ricos, o incluso en los barrios de clase media de los centros urbanos? (Freire, 2012, p. 31)

Está claro que la enseñanza de los contenidos no puede desligarse de la realidad. No puedo enseñar, por ejemplo, el modelo neoliberal, y excluir curricularmente las formas indignas de explotación laboral a las que son sometidos los padres y madres de familia de mis estudiantes. Continúa Freire más adelante:

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta, a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña? ¿La realidad agresiva, en la que la violencia es una constante y la convivencia de las personas con la muerte es mucho mayor que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de la falta de atención de los dominantes en relación con

las áreas pobres de la ciudad? ¿Y la ética de clase incrustada en esa desatención? (Freire, 2012, p. 32)

La pregunta entonces, ¿qué vamos a enseñar? Se articula a las ideas de dispositivo didáctico de Estela Quintar, la cual, en entrevista con Javier Salcedo⁵, nos exhorta diciendo que:

Realidad, sujeto, subjetividad, historicidad y dialéctica como articulación y potencialidad conformaron una estructura conceptual y/o categorial, una matriz epistémica que, como ángulo de mirada, exige repensar desde dónde se enseña y para qué se enseña en los espacios de formación de sujetos; pero no solo a repensarlo sino también a generar prácticas formativas diferentes. Aquí el eje de la reflexión es la lógica de razonamiento y de pensar categorial por sobre la explicación por reconstrucción temática o teórica, desde allí es donde se cambia radicalmente la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva cambia la comprensión de lo que es el contenido de enseñanza, la metodología, los objetivos, la evaluación, es decir todos los elementos de la didáctica se reactivan frente a esta urdimbre que tamiza la colocación del sujeto en la construcción de la realidad. (Salcedo, 2009, p.123)

Se ha de enseñar la realidad, las causas y las consecuencias de esa realidad, la historia que ha hecho posible esa realidad y posibilidades de transformación de esa realidad. Estela Quintar, continúa exponiendo en esta entrevista que:

Aquellas intuiciones vinculadas a la realidad como dispositivo de enseñanza y aprendizaje y como espacio idóneo para resignificar la teoría encontraron, en esta propuesta, un territorio teórico y metodológico que viabiliza una operatoria didáctica diferente, porque es diferente lo que se busca. Y lo que se busca es construir conocimiento –como conciencia histórica- de la realidad social más que explicarla desde cuerpo teóricos determinados o “traficar información” a-histórica con estatus de verdad. (2009, p.123)

En este orden de ideas definamos, entonces, cómo se concibe el episteme curricular tradicional:

Hay una relación lógica tradicional que describe lo curricular como el proceso de selección y organización de la intención y del contenido cultural transmisible, y lo didáctico como el

⁵ Javier Salcedo, Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar Revista Interamericana de Educación de Adultos.

proceso de implementación de dicha estructura al interior de la sala de clase. Desde esta perspectiva el propósito pedagógico principal del currículo es seleccionar y organizar el conocimiento enseñable, de acuerdo a ciertos principios de estructuración disciplinar. De esta manera, se puede graduar su complejidad, su volumen y su actualidad, según los fines que se quieran alcanzar con el proceso formativo. (Guzmán y Pinto: 2004, pp. 122)

Desde esta perspectiva el currículo es impuesto desde fuera del aula de clase, siendo éste, una construcción de técnicos expertos y políticos que trazan una política educativa inscrita en las hegemonías del poder político reinantes en el país. Este hecho, desconoce de tajo la historia, el contexto y los escenarios en que se desenvuelve la praxis pedagógica. Desde nuestro trabajo de investigación proponemos una ruptura epistemológica de este tipo de currículo y un giro hacia la episteme curricular crítico-socio constructorista, pues se articula de manera adecuada a la intervención pedagógico- didáctica que llevamos a cabo, cuyo título versa *Encuentros dialógicos para la emancipación del sujeto*. Esta propuesta se vincula a la llamada educación popular de corte pedagógico crítico, cuya didáctica situada tiene su asidero en la tradición pedagógica latinoamericana, donde el principal inspirador de este proceso es Paulo Freire, pero además, Estela Quintar y Hugo Zemelman, entre otros.

Es así, como el diseño curricular que pretendemos desde el modelo antes mencionado, es un constructo que parte desde la comunidad educativa, el sujeto mismo como epicentro de historia, ubicando en un espacio- tiempo, con una realidad socio- cultural específica, lo que le da el carácter de ente individual y a la vez social. Es por ello, como esta construcción se aleja de los currículos impuestos desde afuera y privilegia el currículo construido desde adentro y que, además, le da a la institución cierta autonomía.

En este sentido no es la puesta en marcha de una política ministerial centralizada que “permite” la elaboración de programas propios, la norma que legitima al centro escolar como autónomo, sino que son las prácticas cotidianas de los diversos actores las que, en su libertad y participación, fortalecen la autonomía de dicho centro. Por lo tanto, en la medida que el centro escolar se apropie, interprete y resignifique las propuestas oficiales (sea o no por la vía de elaboración de Planes y Programas propios) estará conquistando su espacio de autonomía. (Guzmán y Pinto: 2004, p.130)

Esto requiere una dinamización de la Escuela Popular como modelo llamado a generar este giro curricular. Recordemos que la Escuela Popular tiene sus dos pilares teóricos en Iván Illich y su *Escuela sin muros* y Paulo Freire con su *Pedagogía del oprimido*. Este segundo ideó un método de alfabetización destinado a que la gente comprendiera el mundo y actuase sobre él para cambiarlo: “reflexión para la acción”, decía. La educación se entiende como una práctica de la libertad y, como tal, debe ser construida por la misma gente.

En este sentido, recuperar la discusión pedagógica es central en el quehacer de la educación popular. Al reconocerse como una concepción educativa, debe ser capaz de producir una conceptualización de su quehacer en relación con las nuevas realidades del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes que la diferencien de otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía, en estos tiempos, constituyendo un campo propio de interacción e incidencia y de reflexión. Esto significa para los educadores populares colocar en términos de enfoque pedagógico y de líneas metodológicas, sus diferencias políticas y conceptuales en el ámbito de las teorías críticas que animan su quehacer, encontrando las formas prácticas de sus usos no instrumentales. (Mejía: 2011, p.63)

En conclusión, propendemos por una elaboración curricular construida desde el interior del aula de clase con los insumos humanos, históricos y sociales con los que disponemos.

¿Cómo enseñar en la praxis pedagógica de Freire?

La enseñanza en Paulo Freire se basa en la investigación, es una educación de tipo dialógica, problematizadora y crítica. Hay que partir de la realidad de que la enseñanza para Freire implica un proceso de investigación.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 2012, p.30)

Teniendo claro que la investigación es parte vital del método de enseñanza de Freire, se requiere entonces de una práctica o una pedagogía de la pregunta, pues toda investigación surge de una indagación, de una pregunta o una curiosidad.

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! Tengo la impresión de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta. (Freire, 2018, p. 69)

Saber hacer preguntas, no es una tarea del todo fácil como aparenta serlo; requiere de un conocimiento de la realidad que le permita aventurarse a indagar aún más. Implica, además, abandonar el mecanicismo antidialógico y antipedagógico de la pregunta y respuesta establecida por el maestro sin que el alumno las haya visualizado o se haya percatado de su probabilidad. Esto es lo que critica Paulo Freire y Antonio Faundez a la educación basada en respuestas a preguntas inexistentes: “Yo llamo a este fenómeno “castración de la curiosidad”. Es un movimiento unilateral va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada!” (Freire y Faundez, 2018, p. 69). Los temas de investigación y las preguntas surgen en el encuentro dialógico del acto educativo. Para Freire no hay otro lugar para encontrar los temas como lo es en la relación hombres-mundo, donde se analiza críticamente esta dualidad en razón de la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres. Se trabaja entonces, a partir de los “círculos de la cultura” donde cada integrante expone su visión de la realidad y por medio de temas generadores van alcanzando una comprensión del contexto.

¿Con qué se enseña en la praxis educativa para Freire?

Se pueden nombrar dos elementos sustanciales con los que la enseñanza se transforma en una realidad: los recursos humanos y los recursos materiales. En el caso particular de la praxis educativa freiriana, los recursos humanos son todos los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el educando, el educador, la institución educativa, la familia, el contexto social, político e histórico. Todos estos espacios, se convierten en focos

de enseñanza y a la vez de aprendizaje, a través, de prácticas dialógicas. Es la palabra, el elemento primordial con que se enseña en la praxis educativa freiriana; pero no la palabra impuesta, la verdad única del maestro que se vuelve eterna. Es la palabra del sujeto como individuo, pero, a la vez, como realidad social; es, además, la palabra de seres que en el proceso de formación son conscientes de su naturaleza inacabada y en constante construcción, por tanto, la palabra, no puede ser un privilegio de algunos hombres, sino un derecho de todos y todas.

Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. (Freire: 2015, p. 107)

Para Estela Quintar, por su parte, al explicar los círculos de reflexión en la didáctica no parametral expresa que la palabra es constructora y co-constructora de la realidad del individuo socialmente conformado. Dice entonces que:

Todo lo que circula como sentido y significado en este constante fluir intersubjetivo de *hacerse en común-unidad de pensamiento*, tanto desde lo consciente como desde lo inconsciente colectivo, es material de trabajo. Lo anterior en tanto material de reflexión de lo que se dice y no se dice, entre lo que expresa lo dicho pero también lo no dicho, así como entre lo que significa y la necesidad de significar; entre las tensiones que siempre trae la incongruencia entre lo que se piensa y se hace como practica social y el darse cuenta de éstas. (Quintar, citada por Salcedo, 2009, p.125)

En conclusión, la palabra como herramienta pedagógica que permite la pronunciación del mundo, es la protagonista del escenario educativo, donde todos y todas tienen algo que decir, de su realidad humana. Paulo Freire nos recuerda que:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (2015, p.106)

En cuanto, a los recursos materiales, Freire deja entrever la necesidad de preparar y utilizar los recursos visuales y tecnológicos con que se cuente, para que se haga del proceso un encuentro visual y no memorístico. En este aspecto, el autor en referencia, en su libro “La educación como práctica de la libertad” propone que:

Una vez confeccionado este material con slide, stripp-sfilms, o carteles preparados los equipos de coordinadores y supervisores, entrenados inclusive para discutir las situaciones ya elaboradas y recibidas sus fichas, se iniciará el trabajo.

Una vez proyectada la situación -representación gráfica de la expresión oral- se inicia el debate en torno a sus implicaciones.

Solo cuando el grupo haya agotado con la colaboración del coordinador, el análisis (descodificación) de la situación dada, el educador pasa a la visualización de la palabra generadora, para la visualización y no para su memorización. Luego de visualizarla estableciendo el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere y que se representa en la situación se ofrece al educando en otro slide cartel o foto en el caso de stripp-films, la palabra, sin el objeto nombrado. (2004, p.112)

Haciendo una contextualización de los recursos materiales que, en nuestro medio, se podrían utilizar, estaría: video beam, internet, televisor, audios, fotografía, blogs, redes sociales, entre otros. En este sentido escribe Azevedo:

Os desafios no campo da educação contemporânea, tendo em vista as grandes transformações sociais, as novas dinâmicas de relações e o avanço da tecnologia colocam novas responsabilidades de reflexão o de intervenção social, a partir de novas práticas educativas que vislumbrem a participação e a intervenção conscientes de homens e mulheres na realidade, tendo como horizonte sua permanente humanização (2008, p. 17).

Lo que implica una reflexión constante de las nuevas tecnologías y su utilización en los procesos de humanización.

¿Para qué enseñar según la praxis educativa de Freire?

Se enseña para la concienciación, para la formación de sujetos políticos, para la práctica de la libertad, para la transformación del mundo, para la comprensión histórica de los sujetos en

un entorno de constante opresión, donde la enseñanza tiene la connotación de ser liberadora. Diego Alejandro Muñoz, en su artículo *“Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el por qué y el para qué de estarse formando como pueblo político”* advierte que:

La politización de la educación y la pedagogización de la política en Freire fueron dando pistas hacia un proyecto formativo que comienza con la lectura crítica de la realidad social de las injusticias generadas del sistema Mundo capitalista y del papel reproductor del orden social que juega el sistema escolar. Desde allí se desprenden tres formas de entender la relación educativa: la primera como práctica social inherente a los procesos de la condición socializadora de la cultura del aquí y el ahora donde nacemos, la segunda como escenario institucional inducido o sistema (educativo) funcional al modo de producción que impere, la tercera como acción emancipatoria de los sujetos que auto-determinan su destino. (2017, p. 281)

Esta última se transforma en el pilar de la propuesta pedagógico-didáctica que se pretende desarrollar, en tanto, proceso articulador de la formación y las prácticas de liberación. De esta forma se enseña desde la perspectiva pedagógica crítica y dialógica para un pronunciamiento del mundo con sus estructuras políticas, económicas, sociales, históricas y culturales y desde allí proponer praxis transformadoras.

Quintar por su parte en *“Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral”* cuando se le pregunta ¿para qué vamos a enseñar? responde de la siguiente manera:

Creo que ésta es una opción ético-política, una puede enseñar para la subalternización a los sistemas dominantes o para la autonomía del sujeto asumiendo que vive en sociedades cada vez más heterónomas. Una opción que implica trabajar para la “minimización” del sujeto - mínimo pensamiento, mínima mirada, mínimo movimiento de la imaginación- contribuyendo a la conformación de sujetos zoológizados; o bien, trabajar para el poder de potenciación de todas las capacidades del sujeto, radicalmente humano y obsesivamente observador activo de la realidad concreta entendiendo que los límites son desafíos históricos más que reducciones de opciones. (2009, p.124)

Entendemos desde esta perspectiva que enseñamos para potenciar la creatividad, la crítica, la curiosidad y, ante todo, la posibilidad de transformar. Esto hace de nuestra labor

una opción ética y política en la que estamos inmersos como sujetos que incidimos en las mentes y los corazones de otros individuos.

¿En qué marco antropológico, social, cultural, situacional e histórico se enseña en la praxis educativa de Freire?

En el marco antropológico, la praxis educativa freiriana, está mediada por la idea del “ser más”. Se puede intuir, desde la mirada del pedagogo brasileño, que la educación y la pedagogía, están al servicio de la construcción permanente del ser humano y que este concepto de “ser más” corresponde al hecho de desprenderse de esa situación de deshumanización a la que someten los opresores, buscando que los oprimidos “sean menos”.

La deshumanización, que no se verifica solo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica.

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaura otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano a luchar contra quien los minimizó. (Freire: 2015, p. 41)

Es así como antropológicamente, se enseña para la constitución del ser humano, en el proceso de estar siendo en el mundo, ese es el llamado al hombre y la mujer a ser más. En el marco social, cultural, situacional e histórico, se infiere que, en primera medida, hay un reconocimiento del sujeto, tanto como ente histórico como social. Así mismo, como partícipe de un contexto cultural. Es con estos elementos con los que el maestro progresista cuenta para desarrollar un proceso de enseñanza apropiado, donde los asuma como conocimiento valioso que hacen parte del mundo de los educandos y que por tanto no deben ser considerados como meras “tabulas rasas”. Por tanto, la historia, en particular debe ser valorada como posibilidad de aprendizaje para transformar el presente y tener la esperanza del mañana. Con respecto a esto Paulo Freire en la “Educación en la ciudad” menciona que:

El hombre y la mujer hacen la historia a partir de una circunstancia concreta dada, de una estructura que ya existe cuando la gente llega al mundo. Pero ese tiempo y ese espacio tienen

que ser un tiempo-espacio de posibilidad, y no un tiempo-espacio que nos determine mecánicamente. Lo que yo quiero decir con esto es que, en el momento en que entiendo la historia como posibilidad, también entiendo su imposibilidad. El futuro no es algo pre-dado. Cuando una generación llega al mundo su futuro no es tampoco, por ejemplo, la pura repetición de un presente de insatisfacciones. El futuro es algo que se va dando y ese “se va dando” significa que el futuro existe en la medida en que yo o nosotros cambiamos el presente. Y es cambiando el presente como la gente fabrica el futuro; por eso, entonces, la historia es posibilidad y no determinación. (2014, p.104)

¿Cómo y para qué evaluar en la praxis educativa de Freire?

