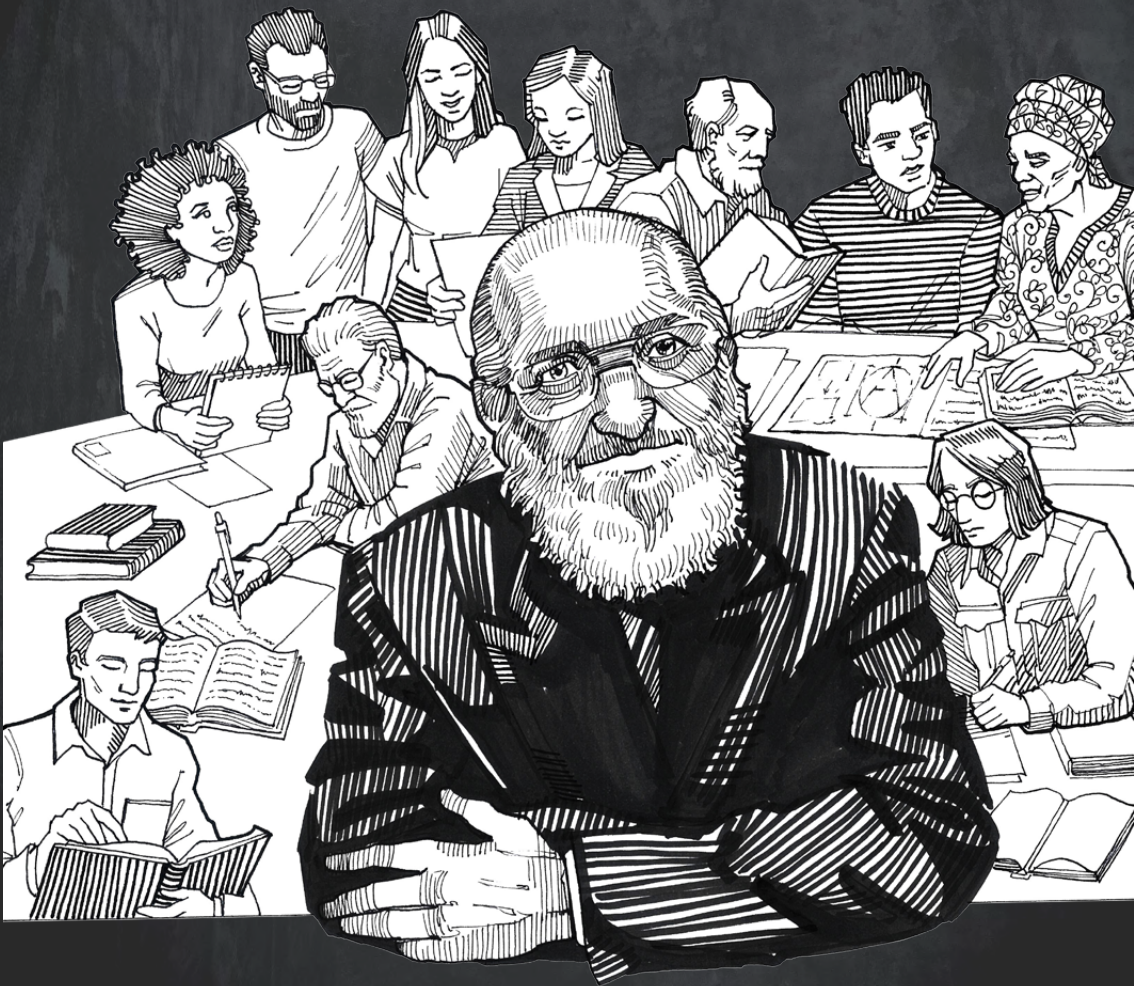
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UFRPE

El pensamiento de Paulo Freire
en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas



Wilfredo García Felipe • Monica Lopes Folena Araujo

Coordinadores

El pensamiento de Paulo Freire
en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Wilfredo García Felipe
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Monica Lopes Folena Araujo
Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Coordinadores

CDD: 370.1

EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS
© Editorial UNAE
Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
ISBN: 978-9942-624-85-7
Libro evaluado por pares doble ciegos
Primera edición: julio, 2026
Colección Coedición Interinstitucional

Wilfredo García Felipe, Monica Lopes Folena Araujo
Coordinadores
Wilfredo García Felipe, Christian Chamorro-Pinchao, José Miguel Orellana Campoverde
Madelin Rodríguez Rensoli, Ana Isabel Delgado Domínguez, Mónica Valencia Bolaños, Ormary Barberi Ruiz,
Maribel Sarmiento Berrezueta, Prisila Mantilla Crespo, Kléver García Gallegos, María Cristina Arias Iturralde
Gabriela Dávila Lara, Galo Bonito Caimiñague, Ana Delia Barrera Jiménez, Ifrain González Beade
Cristina Villacis Espín, Luís Enrique Hernández Amaro, Ana Mari Pimentel Garriga
María de los Ángeles Cruz Tamayo, Andressa Rodrigues dos Santos, Monica Lopes Folena Araújo
Climéria Beserra Ramalho, Crislaine Maria da Silva, Maria Marly de Oliveira, Iran Santos Silva
Gilvaneide Ferreira de Oliveira, Joseane Maria do Nascimento, Debora Bezerra de Santana
Marinaide Freitas Ferri, Valéria Campos Cavalcante, Jessiklécia Josinalva de Siqueira
Maristela Silva de Morais, Carmen Roselaine de Oliveira Farias
Autoría

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Henrry Moyano Bojorque
Rector
Rodrigo Arcentales Carrión
Vicerrector Formación
Rodrigo Arcentales Carrión
Vicerrector de Investigación, Innovación y Posgrado

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Tatiana León Alberca
Directora
Anaela Alvarado Espinoza
Diseñadora y diagramadora
Antonio Bermeo Cabrera
Ilustrador
Leonardo López Verdugo
Corrector de estilo

Editorial CEDIA
Traductores portugués-español

editorial@unae.edu.ec
www.unae.edu.ec
Teléfono: (593) (7) 370 1200
Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)
Azogues, Ecuador

UFRPE

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Prof.ª Maria José de Sena
Rectora
Prof.ª Maria do Socorro de Lima Oliveira
Vicerrectora

Editorial universitaria de la UFRPE – EdUFRPE

Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti
Director de la Editorial de la UFRPE
José Abmael de Araújo
Coordinador Administrativo de la Editorial de la UFRPE
Josuel Pereira de Souza
Jefe de Producción Gráfica de la Editorial de la UFRPE

https://www.ufrpe.br/
Pernambuco, Brasil
Recife – PE
2026

índice

Palabras introductoras **5**

Capítulo 1. Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña de la Educación de Jóvenes y Adultos en su IV aniversario: una propuesta integracionista **7**

Wilfredo García Felipe, Christian Chamorro-Pinchao, José Miguel Orellana Campoverde

Capítulo 2. Una mirada freireana a la rehabilitación social en contextos de encierro **21**

Madelin Rodríguez Rensoli, Ana Isabel Delgado Domínguez

Capítulo 3. Más allá del aula: trilogía de las pedagogías freireanas **37**

Mónica Valencia Bolaños, Ormary Barberi Ruiz, Maribel Sarmiento Berrezueta

Capítulo 4. El legado de Paulo Freire en la educación intercultural: retos y oportunidades **53**

Prisila Mantilla Crespo, Kléver García Gallegos, María Cristina Arias Iturralde

Capítulo 5. Café con Paulo Freire: una propuesta dialógica con sentipensar desde la mitad del mundo **67**

Gabriela Dávila Lara, Ormary Barberi Ruiz, Galo Bonito Caimiñague

Capítulo 6. Transversalización del pensamiento freireano en el currículo de educación de jóvenes y adultos: un análisis crítico desde la pedagogía liberadora **85**

Ana Delia Barrera Jiménez, Ifrain González Beade, Cristina Villacis Espín

Capítulo 7. Las ciencias naturales en la Educación de Jóvenes y Adultos: una propuesta curricular contextualizada **99**

Luís Enrique Hernández Amaro, Ana Mari Pimentel Garriga, María de los Ángeles Cruz Tamayo

Capítulo 8. Contribuciones de Paulo Freire a la educación ambiental crítica a partir de un análisis sistemático **117**

Andressa Rodrigues dos Santos, Monica Lopes Folena Araújo

Capítulo 9. Problematización, investigación e interacción dialógica: una perspectiva freireana en la formación continua de profesores en Iniciación Científica **141**

Climéria Beserra Ramalho, Crislaine Maria da Silva, Maria Marly de Oliveira

Capítulo 10. Autoformación docente en diálogo con la educación ambiental crítica: reflexiones y diálogos con Paulo Freire **161**

Iran Santos Silva, Gilvaneide Ferreira de Oliveira

Capítulo 11. La perspectiva freireana y la educación ambiental en la educación básica secundaria. Análisis de un proyecto interdisciplinario **179**

Joseane Maria do Nascimento, Debora Bezerra de Santana, Monica Lopes Folena Araújo

Capítulo 12. (Re)afirmaciones de una pedagogía liberadora en las acciones del observatorio Alagoano de lectura en la Educación Para Jóvenes y Adultos: presencia de Paulo Freire **197**

Marinaide Freitas Ferri, Valéria Campos Cavalcante, Jessiklécia Josinalva de Siqueira

Capítulo 13. Dialogicidad freireana e interculturalidad crítica en la formación docente: caminos de resistencia epistémica **217**

Maristela Silva de Morais, Carmen Roselaine de Oliveira Farias, Gilvaneide Ferreira de Oliveira

Palabras introductoras

No es frecuente, en América Latina, que las universidades dialoguen, negocien y concierten acuerdos viables para sustentar, definir y concretar estudios e investigaciones basadas en el pensamiento freireano y específicamente sobre temas cruciales de la Educación para Jóvenes y Adultos, vinculados —y en relación vinculante— con los problemas y desafíos de sus sociedades y de sus estados locales, subnacionales y nacionales. La frecuencia es menor cuando dos o más universidades se asocian para compartir el propósito señalado.

La buena noticia es que la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), por medio de su Cátedra Abierta EPJA de América Latina y el Caribe, y la Universidad Federal Rural de Pernambuco de Brasil (UFRPE), mediante su Cátedra Paulo Freire, hacen conjuntamente de dominio público su producción intelectual —en esta obra, divulgada en español y portugués—, cuyo referente principal son las realidades como son y no meramente las bibliográficas, virtuales y a distancia. Ello con el propósito de compartir con sus poblaciones-sujeto y objetivo de servicio y con las personas lectoras de la comunidad regional e internacional.

La producción estuvo a cargo de los equipos de investigadores de las dos universidades, que fueron coordinados desde el origen de la iniciativa y el diseño hasta la edición. La coordinación estuvo a cargo del Dr. Wilfredo García por la UNAE y la Dra. Mónica Folena por la UFRPE. Tengo el privilegio de conocer los trabajos vinculados con la EPJA y la educación popular que realizan estos distinguidos colegas. Ellos son autores e impulsores de muchos quehaceres de investigación e inspiradores y asesores proactivos de sus colegas de equipo.

Algunos principios fundamentales de aprendizajes y educaciones con jóvenes y adultos en la perspectiva freireana, y de otras corrientes transformadoras, están

presentes en los temas desarrollados por las autoras y los autores: la dialogicidad como el corazón de la educación liberadora, en todos los niveles y modalidades de la educación y que solo acontece cuando hay un genuino intercambio de saberes, escucha mutua, diálogo amplio y respeto entre el educador y el educando. Otros principios solo podremos citarlos: trilogía de la pedagogía freireana; curiosidad, escucha, observación, politicidad, creatividad, participación, humildad; respeto a la autonomía de las personas y de las instituciones; cultivo y respeto a la dignidad humana, a la identidad del estudiante participante, a su autodeterminación; cultivo y apoyo a las comunicaciones e interconexiones; fomento y respeto al inédito viable, al inacabamiento de las personas humanas y de la historia; la construcción colectiva de nuevos saberes; interculturalidad en una perspectiva crítica; desarrollo de una inteligencia colectiva para proponer y solucionar problemas; aprender a aprender; autoaprendizaje con interconexiones; democratización de la cultura, educación y tecnología; preservación, cuidado, mantenimiento y defensa del ambiente; cambio climático y sus implicaciones educativas.

Esta es una obra inspiradora y abre nuevas fronteras de estudios e investigaciones sobre la EPJA dentro del pensamiento filosófico, político, pedagógico y metodológico de Paulo Freire y de otros grandes maestros académicos y no académicos de la región y de sus organizaciones.

César Picón Espinoza

Capítulo 1. Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña de la Educación de Jóvenes y Adultos en su IV aniversario: una propuesta integracionista

Wilfredo García Felipe
wilfredo.garcia@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Christian Chamorro-Pinchao
xavier.chamorro@educacion.gob.ec
Ministerio de Educación del Ecuador

José Miguel Orellana Campoverde
jose.orellana@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

INTRODUCCIÓN

Al decir del Dr. César Picón, presidente de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) (CALC-EPJA) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), "en general no hay una articulación de la EPJA con la economía formal, informal y social solidaria, con la intencionalidad de contribuir al progresivo avance de disminución de la pobreza" (Picón, 2022, p. 76). Esta claridad de pensamiento estimula a seguir contribuyendo a esa articulación deseada, pues el crecimiento de los índices de pobreza y la vulnerabilidad social es una manifestación clara de un mundo con una deuda histórica que no acaba de enfrentar y saldar.

En esta propuesta, los autores pretenden socializar hitos significativos de lo que ha sido la CALC-EPJA en sus dimensiones más esenciales: sus sesiones abiertas para la socialización de experiencias significativas que han contribuido a potenciar a la EPJA. La promoción para un debate e interpretación del pensamiento freireano, tan necesitado para una educación que cambie a las personas para que puedan cambiar al mundo, parafraseando al político, pedagogo y educador brasileño Paulo Freire (2015). Esta es una contribución complementaria a la formación de los estudiantes de la Maestría de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que ya entra en su IV cohorte en los momentos que se escribe este capítulo. Además, se resalta el rol desarrollado como parte de la visualización del programa EPJA de la UNAE. Este último es una expresión de la integración de las funciones sustantivas de la universidad en la vinculación sistemática de proyectos de investigación, vinculación con la sociedad, la docencia y el proyecto de innovación. Asimismo, este programa está internalizado mediante la RED EPJA ya acreditada en el Ecuador.

Con esta intención, la CALC-EPJA —como se ha descrito en anteriores publicaciones— tuvo su primera sesión abierta el 26 de febrero de 2021. Su concepción inicial era realmente limitada y, a la vez, un gran desafío si se compara con lo que significó su evolución posterior de forma vertiginosa, pues nace para completar la formación de estudiantes de la primera cohorte de la Maestría EPJA de la UNAE. El pequeño grupo que le dio vida en el caminar de sus primeros senderos no se imaginó el alcance que tendría en América Latina y el Caribe (ALC). Se destaca, además, el apoyo del Instituto de Cooperación Internacional de la Deutscher

Volkshochschul-Verband eV (DVV), la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV) en su sede en el Ecuador, encabezado por su directora Mgtr. Ana Delgado.

La DVV International, en su sede en el Ecuador y en convenio con la UNAE, ha hecho realidad que la EPJA —en su expresión en los diferentes proyectos y grupos de investigación que integran el Programa EPJA de la UNAE— pueda orientar "su estrategia educativa a la generación de riqueza a nivel local a través de la oferta educativa basada también en competencias laborales acorde a las necesidades de las comunidades, así como a actitudes de emprendimiento" (Fernández, 2021, pp. 23-24). Por ello, se consideró la necesidad de concebir un sistema de conferencias con relevantes especialistas de la ALC, que pudiesen actualizar la realidad de la EPJA a nivel regional, identificándose el progreso que había tenido, pero, sobre todo, facilitar el diálogo sobre sus limitaciones y necesidad de transformaciones profundas en el campo académico y no académico.

A partir de ese ciclo de conferencias iniciales se fueron integrando, en ese proceso de expansión educativa, diversas instituciones como el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc), organizaciones sociales e instituciones regionales que han tratado de tener voz en las políticas públicas ministeriales en beneficio de la EPJA. Aunque muchos de los intentos no han alcanzado los propósitos deseados. Sin embargo, ha habido resultados que dan fe de que las transformaciones de esas políticas públicas son posibles si continuamos por el camino de la integración regional y caribeña en la socialización de experiencias significativas. Esto para fomentar la interacción entre las redes sociales y, sobre todo, lograr el consenso político gubernamental y social de que sin una EPJA fortalecida y con futuro garantizado no habrá un desarrollo socioeconómico sustentable no solo para la EPJA, sino para los sistemas de los diferentes subsistemas de educación de la patria grande.

Se debe reconocer que el ciclo de conferencias desarrolladas en el primer año de la CALC-EPJA trazaron los caminos para la construcción de los puentes de diálogos que se fueron edificando, ya no solo hacia lo interno del Ecuador con relación a la EPJA, sino hacia el contexto continental y caribeño, sin excepciones. Haciendo honor a ese gran equipo de especialistas, encabezado por el Dr. César Picón, a continuación se recoge una tesis de un integrante de ese excelente equipo al que hacemos referencia y que motiva a continuar ante cualquier obstáculo que se presente y que impida seguir potenciando a la EPJA:

> Desde la década de los años 80 del siglo pasado, la EPJA en ALC viene experimentando un déficit histórico y un rezago significativo en relación con otras políticas educativas. Existen estratégicas razones para replantear una política de educación de las personas adultas, en consonancia con el consenso global de que el derecho a la educación y al aprendizaje durante toda la vida son condiciones tanto de sustentabilidad del desarrollo humano como de justicia, en cuanto permiten que el conocimiento se distribuya socialmente en beneficio de la calidad de vida y el bienestar de las personas y sus comunidades. (Osorio, 2025, p. 1)

PUENTES DIALÓGICOS EN DESARROLLO

No ha sido una intención de la CALC-EPJA propiciar un pensamiento único ni establecer recetas a implementar que puedan ser válidas en algún territorio, pues — en cada país— la EPJA asume sus diversas posiciones como los sistemas educativos contextualizados a sus realidades. No obstante, las esencias problemáticas abrazan causales comunes, según se ha podido constatar, como la falta de apoyo económico gubernamental. En este intento de reflexión dialógica ha ido garantizando caminos de concitación de que solo en la unidad de posiciones en Latinoamérica y el Caribe, respetando las diferencias, será posible que la EPJA sea protagonista en el desarrollo socioeconómico en cada uno de los países.

En ese camino unitario, la CALC-EPJA —desde su fundación— ha pretendido, ante todo, darles voz a aquellos que han sido marginados y, por lo tanto, no son parte de la toma de decisiones en la construcción de las políticas públicas. Esto significa que la intención de apoyo y transformación de la EPJA aún mantenga la gran brecha entre intenciones y realizaciones.

Transcurrido el primer año, la CALC-EPJA fue colocando estructuras sólidas para varios puentes que permitieran participar en las sesiones abiertas de la CALC-EPJA desde diferentes países. Los participantes han tenido la posibilidad de socializar sus propuestas y resultados en beneficio de la EPJA, solidificando dichos puentes, para hacer de la EPJA cada vez más, paso a paso, en una educación no solo efectiva en plano académico, sino también en el no académico. Existen innumerables ejemplos que pudieran destacarse, pero por razones obvias se hace imposible recogerlos. Sin embargo, se podrá acceder a la página web del

Programa EPJA, donde se enlistan evidencias del desarrollo de esta cátedra, entre otras aportaciones en favor de la EPJA que tal vez con tozudez utópica se ha venido construyendo, aunque con la gran esperanza de que se va por buen camino: https://programaepja.wixsite.com/inicio

Se han tendido puentes desde Ecuador a diversas áreas de ALC. Pero —al hacer referencia a los puentes dialógicos más solidificados—, sin lugar a duda, hay que nombrar a los construidos y modernizados continuamente con la Universidad Federal Rural de Pernambuco de Brasil (UFRPE), fundamentalmente, y la RED EPJA de México. Esta relación fortalecida y en desarrollo con la UFRPE, se coronó con la firma de un convenio entre la UNAE y la UFRPE (2023-2028) el cual ha traído entre sus principales logros el intercambio de publicaciones científicas en eventos internacionales, así como en libros; la movilidad estudiantil y la promoción de cursos cortos como Café con Paulo Freire. Este importantísimo puente dialógico regional y caribeño se ha coordinado desde sus inicios con fructíferos resultados, y en estrecha relación, de forma esencial, con la Cátedra Paulo Freire de la UFRPE. Tal ha sido su significación que, en este año, esta está transformándose en un diplomado.

Sobre el Café con Paulo Freire, en uno de los capítulos de este libro, se realiza una profundización exhaustiva de este importantísimo espacio. Por ello, solo se referencian algunos de sus aspectos fundacionales. Este espacio de reflexión y de debate sobre el pensamiento freireano es una invitación a ser parte de este, pues el autor brasileño tiene mucho que decir en la transformación de los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños, estrechando la brecha entre la intención y la realización teórico-práctica educativa regionalmente.

Este puente de diálogo con la UFRPE tiene, además, otras vías en construcción hacia una educación a lo largo de la vida con la Cátedra Paulo Freire, de esa prestigiosa universidad, la cual está pensada para fomentar una educación sostenible. Por ello, es un honor para la CALC-EPJA tener esa relación fraterna.

La Cátedra Paulo Freire-Educación para la Sostenibilidad de la UFRPE reúne estudiantes de grado y posgrado, profesores de enseñanza básica y superior, investigadores, educadores populares y militantes de movimientos sociales (Folena, 2024). Con esa misma integración se asume la CALC-EPJA.

Es importante resaltar que desde el Programa EPJA y la RED EPJA internacional, liderada en su primer ciclo de dirección por la UNAE, se pretende promover una red de formadores de formadores, desde donde se facilite a los latinoamericanos y caribeños su participación en desarrollo de cursos de capacitación y/o formación continua; intercambio científico e investigativo a través de varias modalidades,

entre ellas la de publicaciones de artículos científicos; socialización de experiencias de formación no académica, entre otras múltiples posibilidades.

Finalmente, con relación a la construcción de los puentes dialógicos, hay que señalar las redes sociales de la CALC-EPJA. Este espacio está también en desarrollo con amplias perspectivas de evolución, constituyendo otro gran desafío. Sin lugar a duda, las redes sociales son problematizadoras para bien o para mal. En el caso que socializamos responde a un pensamiento freireano: "Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder el desafío" (Freire, 2015 p. 90).

ALINEACIÓN CON EL MARCO DE ACCIÓN DE MARRAKECH Y EL QUINTO INFORME MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

A partir del balance realizado en la Confintea VII de 2022, se constata que la EPJA en ALC enfrenta desafíos profundos que requieren la atención de todos los actores vinculados con este subsistema de educación (Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022a; 2022b; Picón, 2023). Desde esta perspectiva, la CALC-EPJA asume la responsabilidad de enmarcar la planificación, implementación y evaluación de las diversas acciones que lleva a cabo en el horizonte problematizante de las recomendaciones establecidas en el Marco de Acción de Marrakech (MAM) y de los resultados planteados en el quinto informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE 5) (UIL-Unesco, 2022).

Con la finalidad de realizar un balance del rol y trascendencia de la CALC-EPJA, tras cuatro años de vigencia y en un escenario posterior a la Confintea VII, se realizó un proceso de triangulación entre 1) los principales logros y desafíos de la CALC-EPJA, hasta la actualidad (Picón et al., 2022; Picón, 2023; Chamorro y García, 2024; García et al., 2024) y 2) la encuesta de preguntas abiertas y cerradas aplicada en abril de 2025 a 763 participantes de la CALC-EPJA (diversos actores vinculados directa e indirectamente con la EPJA, pertenecientes a ocho países de ALC: Ecuador, México, Argentina, Colombia, Venezuela, Brasil, Cuba y Perú). Cabe mencionar que esta triangulación de información se realizó en el marco de una codificación temática basada en la agrupación de las categorías

de análisis contempladas en las recomendaciones del MAM y en los resultados del GRALE 5: política-gobernanza, participación-inclusión-equidad y calidad-profesionalización (UIL-Unesco, 2022a; 2022b). Así también, se incluyó una cuarta categoría de análisis que surge de la propuesta de César Picón: memoria histórica y sistematización de experiencias (Picón, 2023).

Política y gobernanza

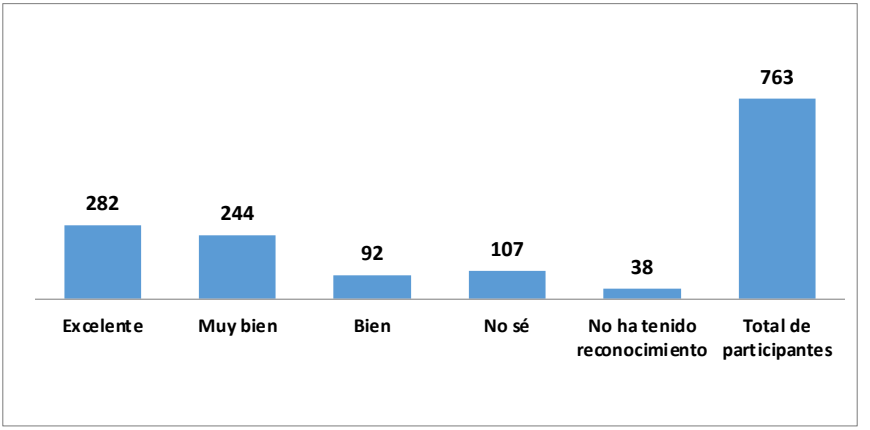
La política y la gobernanza constituyen dimensiones esenciales señaladas tanto por el MAM como por GRALE 5, las cuales destacan la necesidad de marcos normativos claros y una gobernanza multiactoral efectiva para la EPJA (UIL-Unesco, 2022a; 2022b). En este sentido, desde sus inicios, en 2021, la CALC-EPJA ha establecido un ecosistema regional de gobernanza en red que incluye actores clave como la UNAE, el Mineduc, la DVV International, la RED EPJA México y universidades latinoamericanas como la UFRPE. Asimismo, la existencia de convenios internacionales, como el firmado con la UFRPE para el período 2023-2028, ha fortalecido la incidencia académica regional de la CALC-EPJA (Picón *et al.*, 2022). No obstante, la incidencia normativa efectiva en el ámbito nacional continúa siendo un desafío pendiente que requiere una mayor articulación con las entidades gubernamentales.

Participación, inclusión y equidad

La participación, inclusión y equidad son aspectos clave destacados en la CALC-EPJA. Desde su fundación, la CALC-EPJA ha incrementado significativamente la participación internacional, alcanzando a representantes de múltiples países latinoamericanos. Es así como su enfoque dialógico, basado en la pedagogía freireana, promueve la inclusión y la equidad educativa, lo que responde efectivamente a las recomendaciones del MAM y a los resultados del GRALE 5 en esta área (UIL-Unesco, 2022a; 2022b).

Por su parte, como se observa en la Figura 1, la CALC-EPJA tiene un significativo reconocimiento como espacio de diálogo y transformación educativa en ALC. De un total de 763 participantes de la encuesta, 282 (37 %) la consideran excelente, 244 (32 %) la consideran muy bien y 92 (12 %) la califican como bien. Es decir, más del 70 % de participantes ratifica que la CALC-EPJA juega un rol transformador de la educación-EPJA en ALC.