Se evalúa, en la praxis educativa freiriana, desde la mirada política de la concienciación. Aquí, no hay cabida para los métodos tradicionales numéricos, ni por indicadores de logros de conocimiento o estándares de contenido. La evaluación está mediada por los procesos de transformación de la realidad de los educandos, su conocimiento del mundo desde la conciencia que logró alcanzar de éste. Es decir, no basta con evaluar contenidos del mundo, sino evaluar para la crítica, para la reflexión y la acción:

Es, en efecto, en este sentido como enseñar no se agota en el “tratamiento” del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y estas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos de que el educador ya tuvo o continua teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden ser simplemente transferidos a ellos, a los educandos. Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, también sujeto del proceso. (Freire, 2016, p.16)

Por tanto, se evalúa para la comprensión del mundo, para la concienciación y la emancipación de las prácticas opresoras que éste le plantea. Los indicadores, entonces, no están dados por niveles de conocimientos sino de concienciación. No se quiere decir, que los

conocimientos desaparecen en este proceso, al contrario, se vinculan a la realidad, dándoles sentido y practicidad. Los conceptos de autoevaluación y coevaluación ganan terreno, mientras, la heteroevaluación va quedando relegada a un tercer plano. El sujeto, tiene que aprender a evaluar su proceso de acuerdo con su capacidad de reflexión y acción y a su vez, el grupo a dar sus aportes subjetiva y objetivamente a cada integrante. En conclusión, los procesos evaluativos en el marco institucional deben ser reevaluados desde el concejo académico para posibilitar que esta praxis pedagógica tenga un impacto real.

Propuesta Pedagógico-didáctica: Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto.

Luego de esta reflexión didáctica que posibilita la comprensión de los elementos constitutivos de este campo, pasamos a explicar los detalles de nuestra propuesta de intervención. La propuesta didáctica que a continuación se expone está encaminada a la dialogización del contexto, la problematización de la realidad para buscar una concienciación del sujeto que está en constante proceso de formación integral: el ciudadano. Por tanto, es necesario retomar la idea de didáctica que plantea Ángel Díaz Barriga quien dice:

Es una disciplina teórica, histórica y política. Tiene su propio carácter teórico porque responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber y la ciencia; es histórica, ya que sus propuestas responden a momentos históricos específicos y es política porque su propuesta está dentro de un proyecto social. (1992, p. 23)

Ella está enmarcada en la reformulación y actualización de lo que Freire ha llamado “los círculos de la cultura” en su texto, *La educación como práctica de la libertad*. Así mismo, tenemos que resaltar los invaluable aportes que recibimos en el diálogo con el maestro Diego Alejandro Muñoz, quien puso toda su experticia en el tema a nuestra disposición, demostrando un espíritu altruista y comprometido con la educación liberadora. Pretendemos hacer una actualización de Freire. Lograr una comprensión de los postulados freirianos para vincularlos a los conceptos de pedagogía y educación y éstos al de ciudadanía. Los *Encuentros dialógicos para la emancipación del sujeto* cuentan con tres pasos fundamentales que son: 1) la confianza en el diálogo sobre algún tema; decir lo que tengo que decir y

reconocer que tengo la habilidad de decir algo; problematizar lo que sabemos; esto implica ser conscientes de quién, es el que habla desde mi interior. De esta forma si no se problematiza lo que sabemos, a veces terminamos defendiendo la voz del opresor en nosotros. Por tanto, la problematización del conocimiento es necesaria para que exista un proceso dialógico de aprendizaje. 2) La investigación temática. Desde los *Círculos de la Cultura* como lo menciona Freire en el tercer capítulo de *La Pedagogía del oprimido*, donde debe aparecer un proceso de investigación-acción que lleve a transformarlo. Si en el paso anterior problematizo mis voces, en el punto 3) ha de ser, qué acciones se van a desprender, que no son verbalidad sino que son praxis, que lleven a cambiar temas que surjan como problemáticas entorno a nuestra concepción, nuestra percepción de la ciudadanía, por ejemplo.

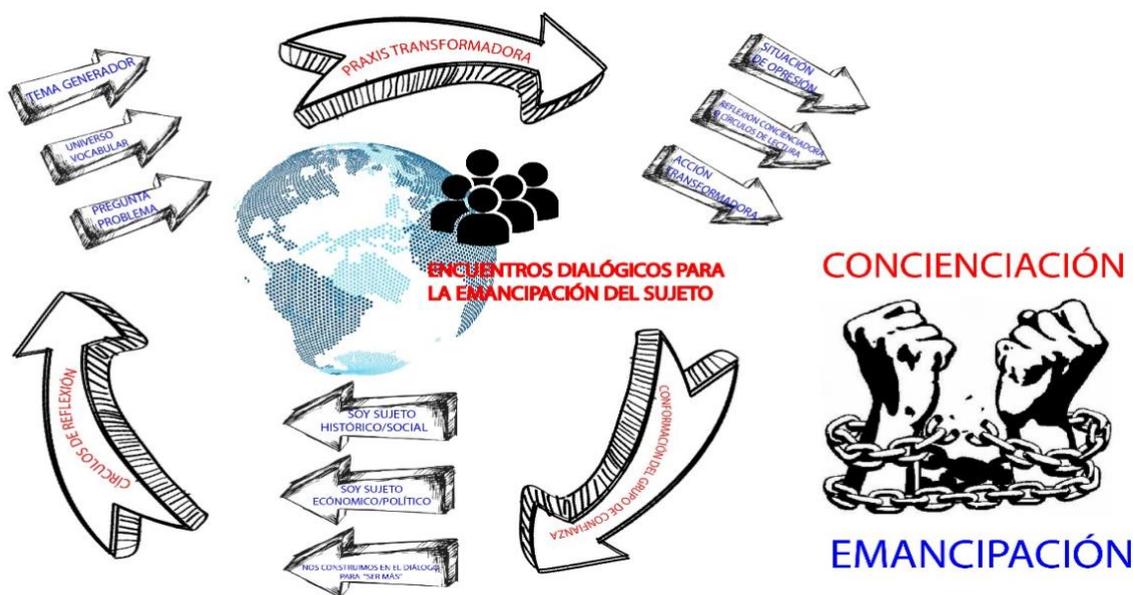
De esta forma, el desenlace o resultado de estos talleres, es una actividad de transformación colectiva. Mientras en la educación tradicional, bancaria, por competencias, la tradición pedagógica y curricular anglosajona, al maestro se le asigna un paquete de conocimientos para ser abordados en un lapso de tiempo, llámese período académico, en nuestra propuesta el resultado final ha de ser la consecución de unas *unidades de aprendizaje* diseñadas por los integrantes del grupo, partiendo desde sus intereses, necesidades y contexto.

En conclusión, estos son los tres elementos fundamentales que debe tener todo *Círculo de la Cultura* y que para nuestra actualización de Freire se convierten en los pasos a seguir en los “*Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*”; primer paso, la *Conformación del grupo de confianza*, en el cual se configura el diálogo como confianza de base. Es pertinente resaltar que los submomentos que se mencionan a continuación, no hacía parte de la propuesta inicial y que fue el fruto de la reflexión del “pilotaje” con el grupo 10°F. Esto debido a que en las clases siguientes a la *Conformación del Grupo de Confianza*, los estudiantes no hablaban con facilidad y libertad y al confrontarlos pues, expresaron que a pesar de que llevaban muchos de ellos varios años compartiendo los cursos, no se tenían la suficiente confianza, pues nos sabían cosas tan elementales entre ellos el lugar de residencia, si tenía o no mamá o papá. Además del temor a ser ridiculizados o ignorados. Con lo cual se

replanteó esta primera etapa y se agregaron estos tres submomentos que son: A. *Soy sujeto histórico/social*, B. *Soy sujeto político/económico*, C. *Nos construimos en el diálogo para “ser más”*. En el A y B, cada integrante hace una reflexión de su propio devenir histórico, reconociéndose como sujeto con un pasado, que habita un contexto social, donde participa de unas estructuras políticas y económicas. En el C, socializamos nuestras experiencias, para reconocernos y reconocer en el otro, lo que Freire llama, el “ser más”, un llamado a la construcción permanente de su dignidad. En el anexo 5 encontramos un ejemplo desarrollado por un estudiante. El segundo momento, son *Los Círculos de Reflexión*. Éstos a su vez, se dividen en la triada, *Tema Generador*, *Universo Vocabular* y *Pregunta Problematizadora* (ver anexos 3, 4 y 6). Los *Círculos de Reflexión*, inician con la consecución de un *Tema Generador* donde todos y todas tienen algo que decir. De éste surge un *Universo Vocabular*, para problematizar lo que tenemos que decir, en la consecución de una *Pregunta Problematizadora*. De esta etapa, seguimos en la dinámica de espiral y nos encontramos con el tercer momento que es la *Praxis Transformadora*. De esta etapa se desprenden nuevamente tres instancias que son: *Situación de Opresión*, *Círculos de Lectura o Reflexión Concienciadora* y la *Acción Transformadora*. Del ciclo anterior, emerge una *Situación de Opresión*, que debe ser puesta a consideración del *Grupo de Confianza* para ser objeto de reflexión, en lo que denominamos *Círculos de Lectura o Reflexión Concienciadora*. Es aquí donde se plantean las lecturas del mundo, los teóricos, las experiencias y entramos en la etapa de la concienciación, para finalizar con la *Acción Transformadora*, que es un compromiso de acción hacia la transformación. Luego de esta etapa, la espiral se renueva con otro *Tema Generador*, para iniciar nuevamente el ciclo. En los anexos 6, 7 y 8, los estudiantes hicieron las respectivas lecturas de libros y presentaron sus escritos y percepciones que dan cuenta de alguna manera de sus ideas con relación a la ciudadanía.

Para comprender esto, es necesario entender la lógica de los “*Encuentros dialógicos para la emancipación del sujeto*”, los cuales funcionan en una estructura en espiral, como se ilustra en el siguiente esquema:

Esquema de los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*.



Fuente: Elaboración propia

En esta espiral, hay un primer momento, que es el de la configuración del grupo-taller de los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*. Son básicamente *Grupos de Confianza*. En ellos, se genera un ambiente propicio para la participación, tanto en escucha como en uso libre de la palabra. El protagonista principal es el diálogo.

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación (Freire, 1971, p.104).

En esta fase de la primera parte de la propuesta de intervención, que denominamos *Conformación del Grupo de Confianza*, luego de socializar nuestro devenir histórico, social, político y económico, pasamos a una segunda fase, en la cual los participantes se integran en torno a un *Tema Generador*, que permite identificar el *Universo Vocabular*. El problema inicial, tema generador o palabras generadoras, “son aquellas que, descompuestas en sus

elementos silábicos, propician, por la combinación de estos elementos, la creación de nuevas palabras” (Freire, 1971, p.109). Si bien, éstas, en el contexto freiriano servían de apoyo didáctico para aprender a leer, en nuestro contexto, se convierte en una excusa para detonar en los integrantes el diálogo, la discusión en torno a un tema. El *Grupo de Confianza* no se crea a partir de los temas o palabras generadoras o el universo vocabular; éste se establece porque hay unas relaciones, en nuestro caso, son jóvenes con edades y propósitos académicos similares, los cuales llevan juntos varios años en la institución, compartiendo el mismo grupo en la mayoría de sus integrantes, lo que nos permite tener una suerte de construcción de identidad colectiva.

Para iniciar esta segunda fase de los talleres *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto* se pone a consideración del grupo de confianza un *Tema Generador* que para nuestro caso sería, “*Ciudadanía*”; en otro momento de los talleres podría ser un *Tema Generador* que brote del interés del mismo grupo. A partir del tema generador de *Ciudadanía*, se ubica un *Universo Vocabular* que no se sabe cuál es; éste se genera en la medida en que el *Grupo de Confianza* empieza a hablar del tema. A partir de allí, se incorporan una serie de *Palabras o Preguntas Problematicadoras*; no se saben cuáles, pero que son objeto de sistematización en la *Planeación y Diario de los Encuentros* a cerca de lo que aparece en las discusiones. Con relación a éste, más adelante se dedicará un apartado especial para explicar su funcionamiento.

¿Por qué son *Palabras o Preguntas Problematicadoras*? Primero, porque son pronunciadas desde el *Universo Vocabular* del *Grupo de Confianza* y segundo, porque son las que tenemos que empezar a poner en discusión, bien sea por afirmación o negación, ¿qué es ciudadanía? y ¿qué no es ciudadanía? Pero no se sabe qué es, eso lo da el *Universo Vocabular*. No todo lo que surge de allí es susceptible de problematizar, solo se problematiza lo recurrente en el *Grupo de Confianza*, lo más significativo o incluso lo que se calla, lo que se ignora. Es apenas lógico que el docente tampoco conozca previamente las *Palabras o Preguntas Problematicadoras*, ellas surgen en las discusiones. Paulo Freire, reconoce el potencial de la pedagogía problematizadora y dice:

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino que es un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente del sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes -educador, por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible (Freire, 2015, p.91).

Estas *Palabras o Preguntas Problematizadoras*, generan una dinámica de reflexión, lo que podemos llamar los *Círculos de Reflexión*. En éstos, se ha de volver permanentemente al *Grupo de Confianza*, al *Tema Generador*, a la discusión del *Universo Vocabular*, a las *Palabras o Preguntas Problematizadoras*, para llegar nuevamente a los *Círculos de Reflexión* e ir buscando una estrategia que enfrente aquello que se encuentra como problematizador. En clave de Paulo Freire y de la pedagogía crítica, esas *Palabras o Preguntas Problematizadoras*, han de ayudar como *Círculos de Cultura* o *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*, a develar una *Situación de Opresión*. Para Estela Quintar en concordancia con esta propuesta expone que:

La pregunta problematizadora que surge en los círculos de reflexión, es una pregunta intencionada orientada al sujeto y su potencialidad para construir problemas de la realidad concreta, es la pregunta que tensa al sujeto y su subjetividad a la vez que transmuta al grupo en Círculo, el cual de manera de espejo devuelve a cada integrante del grupo su palabra y lo que ella esconde en términos epistémicos y metodológicos. (Quintar citada por Salcedo, 2009, p. 126)

Es el momento de advertir la llegada de un nuevo ciclo: *La Praxis Transformadora*. ¿Qué es lo opresivo que hay allí? La opresión, es entendida desde el *Grupo de Confianza* como aquel estado en el cual los sujetos nos encontramos en el día a día, debido a la rigidez de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales establecidas, donde por abandono o imposición violenta, llegamos a convertirnos en los excluidos, en los

desharrapados de la Tierra. Existe entonces un antagonismo en la humanización de la educación liberadora y la deshumanización de quienes oprimen. En Freire esto implica

Reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que a partir de esa comprobación dolorosa, los hombres se preguntan por esa otra viabilidad, la de su humanización. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.

Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que sólo la primera responde a lo que denominamos “vocación de los hombres”. Vocación negada, mas afirmada también en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada (Freire, 2015, p.40).

Es así, como de los *Círculos de Reflexión* se identifica la *Situación de Oposición* y por tanto, se debe llegar a la consecución de una *Praxis Transformadora*. Esta, se convierte en el compromiso que se deriva de los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*, que busca modificar la *Situación de Oposición*, diagnosticada por unas *Palabras o Preguntas Problematicadoras*, que hacen parte de un *Universo Vocabular*, construido por el *Grupo de Confianza*. Como puede verse, es una estructura didáctica, que va de lo particular a lo general y vuelve de lo general a lo particular, en un constante ir y venir, buscando su fin último, que es la construcción de la *Praxis Transformadora*, pasando por develar una *Situación de Oposición*, tomando conciencia de ella, a través de los *Círculos de Lectura o Reflexión Concienciadora* y reafirmandonos en el mundo por medio de la *Acción Transformadora*. En esta fase se empiezan a introducir una serie de referentes teóricos, buscando que los integrantes del *Grupo de Confianza* se nutran para poder revelar aquellas situaciones problemáticas y se logren unas comprensiones críticas desde la intertextualidad. Es aquí donde se pone a rodar el andamiaje didáctico y pedagógico, que nos lleve a establecer planes de acción que sitúe la lectura crítica como la bisagra que permita abrir las posibilidades de los sujetos en el mundo de la ciudadanía.

Encontramos además que para Estela Quintar los *Círculos de Reflexión*, es uno de los pilares de su propuesta didáctica no parametral, la cual es coincidente con nuestro trabajo de investigación. Con lo cual dice que:

Los *círculos de reflexión* son espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal. Como tales, son espacios de actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escenas y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas (Salcedo 2009, p.125).

El *Grupo de Confianza*, es un grupo de discusión, con una identidad propia, que termina convirtiéndose en un *Grupo de Acción*, que de manera consciente establece un plan de acción que debe romper con una *Situación de Opresión*, que ellos diagnosticaron. Esto tiene unas implicaciones teóricas y metodológicas. Teóricamente, hace parte de la estrategia de la educación popular, la cual se basa en un proceso de enseñanza-aprendizaje del sujeto partiendo de la práctica, de las experiencias y el razonamiento crítico del contexto social. Recordemos, que la educación popular se encuentra enraizada en la pedagogía latinoamericana de la educación emancipadora de Paulo Freire; una educación que construye un mundo más solidario; una educación que haga posible ese otro mundo que soñamos, donde la justicia social y el entendimiento sean la constante de las prácticas humanas.

El educador popular se mueve bajo tres ejes. En primer lugar, está la perspectiva política de la educación, porque entiende que la educación transforma la realidad; en segundo lugar, la perspectiva humanista, que entiende que el ser humano no es un objeto, ni es una cosa, ni es una mercancía. Es un ser que tiene bajo su responsabilidad la existencia del ser humano mismo y la del planeta. En tercer lugar, una perspectiva dialógica, porque a partir de las dos primeras, educa con pedagogías participativas, reconociendo el saber que tienen los educandos.

Metodológicamente, hace parte de los diseños emergentes, no prediseñados, no previstos. Hasta que se realice el taller para discutir qué es *Ciudadanía*, se podrá entender cuál es el *Universo Vocabular*, para encontrar las *Palabras o Preguntas Problematicadoras* y generar *Círculos de Reflexión*, que ayuden a develar *Situaciones de Opresión* y establecer

un plan de acción para transformar la realidad. Es decir, es emergente, lo que implica metodológicamente, que el centro del proceso de aprendizaje no se encuentra en los contenidos o ejes temáticos preestablecidos o en el conocimiento magistral del maestro que se esfuerza por vaciar en el estudiante aquello que sabe y que considera necesario para ser aprendido por estos. El centro del aprendizaje está en lo que logremos identificar, en las voces de los actores. El centro es entonces, en el *Grupo de Confianza* como tal, la palabra. Freire en “La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización” y citado nuevamente en “La educación como práctica de la libertad” dice que:

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres (1971, p.16).

Aquí, notamos dos elementos primordiales para tener en cuenta en los procesos pedagógicos: que la palabra no puede ser propiedad exclusiva del maestro y que todo proceso reflexivo lleva intrínsecamente la voluntad del accionar como posibilidad de transformación, de emancipación. La estrategia metodológica de los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*, tiene como consecuencia una forma de investigación pedagógica, que no se puede establecer desde aquellas estrategias de concepción curricular o didáctica prescriptivas, anticipatorias, tienen que ser emergentes, reconstructivas. Debe partir de lo que va surgiendo en la dinámica de confianza y de diálogo, por tanto, tiene que ser emergente. Una estrategia didáctica consecuente con los *Círculos de Cultura* y para nuestro caso los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*, es escenario de diálogo y discusión permanente. Por tanto, el centro no es el texto previo, si no el texto emergente de las reflexiones y las discusiones que se generan en estos talleres o *Grupos de Confianza*, recuperando la narrativa de los actores que están allí y problematizando esas narrativas tanto en primera voz, ellos como narradores, como en términos de grupo, por qué pensamos lo que pensamos, por qué decimos lo que decimos.

Cuando hablamos de círculos de cultura y Educación Popular desde Freire, es necesariamente, encontrarnos con una propuesta política y metodológica, no están

desvinculados y es práctica pedagógica, además. En conclusión, nuestra propuesta denominada, *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*, está enmarcada metodológicamente como fases que van en espiral y se retroalimentan permanentemente. Estas fases las podemos nombrar de acuerdo a unos momentos específicos del proceso:

- Primera fase: *Conformación del Grupo de Confianza*, la cual cuenta con tres subfases:
 - ✓ *Soy sujeto histórico-social*
 - ✓ *Soy sujeto económico-político*
 - ✓ *Nos construimos en el diálogo para “ser más”*
- Segunda fase: *Círculos de Reflexión*, que cuenta además con la triada:
 - ✓ *Tema Generador*
 - ✓ *Universo Vocabular*
 - ✓ *Pregunta problema*
- Tercera fase: *Praxis Transformadora*, dividida en las subfases
 - ✓ *Situación de Opresión*
 - ✓ *Círculos de Lectura o Reflexión Concienciadora*
 - ✓ *Acción Transformadora*

Cada una de estas fases es planeada a través de los talleres, lo que implica que esta metodología no surge de una improvisación de la clase, si no que presenta una lógica pedagógica y didáctica con resultados inesperados, fruto de la reflexión del grupo. Los talleres deben ser transcritos, codificados, discutidos con el grupo, identificados los elementos nodales para pasar de una fase a otra.

En este momento se hace indispensable definir en que consiste la *Planeación y el Diario de los Encuentros*. Para entenderlo presentamos el siguiente modelo:

Formato para la Planeación y Diario de los Encuentros*

Institución Educativa: _____ Docente: _____ Fecha: _____ Taller N° _____

Área: _____ Grupo de Confianza: _____ Tiempo de desarrollo: _____

Nombre del Proyecto: _____

Corriente pedagógica: _____ Modelo pedagógico: _____ Metodología de trabajo: _____

Contextualización	Objetivo del Encuentro		Relación con los Estándares Básicos de Competencias	Relación con los DBA	Ideas Previas	Desarrollo del Taller
Propuesta Didáctica	Tema Generador	Universo Vocabular	Palabras o Preguntas Problematizadoras	Círculos de Reflexión	Situación de Opresión	Praxis Transformadora
Evaluación	Evaluación del Grupo de Confianza		Autoevaluación de mi Acción en la Praxis Transformadora		Logros de Concienciación	
Referentes y Materiales	Bibliografía o Cibergrafía					
	Materiales					
Reflexiones						

Pedagógicas/ Didácticas	
----------------------------	--

*Fuente: Elaboración propia

La evaluación en los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*, aparece no como sanción, ni clasificación; la evaluación aparece como *concienciación*. Es un proceso constante de conciencia y transformación. Es una evaluación que no puede ser numérica, porque sus integrantes hacen parte de un constructo social y darles un valor numérico implica un proceso, incluso, de exclusión al grupo. Es una evaluación que no admite la clasificación, quiénes son los mejores estudiantes, quién ocupa el primero y el último puesto, porque dentro del *Grupo de Confianza* todos y todas tienen algo que decir, tienen un saber valioso. La evaluación es vista desde el componente político y crítico, es decir, entender las dinámicas del grupo en su aspecto de *Concienciación*, su capacidad de detectar las *Situaciones de Opresión* y la habilidad para proponer acciones de transformación. Esto requiere un ejercicio constante de autoevaluación, tanto personal como grupal. Cada integrante revisa así mismo los aportes ofrecidos al *Grupo de Confianza* en ese proceso de *Concienciación*; así mismo, el grupo como tal evalúa los aportes de cada integrante. De esta manera se garantiza, no una competencia por obtener el mayor número de aportes, sino que se busca asegurar una corresponsabilidad colectiva y una retroalimentación, que permite mejorar las estrategias de emancipación de las *Situaciones de Opresión*.

¿Cómo se plantea entonces este tipo de evaluación? Se plantea de manera integradora a toda la dinámica de los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*. Se evidencia en el cruce entre narrativas y praxis, entre formas de enunciar y maneras de actuar. Como *Grupo de Confianza* se evalúa en torno a un tema que en este caso puede ser *Ciudadanía*. Primer elemento, todos saben algo, “nadie ignora todo, nadie sabe todo”, en clave de Freire, para establecer la confianza, por tanto, todos podemos hablar de ciudadanía y me evalúo expresando lo que creo que es el *Tema Generador* en cuestión. Segundo elemento de la evaluación surge de la problematización del *Universo Vocabular*: ¿yo por qué pienso que la ciudadanía es eso o aquello? Tercer elemento de la evaluación, a partir de la reflexión que

hago entorno a las palabras que problematizo desde mis preconcepciones de ciudadanía, debo de identificar las *Situaciones de Opresión* que puedo observar allí, ¿cuáles son las situaciones que puedo cambiar? ¿Cuáles son los puntos que puedo transformar? Y hay un quinto y último elemento, que es, la comparación entre mi *Praxis Transformadora* en relación con la *Situación de Opresión* que he identificado previamente. Este proceso metodológico de la evaluación no riñe con el modelo propuesto por nuestra Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, el cual enfatiza en su PEI, con relación a los cuatro momentos fundamentales de la evaluación:

Lo Cognitivo: hace referencia a la capacidad de producir análisis, interpretación, argumentación, capacidad de síntesis, toma de decisiones, recogiendo elementos conceptuales que integren una mirada amplia y crítica de los fenómenos sociales, relacionando las variables que se presenten, desde los contextos amplios de interpretación en el campo académico. Lo Discursivo: capacidad de diálogo y expresión con los compañeros del grupo y fuera del mismo, además la argumentación y la fundamentación, de manera escrita y oral sobre las inquietudes que se generen, produciendo respuestas adecuadas de los temas propuestos. Lo Aplicativo: capacidad de reflexionar, argumentar e interpretar de lo particular a lo general, en donde los diversos hechos sociales, se producen en los diferentes ámbitos de interacción social y cultural. Lo Actitudinal: habilidades para el trabajo individual y en equipo, respeto por la diferencia y el reconocimiento que amerita el compañero del grupo, en la construcción para los compromisos, la responsabilidad, la participación, la solidaridad del proceso formativo, propuesto en el P.E.I (2018, p.27).

Para finalizar, se aclara que nuestra propuesta pedagógica-didáctica de los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*, se ajusta, además, al modelo Social Activo institucional, el cual se fundamenta en los procesos de interacción y comunicación desplegados durante la enseñanza, el debate, la crítica razonada del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica y la solución de problemas reales que interesan a la comunidad. En este modelo el trabajo productivo y la educación están íntimamente relacionados, el profesor y los estudiantes tienen el compromiso de participar con sus opiniones para explicar su acuerdo o desacuerdo con la situación o temática estudiada. Esta pedagogía concibe el aprendizaje y el conocimiento como una construcción social, que se concreta a través de la

actividad del grupo. En la pedagogía social activa el enfoque de la evaluación es dinámico, su propósito es evaluar el potencial del aprendizaje. Tiene la función de detectar el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver una situación.

Si bien esta propuesta no tiene la pretensión mágica de cambiar la educación en Colombia e incluso en Latinoamérica, se suscribe en el campo de la reflexión y la intención de aportar elementos teóricos y prácticos para llevar al aula de clase los postulados de Paulo Freire y por ende, intentar un acercamiento con la tradición pedagógica Latinoamericana. Esto implica la posibilidad de cambiar las prácticas pedagógicas tradicionales por prácticas pedagógicas críticas, surgidas en el interior mismo del aula de clase.

CONCLUSIONES

Luego de un proceso de investigación, con el cual se buscaba generar una propuesta pedagógico-didáctica encaminada a aportar elementos de ciudadanía en la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, desde los planteamientos del pedagogo latinoamericano Paulo Freire, se lograron establecer una serie de derivaciones que permitieron dar cumplimiento con los propósitos previstos para este trabajo. Enmarcaremos este ejercicio de las conclusiones en diez grandes tópicos que se fueron evidenciando en este proceso. El primero de ellos tiene que ver con la educación y la pedagogía como práctica de la libertad, tendiente a la realización del ser humano: un llamado a “ser más”; el segundo elemento, es la pedagogía del diálogo como herramienta fundamental en la construcción de sujetos políticos; el tercero de los tópicos tiene que ver con la formación en ciudadanía como un constructo del ser humano en configuración de la acción social; el cuarto componente, está relacionado con el proceso pedagógico freiriano con miras a la concienciación desde la acción y la reflexión; el quinto eje temático se fundamenta en el desarrollo de una pedagogía de la pregunta; el sexto punto se articula con la estrategia de los Círculos de la Cultura como proceso de construcción del conocimiento desde la generación de escenarios intersubjetivos; en el séptimo componente nos encontramos con el papel del educador progresista en la educación emancipadora; en el octavo lugar, reflexionamos entorno a los retos que plantea la educación liberadora en la educación actual; el noveno consiste en el giro pedagógico hacia la teoría crítica de la educación como posibilidad de superar las prácticas reproductivistas; y por último, la propuesta pedagógico- didáctica que denominamos “*Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*”, como una posibilidad anclada en los Círculos de la Cultura para la formación de ciudadanía. A continuación se exponen cada uno de los tópicos en cuestión.

La primera conclusión que se pudo extraer de este trabajo investigativo, es que la educación y la pedagogía desde la mirada de Paulo Freire están en sincronía con la educación como práctica de la libertad, tendiente a la realización del ser humano, un llamado a “ser más”. La deshumanización que se genera de la relación opresión/oprimidos, debe llevarnos a

reflexionar y a tomar acción desde estos campos educativos a superar estas profundas disparidades. “Ser más” en clave de Freire, es precisamente llevar al sujeto a un estado de concienciación que le posibilite comprender su naturaleza humana y, por tanto, portador de dignidad, poseedor de derechos y deberes en el contexto de la sociedad. Este trabajo es una apuesta ética por una educación que haga posible las reivindicaciones sociales del ser humano en un contexto complejo. Así, lo expresan las autoras y autores del libro *Desaprender para transformar. Encuentros, experiencias y reflexiones inspiradas en Paulo Freire*.

Aspiramos con él a mantener viva la llama de la esperanza de tantas personas que en nuestros países creen que sí es posible pensar un mundo en el que cada niña, niño, joven, mujer, hombre, anciana o viejo viva en condiciones de dignidad haciendo despliegue desde su nacimiento hasta la muerte de todo su potencial humano (Schimpf-Herken, Heidhues & Schmidt, 2019, p.18).