Figura 1. Reconocimiento de la CALC-EPJA como un espacio de diálogo y transformación educativa en ALC

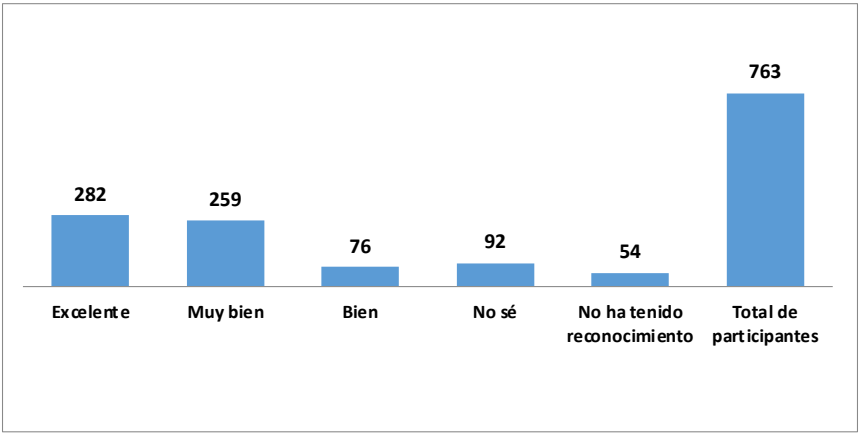


Fuente: *elaboración propia*

En línea con lo anterior, las respuestas abiertas reafirman que el impacto de la CALC-EPJA no solo ha sido institucional, sino también simbólico, debido a que ha dado voz y visibilidad a sectores históricamente silenciados. En este sentido, algunos participantes destacan que "las acciones sistemáticas de formación y divulgación" (comunicación propia, 2025) han generado cambios significativos en la mirada educativa de diversas comunidades. Esta capacidad transformadora refleja la praxis freireana como acción y reflexión para cambiar la realidad.

De la misma manera, en cuanto a la promoción del pensamiento de Paulo Freire, como se observa en la Figura 2, los resultados indican una amplia aceptación y reconocimiento de que la CALC-EPJA ha mantenido vigente su legado. Con más del 80 % (617 respuestas), los participantes califican como excelente (37 %, 282 respuestas), muy bien (34 %, 259 respuestas) o bien (10 %, 76 respuestas) la efectividad de la CALC-EPJA como un espacio transformador y de difusión crítica del pensamiento freireano en la región. Es decir, los distintos espacios de formación permanente que contempla la CALC-EPJA no solo han difundido las ideas del pedagogo brasileño, sino que han generado contextos vivenciales, a través de las cuales estos postulados se han encarnado en prácticas pedagógicas concretas.

Figura 2. La CALC-EPJA como un espacio transformador y de difusión crítica del pensamiento freireano en la región



***Fuente**: elaboración propia*

Calidad y profesionalización

El MAM demanda profesionalizar a las educadoras y a los educadores de adultos y fortalecer los estándares de calidad. Por su parte, el GRALE 5 confirma progresos en el fortalecimiento de la EPJA a partir del desarrollo de programas permanentes de formación que contribuyen a la mejora de la calidad de esta (UIL-Unesco, 2022a; 2022b). A partir de lo mencionado, desde los inicios de la CALC-EPJA se ha desarrollado una serie de encuentros abiertos: conferencias magistrales y conversatorios que han devenido en certificaciones anuales, validadas por la UNAE, con las que los participantes pueden optar por la recategorización en el magisterio de Ecuador o como evidencia de capacitación para fines laborales y/o académicos.

Por otra parte, en el marco de la CALC-EPJA se ha desarrollado el espacio Café con Paulo Freire —que evolucionará a un diplomado internacional— en alianza con la Red Internacional Café con Paulo Freire de Brasil. La participación en este espacio permite a los participantes obtener una certificación, de similares características a la anterior, una vez se finaliza la revisión de cada obra del pensador brasileño. Al mismo tiempo, como producto de la CALC-EPJA se han llevado a cabo procesos investigativos, participación en congresos académicos y

generación de diversas publicaciones en torno a los resultados de esta propuesta (Chamorro y García, 2024).

Memoria histórica y sistematización de experiencias

La memoria histórica y sistematización de experiencias desarrolladas por la CALC-EPJA desempeña un papel fundamental como generadora de conocimientos referenciales, que, a su vez, son útiles para la evaluación y análisis coyunturales y estructurales de la EPJA (Picón, 2023). Es así como estos conocimientos pueden facilitar la articulación efectiva de las modalidades de EPJA con planes locales, regionales y nacionales de desarrollo educativo y social, así como fortalecer los vínculos entre la EPJA y el sistema educativo regular y no regular. Por tanto, la promoción del enfoque intercultural bilingüe, territorial, de descentralización y autonomía institucional, con la incorporación de tecnologías digitales y modalidades híbridas, son elementos clave promovidos por la CALC-EPJA para abordar de manera integral las necesidades educativas diversas y específicas de los sujetos educativos.

CONSIDERACIONES FINALES

El posicionamiento sistemático de la CALC-EPJA —durante sus cuatro años de existencia— da cuenta de un trabajo coordinado, sostenido y, sobre todo, comprometido con la transformación y fortalecimiento de la EPJA a nivel nacional y regional. En el marco de la brecha significativa que existe entre las personas que requieren de la EPJA y las que realmente logran participar y vincularse en procesos relacionados, el aporte que realiza la CALC-EPJA — en Ecuador y ALC, desde un posicionamiento participativo, reflexivo, crítico, comprometido y transformador— es crucial para enfrentar colectivamente los efectos de la desatención histórica que ha experimentado la EPJA.

En la línea con el pensamiento freireano, la CALC-EPJA no actúa como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un "lugar ontológico del diálogo", donde el saber se construye desde la experiencia y la esperanza. Es así como, al permitir la construcción de puentes dialógicos entre actores de distintos contextos, la CALC-EPJA se convierte en un auténtico acto de liberación que interroga, cuestiona y transforma las estructuras tradicionales de la EPJA.

La CALC-EPJA se ha consolidado como un referente en ALC al contribuir de manera significativa en la calidad y la profesionalización de la EPJA mediante procesos de formación continua, certificaciones avaladas y alianzas internacionales. Por tanto, su enfoque crítico, basado en el pensamiento freireano, responde a las demandas nacionales y regionales de la EPJA, lo cual permite fortalecer las competencias de los educadores a través de la promoción de estándares de mejora educativa.

La CALC-EPJA contribuye de manera estratégica a la EPJA en ALC mediante la generación de conocimientos referenciales, relacionados con la memoria histórica y la sistematización de experiencias, lo cual facilita el análisis y la articulación de la EPJA con políticas de desarrollo educativo y social. Asimismo, la promoción de enfoques interculturales, territoriales, de autonomía institucional y del uso de tecnologías digitales fortalece una respuesta integral y contextualizada a las diversas necesidades de la EPJA en ALC.

En suma, la CALC-EPJA encarna los principios transformadores proclamados en Marrakech y visibilizados por el GRALE 5. Es decir, propicia una gobernanza participativa, eleva la calidad pedagógica con un horizonte freireano y avanza en la vinculación socioproductiva. Sin embargo, los desafíos continúan frente a la necesidad de aportar en la reducción de la brecha educativa que experimenta la EPJA en ALC, que solo en Ecuador se traduce en aproximadamente 5 734 000 jóvenes, adultos y adultos mayores que se encuentran en situación de escolaridad inconclusa (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2025).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández, B. (2021). Primeros pasos de la DVV International en el Ecuador. En M. Rodríguez y M. Rodríguez (Comps.), *Aporte desde el contexto ecuatoriano sobre la educación de jóvenes y adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 15-31). Editorial UNAE. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2021/03/APORTES-ECUATORIANOS-FINALDIGITAL.pdf

Folena, M. (2024). *Rodas de diálogos sobre e com Paulo Freire*. Editora Universitaria de UFRPE.

Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García, W., Chamorro-Pinchao, C. y Dávila, G. (2024). Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la Universidad Nacional de Educación UNAE: actualidad y perspectivas. En M. Folena y W. García (Orgs.), *Esperançando com*

Paulo Freire na parceria Brasil-Equador. 1ª edição (pp. 101-115). Editorial UNAE. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/esperanzando-con-Paulo-Freire/294/595

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (3 de febrero de 2025). *Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo mensual-2025.* Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas-laborales-enemdu/

Osorio, J. (2025). *La Educación de las Personas Adultas y el Aprendizaje durante toda la Vida: inclusión, democratización y justicia educativa en América Latina y El Caribe*. S. e. https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3

Picón, C. (2022). *EPJA en movimiento. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es una tarea histórica en construcción.* DVV International. https://www.dvv-international.org.ec/fileadmin/files/south-america/Documents/Perú/EPJA_en_movimiento_-_DVV_International.pdf

Picón, C. (2023). *Investigación y desarrollo de la educación con personas jóvenes y adultas.* Universidad Nacional de Educación. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/investigacion-desarrollo-de-la-educacion-para-jovenes-y-adultos/235/188

Picón, C., García, W. y Chamorro, C. (2022). Horizonte de sentidos de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA. En *Universidad, aprendizajes y retos de los objetivos del desarrollo sostenible* (pp. 325-332), Editorial UNAE. https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/483

Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022a). *CONFINTEA VII: Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. UIL-Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa

Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022b). *5. ° informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: educación para la ciudadanía: empoderar a los adultos para el cambio; resumen ejecutivo*. UIL-Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669_spa

Capítulo 2. Una mirada freireana a la rehabilitación social en contextos de encierro

Madelin Rodríguez Rensoli
madelin.rodriguez@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Ana Isabel Delgado Domínguez
delgado@dvv-international.org.ec
Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Ecuador

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos, abordar las categorías *contexto*, *educación* y *rehabilitación social desde el pensamiento freireano en los centros de privación de libertad* explora tres ejes fundamentales que articulan la teoría y la práctica educativa. El primer eje se centra en analizar la complejidad del contexto social y la profunda influencia del entorno para identificar factores de riesgo que pueden condicionar un futuro incierto y adverso para las personas privadas de libertad (PPL). Esta reflexión abarca dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Además, subraya la necesidad de la participación activa y comprometida de todos los actores sociales en la construcción de alternativas más inclusivas y justas.

El segundo eje examina la relación entre el ideal educativo de Paulo Freire y su impacto transformador en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos de encierro. Se enfatiza la importancia de fomentar un desarrollo auténtico e integral, basado en la práctica educativa dialógica, la lectura crítica del mundo y la comprensión profunda de las realidades vividas por las PPL. Esta dimensión educativa busca empoderar, generar conciencia crítica y promover la capacidad de cuestionar y transformar su realidad.

El tercer eje se orienta a fortalecer los procesos de rehabilitación social mediante estrategias educativas que promuevan la integración efectiva de las PPL en la sociedad. Se destaca la relevancia de implementar programas de formación continua y acompañamiento pospenitenciario como mecanismos clave para prevenir la reincidencia. De ahí la necesidad de ofrecer una mirada crítica al contexto social actual para resaltar la transformación necesaria del rol de los actores educativos en entornos de encierro y la urgencia de replantear enfoques y perspectivas en los procesos de rehabilitación social.

Este análisis implica preguntarse por qué cuando se trata de la educación como un proceso a lo largo de la vida se considera, para algunos autores (Arredondo y Vizcaíno, 2020; Espinoza *et al*., 2018; Barrientos, 2020), el término *segundas oportunidades*, desarrollado por la Comunidad Económica Europea a fines de la década de los noventa. Se asume como población que accede a estas segundas oportunidades a las que poseen poca esperanza de insertarse en la sociedad, de encontrar un empleo, personas excluidas, y lo interesante es que la caracterizan como una posibilidad de mejorar el acceso a los conocimientos con mejores profesores y recursos en contraste con la actitud pasiva que se adopta en la enseñanza habitual (Comisión Europea, 1996).

Por ello, el análisis de este término transita entre el contexto educativo y social en sentido bidireccional dada la complejidad y profunda influencia del entorno, identificando factores de riesgo que pueden condicionar un futuro incierto y adverso para las personas. Esta reflexión abarca dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Además, se subraya la necesidad de la participación activa y comprometida de todos los actores sociales en la construcción de alternativas más inclusivas y justas. Como Corchuelo *et al.* (2016) explican:

> En este contexto, las altas tasas de paro, los graves problemas para acceder a la vivienda y la precariedad de los servicios públicos enmarcan y muchas veces alientan y alimentan los numerosos casos de exclusión social y educativa, ante los que las escuelas no pueden quedar indiferentes. Sin duda, este problema ha de ser abordado desde múltiples dimensiones y por múltiples agentes relacionados entre sí. Si en algo coinciden muchos observadores es en la necesidad de que todos los actores de la sociedad, sin excepción, se involucren en la ardua tarea de transmitir valores y fomentar buenas prácticas sociales. (p. 96)

CONTEXTO SOCIAL Y FACTORES DE RIESGO EN EL FUTURO DE LAS PERSONAS

Se vive en una sociedad diversa, desigual desde los ámbitos económicos, sociales, culturales y educativos. De ahí que el comportamiento humano debe ser visto en el marco de la realidad en que se vive, sobre todo si se tiene en cuenta que se compone de personas que poseen identidades propias, con pensamientos, valores, expectativas, sentimientos y percepciones de vida desde las subjetividades que han construido: aspectos que normalizan sus comportamientos en el entretejido de sus creencias y costumbres. Y desde estas propias relaciones es que se generan actitudes positivas o negativas. Es decir, parte desde las:

> circunstancias construidas a través de generaciones enteras, con sus a veces incomprendidas angustias develadas desde lo más profundo de su condición humana, con su permanente insaciabilidad derivada de las culturas postmodernas de consumos infinitos, con su forma de pensar y actuar no siempre del todo comprendida por sus semejantes. (Páramo, 2017, p. 2)

Cada día, la vida pone de relieve ejemplos que revelan las relaciones que se dan entre las problemáticas de los contextos sociales y económicos con las oportunidades, necesidades e influencia en las motivaciones de los sujetos. En otras palabras, se evidencian las causas personales y sociales que son vividas por las personas y determinan su comportamiento.

Viéndolo desde los contextos de encierro, las necesidades económicas de las PPL, en muchos casos, juegan un papel importante en la formación de comportamientos asociados con delitos. Las personas que enfrentan dificultades económicas pueden verse impulsadas a participar en actividades delictivas como una forma de subsistencia, y, a menudo, se asocian con otros individuos en situaciones similares (Aguilera, 2010). De ahí que la influencia del entorno social, incluyendo amigos, familiares o conocidos que ya están involucrados en estos actos, puede ser un factor determinante para que alguien se introduzca en este mundo.