El despliegue del potencial humano en consonancia con el “ser más” freiriano, es un ideal filántropo, en el que maestros y maestras progresistas ciframos nuestro esfuerzo para que, en el mundo, todos y todas gocemos de los derechos, deberes y libertades que la humanidad ha alcanzado a través de la historia. Es la apuesta por una utopía de la vida, que confronta la muerte, el silencio y el olvido. Imprimirle a la pedagogía, el calificativo de “Ser más”, es permitir desde las aulas preguntas como las que se plantean, por ejemplo, en el texto antes mencionado:

¿De qué manera la educación puede contribuir a superar las políticas del olvido y el silencio por medio de las cuales se ha querido ocultar la barbarie? ¿Qué rol puede desempeñar la pedagogía en la transformación de la violencia y la generación de una cultura de paz? ¿Cómo contribuir, por medio de la educación, a que las comunidades cuenten con mejores posibilidades de exigencia de derechos humanos? ¿De qué manera es posible traer al presente el ejemplo de su dignidad y resistencia de quienes ya no están, para inspirar esperanza? (Schimpf-Herken, Heidhues & Schmidt, 2019, p.43)

En nuestro contexto, son pertinentes preguntas como, por ejemplo, ¿Por qué el salario mínimo de un padre o madre de familia de estratos 1, 2 o 3, está muy por debajo del total de egresos de la economía del hogar? ¿Cómo influye la falta de oportunidades para el ingreso a la educación superior de nuestros jóvenes en asuntos como el desempleo, el subempleo, la drogadicción y la inseguridad en las calles? ¿Qué papel cumple la ignorancia política en la

perpetuidad en el poder las élites socarronas y corruptas? ¿Cómo afecta el problema de las desigualdades sociales a la consecución de la paz en nuestros territorios? ¿Por qué se persigue y se asesina en nuestro país al líder social que enfrenta la injusticia, quién los asesina? Estas y otras preguntas tendrían que hacerse para desentrañar aquello que deshumaniza y no nos permite “ser más” digno, más humano.

El segundo elemento, es la pedagogía del diálogo como herramienta fundamental en la construcción de sujetos políticos; el diálogo, es en Freire un catalizador y un potencializador pedagógico. Cataliza, porque agrupa fuerzas, opiniones, sentimientos, a través de la palabra compartida; a través de las historias de vida, la situación política y económica del país, se crean consensos y disensos. Potencializa, porque al expresar experiencias, emociones, sentimientos y opiniones, se fortalece la visión de “estar siendo en el mundo” y el papel que cumple en mi propia transformación, en la de los demás y en la de la sociedad. La pedagogía dialógica, abre caminos hacia la comprensión y el entendimiento. “El diálogo como encuentro de los hombres para la ‘pronunciación’ del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire 2014, p.116). Busca desentrañar aquello que se encuentra soterrado u oculto y que no es más que la construcción crítica del conocimiento. Por eso, el diálogo se hace no para el estudiante sino con el estudiante. Es un diálogo con fines políticos, para formar ciudadanos políticos, éticos y responsables de sus palabras y sus actos. Freire, nos dice con relación a al acto político en el proceso pedagógico:

Cuando mucha gente hace discursos pragmáticos y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusando al sueño y la utopía no solo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos en cuanto elementos que necesariamente forman parte de toda práctica educativa que desenmascare las mentiras dominantes, puede parecer extraño que yo escriba un libro llamado Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.

Para mí, en cambio, la práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad. Es porque siempre he pensado así por lo que a veces se discute si soy o no un educador. Eso fue lo que ocurrió en un encuentro realizado recientemente en la UNESCO, en París, según me contó uno de los que participaron en él, en que representantes latinoamericanos me negaban la condición de educador. Que

obviamente no se negaban a sí mismos. Criticaban en mí lo que les parecía mi politización exagerada.

No percibían, sin embargo, que al negarme a mí la condición de educador, por ser demasiado político, eran tan políticos como yo. Aunque ciertamente, en una posición contraria a la mía. Neutrales no eran, ni podrían serlo (Freire, 2002, p.7).

En síntesis, el diálogo forma ciudadanía y la educación no es para nada un asunto neutral en el campo político. El educador en Freire debe asumir como ética de su práctica la defensa de la vida, la reivindicación del oprimido, ver la educación como un proceso en el que cada ser humano es responsable del otro ser humano; el otro y la otra me concierne y por tanto, debemos hacer lo posible por no invisibilizarlo, pues el otro y la otra está siempre en una relación asimétrica con nosotras y nosotros mismos. Negar el otro y la otra, es negarse a sí mismo.

La tercera conclusión tiene que ver con la formación en ciudadanía como un constructo del ser humano. Está claro para nosotros que el objetivo de toda la pedagogía freiriana está en formar ciudadanos. Ciudadanos comprometidos con su liberación y la de su prójimo. Existe una relación vinculante entre educación y ciudadanía. Esa relación es precisamente el componente político que está allí inmerso. Este trabajo de investigación nos permitió comprender el papel de la educación en cuanto a la formación de ciudadanía se refiere. En el ejercicio con 10^oF, por ejemplo, notamos que los elementos que surgieron en el *Universo Vocabular* y la *Pregunta Problematicadora* que la *Ciudadanía* para ser real tiene que estar mediada por una adecuada educación; que un país sin educación está a merced de lo que las clases opresoras quieran hacer de él. Formar para la ciudadanía es formar para la decisión y la liberación. La decisión que se relaciona con la formación de sujetos que entienden el contexto a través de sus reflexiones. Freire lo expresa diciendo que “necesitamos una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (2016, p.72). Y la liberación, que lo lleva a ejercer acciones para superar situaciones de opresión en su vida y en la sociedad. “Desde la educación, Freire puso todo su empeño, energía, capacidad de soñar y talento teórico-práctico en el desarrollo y promoción de una pedagogía y una escuela realmente democráticas y populares, capaces de convertirse en instrumentos generadores de

auténtica ciudadanía” (Ovelar, 2005, p.3). La educación como acto político que forma ciudadanía, es en clave freiriana, una educación liberadora.

La cuarta conclusión está relacionada con el proceso pedagógico freiriano con miras a la concienciación desde la acción y la reflexión. No se concibe un proceso educativo que no estimule, persuade y lleve a la concienciación. Esta es la clave para llegar a una pedagogía de la emancipación.

La educación liberadora es aquella que tiende a la transformación social, en especial, a la alteración de las situaciones concretas de opresión, donde los diferentes sujetos tienden a perder su condición humana y terminan siendo comprendidos como objetos. La transformación en la educación, brinda herramientas de resistencia y construcción de alternativas a las diferentes manifestaciones de opresión e instrumentalización de los sujetos. (Muñoz, 2017, p.29)

Es así, como la concienciación transforma los sujetos invisibilizados e intrumentalizados en agentes concretos de cambio social. Pero ese cambio solo se da en la coexistencia de dos realidades pedagógicas que para Freire son inseparables: reflexión y acción. Se reflexiona acerca de la vida, del ser humano, de sus condiciones y posibilidades de habitar en el mundo, de su historia, de su componente político, económico, social y cultural. Se reflexiona la manera como el ser humano asume el progreso, el consumismo, la degradación del medio ambiente, las relaciones de poder y las implicaciones del capitalismo, así como las concepciones democráticas. La acción, en consecuencia, se lleva a cabo a partir de las reflexiones que hacen emerger situaciones de opresión que esclavizan al ser humano.

La quinta conclusión, es que se hace necesario establecer desde Freire una pedagogía de la pregunta. Pero no es precisamente la pregunta tipo taller o cuestionario que lleva el maestro para que sea resuelto por el estudiante. Es decir, que el estudiante resuelva preguntas que nunca hizo. Esto es claramente incorrecto y antipedagógico en los planteamientos de Freire. Las preguntas deben surgir de la inquietud del estudiante, del asombro. Lo que lo motiva a generar preguntas y utilizando una suerte de método socrático, descubrir el conocimiento que hay detrás de ellas. Las preguntas son entonces un constructo tanto de maestros y maestras como de estudiantes. Una o varias preguntas estructuradas llevan consigo una carga investigativa que permite desde el aula de clase desarrollar procesos de

mejoramiento continuo. La pedagogía debe cambiar la forma de dar solución a preguntas inexistentes por una pedagogía que promueva la pregunta, la curiosidad, la duda.

La sexta conclusión, está relacionada con la estrategia de los Círculos de la Cultura como proceso de construcción del conocimiento desde la generación de escenarios intersubjetivos. Los Círculos de la Cultura, son herramientas pedagógicas desarrolladas por Paulo Freire en la denominada Educación Popular, los cuales servían como medio de alfabetización, a la vez que se convertían en instrumentos poderosos de concienciación en una suerte de educación liberadora. Para el presente trabajo investigativo, los Círculos de la Cultura, son la excusa apropiada para la ejecución de la propuesta didáctica-pedagógica expuesta en el capítulo III de la presente tesis. Esta propuesta está encaminada a superar la cultura del silencio que se impone en las pedagogías tradicionales. Silencio que se hace presente con el maestro y la maestra que utilizan prácticas autoritarias; cuando desconocemos el saber que tienen los estudiantes; cuando nos hacemos dueños de la palabra y transmitimos conocimientos. Con relación a la cultura del silencio Guadalupe Juárez Ramírez, en su texto, *Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes*, dice que:

Cultura del silencio y cultura de la pobreza tienen elementos comunes; florecen en sociedades con economías caseras, trabajos jornaleros, producción para beneficio inmediato, desempleo y escasas oportunidades para trabajadores no calificados; sueldos bajos, con valores de clase dominante, con acumulación de riqueza y sin conciencia de clase; características de nuestros países, principalmente de América Latina, con honrosas excepciones como Cuba. (2008, p.167)

Los Círculos de la Cultura, son encuentros de diálogo, donde todos y todas tenemos algo que decir y, por tanto, algo que aprender, desde nuestra condición de sujetos inacabados, en constante construcción. Es nuestro deber ético propender por una cultura del diálogo que sustituya la cultura del silencio en el aula de clase. Recordando lo sucedido en el “pilotaje con 10°F comprendimos realmente la potencia de la palabra y el diálogo; al notar que muchos no intervenían en los encuentros, se hizo necesario buscar las causas y se llegaron a conclusiones insospechadas como aquellas donde los estudiantes expresaban “no conocerse a pesar de verse todos los días”.

La séptima conclusión está direccionada a comprender el papel del educador progresista en la educación emancipadora. El maestro progresista como lo llama Freire tiene un rol y unas características especiales. Su rol es el de transformarse y transformar sujetos.

Los educadores y educadoras tenemos una gran posibilidad de colaborar con la transformación de las condiciones de vida de nuestra sociedad, pero necesitamos formarnos para ello, iniciar y/o continuar con nuestro proceso de emancipación a través de la formación liberadora; trabajando para avanzar en la reconstrucción de nuestra conciencia histórica, entendida como la construcción subjetiva e intersubjetiva que los sujetos podemos realizar en el presente y como posibilidad transformadora de futuro; en ella se corporizan el conocimiento, los sentidos y significados que nos permiten darnos y dar cuenta de la propia situacionalidad, como proceso que posibilita la indagación acerca de dónde se está, cómo se está y por qué se está subjetiva y colectivamente, lo que puede comprometer al sujeto concreto en un quehacer político, económico y cultural. (Zemelman, 2000, p.78)

Generar conciencia, soñar con un mundo más justo y luchar día a día para que esta utopía de la vida se haga realidad, es un imperativo de la función del maestro en clave de Freire. Las características, actitudes y aptitudes que debe tener un maestro progresista, las encontramos explícitas particularmente en dos textos del autor: *Cartas a quien pretende enseñar* (2004) y en *Pedagogía de la autonomía* (2016).

La octava conclusión plantea retos de la educación liberadora en la educación actual. En este aspecto, encontramos dos retos que deben asumirse a la hora de una praxis liberadora y transformadora, aunque obviamente son más. El primero de ellos tiene que ver con un asunto pedagógico. Se requiere superar la pedagogía transmisionista. Para Freire esta forma de la pedagogía es antidemocrática y viene cargada políticamente con una ideología tendiente a la opresión, a la reproducción de las disparidades económicas propias del capitalismo. Propone el autor, la pedagogía dialógica como una forma de superar este problema. Freire se expresa así de ella:

Dado que el diálogo es un encuentro con los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el

diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de los sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En esta, lo que hay es patología amorosa: sadismo de quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su parte amoroso, es dialógico. (Freire, 1995, p.72)

En ese orden de ideas, se requieren:

Metodologías de trabajo apropiadas: implica un conjunto de técnicas participativas, activas y dialógicas. Así, se busca que la metodología de trabajo no sea a partir de los objetivos previamente trazados por otros sino que se busca un diálogo y un protagonismo de todos en la formación de una idea. (Mejía y Awad, 2004)

Si bien no es una tarea sencilla, por la forma como fuimos formados y como hemos formado en todo el tiempo de nuestra práctica como docentes, debemos desaprender para poder generar nuevas pedagogías ancladas en las ideas de Freire. El segundo reto es de tipo educativo. Para Freire es claro que la educación de tipo “bancaria” lleva a la sociedad a un estado de injusticias, cultura del silencio y la opresión. El reto es entonces, desde la perspectiva freiriana, implementar la educación popular como posibilidad de cambio real. Educar es concebir el contexto social, económico, político y cultural de forma crítica. Por tanto, la educación busca en la toma de conciencia de la realidad los fundamentos que hacen posible la emancipación de los sujetos. En este sentido Freire concluye que “nadie lo conoce todo ni lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo” (Freire, 2015, p.50). Pero, ¿qué es lo popular en este tipo de educación?

Lo popular hace referencia a los sectores poblacionales subalternizados, son el conjunto plural de los grupos sociales explotados y excluidos de la administración de poder político moderno

– colonial, como de la distribución de los excedentes económicos del sistema mundo. Lo popular, se define según relaciones de opresión tanto a nivel económico, como de género, de raza, de edad, entre otras. En esta perspectiva, la EP consiste en acompañar y relacionar diversas formas de saber y de organización para que los diferentes sujetos que participan en un mismo proyecto de transformación social se comuniquen entre sí y generen un poder contra – hegemonico (Masi, 2008, p.80).

En esta perspectiva, lo popular gira en torno a las siguientes coordenadas filosófico – políticas según Nestor García Canclini en su texto *Culturas populares en el capitalismo* de 1982:

Apropiación desigual del capital cultural hegemónico: un problema de distribución y acceso a las ideas de mundo dominantes.

Elaboración propia de sus condiciones de vida: la creación de formas de ser y estar en el mundo en clave de subalternidades. En este sentido, pueden existir formas de habitar el mundo que no son reconocidas por las hegemonías, que pueden existir en lo oculto o subterráneo, pero que no confrontan las hegemonías.

Interacción conflictiva con los sectores hegemónicos. En este sentido lo subalterno deviene en contra hegemónico, cuando además de su alternativa particular de vida y acción, se propone un patrimonio común para enfrentar las ideas hegemónicas. Cuando se actúa local pensando global.

Configuración de estrategias de alteración y alternativa al orden de cosas existente, con base en el diálogo de las múltiples subjetividades sublevadas. (p.49)

En consecuencia, la educación popular involucra el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los agentes del acto educativo asumen roles de educador y educando, para transformarse a sí mismos y a sus realidades en un proceso continuo de diálogo, reflexión y acción.

La novena conclusión, consiste en el giro pedagógico que se requiere hacia la teoría crítica de la educación como posibilidad de superar las prácticas reproductivistas. La teoría crítica se convierte en una posibilidad de ejercicio de la praxis educativa desde la perspectiva freiriana. Esta se caracteriza por analizar la educación desde la mirada social e histórica, “apoyándose en una teoría crítica de la sociedad, la ciencia y el sujeto. La educación es

entendida aquí como inseparable de la evolución social y humana” (Álvarez, 2003, p.2). Es por ello, que las prácticas educativas deben estar encaminadas al análisis y a la crítica del contexto. En este orden de ideas, Freire advierte que “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (2016, p.36). Por lo tanto, el conocimiento debe ser una construcción social. En palabras de Peter Mc Laren:

Sostener que el conocimiento está socialmente construido en general significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica. (1984, p.207)

En ese sentido, cualquier pedagogía crítica de la educación se debe fundamentar en lo social y lo histórico. De allí que se requiere tomar distancia de aquellas pedagogías y paradigmas tradicionales del currículum, que son diseñados y elaborados por expertos y desde fuera del aula. El giro hacia la teoría crítica de la educación, consiste en un proceso de construcción social, elaborado participativamente, y que se reconstruye a partir de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, la décima conclusión, se refiere a la propuesta pedagógico-didáctica que denominamos “*Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*”, como una posibilidad anclada en los Círculos de la Cultura para la formación de ciudadanía. Esta propuesta compromete a los educandos y educadores a construir conjuntamente lazos pedagógicos y cognoscitivos. “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” diría Freire, al buscar generar procesos educativos democráticos y críticos. Teniendo en cuenta los elementos valiosos que surgieron de la intervención con el grupo 10°F encontramos que los tiempos de cada etapa pueden variar de acuerdo a los grupos y a los *Temas Generadores*. Lo que es indispensable es tomarse el tiempo suficiente para conformar lazos de confianza a través del diálogo. Además concluimos que en vista del ejercicio de “pilotaje” no solo la propuesta es viable sino necesaria.

RECOMENDACIONES

Para la implementación de la propuesta *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto* consideramos cinco recomendaciones. Muy seguramente, en la praxis de la misma, aparecerán otras para ser tomadas en cuenta. Estas tienen que ver con: el perfil del docente, el perfil del educando, la estructura de la clase desde la planeación, ejecución y evaluación, el diálogo como elemento base en la construcción del conocimiento y los recursos que se requieren para el desarrollo de los encuentros.

La primera recomendación, está dirigida al maestro, al tipo de maestro que la propuesta requiere. El maestro debe ser consciente que en primera instancia en clave de Paulo Freire, debe abandonar toda práctica anclada a las dinámicas de opresión, es decir, se precisa desalojar el opresor que llevamos dentro, fruto de una educación en la que fuimos formados.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su elaboración. Solo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora (Freire, 2015, p.42).

Desalojar el opresor implica humildad, generosidad, alteridad, humanidad, diálogo y amor, amor por el ser humano y por el mundo. Implica abandonar, todas aquellas prácticas en las que el docente se siente superior, tanto en autoridad como en conocimiento; con ello no se quiere decir, que éste debe desconocer su rol en el aula de clase, todo lo contrario, su autoridad y conocimiento le permiten generar espacios de empatía y comprensión hacia el otro, con el que comparte la experiencia educativa.

En *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire, brinda una serie de cualidades indispensables para el mejor desempeño de los maestros y maestras progresistas. Empieza con la humildad, que “de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás” (Freire, 2004, p.60). Esta humildad nos debe llevar a reconocer que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.

Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2004, p. 60). Sin ser conscientes de la humildad, difícilmente un maestro escuchará a una persona que considere que no se encuentre a su nivel de autoridad o de conocimiento. “Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista” (Freire, 2004, p. 61). Con la humildad queda por fuera todo ápice de arrogancia del “¿sabe con quién está hablando? o ¿usted sabe quién soy yo?”, la soberbia del que todo lo sabe y el autoritarismo que me hace dueño, amo y señor de la palabra.

Otra cualidad que debe acompañar al maestro es la amorosidad. En palabras de Paulo Freire, “no solo para los alumnos sino para el proceso de enseñar” (Freire, 2004, p. 63). El maestro debe entender que la pedagogía es un acto de amor, que se construye en la satisfacción de ver que el otro se supera, se transforma, se libera. La amorosidad viene acompañada de una virtud que es la valentía. Esta exige tener claridad sobre mi opción que es sustantivamente política y adjetivamente pedagógica, en procura de una democracia justa y equitativa. Sin embargo, en nuestro contexto esto tiende a ser peligroso y a generar miedo

Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. (Freire, 2004, p.64)

En un país como Colombia, donde el liderazgo social es satanizado y perseguido por diversas fuerzas oscuras del Estado, se requiere con mayor ahínco la amorosidad y la valentía en la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la reivindicación de la persona.

Otra cualidad es la tolerancia. Freire la define como “la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. Aprender con lo diferente, a respetar lo diferente” (Freire, 2004, p. 64). Este principio nos invita a llevar a cabo procesos democráticos en el aula de clase. La tolerancia implica respeto, disciplina y ética. Si bien para Freire la tolerancia es sinónimo de respeto por la diferencia, también está en concordancia con lo que expone Ricardo Forster en su texto *Adversus Tolerancia*

Tolerancia, de la raíz latina *tolerare*, significa aguantar algo que nos hace otra persona. Es una de ciertas palabras que, hoy en día, parecen estar fuera de toda sospecha. Sin embargo, estas palabras están vinculadas al ejercicio generalizado de la "buena consciencia". Es, por lo tanto, una palabra que cubre el cinismo del poder y que oculta la intensidad de la desigualdad en todos sus posibles alcances y sentidos. (2009, p.1)

Con Freire, la posición de Forster encuentra sustento, pues el pedagogo brasileño explica que “ser tolerante no significa en connivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo” (Freire, 2004, p. 64). En conclusión, la tolerancia, si bien debe llevar al maestro a respetar las diferencias, no puede permitir que se tolere la injusticia y la desigualdad. Otra cualidad es la decisión. Para Freire

La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado. Por su parte la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. (Freire, 2004, p. 67)

Tomar decisiones implica claridad y responsabilidad ética, a la vez que seguridad de sí mismo y su postura ideológica. Para Freire todo maestro progresista debe manejar la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Para el autor:

La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola “tierna”, “blanda” e inoperante. En la impaciencia aislada amenazamos en éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en puro blablablá; la impaciencia a solas en el activismo irresponsable. (Freire, 2004, p. 68)

Se recomienda por tanto, manejar la sabiduría en la experiencia de vivir la docencia “ni la paciencia por sí sola ni la impaciencia solitaria” (Freire, 2004, p. 67). Evitar los extremos para permitirse llegar con coherencia y empatía a los estudiantes. La última virtud que proponemos desde el maestro Freire es la alegría de vivir, siendo esta para el autor fundamental para la práctica educativa democrática.

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte –lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida- como me entrego, libremente, a la alegría de vivir. Y es mi entrega la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la

tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. (Freire, 2004, p. 69)

Es recomendable por tanto asumir la alegría de vivir como un acto que nos dispone a enfrentar un mundo con vicisitudes, pero, que se supera en la práctica de una pedagogía de la esperanza.

La siguiente recomendación está dirigida al estudiante, el cual para Freire y para la presente propuesta, debe ser un sujeto curioso, con capacidad de diálogo, dispuesto a escuchar, pero, también a defender sus posiciones y opiniones, soñador, hábil en la generación de preguntas; un individuo reflexivo, crítico, consciente de su historicidad y su lugar en la sociedad, lo que le lleva a plantear ejercicios de transformación a través de la acción. Freire básicamente hace dos recomendaciones a los estudiantes en su libro *La educación en la ciudad*. La primera de ellas tiene que ver con desarrollar la curiosidad.

Yo era, por ejemplo, muy curioso – los niños generalmente lo son- pero, en mí, la curiosidad era algo siempre despierto, a la espera del más mínimo desafío para envolver mi cuerpo consciente en preguntas, indagaciones, dudas. A veces, cuando me pienso en aquel fragmento de mi vida, tengo la impresión de que era mi cuerpo todo el que era curioso, Esta siempre haciendo preguntas y no sólo a mis padres, sino a mí también, y me daba el gusto de ir más allá de las respuestas elaboradas a partir de nuevas preguntas. Recuerdo igualmente de cuanto me agradaba arriesgarme, no en aventuras que expusieran mi cuerpo a posibles heridas, sino arriesgarme en la apreciación de las cosas, en la defensa de mis gustos y en la afirmación de mí mismo. (Freire, 2014, p. 117)

La curiosidad como elemento fundante del conocimiento, debe llevar al estudiante a aventurarse hacia nuevos retos, nuevas preguntas, nuevas respuestas. Permitir que el maestro le lleve la lección para que la memorice sin ningún proceso crítico que implique indagación y duda, es dejar que esta virtud se vaya extinguiendo y por tanto, convertirse en sujetos mecánicos, aptos para perpetuar el estado de opresión y de desigualdades propias del sistema. Se requiere por tanto estudiantes que “no traguen entero”, que pregunten, aunque la pregunta sea incomoda, que busque respuestas, que se cuestione y cuestione el mundo en el cual vive.

La segunda recomendación que le hace Freire a los estudiantes es la de soñar con intensidad para visualizarse en lo que se quiere hacer con su vida

En la adolescencia, recuerdo las innumerables veces en que, liberando mi imaginación, en cuanto caminaba solo, apresurado, del colegio donde estudiaba a la estación del tren que me llevaba de regreso a casa, soñaba conmigo mismo en pleno salón de clase como profesor enseñando el idioma portugués. Soñaba despierto. Despierto, soñaba haciéndome profesor. En mis conversaciones conmigo mismo, hora en el camino del colegio a la estación ferroviaria, hora en el recorrido de Arrecife a Jaboato, estando solo, o cuando “llamaba” al sueño en las noches mal dormidas, yo acostumbraba “jugar” de profesor. La intensidad con que imaginaba ser profesor era tal que me sentía siéndolo (Freire, 2014, p. 118).

Soñar y trabajar día a día para que ese sueño se vuelva realidad, debe ser una constante en nuestro niños y jóvenes y ya como adulto seguir soñando para transformarse y transformar vidas, para transformar el mundo, haciéndolo más humano y esperanzador. Esta recomendación que plantea Freire aparte de ser muy humana es pertinente en la medida en que al imaginar mundos distintos, el estudiante termina generando reflexiones, críticas, autocríticas, proposiciones y acciones.

La siguiente recomendación tiene que ver con la estructura de la clase desde la planeación, ejecución y evaluación. La estructura de la clase en clave de Freire presenta varios pasos, que se deben tener en cuenta. Se inicia con lo que se podría llamar la *etapa exploratoria*, la cual se compone del *Tema Generador* y el *Universo Vocabular*. Mientras que el primero, surge del conocimiento histórico y social de la realidad y del contexto, el segundo, de las concepciones o ideas previas construidas por los docentes y estudiantes en su interacción con el mundo. Luego, se presenta la etapa de *estructuración*, en la cual se conceptualiza, se hacen precisiones, se describe y se llega a la generación de una *Pregunta Problematizadora*. Pregunta que debe ser resuelta desde la experiencia y la lectura crítica del contexto y autores. La siguiente etapa se denomina *Praxis Transformadora*, en la cual al resolver críticamente la pregunta se devela una *Situación de Oposición* que implica volver a los pasos anteriores en un movimiento en espiral y en un proceso de lectura y relectura que denominamos *Reflexión Concienciadora* o *Círculos de Lectura*. Aquí el grupo se dispone a tomar decisiones para llegar al punto álgido de la clase, que es la *Acción Transformadora*.

Aquí, se plantean alternativas y acciones para superar la *Situación de Oposición* que se develó en el proceso de reflexión y construcción del conocimiento. Por tanto la clase, tiene como principales objetivos la *Concienciación* y la *Emancipación*, elementos claves en la formación de ciudadanía. En conclusión, la planeación y la evaluación giran en torno a estas dinámicas que se plantean en los *Encuentros Dialógicos para la Emancipación del Sujeto*. De esta estructura de clase, surgen las *Unidades Didácticas* por período, las cuales se incorporan a la malla curricular institucional, por tanto se recomienda flexibilidad en lo que se refiere a este aspecto, pues la malla en esta propuesta no es algo que lo construye el maestro al inicio del proceso para ser entregado al estudiante y servir de derrotero académico. Es construida durante el período entre el maestro y los estudiantes, por lo que la malla emerge al final de cada período.

El diálogo como elemento base en la construcción del conocimiento, es la cuarta recomendación. En esta propuesta, el diálogo surge por medio de la *Conformación del Grupo de Confianza*, en la cual cada participante se reconoce como sujeto histórico, político, social y económico. Es imprescindible la voz del maestro a la vez que la del estudiante. Si los miembros del grupo se dejan absorber por la cultura del silencio, difícilmente se podrá conformar un *Grupo de Confianza*, como lo que estaba pasando en 10°F al inicio de la puesta en acción de la propuesta. Esto implica que ni el maestro es dueño de la palabra, ni el estudiante ausente de la misma.

La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científicos, mediados por las experiencias del mundo. (Freire, 2014, p.96)

La relación dialógica es el proceso mediador del conocimiento, lo que nos lleva a comprender necesariamente que la palabra de si y del otro es respetable desde todo punto de vista. Esta propuesta implica inconmensurablemente la práctica del diálogo. Diálogo que no se hace para el estudiante, sino con el estudiante. El reto que esto conlleva es, por un lado, sacar a muchos estudiantes de la cultura del silencio, del miedo de hablar, del temor a la

burla, de la inseguridad de sus palabras y por el otro, abandonar las prácticas en las que los docentes todo lo explican, todo lo saben y sus clases se transforman en un eterno monólogo donde no existe el diálogo sino transferencia de saberes.

La quinta y última recomendación tiene que ver con los recursos que se requieren para el desarrollo de los encuentros. El primer recurso que se debe contemplar es el humano. Su experiencia con el mundo, su conocimiento o su saber popular y en el caso del maestro su saber especializado son la materia prima que van hacer objeto del proceso de transformación. Y el segundo recurso que se debe tener en cuenta es el material. Se debe disponer de un salón o un espacio dotado en lo posible de televisor o video beam conectado a la red de internet para que el grupo tenga acceso visual a la realidad que plantea el mundo: noticias, acontecimientos, situaciones políticas y económicas, entre otros. La disposición de las sillas no deben estar lineadas o en filas y el maestro al frente del tablero, ya que esto es propio del diseño de la clase magistral; esto se vivenció con particularmente con 10°F y nos sirvió de insumo para afinar elementos de la propuesta; se requiere entonces, círculos o mesas de trabajo dispuestas en círculos que permita una interacción fluida del diálogo. Asimismo, se requiere de la consecución de libros, documentos físicos o en línea, bitácoras para la escritura de las experiencias, además del registro del proceso. Es de anotar que algunos de estos recursos si bien hacen parte de las recomendaciones no son estrictamente necesarios para desarrollar los encuentros. Lo que quiere decir que si un elemento no está disponible, entonces el trabajo se hace de igual manera y se acude a la creatividad del grupo para solventar la situación.

REFERENCIAS

- Azevedo, N. (2008). *Pedagogía da humanização a pedagogía humanista de Paulo Freire*. Sao Paulo: Paulus.
- Álvarez, A. (2002). *Pedagogías críticas: conocimiento y poder*. En L. Carvajal, *Investigación pedagógica en Colombia* (págs. 69-90). Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.
- Benhabib, Seyla. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. (1ª ed.) Barcelona. Gedisa Editorial.
- Benjamin, Walter. (2017). *La tarea del crítico*. (1ª ed.) Editorial Eterna Cadencia.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.
- Briones, Guillermo. (2002). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. ICFES
- Constitución Política de Colombia. (1991). Ed 3.
- Derechos Básicos de Aprendizaje. (2015). MEN
- Estándares Básicos de Competencia. (2003). MEN.
- Forster, Ricardo. (2004). *Adversus Tolerancia*. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*. Belo Horizonte, 3, (5), 1-6.
- Freire, Paulo. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. (1ª ed.) Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. (1ª ed.) México. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2014). *La educación en la ciudad*. (5ª ed.) Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (16ª ed.) Argentina.

Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2016). *Pedagogía de la autonomía*. (2ª ed.) Argentina. Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (1ª ed.) México. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. (1ª ed.) Madrid. Morata.

Freire, Paulo. (2015). *Pedagogía del oprimido*. (7ª ed.) México. Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. (1ª ed.) Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica: CREFAL.