En contextos de encierro, analizar a las PPL de forma aislada, sin considerar su entorno social, económico y cultural, implica adoptar una visión parcial y excluyente. Asumir que su llegada a la cárcel responde únicamente a decisiones individuales desvinculadas de su contexto es ignorar la continuidad de exclusiones, vulneraciones y carencias que anteceden y configuran su trayectoria vital. La cárcel, en muchos casos, encarna aquello que la sociedad reprime en nombre de una supuesta libertad.

Como señala Freire (1970), "Ser oprimido es ser impedido de ser plenamente" (p. 31), lo que invita a reflexionar sobre cómo las estructuras sociales y las relaciones de poder condicionan, limitan y, en última instancia, impiden a los sectores más desfavorecidos ejercer sus derechos en plenitud. De esta forma, se prolonga una cadena de exclusión que suele iniciar mucho antes de la comisión del delito.

Para iniciar este análisis, es imprescindible situarse en la base de la sociedad: la familia. Es en este primer núcleo social donde se gesta el futuro ciudadano, con valores o antivalores que configuran sus percepciones del mundo, su conducta y su vínculo con lo colectivo. El hogar, como primera escuela, deja una huella profunda que se proyecta a lo largo de toda la vida. Cuando una persona comete un delito no es solo ella quien enfrenta las consecuencias del encierro: su familia también se ve arrastrada a esa situación y experimenta, por lo tanto, estigmatización, dolor emocional y rupturas en sus dinámicas afectivas y sociales.

Andrade *et al.* (2020) manifiestan que la privación de libertad de un miembro o diversos miembros de la familia puede ocasionar transformaciones que se consideran trascendentales en la estructura de las familias de las PPL. Esto trae

consigo secuelas que dificultan su formación: discriminación, deserción escolar de los hijos, nuevos actos delictivos y, por ende, consecuencias en su estado físico, psicológico, entre otros. Esta mirada relacional permite comprender que el impacto del delito y su castigo trasciende al individuo y se expande hacia su entorno más próximo. Además, refuerza los círculos de exclusión que la educación debería ayudar a transformar.

Para las PPL, la familia cumple un factor de riesgo como un ente protector, pues juega un rol fundamental en la resocialización, representa una red de apoyo durante y después del encarcelamiento y evita la posibilidad de reincidencia si el contexto familiar es óptimo y se encuentra alejado de una historia delictiva (Julio *et al*., 2022). En este sentido, la familia debe ser comprendida no únicamente desde los lazos consanguíneos, sino como una construcción afectiva que incluye a quienes están presentes y comprometidos en el proceso de transformación: cónyuges, hijos e incluso otras figuras significativas. Esta red construida puede convertirse en una posibilidad real de cambio y reintegración social.

Para Suriaga (2016), en condiciones de privación de libertad se habla de disfuncionalidad familiar cuando no se adaptan los roles de los integrantes y no se satisfacen sus necesidades. Las familias de las PPL que mantienen niveles equilibrados de cohesión y adaptabilidad se asocian a condiciones como el régimen, las visitas, el tiempo de condena, entre otros. Estas condiciones familiares, cuando son saludables y funcionales, favorecen significativamente el desenvolvimiento y la capacidad de adaptación de las PPL, constituyéndose en un pilar fundamental para su proceso de rehabilitación. La salud mental del individuo, profundamente influida por su entorno afectivo, encuentra en una red familiar estable un espacio de contención, motivación y sentido, que puede marcar la diferencia entre la reincidencia y la posibilidad de una verdadera segunda oportunidad.

En esa misma línea, Ávila (2017) resalta que un ambiente familiar sano y estable no solo facilita la asimilación positiva de las intervenciones durante el proceso reeducativo, sino que también contribuye a que la persona privada de libertad desarrolle una mayor competencia psicosocial y una actitud optimista. Estos aspectos fortalecen la confianza en sí mismo y en los vínculos que establece con los demás.

Una investigación realizada con una muestra de noventa y siete PPL del Centro de Rehabilitación Social Azuay N. º 1 revela que, respecto a las dimensiones de cohesión y adaptabilidad familiar, el subtipo predominante es el de familia

separada-caótica. Esto "sugiere que, a pesar de contar con una estructura familiar equilibrada, los roles no están bien definidos, los límites intergeneracionales son claros, pero la distancia física y emocional repercute en su forma de relacionarse" (Ríos Herrera *et al*., 2023, p. 34). Este hallazgo reafirma la importancia de intervenir no solo sobre la persona, sino también sobre su entorno familiar, como un espacio que requiere acompañamiento para fortalecer su funcionalidad y contribuir al bienestar emocional y social de las PPL.

Esta disfuncionalidad familiar que viven las PPL repercute en la salud mental. De hecho, en las prácticas carcelarias se evidencia un deterioro progresivo de la salud mental, si se tiene en cuenta los rasgos que la caracterizan, la cual es definida por la Organización Mundial de la Salud (2022) como un "estado de bienestar en el que el individuo realiza sus capacidades, supera el estrés normal de la vida, trabaja de forma productiva y fructífera, y aporta algo a su comunidad" (p. 1).

No obstante, esta definición tiende a aplicarse únicamente a personas con diagnósticos clínicos, lo que limita una comprensión más amplia del bienestar mental que debería considerar también las dimensiones culturales, sociales, emocionales y materiales que afectan la calidad de vida. En contextos de encierro, esta visión reducida invisibiliza la influencia del entorno y las condiciones estructurales que afectan la salud mental de las PPL. A pesar de la existencia de marcos teóricos que establecen la importancia de la salud mental en las cárceles, la falta de un enfoque integral limita la efectividad de la intervención.

Por ello, desde este contexto carcelario, Martínez (2023) refiere que:

> La salud mental de las personas privadas de la libertad se torna vulnerable frente a las condiciones desfavorables del entorno penitenciario, que pueden afectar la dinámica psíquica del sujeto en los ámbitos cognitivo, afectivo o relacional y repercutir en la estructuración de su personalidad, con riesgo de desarrollar alteraciones de carácter patológico. (p. 1)

En este sentido, la privación de libertad implica una transformación profunda en el modo de vida de las personas, lo que —a su vez— genera una serie de interacciones con nuevos actores y entornos que posibiliten en ellos gestar nuevas conductas. Como señalan Burbano Garzón *et al*. (2022), "la intervención psicológica dentro del contexto penitenciario debe considerar la necesidad de gestar acciones que les permita a las PPL identificar factores protectores y de riesgo en salud mental" (p. 13). Esto subraya la importancia de no solo atender

los síntomas o diagnósticos clínicos, sino de comprender y actuar sobre los factores que, tanto dentro como fuera de la cárcel, configuran el bienestar mental del individuo.

En consecuencia, la propia complejidad del contexto social requiere una perspectiva multidimensional al momento de analizar al individuo en sociedad, interrelacionando elementos sociales, culturales, económicos y políticos que inciden en su conducta. Esto conlleva entender al individuo en su integralidad, teniendo en cuenta las relaciones entre las diversas dimensiones, sobre todo cuando se centra en procesos de rehabilitación social en contextos carcelarios.

REHABILITACIÓN SOCIAL PENITENCIARIA: UN CAMINO HACIA EL CAMBIO

Aunque el marco normativo ecuatoriano establece principios claros para el régimen de rehabilitación social, en la práctica la aplicación efectiva de estos lineamientos continúa siendo una deuda pendiente del Estado. La sobrepoblación carcelaria, las condiciones inadecuadas de infraestructura y los continuos episodios de violencia penitenciaria que han tenido como consecuencia la suspensión del servicio educativo evidencia la precariedad del sistema y su incapacidad de cumplir con el objetivo de reintegrar socialmente a las PPL.

Como señalan García Román y Monsalve Robalino (2024):

> la ausencia de una efectiva aplicación del principio de rehabilitación social se evidencia en el hacinamiento y el aumento del índice delincuencial en el sistema penitenciario ecuatoriano, reflejándose también en el ámbito social, lo cual se manifiesta en las crisis penitenciarias recientes en Ecuador. (p. 2)

Aunque en teoría el régimen de rehabilitación social está concebido como una herramienta que facilita la reinserción progresiva de las PPL a la sociedad, su implementación enfrenta serias barreras. Estas incluyen no solo la escasez de recursos, sino también la falta de formación especializada para el personal educativo. Muchos docentes no reciben la preparación necesaria para enseñar a adultos, y mucho menos para hacerlo en condiciones tan complejas como las que existen dentro de los centros de privación de libertad.

Esta carencia de capacitación específica limita la efectividad de los programas de rehabilitación social, lo que impide que se aborden adecuadamente las necesidades particulares de las PPL, quienes requieren enfoques pedagógicos adaptados a su contexto que preparen a los internos para su regreso a la sociedad. Tal como lo advierten García Román y Monsalve Robalino (2024):

> El régimen de rehabilitación social, en teoría, debería ser una herramienta para facilitar la reinserción de las personas en la sociedad de manera progresiva. Sin embargo, su implementación efectiva se ve obstaculizada por una serie de barreras, que van desde la falta de recursos hasta la ausencia de programas adecuados de reintegración. (p. 3)

Esta contradicción entre el diseño normativo y su ejecución práctica pone en evidencia que, pese a la existencia de un sistema legalmente estructurado, las PPL permanecen inmersas en un entorno que no solo no favorece su transformación, sino que la dificulta. Como explican García Román y Monsalve Robalino (2024), "Se ha evidenciado que en la población carcelaria existen numerosos obstáculos que impiden una verdadera rehabilitación durante la permanencia en un régimen cerrado. Estas limitaciones incluyen problemas estructurales, administrativos y de personal" (p. 12). Así, el discurso legal se ve opacado por una realidad donde la rehabilitación no es una garantía, sino una aspiración aún lejana.

Como se ha mencionado, la complejidad del contexto carcelario subraya la urgente necesidad de invertir en espacios que favorezcan la rehabilitación social en todos sus aspectos: educativo, mental y emocional, deportivo y social. Esto implica, además, repensar los centros de rehabilitación social no solo como espacios de reclusión, sino también como espacios de producción, permitiéndoles sentirse productivos, competentes y preparados para enfrentar el futuro con nuevas habilidades y perspectivas.

Asimismo, implica concebir al centro de rehabilitación social no como una intervención puntual, sino como un proceso continuo de aprendizaje, que incluye acceso a servicios legales, una red de apoyo comunitario y estrategias orientadas a la prevención de la reincidencia. Un espacio en el que se dialogue "sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá" (Freire, 2005, p. 124).

EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE PARA PROMOVER UNA MIRADA CRÍTICA DE LA REHABILITACIÓN SOCIAL

Cabría preguntarse cómo promover un proceso educativo en el que las personas sientan que tienen alternativas para gozar de este derecho durante toda su vida como garantía de igualdad, de inclusión social, que rompa las barreras de la uniformidad sobre la diversidad, no desde "la limitación acrítica y asfixiante de las especialidades" (Freire, 2008, p. 116). Es sentir que en cualquier momento de su vida —ya sea desde lo formal y no formal— puedan disfrutar del desarrollo de competencias y capacidades, no solo para crear, también para acceder a libertades fundamentales; es decir "[…] un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades" (Freire, 2008, p. 55).

Cuando el Estado reconoce estos elementos, se constituirá en un proceso de oportunidades, de derechos, no desde una mirada lineal, más bien, desde el "[…] diálogo entre dicho derecho y las alternativas educativas gestadas en instituciones y organizaciones sociales desde una orientación sociocomunitaria" (Mabel, 2023, p. 39), la cual "[…] desborda a la escolaridad y a la niñez, abarcando a una diversidad de instancias y espacios educativos heterogéneos" (Mabel, 2023, p. 39), incluyendo los centros de privación de libertad. Sin embargo, este derecho continúa siendo una deuda pendiente que deriva en exclusión social, pobreza, desigualdad, privación de recursos, entre otros. Por ello, se deberá reflexionar críticamente en una rehabilitación social en la que se "articulan elementos de la realidad que cierta tradición occidental insiste en separar, dicotomizando. En esta lectura se articulan subjetividad/objetividad, corporalidad/abstracción, poesía/ciencia" (Freire, 2008, p. 15).

Subjetividad/objetividad, ante todo, en la necesidad de reconocer que la PPL es un ser humano. Por otro lado, identificar en las relaciones causa-efecto que se dan entre sentimiento, pensamiento y actuación sobre la base de su percepción de vida, de sus afectos, emociones y valores, pero también desde sus aspiraciones y convicciones. Analizar esta relación implica en los actores educativos la necesidad del conocimiento de las características de las personas con las que deberá interactuar. Es un proceso en la que los actores educativos deberán, como dice Freire (2008), "[Asomarme al pasado...] es un acto de curiosidad necesario, buscando la razón de ser de los hechos en los que me vi envuelto y de sus relaciones con la realidad social en la que participé" (p. 12). Podría implicar también, recordar y transformar desde el diálogo cada uno

de los pasos dados y cómo verlo modificado en el futuro, estableciendo una postura frente a los hechos que enfrenta en el presente (Freire, 2008). Es pensar en cómo las PPL dan sentido y reconfiguran su mundo en sus mentes, no desde marcos epistemológicos positivistas, que niegan las emociones, los afectos, las creencias y la historia de los sujetos. Más bien es aprender a entrelazar las diferentes miradas culturales y sociales que conlleven a una reinterpretación de los hechos ocurridos en la historia del sujeto.

Otro elemento está direccionado a:

> Jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. […] Subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. (Freire, 2005, p. 109)

Y esto solo es posible cuando la PPL encuentra un espacio para intercambios sistemáticos, para compartir, ser escuchados, sosteniendo una posición que no lo vuelva invisible al resto de los participantes. Más bien, que promuevan, sus experiencias, un entretejido de relaciones, de diversidad de significados e interpretaciones. Es estar consciente de que:

> La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. […] La razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso conciliador. […] La mejor manera que tiene el maestro para cuidar su autoridad es respetar la libertad de los alumnos. (Freire, 2008, p. 183-183)

Ante este panorama urge repensar la rehabilitación social no solo como un imaginario, sino como una práctica transformadora factible que contemple a la PPL como una persona con un contexto, capaz de construir saber y transformar su realidad. Desde una mirada freireana, la educación se convierte en el principal instrumento de liberación frente a las estructuras opresoras. En palabras de Paulo Freire (1970), "La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 96). Esto implica que todo proceso educativo dentro del sistema penitenciario debe orientarse hacia la toma de conciencia crítica, la reconstrucción de la autoestima y el fortalecimiento del proyecto de vida.

El proceso de rehabilitación debe ir más allá de la mera separación del infractor de la sociedad. En este sentido, la prisión no solo debe ser vista como una medida punitiva, sino como un espacio de regeneración personal; un espacio donde el infractor pueda "realizar un autoexamen regenerador" (Acosta, 1996, p. 52), desde el diálogo, en el que solo:

> gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. (Freire, 2005, p. 145)

De hecho, el verdadero objetivo de la rehabilitación se concreta cuando la PPL ha desarrollado competencias que le permiten reinsertarse en la sociedad, satisfacer sus expectativas reintegrándose a la convivencia en sociedad y ser productivo, lo que conlleva como aspecto fundamental no solo comprender su pasado, sino también decidir cómo quiere vivir durante y/o después de la condena. Además, es importante que este proceso se complemente con la posibilidad de estabilización socioeconómica en un momento inicial, el diálogo y la interacción entre las personas y las comunidades que los acogerán, así como de la paulatina aceptación de la población donde se integrará (Mogollón, 2024). Por otro lado, la pedagogía reeducativa —entendida como una disciplina que trabaja en la intersección de la pedagogía, la psicología y la sociología— juega un papel crucial en este proceso. Tal como se menciona en Mogollón Villamizar (2024, p. 6), esta modalidad pedagógica tiene el potencial de fomentar una "inclusión social" genuina, la que aborda las capacidades de transformación del individuo mientras le ofrece herramientas prácticas para enfrentar los desafíos de la vida en comunidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Los programas de formación deben ser concebidos como procesos de largo plazo, no solo limitados al período de encierro, sino que deben incluir un acompañamiento pospenitenciario que permita asegurar la continuidad educativa y fortalecer los vínculos con redes laborales y sociales. Así, la reeducación y la

rehabilitación social se convierten en una verdadera pedagogía de la segunda oportunidad, donde la persona privada de libertad se reencuentra con su potencial de transformación personal y colectiva, como subraya Scarfó (2002, p. 320).

Por su lado, Freire (1994) plantea que:

> la educación es un acto de libertad, que permite a los individuos recuperar el control sobre sus vidas y el destino de su comunidad. Este proceso de liberación debe extenderse más allá del encierro, ofreciendo las herramientas necesarias para que las personas puedan ejercer su ciudadanía plenamente, con dignidad y responsabilidad. (p. 50)

De esta manera, la educación se convierte en una herramienta transformadora para la reintegración a la sociedad, pues permite a las personas recuperar su dignidad y participar en la construcción de una sociedad más justa, como una verdadera segunda oportunidad en la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, D. (1996). *Sistema integral de tratamiento progresivo penitenciario. Reflexión en torno a la construcción de un modelo de atención a internos*. INPEC. https://epn.inpec.gov.co/documents/d/group328302/sistema_integral_de_tratamiento_progresivo_penitenciario?download=true

Andrade, D., Ordóñez, L. y Mazón, J. (2020). *Funcionalidad familiar e impulsividad en mujeres privadas de la libertad. Riobamba, 2019* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Archivo digital. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6421

Arredondo Quijada, R. y Vizcaíno Martínez, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (23), 63-79. https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423

Ávila Navarrete, V. C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15*(2), 1191-1206. http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a28.pdf

Barrientos Soto, A. (2020). Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectivas globales y latinoamericanas. *Revista de Educación Social*, *30*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946258

Burbano Garzón, A. M., Hernández Caicedo, M. F. y Figueroa Peña, M. F. (2022). Resiliencia comunitaria a través de la conformación de comunidades protectoras con personas privadas de la libertad. *Informes Psicológicos*, *22*(2), 117-133. https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a07

Comisión Europea. (1996). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación.* Comisión Europea. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es

Corchuelo Fernández, C., Cejudo Cortés, C. M. A., González Faraco, J. C. y Morón Marchena, J. A. (2016). Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (6), 95-109. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1848

Espinoza, O., González, L., Castillo, D. y Neut, S. (2018). Expectativas educativas de estudiantes que concurren a escuelas de "segunda oportunidad". La experiencia chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *23*(79), 1171-1193. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14059462007

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

García Román, V. A. y Monsalve Robalino, B. X. (2024). Estudio del régimen semiabierto y su incidencia en la rehabilitación social de la persona privada de libertad. *Pacha: Journal of Contemporary Studies of the Global South*, *5*(15), 1-13. https://doi.org/10.46652/pacha.v5i15.286

Guyader-Cohen, M., Cadena-Mantilla, G. e Ibáñez-Pinilla, E. A. (2023). Tamizaje de salud mental de personas privadas de la libertad, analizada por medio del Brief Jail Mental Health Screening (BJMHS) en tres establecimientos colombianos. *MedUNAB*, *26*(2), 1-34. https://doi.org/10.29375/01237047.4391

Julio, P. A., Mena, Y. y Vivero, Y. A. (2022). *Familia y privación de la libertad una condena familiar* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30076/1/JulioPaula_2022_Famil iaPrivacionLibertad.pdf

Mabel Llosa, S., Stein, A., Castañeda Agüero, J. P. y Oshiro, N. (2023). El derecho a la educación a lo largo de la vida: hallazgos y desafíos en territorios populares. *Cuadernos de Educación*, *22*, 36-55. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/43780

Martínez, A., Hernández-Junco, V., Paredes, K. y Pallo, M. (2023). Relación entre la salud mental y la personalidad en personas privadas de la libertad. *Revista Criminalidad*, *65*(2), 23-41. https://doi.org/10.47741/17943108.481

Mogollón Villamizar, A. A. (2024). Resocialización de la persona privada de la libertad en el contexto carcelario y penitenciario colombiano a través de la modalidad de enseñanza. *Revista CES Derecho*, *15*(2), 30-48. https://doi.org/10.21615/cesder.7560

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030 [Comprehensive mental health action plan 2013-2030]*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029

Páramo Morales, D. (2017). Cultura y comportamiento humano. *Pensamiento y Gestión*, (42), 1-5. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/10353/214421443054

Ríos Herrera, A. A. y Villavicencio Alvarado, L. F., (2023). *Funcionalidad y tipología familiar en personas privadas de libertad próximas aplicar un beneficio penitenciario en el Centro de Privación de Libertad Azuay no. 1, de Ecuador, en el año 2023* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio de la Universidad de Cuenca. https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/42473

Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, *36*, 291-324.

Suriaga, C. (2016). *Desestructuración familiar como causa del trastorno disocial* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Machala]. Archivo digital. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4649763

Capítulo 3. Más allá del aula: trilogía de las pedagogías freireanas

Mónica Valencia Bolaños*
monica.valencia@unae.edu.ec

Ormary Barberi Ruiz*
ormary.barberi@unae.edu.ec

Maribel Sarmiento Berrezueta*
maribel.sarmiento@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

INTRODUCCIÓN

Este capítulo explora las construcciones pedagógicas coincidentes entre las tres obras fundamentales de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido* (1970), *Pedagogía de la esperanza* (1992) y *Pedagogía de la autonomía* (1999). Esto se logró a través de un análisis comparativo, en el que se destacan los principios y conceptos que convergen en estas pedagogías. Se enfatiza en los postulados como la liberación, la conciencia crítica y la educación como un acto de amor y transformación social.

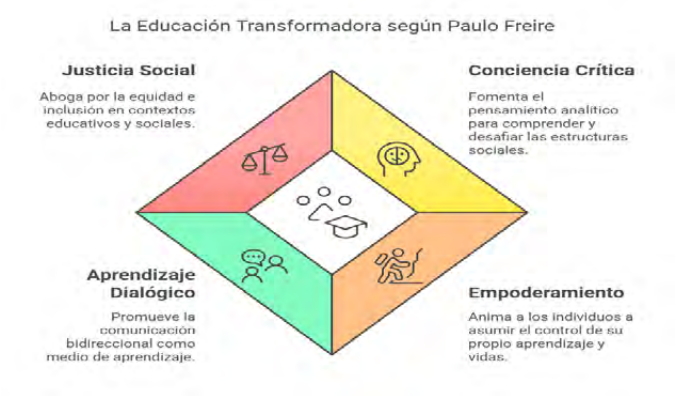
Entre las premisas —como materia de reflexión presentes en estas formas de educar— emerge la conciencia crítica, la educación como práctica de la libertad y el diálogo como una condición esencial y determinante para el vínculo de la comprensión del otro. Estas serán las ideas esenciales de las pedagogías de Paulo Freire que se entrelazan en una narrativa que coloca a la educación como una práctica para la libertad y la transformación humana. La reflexión y el análisis sobre la evolución del pensamiento freireano conllevan a la comprensión de los desafíos sociales y la necesidad de adaptar la praxis educativa de sus actores para abordarlos desde los principios de un enfoque humanizador, liberador y transformador.

En este sentido, el objetivo del discurso es analizar las relaciones teoréticas entre los elementos esenciales de estas tres pedagogías interpretando su significado dentro del contexto de la obra y el pensamiento freireano para la práctica educativa actual. Así mismo, la metodología utilizada es la investigación documental a través de una hermenéutica de contenido. Cada una de las obras será sometida a exhaustivos procesos de interpretación de significados y significantes para la comparación de mensajes. La investigación concluirá en tres glosas con reflexiones redimensionadas a contextos socioeducativos y pedagógicos actuales. La primera se enfoca a la conciencia crítica de la *Pedagogía del oprimido*, en donde se analiza y comprende a esta como un proceso de concienciación. La segunda glosa se refiere a la *Pedagogía de la esperanza*, en donde se experimenta un salto conceptual desde la esperanza como un sustantivo y al esperanzar como verbo. Se reflexiona la conceptualización y nivel de pragmatismo de una esperanza utópica a una fundada en el accionar para la transformación individual y colectiva. Mientras que la tercera glosa presenta el diálogo como condición *sine qua non* para la transformación; es decir, las relaciones dialógicas más convenientes para las relaciones de liberación individual y colectiva.

De esta forma, y desde el análisis de las ideas y aportes de Freire en el marco de cada glosa, se fusionarán ideas clave para concebir y materializar en cada escenario de aprendizaje espacios humanizadores de transformación socioeducativa, sobre la base de la conciencia crítica y fundamentalmente con amor al prójimo para propiciar las mejores condiciones para la materialización de un proceso de diálogo conveniente para la liberación plena de las personas y la humanización de sus relaciones. Todo ello, en procura de un mundo más justo y equitativo; un mundo mejor sobre la base de una educación transformadora y liberadora freireana que fundamenta sus pilares en:

1. La justicia social sobre la base de los principios de equidad e inclusión en contextos socioeducativos diversos (principalmente en los contextos y con los actores más vulnerables de un contexto, identificados por Freire como los "desposeídos").
2. La conciencia crítica para el desarrollo del pensamiento analítico y crítico de los actores para lograr la comprensión requerida en las relaciones de desigualdad (oprimidos y opresores) y, de esta, reconstruir y reconstruirse en escenarios adversos y complejos.
3. El diálogo como condición esencial para el aprendizaje sobre la base de las relaciones recíprocas, bidireccionales y horizontales entre los discentes y el docente.
4. De esta manera, arribar con empoderamiento al proceso de aprendizaje de los discentes como condición inicial para su proceso de autorregulación, liberación plena y transformación social, transitando desde el aula hacia fuera de ella; es decir: la comunidad inmediata hasta la sociedad

Figura 1. La educación transformadora según Freire



Nota. Imagen generada por IA Napkin (2025).

Fuente: *elaboración propia*

LA CONCIENCIA CRÍTICA O CONCIENCIACIÓN

Paulo Freire es el autor que marca una impronta en la teoría y la práctica educativa en el desarrollo del concepto de *conciencia crítica* (o *concienciación*). Esta idea —que se encuentra en sus obras más influyentes como *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la Autonomía*— sugiere que la educación debe ir más allá de simplemente transmitir información. Como premisa de Freire se puede manifestar que enseñar significa fomentar la capacidad de las personas para reflexionar críticamente sobre su realidad, cuestionar las estructuras opresivas que les afectan y actuar para cambiarlas.

En este epígrafe se abordará, de manera reflexiva, la *Pedagogía del oprimido* como el pretexto para la toma de conciencia por parte de los grupos oprimidos y su propia liberación. El desarrollo de las próximas líneas inicia con la idea de que los cambios vertiginosos de la sociedad tienen consecuencias de cambios profundos en las formas de la democracia. Por esa razón, es importante mencionar la emancipación como derrotero para lograr escenarios socioeducativos más críticos, más equitativos. Para Olmeda y Luque (2020), "La emancipación se

mueve en la tensión interna entre la disolución del profesor y la necesidad de enseñar el proceso emancipatorio en un acto de comunión" (p. 152).

Dicho acto se convierte en la comprensión de la realidad que cada oprimido tiene. En el marco planteado, los procesos educativos se deben tornar en actos humanizantes, en donde se garanticen las condiciones para que el docente se convierta en estudiante y el estudiante en docente, desde la perspectiva dialógica. Estos constructos facilitan la gestión del pensamiento crítico, ya que el desarrollo permite que las personas no solo comprendan la opresión, sino que también actúen para superarla. Arroyo (2021) propone que:

> El profesor que desee llevar a sus estudiantes a la crítica reflexiva debe abrazar esta actividad desde su misma práctica profesional. No es posible que el docente invite al estudiantado a reflexionar y criticar sobre diversos temas, cuando su propio ejercicio docente sigue sin ningún tipo de transformación. (p. 88)

Haciendo una interpretación de lo anotado, se puede decir que el docente debe ser crítico. Por lo tanto, provocar transformaciones en su contexto.

De hecho, la pedagogía de Freire que posee un enfoque crítico y transformador de la sociedad se plantea como cambiante, desarrolladora, no estática. Gómez (2008) apunta que "su relación con la pedagogía es muy estrecha, propone una nueva visión desde su pedagogía crítica, retoma las ideas del humanismo, además de favorecer un diálogo armónico entre todos los individuos, para mejorar la convivencia social" (p. 156). Torres y Vázquez (2023), por su parte, anotan que la perspectiva de Freire "da un paso más allá de solo entablar un diálogo entre el maestro y el alumno, resulta necesario favorecer un proceso dialéctico de aprendizaje, no solo ser un reproductor de conocimientos, sino desarrollar un pensamiento crítico sobre la realidad" (p. 199).