Freire, Paulo. (1992). *Política y educación*. (2ª ed.) Brasil. Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo & Faundez, Antonio. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (1ª ed.) Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Foucault, Michel. (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Galeano, Eduardo. (2015). *Derecho al delirio*. Recuperado de:

<https://www.eldesconcierto.cl/2015/01/06/eduardo-galeano-el-derecho-al-delirio/>

Galeano, María Eumelia. (2016). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. (10ª ed.) Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.

García, N. (1982). *Culturas populares en el capitalismo*. Habana: Ediciones Casa de las Américas.

Gutiérrez, Alberto L. & Pulgarín, Raquel M. (2009). *Revista Educación y Pedagogía*, 21, (53), 27-44.

Guzmán, D. María y Rolando, Pinto Contreras (2004). *Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular*. *Theoria*, 13, 121-131.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Tauros

- Herrera, Martha C. y Muñoz, Diego A. (2008) ¿Qué es la ciudadanía juvenil? *USB. Medellín. Acciones e Investigaciones Sociales*, 26, 189-206.
- Jaramillo, Orlanda. (2008). *La formación ciudadana en la obra de Paulo Freire*. (Tesis Doctoral) Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Juárez, Guadalupe. (2008). *Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 81-4. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17Jua.pdf>
- Klaus Runge, A. (2007). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lechner, N. (1999). *Conferencia de Clausura del IX curso interamericano de elecciones y democracia*. Instituto interamericano de Derechos Humanos. Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. CAPEL e Instituto Federal Pectoral. Ciudad de México, 17 al 21 de noviembre de 1999.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. *CLACSO*. Recuperado de <http://www.campusvirtuales.com.ar/campusvirtuales/comun/mensajes/206273/1/Concepto%20de%20Praxis%20en%20Freire.pdf>.
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54.
- Mejía, M. y Awad, M. (2004). *La educación popular hoy. En tiempos de Globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- MEN: Decreto 1860, reglamento de la Ley del 8 de febrero de 1994, Bogotá, Agosto 3 de 1994.

MEN: Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales.

MEN: Derechos Básicos de Aprendizaje Lengua Castellana.

Muñoz, Diego. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Revista Perseitas*, 2 (2), 186-203.

Muñoz, D., Villa, E., Patiño, C., Duque, L. y Cardona, J. (2015). *Aproximación filosófico – pedagógica a la formación: cuestiones histórico – conceptuales*. Itinerario Educativo, 66, 281-306.

Muñoz, Diego. (2017). *La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al Pensamiento de Paulo Freire*. (Tesis Doctoral). UPB. Medellín. Colombia.

Muñoz, Diego. (2014). La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Revista Ratio Juris*, 9 (18), 177-206.

Muñoz, Diego. (2012). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. *Ágora USB*, 13 (1), 1-278.

Muñoz, Diego, y Villa, Edison. (2017). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Revista Ratio Juris*, 9 (1), 276-286.

Nusbaum, Martha C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de la Humanidades*. Katz Ediciones. Buenos Aires.

Ovelar, Nora. (2005) *Educación, política y ciudadanía democrática: a través de la especial mirada de Paulo Freire*. Rev. Ped. [online], 26, (76). Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/scielo>

Plan decenal de educación, Bogotá, 1996.

PEI. Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. 2017.

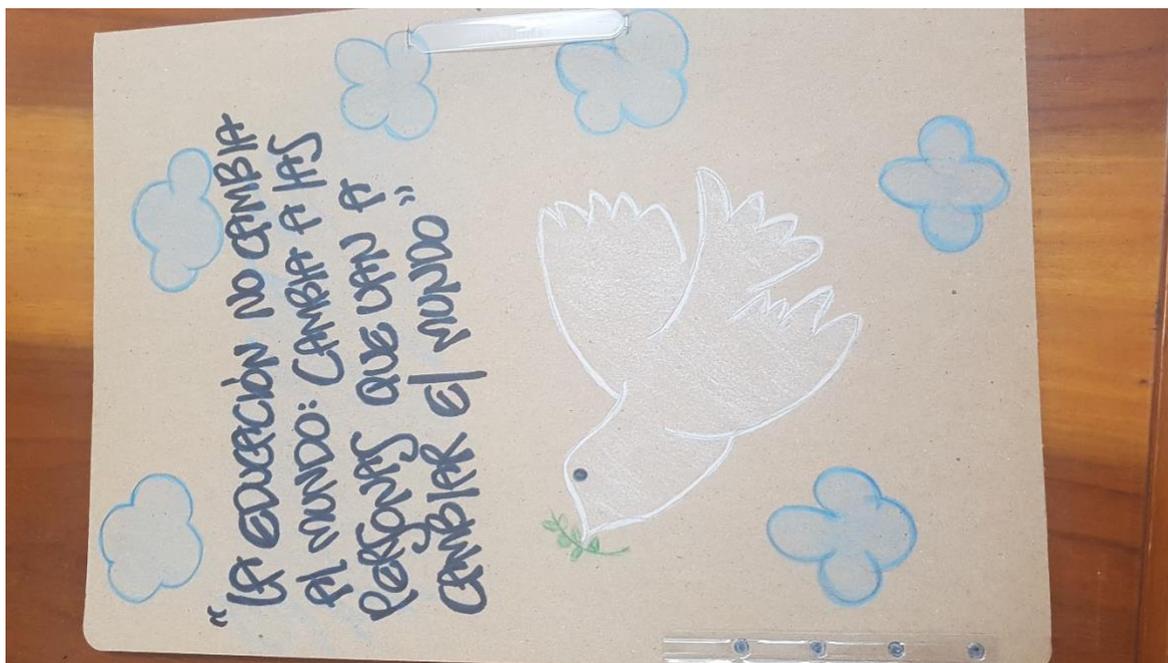
Quijano, Aníbal. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina.

En: S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, C. Millan de Benavidez (eds), *Pensar*

- (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial. CEJA, Santafé de Bogotá.
- Quijano, Aníbal. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la Colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO. Buenos Aires.
- Quintar, Estela. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. (3ª ed.). México. Colección conversaciones didácticas.
- Reyes Mate, Manuel. (2016). *Ciudadanos y no súbditos. Guía en la ciudad democrática*. (1ª ed.) Bogotá. Editorial Universidad de Santo Tomás.
- Rivas, Jorge. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de educación de Adultos*, 27 (1), 113-140.
- Salcedo, Javier. (2009). Pedagogía de la potencia y la didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1), 119-133.
- Schimpf-Herken, I., Heidhues, A., y Schmidt, M. (2019). *Desaprender para transformar. Encuentros, experiencias y reflexiones inspiradas en Paulo Freire*. (1ª ed.) Bogotá. Magisterio Editorial y Paulo Freire Gesellschaft. Berlín.
- Torres, C. (2017). Voces y silencios en la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8 (11), 74-87.
- Villalobos, Diana. (2014). Planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de Paulo Freire. *Ágora USB*, 15 (1), 1-323.
- Wulf, Christof. (2000). *Introducción a la teoría de la educación. Entre teoría y práctica*. UdeA.
- Zemelman, Hugo. (2000). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: DF: colegio de México.

ANEXOS Y FUENTES DE VERIFICACIÓN

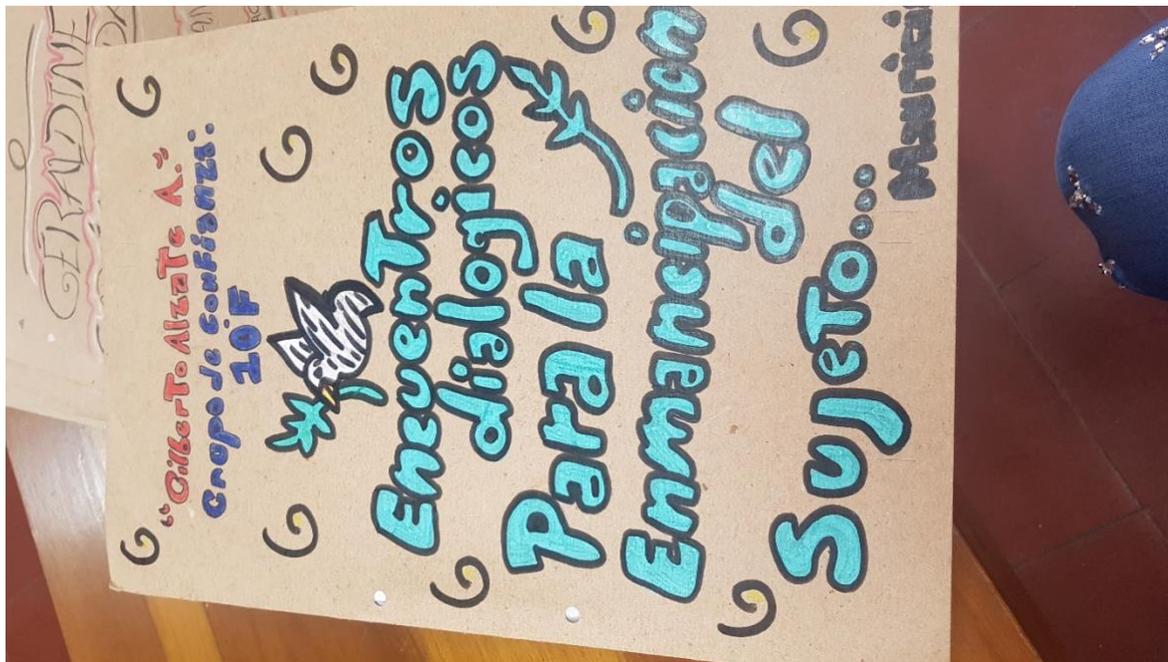
Anexo 1: Bitácoras de los estudiantes.

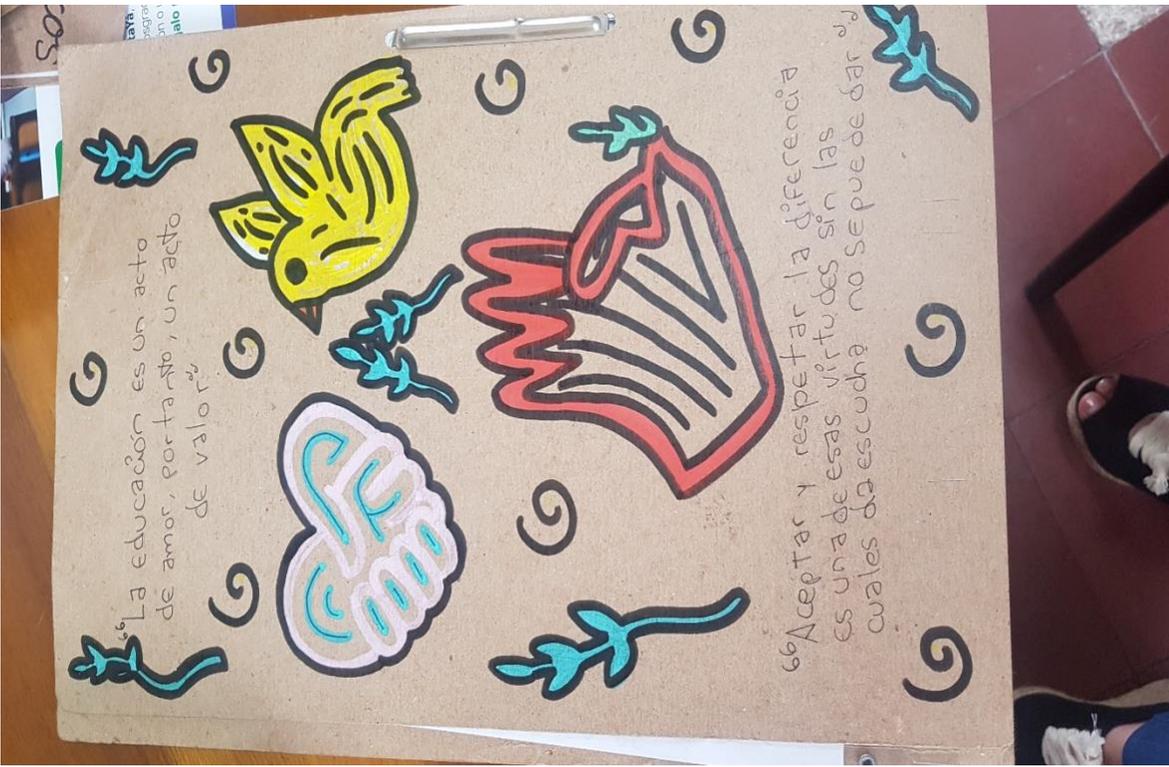


Tomado de: E33

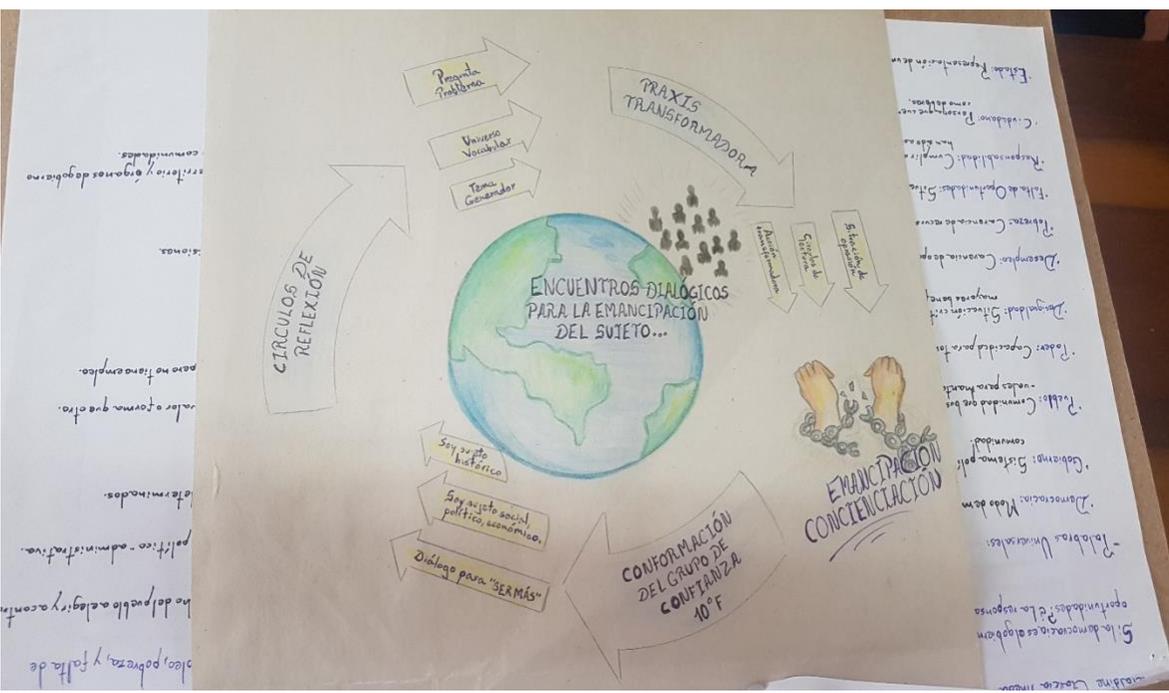


Tomado de: E25

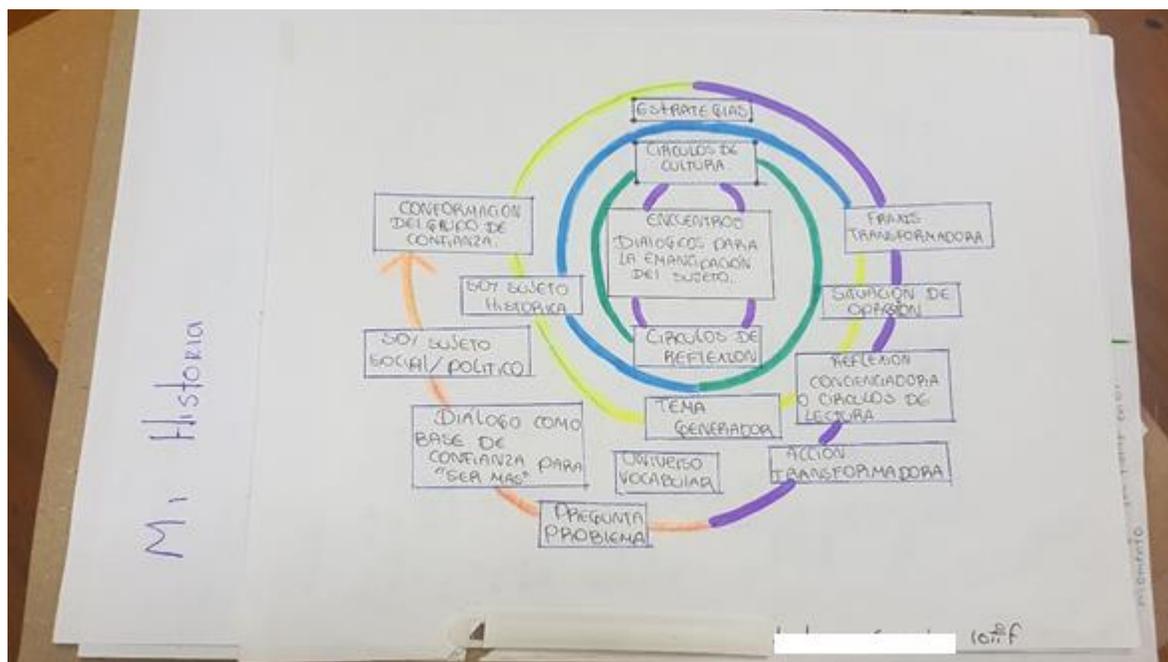




Anexo 2: Estructura de los encuentros según los estudiantes.