Lawrence (2008) manifiesta que, desde esta perspectiva, la conciencia crítica se centra en cuatro elementos fundamentales:

> Primero, está la reflexión crítica, que permite a los estudiantes analizar a fondo sus contextos sociales, históricos y culturales, identificando las raíces estructurales de la desigualdad. En segundo lugar, tenemos la agencia crítica, que se entiende como la capacidad de convertir esa reflexión en acciones transformadoras. Esta agencia permite que las personas no solo comprendan la opresión, sino que también actúen para superarla. Tercero, el diálogo, que se concibe como un proceso horizontal

> de construcción conjunta del conocimiento, fundamentado en la escucha activa y el respeto mutuo. Por último, la praxis, que es la unión entre teoría y práctica, permite aplicar el conocimiento adquirido para generar cambios concretos en la realidad. (p. 51)

Zalazar (2021) apunta que "la conexión entre conciencia crítica y empoderamiento es esencial en la propuesta de Freire" (p. 5). La concienciación permite que las personas reconozcan las injusticias que les afectan y, a partir de ese reconocimiento, adopten una postura activa frente a la opresión. Este empoderamiento se fortalece a través de una educación dialógica, que desafía la lógica vertical de la enseñanza tradicional y fomenta una comunicación horizontal entre educadores y estudiantes.

A modo de conclusión: incorporar la conciencia crítica en la educación actual abre un mundo de posibilidades para transformar la sociedad, máxime si se trata de una sociedad que cambia vertiginosamente por la aparición de factores como la tecnología y su brusca evolución. Al promover un aprendizaje que se centra en el estudiante y se adapta a su realidad, se facilita la integración de contenidos contextuales y culturales. Esto fomenta la participación de quienes están involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se refuerza el sentido de comunidad y se crean espacios socioeducativos más justos y humanizadores.

DE LA ESPERANZA AL ESPERANZAR

Freire legó al mundo sus postulados a favor de una educación liberadora, mediante el desarrollo y publicación de tres de sus emblemáticas y magníficas obras. La *Pedagogía del oprimido* despliega, en su contenido, las razones y relaciones que perpetúan la opresión en el contexto de una educación tradicional, en contraste con la educación liberadora que permite que los oprimidos recuperen su humanización. En la *Pedagogía de la esperanza* se revela una argumentación que precisa en que la educación es un acto de amor que fomenta la esperanza y la posibilidad de un futuro mejor. Por otra parte, en la *Pedagogía de la autonomía* el maestro Freire expone que la educación representa un medio para alcanzar la autonomía personal y colectiva, en la cual los educandos dentro o fuera del aula son capaces de tomar sus decisiones en relación con sus vidas y asumir las consecuencias de sus actos.

Esta reflexión parte de la *Pedagogía de la esperanza* (1992). Es una obra que surge como respuesta a las críticas y malentendidos que Freire enfrentó tras la publicación de su obra anterior, *Pedagogía del oprimido* (1970). En este texto según el enfoque socio-pedagógico Vílchez (2021), Freire reflexiona sobre su experiencia en la educación de adultos en Brasil y comparte su visión sobre la educación como un proceso dialógico y liberador. La esperanza, según Freire, es un elemento esencial que impulsa a los educadores y educandos a luchar por un mundo más justo y equitativo.

Al visualizar estas posturas éticas, pedagógicas y sociológicas vale profundizar y reflexionar sobre la esperanza desde la mirada de Freire. No es la esperanza un concepto romántico o utópico. Más bien, lejos de esa postura, el autor brasileño la concibe como el motor de transformación social que forja una actitud docente, la cual provoca el replanteamiento de las prácticas educativas para considerar la educación como un acto de amor y compromiso con la libertad.

El concepto de motor, por otro lado, implica acción, actividad y procesos. Por lo cual, la esperanza se convierte en esperanzar, tal cual una alquimia cuyo principal elemento es la otredad. En este sentido, los docentes —como gestores y edificadores de cambios personales y colectivos— se enfrentan a situaciones complejas, cada vez más enmarañadas y, en algunos casos, desconocidas o inimaginables. Freire (2005) propuso una actitud de manejo e intervención sobre las adversidades sociales, políticas, económicas eliminando todo rasgo de fatalismo. La acción-reflexión-acción de su propuesta de transformación social precisa estar anclada con la práctica concreta, sistematizada, planeada desde el colectivo para el logro de los objetivos en el bien común. Como se aprecia, la esperanza de este pedagogo latinoamericano es eminentemente pragmática.

Esta perspectiva conlleva una fundamentación humanista, en donde censura el autoritarismo, el poder hegemónico y la manipulación política. A través de su cristal, el esperanzar es actuar, empatizar para progresar colectivamente. De allí que se aleja de una educación que oprime, que conserva modelos educativos bancarios para construir docentes reflexivos, críticos y transformadores de su propia existencia como de sus estudiantes. El reto o desafío para los educadores constituye aprender y enseñar a trabajar en dirección del beneficio colectivo. En un mundo donde la desigualdad y la injusticia persisten, las enseñanzas de Freire representan un faro de inspiración para educadores y activistas que buscan un cambio significativo en la sociedad.

Es de notar que, entre estos conceptos, Freire es reiterativo en cuanto a ver a la educación como un acto de amor. Esta postura coincide con Pérez (2013) cuando sostiene que "educar es el acto del más puro servicio, donde a partir de una palabra el docente tiene dos alternativas: construir o destruir un ser" (p. 44). En consecuencia, el acto de educar conlleva ineludiblemente a la enseñanza a este otro para que se constituya en un ser social proactivo en su contexto y, en consecuencia, evidencie un tejido social donde todos seremos corresponsables del mundo de vida al que pertenecemos. Freire y Pérez hablan desde la vivencia como líderes sociales. En este sentido, Pérez (2013) afirma:

> En educación es imposible ser efectivo sin ser afectivo. No es posible calidad sin calidez. Ningún método, ninguna técnica, ningún currículo, por abultado que sea, puede reemplazar al afecto en educación. Amor se escribe con "a" de ayuda, apoyo, ánimo, aliento, asombro, acompañamiento, amistad. El educador es un amigo que ayuda a cada alumno, especialmente a los más carentes y necesitados, a superarse, a crecer, a ser mejores. (p. 65)

Por ello, el amar es un acto de compromiso, es una relación de dos, es un imprescindible que conduce a una relación en donde el vínculo se construye sistemáticamente y sus pilares son la ética, el respeto y la empatía. Cuando el docente comprende que educar no es informar, tampoco transferir y menos repetir, ese profesional ha comprendido el verdadero valor de educar: transformarse para transformar.

En otras palabras, educar es un acto de amor ya que es esencial que un estudiante se sienta aceptado, valorado y seguro. Solamente en un ambiente educativo donde prime la alegría, la confianza y el respeto podrán emerger las condiciones adecuadas desde lo cognitivo, lo emocional y de convivencia dirigidos a aprendizajes autónomos. Formar a personas que valoren la felicidad, el respeto mutuo, que conozcan sus deberes y también sus derechos es uno de los fines de una educación crítica y transformadora. Esa relación pedagógica es un acto de amor relacional, en donde los dos se construyen y apoyan.

Finalmente, se cita a Acosta (2018) quien afirma que "el amor y la justicia conforman los valores primigenios del ser humano, porque constituyen el fundamento del accionar humano ya que incluyen los aspectos más determinantes de la vida social de los seres humanos" (p. 164). Por tanto, en los actos del ser humano subyace el amor, ya sea por el otro o por sí mismo, lo que trae como

consecuencia la pasión y entrega de su accionar. Por lo cual, el maestro-docente para transformar precisa transformarse.

EL DIÁLOGO: CONDICIÓN *SINE QUA NON* PARA LA TRANSFORMACIÓN

El diálogo es un elemento esencial en las pedagogías freireanas. En este sentido, en la *Pedagogía del oprimido* se propone que el diálogo es un acto de liberación y de interacción entre personas que se complementan y construyen juntos para la transformación liberadora. "Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (Freire, 1970, p. 50). Estas condiciones facilitan la interacción y el intercambio de ideas entre los actores. En la *Pedagogía de la esperanza* Freire destaca que el diálogo es un acto de amor y respeto que fomenta la construcción de una comunidad crítica. En *Pedagogía de la autonomía* el diálogo se presenta como una herramienta esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos para la reflexión y la acción del educador y el educando. Así, se promueve la colaboración y el aprendizaje mutuo.

Seguidamente, es relevante destacar que el sentido y significado del proceso dialógico se desarrolla a partir de algunas características que tipifican, con cierto énfasis, la naturaleza de las relaciones dialógicas entre los actores dialogantes según la dinámica del contexto sociopolítico, productivo, educativo y/o cultural al que se refiere Freire en cada una de las obras analizadas. Esto también aplica para las posibles transferencias o *traspolación* de las ideas freireanas que aquí se destaquen y que el lector considere llevar o relacionar al contexto de acción en el cual se desenvuelve.

La revisión de las tres obras permite presentar de manera resumida las principales relaciones consideradas como ideas conceptuales sobre diálogo:

Tabla 1. Relaciones conceptuales

Pedagogía del oprimido	Pedagogía de la esperanza	Pedagogía de la autonomía
El diálogo es un proceso humano que revela como base a la palabra, conformada por dos dimensiones: acción (parte activa) y la reflexión (para la transformación). "La interacción entre ambas dimensiones es praxis para la transformación y para superar la contradicción entre opresores y oprimidos" (Freire, 1970, p. 155). En este contexto, el diálogo es imprescindible en la construcción de la conciencia colectiva de las bases populares según los procesos de transformación liberadora que se lleven a cabo (procesos de alfabetización y de la educación popular y de manera particular en la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA).	El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. El diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. "La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos solo se vuelven verdadera" (Freire, 2005, p. 47). Por ello, el diálogo es uno de los principales elementos esenciales de las metodologías participativas freireanas, sobre la base de la facilitación dialógica de los procesos participativos de sus actores	El contexto para el pensamiento freireano comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje asumido como una especificidad humana en la cual el acto de enseñar exige del educador la disponibilidad para el diálogo. Por ello, la postura que adoptan el profesor y los alumnos es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que el profesor y los alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto (Freire, 1999, p. 26). El diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto fundamental para que los aprendices puedan crear nuevas posibilidades, aprender y transformar(se) como y a las personas.

Fuente: *elaboración propia con base en Freire (1970, 1999, 2005)*

El análisis de los elementos dialógicos descritos en el contexto de cada obra freireana referenciada y la integración de los aportes de Freire sobre el diálogo permite afirmar que es un espacio de concientización más allá del intercambio de palabras; inclusive más allá de una metodología y un recurso: De hecho, es una práctica consciente como condición *sine qua non* para la comunicación, la humanización, la praxis crítica, la concientización, la construcción del aprendizaje y, con ello, la transformación social en los diferentes contextos que demande de procesos dialógicos para la construcción de relaciones, cuyas dinámicas

representen una inspiración para aquellos que buscan construir un mundo más justo y equitativo.

Es relevante compartir la manera ejemplar como Freire (1970) describe al diálogo en *Pedagogía del oprimido*:

> Una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo 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. […] 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. (p. 70)

En cuanto a *Pedagogía de la esperanza*, el proceso de diálogo que Freire revela permite reafirmar y profundizar el papel central del diálogo como herramienta para la liberación y la transformación social. Entre los principales valores que sostienen dicho proceso dialógico se tiene el respeto, la escucha activa, la valoración de las experiencias y saberes de cada persona (Freire, 2005, p. 146).

En este orden, en *Pedagogía de la autonomía*, Freire (1999) particulariza el diálogo al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las relaciones dialógicas entre el educador y los educandos. A partir de la complementariedad indispensable de los actores "no hay docencia sin discencia" (p. 23). Por otro lado, la naturaleza dialógica de la enseñanza con la contundente afirmación "Enseñar no es transferir conocimientos" (p. 47) requiere de la disponibilidad de los actores como condición relevante para propiciar la construcción de una comunicación dialógica abierta entre el docente y el estudiante, donde ambos —en el desarrollo de actividades— adoptan una actitud dialógica, abierta, impregnada de curiosidad e indagación en un proceso de escucha y habla activa de dos seres "epistemológicamente curiosos" (p. 27).

En *Pedagogía del oprimido* se describen las relaciones entre los opresores y oprimidos con una significativa revelación sociopolítica en consideración con el logro de espacios de liberación mediados por el diálogo a partir de la actuación

consciente de los actores. Freire —desde un pensamiento más sólido— concibe y escribe *Pedagogía de la esperanza* para colocar en el centro al diálogo como herramienta para la liberación y la transformación social. Y desde un contexto más específico, en *Pedagogía de la autonomía* se asume al diálogo como una condición esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de las relaciones dialógicas entre el educador y los educandos: condiciones que se proyectan más allá del aula. De esta manera, se revela la teoría dialógica de Freire como un significativo aporte en los procesos de formación como ciudadanos y docentes comprometidos con la transformación social.

Para culminar, es determinante suscribir lo planteado por Rodríguez (2015) cuando refiere que Freire habla de personas, relaciones o sujetos dialógicos y se evidencia que las mismas personas son ontológicamente relacionales y pueden desarrollarse solamente en relación y en comunidad. En este sentido, dada la naturaleza social de los actores, el diálogo es una condición *sine qua non* en las relaciones entre los actores. Por ello, las personas mantienen una comunicación dialógica cuando se expresan como debe ser y cuando se ayudan entre ellas para la construcción de un mundo común, mejor y humanizado.

CONSIDERACIONES FINALES

Incorporar la conciencia crítica en la educación actual abre un mundo de posibilidades para transformar la sociedad, máxime si se trata de una sociedad que cambia vertiginosamente por la aparición de factores como la tecnología y su brusca evolución. Al promover un aprendizaje que se centra en el estudiante y se adapta a su realidad, se facilita la integración de contenidos contextuales y culturales, fomentando la participación de quienes están insertos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se refuerza el sentido de comunidad y se crean espacios socioeducativos más justos y humanizadores.