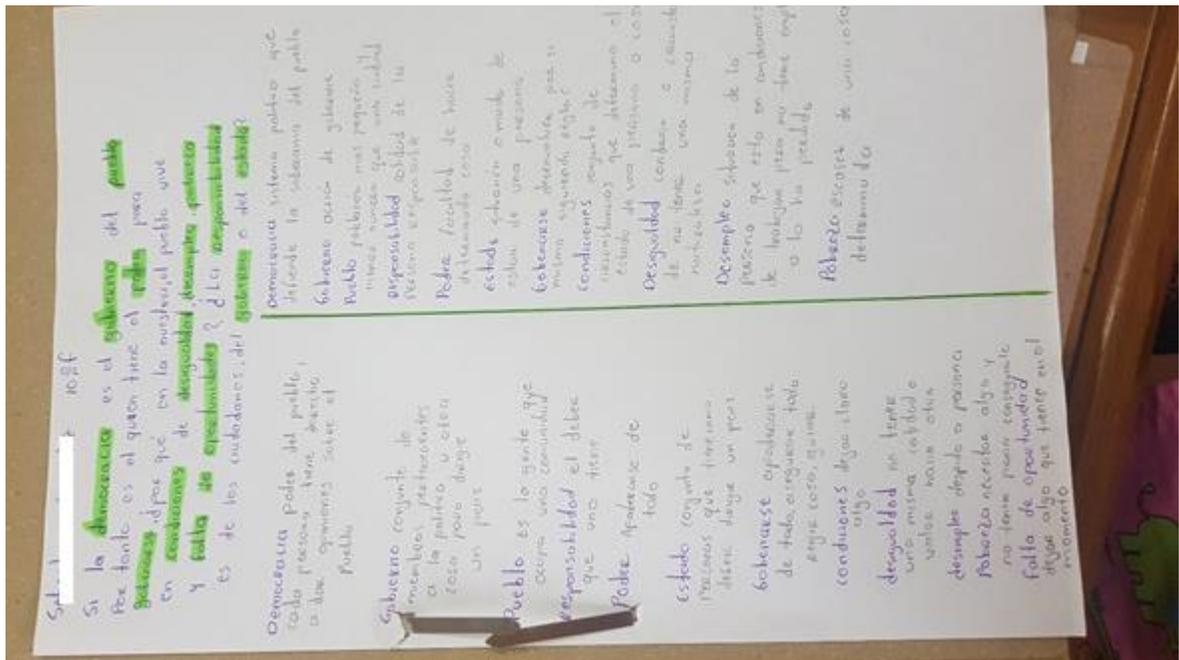
Tomado de: E15



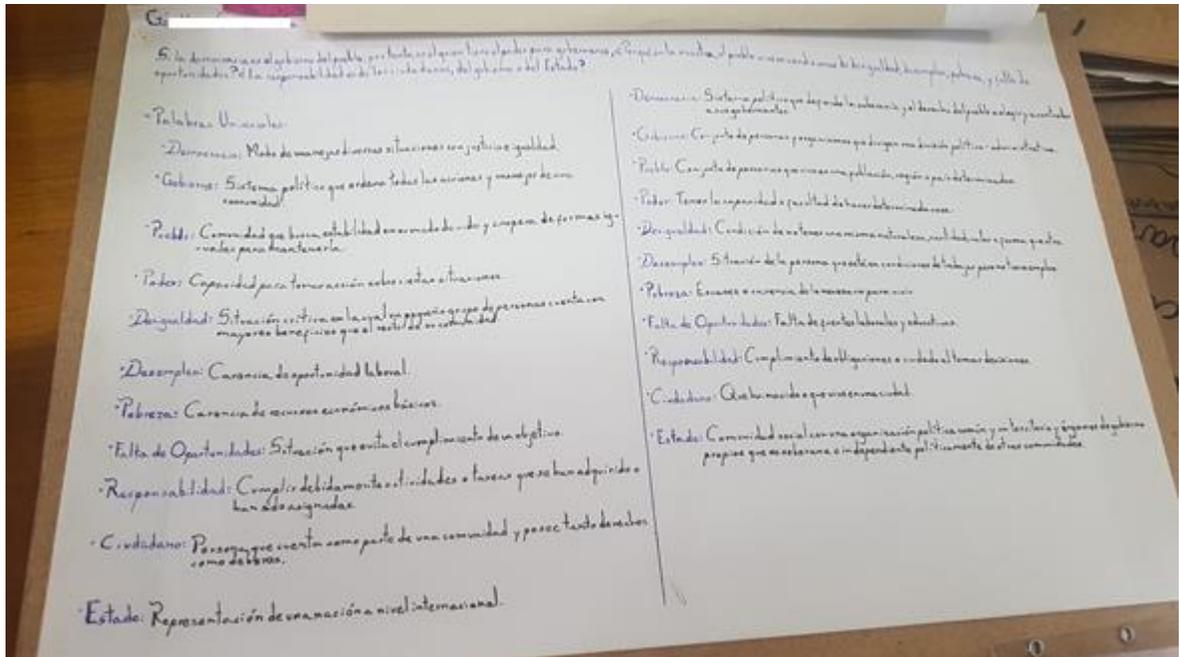
Tomado de: E18

Anexo 3: Collage del Tema Generador: Ciudadanía.

Anexo 4: Universo Vocabular.

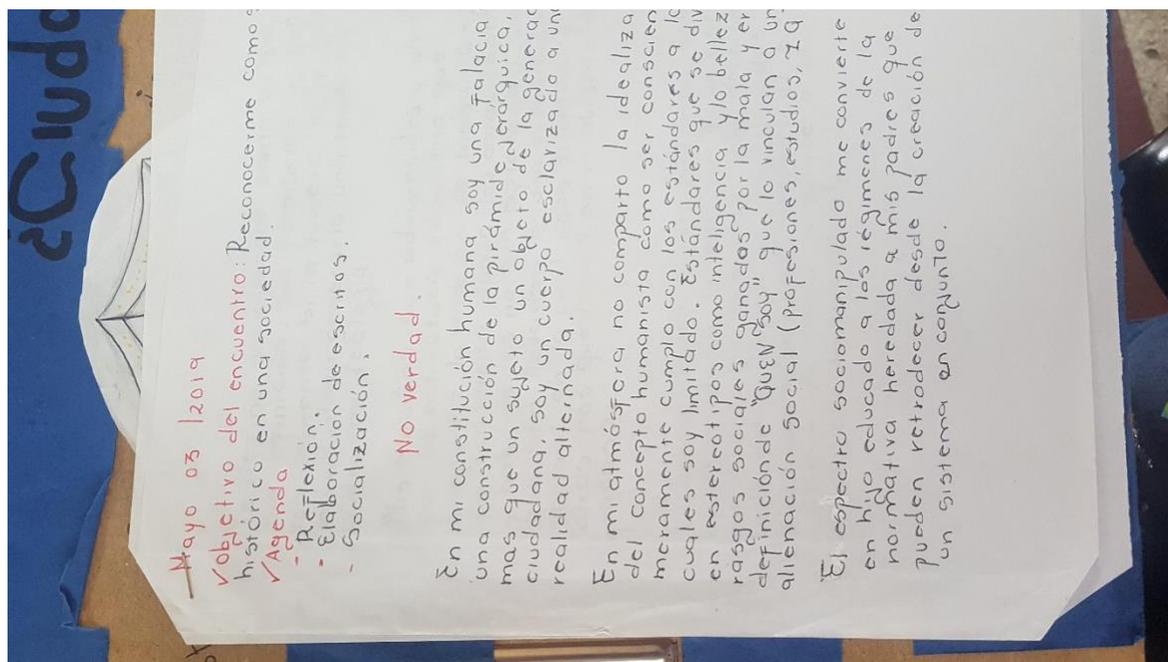


Tomado de: E18

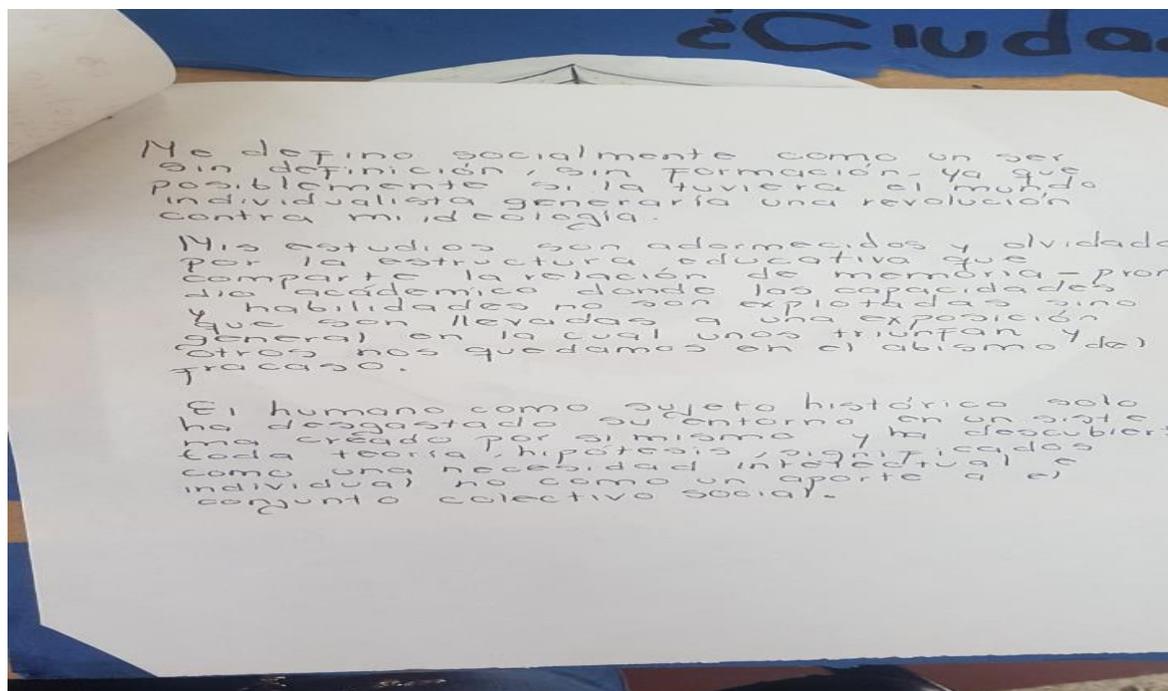


Tomado de: E4

Anexo 5: Conformación del Grupo de Confianza: Soy sujeto Histórico, Social y Político

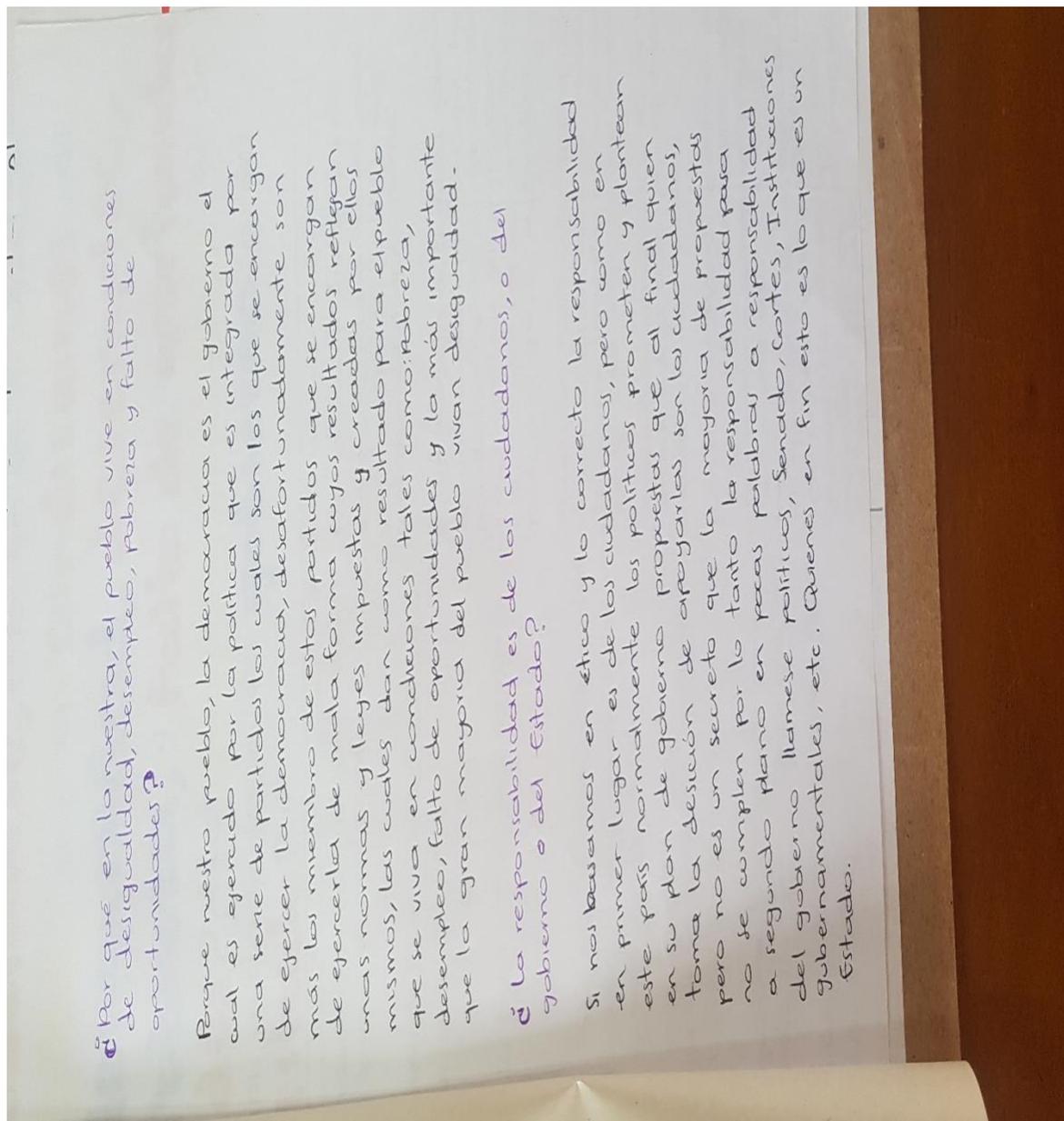


Tomado de: E15



Tomado de: E15

Anexo 6: Pregunta Problematicadora



Tomado de: E30

Anexo 7: Informe de lectura del libro *1984* de George Orwell. Actividad realizada durante la etapa de los Círculos de Lectura.