El sentido y significado de las tres obras freireanas estudiadas coinciden en el estudio de una visión común sobre la educación para la liberación y la transformación basado en la conciencia crítica de sus actores, el diálogo, la praxis y la búsqueda de la autonomía constante para repensar o reconstruir el papel de la educación en una lucha constante contra la opresión y a favor de un futuro mejor, más justo y más equitativo. Estas obras representan una guía

práctica para docentes y actores académicos y no académicos comprometidos con la transformación social.

Paulo Freire a través de sus ideas invita a precisar los elementos esenciales de la mediación dialógica para la construcción de los procesos dialógicos diversos, desde la enseñanza-aprendizaje que se desarrolla desde el aula y más allá de esta (procesos y prácticas dialógicas diversas), sobre la base de relaciones dialógicas hasta alcanzar la transformación social y la liberación plena desde y para el contexto. Todo ello mediante la materialización de un acto de creación con el protagonismo de sus actores dialogantes que tienen conciencia de su importancia y de su capacidad para cambiarlo.

La trilogía que representan las obras referidas de Freire permite argumentar la importancia de la conciencia crítica o concienciación por parte de las personas que se relacionan mediante el diálogo como condición *sine qua non*, como elemento y proceso esencial en la construcción de nuevos escenarios políticos, socioeducativos, pedagógicos y comunitarios-culturales, sobre la base de la conciencia colectiva, la comunicación abierta y bidireccional de los actores. Todo ello está permeado por el amor como un ingrediente esencial que se materializa en lo ético, el respeto y la empatía. De esta manera es posible transitar desde la esperanza de cada persona, como individuo, a la comprensión del verdadero valor de educar, donde cada protagonista debe transformarse para transformar y, de esta forma, esperanzar a los otros y desde los otros hasta la liberación plena del ser humano en procura de medios de vida y de procesos más justos y dignos sobre la base de la transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, R. (2018). *Ética del educador*. Universidad Metropolitana.

Arroyo, M. G. E. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *16*(2), 83-96.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 155-173. https://doi.org/10.35362/rie460721

Lawrence, L. C. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *11*(11), 51-72.

Olmeda, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del oprimido. *Educación XX1*, *23*(2), 145-164.

Pérez Esclarín, A. (28 de noviembre de 2013). *Pedagogía del amor y la ternura*. Antonio Pérez Clarín. https://antonioperezesclarin.com/2013/11/28/pedagogia-del-amor-y-la-ternura/

Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue.

Torres, C. y Vázquez, A. (2023). Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre algunas concepciones pedagógicas. *Voces de la educación*, *8*(16), 198-215.

Vílchez, E. (2021). Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *XVI*(1).

Zalazar, N. (2021). Conciencia crítica en Paulo Freire. Notas para una interrupción del modelo hegemónico de la filosofía eurocéntrica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, *6*(2), 1-14.

Capítulo 4. El legado de Paulo Freire en la educación intercultural: retos y oportunidades

Prisila Mantilla Crespo*
prisila.mantilla@unae.edu.ec

Kléver García Gallegos*
klever.garcia@unae.edu.ec

María Cristina Arias Iturralde*
maria.arias@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

INTRODUCCIÓN

El legado de Paulo Freire en educación es un hecho que manifestó la debilidad en la educación, desde una perspectiva de criticidad, de inclusión, de interculturalidad, de un diálogo de saberes franco, con enfoque desde la diversidad cultural de los estudiantes. Lo referido ha incentivado la propuesta de currículos flexibles, lo que permite establecer modelos de educación críticos, contextualizados y con perspectiva popular.

Esto llevó a descolonizar modelos de educación hegemónicos, los cuales producían sumisión y alienación, haciendo que el estudiante se sienta oprimido. En una educación tradicional, o bancaria, el estudiante es un recipiente vacío, al cual se le debe llenar con un cúmulo de conocimiento. El cambio de perspectiva genera una educación basada en un bucle interactivo educador-estudiante como un hecho ideológico, con los tintes no bancario y no liberal, afectivo y enlazado al conocimiento del individuo como tal, desde su comunidad y su ser.

Según lo expresado, su aplicación en la educación intercultural es importante, dado que permite que el sujeto comience el proceso de estudio desde su conocimiento comunitario, acuñando la idea de que el aprendizaje se construye a través del diálogo y no como consecuencia de una simple transmisión. Las ideas freireanas plantean una metodología del diálogo crítico para afrontar procesos educativos cercanos a la realidad social. Sin embargo, también es una oportunidad plausible para desarrollar la educación intercultural de niños y adolescentes inmersos en ecosistemas educativos formales y no formales.

En este contexto, con este apartado se examina la influencia de las ideas freireanas en la educación intercultural. También se revisa cómo pueden ser aplicadas a un ecosistema educativo intercultural en el que se considere su diversidad cultural en la relación dialéctica con los retos y las oportunidades que sobrevienen de este proceso.

LA PEDAGOGÍA FREIREANA Y LA INTERCULTURALIDAD

Freire (2005) propone la concepción de que la educación debe ser liberadora para el educando y para el educador. Esta se logra en el momento que el sujeto aprende desde el diálogo y las experiencias para generar un calamiento profundo y enriquecedor de saberes que, según Montoya *et al.* (2021), coloca a los individuos

como ejes centrales, porque crea conciencia crítica de sus sociedades para localizar "caminos de emancipación que permitieran a estas sociedades una transformación política y económica para el beneficio colectivo" (p. 3). Más aún si este principio se maneja en un ambiente de educación intercultural (bilingüe), debido a la resistencia que existe en las comunidades por la metodología de aplicación de la enseñanza-aprendizaje, tal como lo fundamentan Apolo *et al*. (2022) cuando manifiestan que siempre se genera cierta "resistencia por defender la pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades" (p. 3).

Consustanciando lo manifestado, Méndez (2022) expresa que los procesos educativos desarrollados sin considerar el contexto del estudiante (su conocimiento ancestral comunitario) generan una pérdida de identidad y un saber limitado. Por ello, una educación basada en el diálogo y el pensamiento crítico son agentes gatilladores de mayores posibilidades de éxito en los estudiantes, por el reconocimiento de "la pluralidad de conocimientos heterogéneos, interconectados dialécticamente que deben ser la base de toda propuesta educativa" (p. 109). Según los enunciados propuestos, se logra apuntar que la pedagogía crítica, promulgada por Freire, constituye un mecanismo de reconocimiento y valoración para las diversas identidades culturales inmersas en el proceso educativo.

Retos en la implementación de la educación intercultural

A pesar de que las contribuciones significativas de Freire, y con base en lo presentado por Espinoza y Ley (2020), quienes sostienen que la educación intercultural es problematizada por diversos sujetos en algunos países y ponen de manifiesto que a pesar de contar con una legislación para la educación intercultural y la incursión de metodologías coadyuvantes (como la de Freire), aún se tienen dificultades en su implementación. Los retos para superar son:

- Desigualdad educativa: se entiende como la distribución inequitativa de recursos para la educación. Para Salgado (2025), es elocuente la desigualdad entre áreas rurales y urbanas, referente a capacidades de acceso a la educación, recursos de infraestructura, entre otros. Donde las áreas urbanas registran mayor cumplimento de recursos y matrícula que las áreas rurales. Estos problemas de desigualdad persisten a pesar de los esfuerzos de mitigación, lo que genera bajas oportunidades para una educación intercultural cierta (Tambaco *et al*., 2024).

- Resistencia cultural: la resistencia al cambio por parte de educadores y comunidades puede obstaculizar la adopción de enfoques interculturales (Grefa, 2023). En consecuencia, muchos educadores se acostumbran a prácticas pedagógicas tradicionales, que no fomentan el diálogo de saberes, la inclusión, la participación comunitaria y el saber popular.
- Currículos etnocéntricos: las actitudes etnocentristas introducidas en los currículos educativos tienden a reflejar perspectivas dominantes de una cultura en particular, lo cual produce la marginalización de otras culturas (Cruz *et al.*, 2018). En este contexto se crean ambientes en donde los estudiantes, provenientes de otras etnias, podrían sentirse excluidos o desvalorizados.

OPORTUNIDADES PARA EL FUTURO

A pesar de estos retos, existen variadas oportunidades para avanzar hacia una educación intercultural inspirada en el legado de Freire. A decir:

- Formación docente: en palabras de Vera (2024), invertir en la formación de docentes sobre prácticas interculturales puede abrir la puerta a un cambio significativo en la praxis áulica. Esta formación debe orientarse a estrategias y/o metodologías para fomentar el diálogo y el respeto por las culturas disímiles que puedan presentarse en el aula.
- Currículos inclusivos: desarrollar currículos que integren diversas perspectivas culturales puede enriquecer el aprendizaje y promover un ambiente inclusivo (Ministerio de Educación, 2024). Esto implica la revisión de los contenidos educativos (malla curricular) para asegurar que reflejen la variedad de experiencias culturales (Ministerio de Educación, 2011).
- Educación popular: la implementación de métodos/estrategias de educación popular puede decantarse en el empoderamiento de las comunidades, atrayendo su participación dentro del propio proceso educativo. Esta participación puede llevar a una mayor relevancia cultural para impulsar una contextualización del aprendizaje (Fe y Alegría Ecuador, 2018).

EXPLORANDO DIFERENTES FUENTES DE INFORMACIÓN: DISEÑO METODOLÓGICO

Analizar críticamente la implementación de la pedagogía de Paulo Freire en el contexto de América Latina, los retos y oportunidades asociados con entornos de educación intercultural es el objetivo principal de este estudio. Esto lleva a explorar diferentes fuentes de información mediante una revisión sistemática de la literatura (Wohlin *et al*., 2012) en un esfuerzo para responder a las preguntas ¿cómo se ha aplicado la pedagogía de Paulo Freire en entornos educativos interculturales?, ¿cuáles son los principales retos y oportunidades en la implementación de su enfoque? Estas servirán para aportar a la reflexión sobre la práctica pedagógica liberadora en contextos reales y promover —a partir del rol docente— una educación emancipadora para la transformación social.

Este estudio se desarrolla a partir de un diseño cualitativo con enfoque hermenéutico, ya que busca interpretar los textos de manera intencionada y en su contexto para lograr una comprensión adecuada (Cárcamo, 2005). El alcance interpretativo otorga sentido a las narrativas vivenciales desarrolladas por los sujetos en sus respectivos contextos latinoamericanos para comprender sus significados desde sus perspectivas (Duque, 2023).

El protocolo de revisión se centró en la búsqueda de información generada desde 2020 hasta 2025 en el contexto latinoamericano a partir de la sintaxis que contienen los descriptores relacionados con el propósito del estudio: Paulo Freire, educación intercultural, educación popular, diálogo de saberes, diversidad cultural, currículo inclusivo; y que además mencionaron términos asociados de acceso abierto, excluyendo de manera implícita otras temáticas. Los artículos fueron rastreados exhaustivamente en las bases de datos Scopus, Scielo, Dialnet y Latindex.

Se preestablecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión: enfocarse en una o más palabras clave de la literatura, ser publicados en revistas indizadas arbitradas en bases de datos bibliográficas completas a nivel mundial, período de publicación e idioma. Se excluyeron artículos de opinión o discusión. Con estas premisas, se identificaron potencialmente cincuenta publicaciones entre artículos, capítulos de libro y monográficos en los idiomas español y portugués. Se descartaron treinta y cinco, inclusive los duplicados (diez documentos), porque sus planteamientos no guardan relación con el propósito principal del

presente artículo. Finalmente, el análisis se centró en un grupo particular de quince publicaciones que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Corpus de fuentes bibliográficas seleccionadas de la revisión sistemática

N. °	Autor(es)/ organización	Año	Título/tema	Estudio	País
1	Apolo, D., Flores, G., Pauta, P. y Mansutti, A.	2022	Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de resistencia para la transformación social en Ecuador	Mixto	Ecuador
2	Espinoza, E. y Ley, N.	2022	Educación intercultural en el Ecuador: una revisión sistemática	Descriptivo con enfoque cuantitativo basado en una revisión sistemática	Ecuador
3	Méndez, J.	2022	Pensamiento educativo en Pablo Freire. Una lectura desde la pedagogía crítica y pensamiento decolonial	Cualitativa con enfoque hermenéutico	Ecuador
4	Fernández, A. y Durán, D.	2022	Actuar-enseñar entre la diversidad: construyendo educación inclusiva en Atacama	Cualitativo regional	Chile
5	Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Valdebenito, V., Morales, S. y Villagra, C.	2024	Transitar hacia prácticas educativas desde un enfoque educativo intercultural en La Araucanía, Chile	Construcción e interactivo-comunicativo-contextual	Chile
6	Rodríguez-Amortegui, E.D.	2024	El diálogo de saberes: estrategia pedagógica para la recuperación cultural	Enfoque cualitativo, paradigma interpretativo	Colombia
7	Morán, L. E., Torres, G. A. y Miranda, O. M.	2021	De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire	Enfoque cualitativo con una metodología hermenéutica y crítica	Colombia

8	Salgado, P.	2025	Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador	Cuantitativo con un enfoque explicativo	Ecuador
9	Tambaco, A., Angulo, O., Quiñónez, K., Zúñiga, C. y Montaño, C.	2024	Educación intercultural en América Latina: avances, desafíos y perspectivas futuras para la inclusión y la justicia social	Cualitativo, análisis crítico y contextual	Bolivia, Ecuador y México
10	Gómez, J. A. C.	2021	Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans) formador	Cualitativo, enfoque teórico-reflexivo	España
11	Cruz, E.	2020	La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire	enfoque cualitativo con un diseño documental o teórico-reflexivo	México
12	Rodríguez Amortegui, E. D.	2024	El diálogo de saberes: estrategia pedagógica para la recuperación cultural	Investigación acción participativa	Colombia
13	Grefa, J.	2023	Educación intercultural en la Amazonía ecuatoriana: análisis de los enfoques pedagógicos y su contribución al respeto de la diversidad cultural y lingüística	Cualitativo, revisión sistemática	Ecuador
14	Montoya-Peláez, L., Selene., L. y Dietz, G.	2021	La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México	Enfoque cualitativo con un diseño etnográfico colaborativo y análisis documental	México y Colombia
15	Morán, L. E., Torres, G. A. y Miranda, O. M.	2021	De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire	Cualitativo, enfoque crítico y teórico	Venezuela

Fuente: *elaboración propia*

SIGNIFICADOS Y PERSPECTIVAS DEL DISCURSO DE LOS AUTORES: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión de la literatura de las fuentes secundarias permitieron comprender los significados y las perspectivas que fundamentan y estructuran el discurso de los autores, quienes muestran las limitaciones, oportunidades y desafíos que presenta la aplicación de la pedagogía freireana en contextos interculturales. Entre las oportunidades, la incorporación de saberes ancestrales trasciende modelos tradicionales y favorece la emancipación de comunidades (Apolo *et al*., 2022). Según Morán *et al*. (2021) y Cruz (2020), la aplicación de los principios de Freire en entornos educativos interculturales facilita el desarrollo de metodologías participativas, donde los docentes y las comunidades construyen conocimientos de forma colectiva basados en la diversidad cultural.