INTRODUCCIÓN

En la construcción social las jerarquías nos demuestran su imposición sobre el mundo político, económico e incluso mental; a continuación te verás enganchado a la dominación absoluta del sistema liderado por el “Gran Hermano”, un ente que rechaza la consciencia y alinea el colectivo social.

La síntesis de un libro escrito como consecuencia de la segunda guerra mundial donde los sistemas debatían de todas las formas posibles y la pirámide social sufría cada proceso llevado a cabo por estos agentes.

1984 es una novela cuya lectura es capaz de provocar una profunda reflexión en el lector. Temas como la deshumanización, el aislamiento, la represión, la soledad o el abuso de poder salen a nuestro encuentro, inevitablemente, a medida que se profundiza en la lectura. Publicado en 1949, fue concebido como una advertencia contra las tendencias totalitarias.



CUERPO

CONTROL: El sistema reprime, presiona la mentalidad humana no se tiene una conciencia, no se puede pensar, no se puede crear conceptos, el elemento principal es la esclavitud psicológica que enlazada a otros factores edifica un cuerpo sin alma, sin acción.

La lengua es manipulada, la emoción humana enjaulada y toda creación del renacimiento e ilustración eliminada, ya que la historia es borrada y no se conoce un concepto de pasado, presente o futuro.

Winston un simple crítico del fanatismo ve en el proletariado una salvación; sin embargo en ese mundo la capacidad es limitada.

JULIA: la historia típica de amor donde dos almas que piensan igual constituyen una relación clandestina que no es apoyada por ningún rasgo en el entorno.

Una mujer que despierta la lujuria en Winston se convierte en una conspirado del pensamiento, aun así, Winston cegado por el deseo sexual busca opciones para tenerla libremente: “te deseo”.

DESCUBIMIENTO: Winston es descubierto por la policía del pensamiento y traicionado por su amada, sin duda la parte más dramática del libro.

El amor rompe las barreras y construye los límites, adicionalmente en una sociedad como la que vivía Winston reprimía todo sentimiento humano así fuera instintivo.

CONVENCIMIENTO: Winston es sometido a un maltrato psicológico –físico para hacer una “limpieza” a la mentalidad crítica de Winston, así que el dolor es una forma clave para alienar a tal individuo.

El encargado de ello era O`brien quien se pensó alguna vez ser uno de los jefes de la hermandad, pero era un detective de la policía del pensamiento y fue quien sometía a Winston a esa serie de crueldades.

CONCLUSIÓN

En la sociedad siempre habrá un alias que domine toda forma de vida, que esclavice mentes, que torture la consciencia y manipule la atmosfera.

Winston fue un esclavo de tal sistema, y al final fue sentenciado a la crueldad humana, simplemente quedo en una realidad traumatizada por un individuo leal al sistema dominante.

“En mi punto de vista en el libro está dando una descripción plena de la actualidad en todo ámbito desde moral hasta político, ya que muestra de manera explícita una serie de eventos transcurridos en el pasar de la línea del tiempo que han dejado una serie de consecuencias y han generado formas de gobierno que controlan a la multitud. Por ello, en mi percepción el libro está proyectando el pasado en un futuro que es exactamente igual al sistema de orden o jerarquía social por el cual somos dominados. Por otro lado, el control mental juega un papel clave en el desarrollo de las escenas y justamente eso sucede en la realidad donde somos manejados por un entorno de doble moralidad y con un interés específico que genere un impacto en el ser humano, para así convencernos de seguir alguna idea. Por último, en la

división de clases se ve reflejada la estructura social de la política mundial donde hay exclusión, discriminación y estereotipos.”

Para la acción transformadora y liberadora se debe propagar en la educación una forma de enseñanza que estimule al ciudadano desde su nacimiento la reacción crítica de lo negativo, ya que si se vuelve crítico en todo aspecto de su vida será una persona que no encaje en el mundo actual. Además se debe buscar formas de despertar habilidades críticas en el sentido general de la organización del estado y sus aspectos políticos, económicos y sociales que se vinculan a la ejecución de sistemas y jerarquías.



Fuente: Trabajo escrito de E23 del grupo 10°F. Recuperado de:
encuentrosdialogicos@hotmail.com

Anexo 8: Informe de lectura del libro *¿Dónde está la franja amarilla?* De William Ospina. Actividad realizada durante la etapa de los *Círculos de Lectura*.

INTRODUCCIÓN

El escritor tolimense William Ospina quiso dar a conocer con su obra una realidad cruel e injusta dada por la crisis social que nos ha afectado por más de 50 años; situación que se ha convertido cada vez más en una creciente dramática de violencia, inequidad, impunidad, corrupción, y perversidad de un estado y un gobierno que busca intereses individuales y no los de la comunidad; y como a medida que pasa el tiempo crece el subdesarrollo humano, económico, político y social trayendo a Colombia la desesperanza y el sufrimiento de los ciudadanos que hacen parte de este hermoso país.

INFORME

Para el autor la situación que vive Colombia es el resultado de un pasado marcado por una administración corrupta que sólo ha tenido como objetivo lucrarse con nuestras riquezas, evadiendo las necesidades que carece la sociedad, dejando aún más pobre al pueblo y llevándolos a buscar su sustento a través de actos ilícitos, como la delincuencia el contrabando, el narcotráfico, que se han convertido en los males que sumen al país en la inseguridad y la miseria sin posibilidad alguna de progreso y desarrollo.

A través de su obra nos permite reflexionar y conocer claramente la historia política y económica de Colombia, resaltando primero la importancia que tuvo la Expedición Botánica para dar a conocer las maravillas que posee nuestra naturaleza colombiana, y que a pesar de su valor histórico no fue aprovechada.

Así mismo narra los acontecimientos sucedidos en la segregación de Panamá, así como la importancia y los efectos que la apertura económica iniciada por Francisco de Paula Santander tuvo en el desarrollo y en la independencia económica de nuestro país y que convirtieron a Colombia en un simple proveedor del mercado mundial sin oportunidad alguna de industrialización, que permitiera al país una mayor competitividad frente a los países desarrollados.

Otro aspecto importante que William Ospina da a conocer en su obra son las guerras civiles del siglo XIX Comenzando con la descripción de los hechos que antecedieron la muerte del caudillo Jorge Eliécer Gaitán Como alcalde de Bogotá, quien había fijado en los sitios públicos el valor oficial de la hora de trabajo, para dar una idea de su dignidad y sus derechos y quien como ministro de educación intento abrirle paso infructuosamente a una reforma educativa radical que respondiera a las necesidades del país que crecía. Sus enemigos comprendieron entonces que la democracia llevaría a Gaitán al poder y procedieron a ofrecerle su apoyo a cambio de que el aceptara una alianza y que compartiera con ellos su triunfo. Gaitán efectivamente se negó a aceptar y arreciaron en su campaña difamatoria

GLOSARIO

Inequidad desigualdad o falta de equidad.

Lucrarse refiere al provecho, beneficio económico, utilidad, ingreso, ganancia o plusvalía obtenidas para el controlador de la producción o distribución de determinado producto o servicio.

Carece: faltar, no tener una cosa

Segregación: la segregación racial consiste en la separación de distintos grupos raciales en la vida diaria, ya sea en restaurantes, cines, baños, colegios o a la hora de adquirir o alquilar casas.

Apertura: es un agujero o perforación a través de la cual pasa la luz.

Infructuosamente: que no es de utilidad ni produce buenos resultados.

Difamatoria Decir en público o escribir cosas negativas en contra del buen nombre, la fama y el honor de una persona; en especial cuando lo dicho o escrito es falso.

CONCLUSIÓN

En conclusión lo que llamó más la atención es que en el libro nos da a conocer sobre las problemáticas que están ocurriendo en el mundo y nos quiere enseñar a saber manejar todo esto para que no haya una guerra en un futuro. Durante años se ha llevado a cabo un cine mudo en Colombia pues el pueblo siempre ha optado por quedarse callado ya que el estado no le brinda la garantías o protección suficientes, es por eso que frecuentemente observamos como grupos al margen de la ley y matan a gran cantidad de la población y no sale a la luz los responsables, esto indica que aún existe un elevado grado de corrupción entre el estado y grupos subversivos.

Fuente: Trabajo escrito de E10 del grupo 10°F. Recuperado de:
encuentrosdialogicos@hotmail.com

Anexo 9: Informe de lectura del libro *¿Dónde está la franja amarilla?* De William Ospina. Actividad realizada durante la etapa de los Círculos de Lectura.

INFORME FINAL

¿Dónde está la franja amarilla?

Introducción: este libro comienza con el comentario asombroso de una mujer extranjera que dice: “No entiendo, con el país que ustedes tienen, con el talento de sus gentes, por qué se ve Colombia tan acorralada por la crisis social, por qué hay allí tan injusticia, tanta inequidad, tanta impunidad. ¿Cuál es la causa de todo eso? A lo que William Ospina comienza a comentarle muchísimas cosas que han pasado y pasan para que Colombia se vea de tal forma.

Los colombianos no somos nosotros mismos los que exaltamos nuestras virtudes y por ende sólo criticamos desde afuera los acontecimientos por los que pasa y vive nuestro país, (Colombia) Los sucesos más destacados han sido como por ejemplo, el bipartidismo, esa guerra entre pobres liberales y pobres conservadores que cobró la vida de 300 mil personas, en donde sus representantes buscaban que estos se enfrentaran sólo para evitar que estos partidos se unieran, y les quitarán el poder de sus manos. De ahí nace el Frente Nacional (que sucedió después esa guerra bipartidista) que puso al país en una crisis sin duda horrorosa, ya que no se respetaba a los pobres, no les daban oportunidades a las personas de sobrevivir, y por ende de ahí sólo nacía la delincuencia, y que las personas sólo consiguieran poder y dinero por medio de actuaciones ilegales, cosas fuera de lo común debido al abandono total de quienes teniendo el poder y la forma de cambiar todo eso, sólo se preocupaban por su beneficio propio.

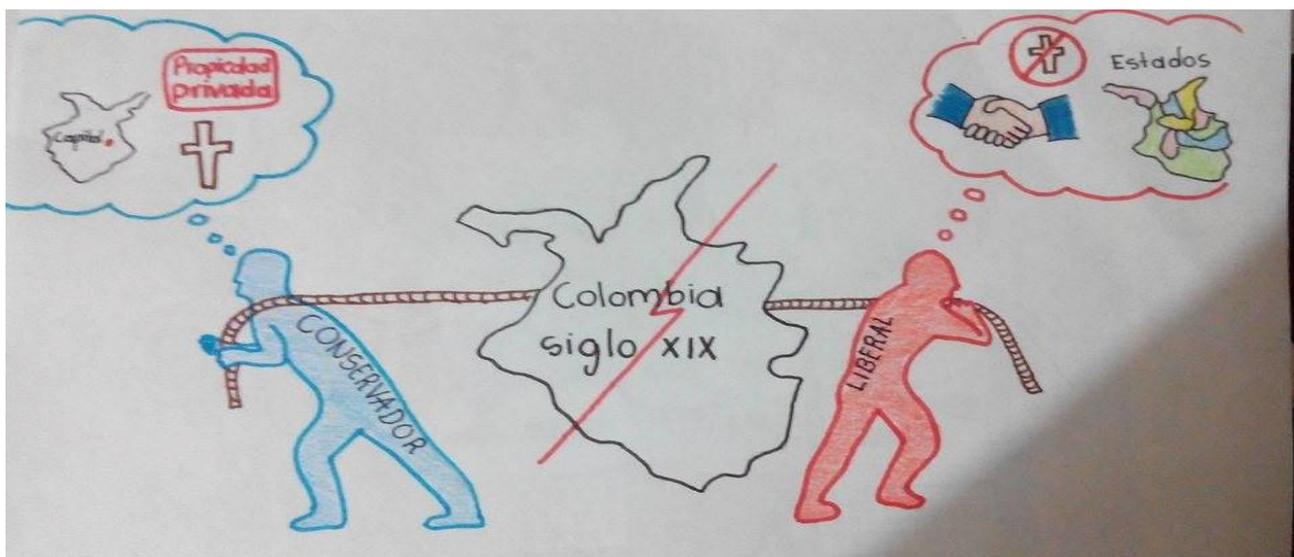
Jorge Eliecer Gaitán fue asesinado por sólo querer una estilo de vida mucho mejor para Colombia e impedir que esas personas que no eran buenas para nuestro país no pudieran sobresalir ante la sociedad y a ocupar altos cargos frente a esta. Por ende fue asesinado como dije al principio. Hoy por hoy podemos ver que las clases menos favorecidas se ven sólo obligadas a tomar los caminos más fáciles por culpa de todo esto, y sólo para obtener un poco de riqueza por medios como (el narcotráfico, el sicariato, robos, y entre otras) y que aquellos con plata o sea los de la clase alta tratan de opacar a los de la clase baja y sólo con atrocidades e irrespeto por sus derechos.

Los ciudadanos de Colombia deberían tomar como ejemplo a el pueblo de Francia, quienes se hacen sentir cuando ven que sus derechos son pisados y vulnerados por los que ellos mismo les dan su sueldo, salen a las calles a reclamar, a hacer protestas y no sólo se quedan en sus casas a ver todo lo que pasa y sólo tragan como lo vemos en Colombia, acá nos suben el IVA y todo mundo se queja pero no hacen nada por cambiar esa decisión que toman esas personas que nosotros mismo elegimos para que gobiernen lo que es de nosotros (nuestro país Colombia).

Comentario personal: como colombiana y habitante de este hermoso país del cual me siento muy orgullosa, y no sólo por pertenecer a él, sino por su gente que a pesar de todo es muy emprendedora, luchadora, y ejemplar, por sus costumbres, por sus lugares hermosos, y por todo lo positivo que hay. Porque Colombia no es sólo delincuencia y asesinatos como lo

hacen ver muchas personas de afuera, Colombia también es arte, Fauna, Flora y más que toda una sociedad que a luchado desde el principio por ser un país con muchas riquezas naturales e innovadoras que nos ponga en el mundo como un país digno de visitar y admirar. Como habitante y persona me comprometo a hacer las cosas bien en cada aspecto de mi vida, en respetar las leyes que me otorgan pero no a tragar entero las cosas que crea que no respetan mis derechos y los de los demás, de luchar día a día para ser alguien que un futuro le aporte a mi país cosas muy buenas para ayudar a que esto cambie para bien, para que todas las personas tengamos las mismas oportunidades. Este libro me deja muchos aprendizajes, como el de hacer valer mi palabra y hacer respetar lo que merezco y no permitir que me den menos. También conocí muchos acontecimientos por los cuales mi país ha pasado para llegar hasta donde está y deseo que en un futuro los jóvenes quienes somos la esperanza de Colombia hagamos algo para cambiarla definitivamente.

CARICATURA



Fuente: Trabajo escrito de E2 del grupo 10°F. Recuperado de:
encuentrosdialogicos@hotmail.com

Anexo 10: Cronograma de actividades

- Septiembre a Noviembre de 2018: Construcción de capítulos según objetivos específicos.
- Noviembre 2018 a Enero de 2019: Elaboración de propuesta didáctica en correspondencia con el objetivo general.
- Enero a Marzo de 2019: Puesta en marcha de la propuesta con un grupo focal. Recolección de información y reflexión de la misma
- Marzo a Abril de 2019: Análisis de los resultados y conclusiones.
- Abril a Junio de 2019: Ajustes al trabajo de grado y preparación de la sustentación
- Julio de 2019: Sustentación de la tesis.