Uno de los principales retos es la resistencia de estructuras institucionales y educativas tradicionales, las cuales dificultan la incorporación de enfoques emancipadores y críticos (Méndez, 2022). Sin embargo, surgirán nuevas oportunidades cuando el enfoque freireano se adopte, especialmente en el fortalecimiento y la validación de la identidad cultural, lo que fomentará un aprendizaje democrático y relevante. Es decir, el legado de Paulo Freire en la educación intercultural se traduce en la capacidad de transformar la práctica pedagógica a través del diálogo y la integración de la diversidad cultural, lo cual funge de soporte para el desarrollo de comunidades educativas más justas y equitativas (Fernández y Durán, 2020; Quintriqueo *et al*., 2024; Rodríguez-Amortegui, 2024).

Los resultados clave y su discusión en el contexto de la educación contemporánea destacan la importancia de la propuesta de Paulo Freire sobre la sensibilidad intercultural. Este enfoque se refleja en el respeto y la valoración de las diversas culturas, donde se promueve una educación que no solo reconoce las diferencias culturales, sino que también las integra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al adoptar esta perspectiva, se invita a educadores y estudiantes a apreciar la riqueza que cada cultura aporta al entorno educativo, lo que resulta en una enseñanza más inclusiva, representativa y equitativa (Rentería, 2020). La relevancia de esta sensibilidad intercultural radica en su capacidad para transformar el aula en un espacio donde todos los estudiantes se sientan valorados y representados. En un mundo cada vez más globalizado y diverso,

es fundamental que el sistema educativo refleje esta pluralidad al incorporar elementos culturales variados en el currículo.

Otro aspecto importante es el papel central del diálogo como herramienta pedagógica esencial en la educación contemporánea, al intercambiar conocimientos y la construcción de saberes interculturales. Este enfoque promueve una educación inclusiva y enriquecedora al valorar las experiencias y los conocimientos de cada individuo o grupo cultural. La participación de la comunidad enriquece el aprendizaje colectivo y fortalece los lazos entre los estudiantes, los docentes, las familias y la comunidad. La colaboración comunitaria asegura que los procesos educativos respondan a las realidades culturales y sociales. Además, el diálogo intercultural fomenta habilidades como la empatía y el respeto mutuo, que son esenciales para la convivencia en sociedades diversas. El diálogo transforma la educación, haciéndola más equitativa y participativa, y conecta la educación con las necesidades del entorno social y cultural (Muñiz y Riaño, 2018).

Las contribuciones de Paulo Freire a la educación intercultural presentan un enfoque pedagógico que busca integrar la diversidad cultural en el proceso educativo, fomentando un diálogo significativo entre diferentes saberes. Este enfoque se convierte en un marco poderoso para enfrentar los desafíos y oportunidades que surgen en la educación intercultural (Freire, 2022). La importancia del diálogo, la conciencia crítica y la liberación son esenciales para construir sistemas educativos que valoren y respeten la diversidad cultural. En un mundo cada vez más globalizado e interconectado es crucial adoptar estos principios freireanos para promover una educación inclusiva y transformadora (Gómez, 2021).

La reflexión crítica sobre las realidades sociales y culturales se transforma en una herramienta poderosa para construir puentes entre diversas comunidades, al fomentar el entendimiento y la cohesión social. En este contexto, un aspecto clave de la educación contemporánea es el desarrollo de un currículo inclusivo que refleje la diversidad cultural del alumnado. Esto no solo implica adaptar los contenidos y metodologías para que sean relevantes y accesibles para todos los estudiantes, sino también situar el proceso educativo dentro de una perspectiva intercultural, pluricultural y multicultural. Según Guilherme y Dietz (2015), este enfoque promueve una educación que reconoce y valora las diferencias culturales para generar una experiencia educativa más equitativa y enriquecedora.

Al integrar las diversas culturas en el currículo se crea un entorno donde todos los estudiantes se sienten representados y valorados, lo que mejora su

motivación y rendimiento académico. Además, este enfoque intercultural prepara a los estudiantes para vivir en un mundo cada vez más diverso y globalizado, donde la comprensión y el respeto mutuo son fundamentales.

La implementación de un currículo inclusivo trae consigo numerosos beneficios importantes. En primer lugar, asegura que todos los estudiantes —sin importar sus habilidades, género, origen étnico o cultural— tengan acceso a oportunidades de aprendizaje que sean relevantes y significativas. Al integrar experiencias, historias y valores de diversas culturas se enriquece no solo el aprendizaje, sino que también se promueve el respeto, la empatía y la tolerancia entre los estudiantes (Osorio *et al.*, 2019).

Asimismo, investigaciones han demostrado que cuando los alumnos se sienten representados en el contenido curricular su rendimiento académico y motivación tienden a aumentar de manera notable. Esto se alinea con los principios de la educación inclusiva, que busca crear un entorno educativo equitativo y acogedor para todos.

Un enfoque inclusivo e intercultural permite atender las necesidades individuales de cada estudiante a través de estrategias metodológicas flexibles como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el diseño universal para el aprendizaje (DUA), el aula invertida, el diálogo de saberes, la escucha activa, el aprendizaje experiencial y las bibliotecas vivas. Estas herramientas fomentan la participación de los estudiantes, disminuyen el abandono escolar y mejoran su bienestar emocional. Sin embargo, la implementación efectiva de propuestas educativas interculturales, según Freire (2022), requiere condiciones organizativas adecuadas y un compromiso institucional con la diversidad cultural. Sin estos elementos resulta complicado lograr una educación verdaderamente intercultural que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

El legado de Paulo Freire en el ámbito de la educación intercultural es de gran relevancia, ya que proporciona un marco teórico y práctico para enfrentar las complejidades de la diversidad cultural en las aulas. Su enfoque en el diálogo y la crítica social permite a los educadores no solo impartir conocimientos, sino también empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades, donde las diferencias son apreciadas como una riqueza.

Sin embargo, aún existen desafíos. La resistencia institucional a modificar los currículos tradicionales puede dificultar la implementación de enfoques interculturales. En este entorno es esencial que los educadores reciban la formación adecuada para facilitar diálogos significativos y gestionar dinámicas multiculturales en el aula. Freire nos recuerda que la educación intercultural es un proceso que implica crear un entorno inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y empoderados para contribuir al cambio social, respetando la diversidad de culturas y sus identidades culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apolo, D., Flores, G., Pauta, P. y Mansutti, A. (2022). Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de resistencia para la transformación social en Ecuador. *Revista Izquierdas*, (51), 1-14. https://r.issu.edu.do/iwa

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Revista Cinta de Moebio*, (23). https://r.issu.edu.do/RE

Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Educere*, *24*(78), 197-206. https://r.issu.edu.do/xq

Cruz, M., Ortiz, M., Yantalema, F. y Orozco, P. (2018). Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general. *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(2), 179-188. https://doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.10

Duque, M. I. (2023). *Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermeneútico a la didáctica de la educación superior.* Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. https://r.issu.edu.do/Znl

Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, *26*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018

Fe y Alegría Ecuador. (2018). Educación popular: esperanza de transformación. *Saberes Andantes*, *2*(4). https://saberesandantes.org/index.php/sa/issue/view/4/14

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2022). *Pedagogía liberadora: antología*. Los libros de la Catarata.

Fernández, A. y Durán, D. (2022). Actuar-enseñar entre la diversidad: construyendo educación inclusiva en Atacama. *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, *9*(2), 71-88. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004

Grefa, J. (2023). Educación intercultural en la Amazonía ecuatoriana: análisis de los enfoques pedagógicos y su contribución al respeto de la diversidad cultural y lingüística. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 3257-3272. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7172

Gómez, J. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, (38), 21-36.

Guilherme, M. y Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, *10*(1), 1-21.

Méndez, J. (2022). Pensamiento educativo en Pablo Freire. Una lectura desde la pedagogía crítica y pensamiento decolonial. *Revista Estudios Latinoamericanos*, *50*(51), 95-110. https://doi.org/10.22267/rceilat.225051.109

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2011). *Educación inclusiva y especial. Módulo I. Educación inclusiva y especial*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Montoya, L., Mateos, L. y Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, *9*(23). https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338

Muñiz, M. V. y Riaño, X. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*, 143-168.

Morán, L. E., Torres, G. A. y Miranda, O. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericanos*, *26*(95), 189-200. https://r.issu.edu.do/cs

Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Valdebenito, V., Morales, S. y Villagra, C. (2024). Transitar hacia prácticas educativas desde un enfoque educativo intercultural en La Araucanía, Chile. *Edu Pesqui*, (50), 1-19. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450270322es

Rentería Vera, J. A. (2020). *Variables para el diseño y actualización curricular para la solución de problemas locales-globales mediados por procesos de innovación educativa para básica secundaria* [Disertación de tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.

Rodríguez-Amortegui, E. (2024). El diálogo de saberes: estrategia pedagógica para la recuperación cultural. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1-14. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1091

Salgado, P. (2025). Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, *3*(1), 5-16. https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.73

Tambaco, A., Angulo, O., Quiñónez, K., Zúñiga, C. y Montaño, C. (2024). Educación Intercultural en América Latina: avances, desafíos y perspectivas futuras para la inclusión y la justicia social. *Código Científico Revista de Investigación*, *5*(E4), 644-657. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE4/514

Vera, P. (2024). *La formación y capacitación docente en interculturalidad y su impacto en las aulas. El caso de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Madre Laura, comuna Los Naranjos, período lectivo 2023-2024* [Tesis de grado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/21918/TFLACSO-2024KPVA.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Wohlin, C., Runeson, P., Höst, M., Ohlsson, M. C., Regnell, B. y Wesslén, A. (2012). Systematic literature reviews. En *Experimentation in software engineering* (pp. 45-54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-29044-2

Capítulo 5. Café con Paulo Freire: una propuesta dialógica con sentipensar desde la mitad del mundo

Gabriela Dávila Lara*
gabriela.davila@unae.edu.ec

Ormary Barberi Ruiz*
ormary.barberi@unae.edu.ec

Galo Bonito Caimiñague*
galo.bonito@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

INTRODUCCIÓN

Resulta inevitable pensar en el mundo actual y no acercar la reflexión hacia el surgimiento de las nuevas extremas derechas a nivel mundial. Toscano (2023) advierte que en el contexto de la crisis del capitalismo contemporáneo emergen los movimientos de extrema derecha, los cuales van ganando terreno en la política partidista a nivel mundial e incluso llegan a ganar elecciones en países determinantes en la geopolítica como Estados Unidos.

Las violencias sistémicas se perpetúan en los discursos ciudadanos, la palabra *libertad* ha sido cooptada para manifestar discursos de odio, los cuales se centran en discriminar a las minorías sexogenéricas, raciales, personas en condiciones de migración o cualquier condición que vaya contra la hegemonía blanca y conservadora. Se advierte así un sistema de opresión neofascista, donde se refuerzan modelos tradicionales de opresión (Toscano, 2025) y se crean estructuras de dominación.

Así, se puede asegurar que el mundo atraviesa un momento histórico complejo: guerras por mantener una hegemonía imperialista, crisis climática, los impactos económicos y políticos de la pandemia por el COVID-19, el resurgimiento de los neofascismos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tomando espacios que hace veinte años no habríamos imaginado que se podrían ocupar. La otra cara de la moneda supone resistencias, luchas, reflexiones y análisis críticos que trabajan para construir otro mundo posible.

Es necesario, entonces, preguntarse por el papel que ocupa la educación y la pedagogía en este contexto. Debemos también preguntarnos cómo se definen estos dos conceptos para trabajar por la emancipación de los seres humanos del mundo y específicamente de Latinoamérica y el Caribe, cuáles son las alternativas que podemos y debemos construir en comunidad para enfrentar a los neofascismos con dignidad y profundo amor.

Dentro de este escenario nos encontramos los actores de la educación formal: docentes, estudiantes y miembros de las comunidades educativas. También se encuentran las personas interesadas en la educación que no necesariamente están relacionadas con la educación formal, sino que procuran cambiar las condiciones de opresión que viven las minorías y construir un mundo con justicia social.

A partir de ello, este capítulo intenta responder algunas interrogantes sobre la construcción de estas alternativas necesarias para enfrentar las violencias

políticas y sistémicas contemporáneas: ¿cómo enfrentamos, desde nuestras trincheras, los retos educativos y pedagógicos de la contemporaneidad?, ¿existen alternativas teóricas y metodológicas en pro de una educación emancipadora?, ¿se puede —desde la academia y su vinculación con la sociedad— crear espacios de reflexión crítica a partir de reconocer la obra de Paulo Freire, su pensamiento y accionar en las praxis cotidianas de los docentes latinoamericanos?, ¿cómo usar estas herramientas que nos otorga el pensamiento y la praxis freireana en nuestra labor para organizar este espacio?

Las respuestas a estas interrogantes serán abordadas desde la creación del proyecto de vinculación con la sociedad en la UNAE: "Educación de Jóvenes y Adultos. Una propuesta dialógica en la región latinoamericana y caribeña". En la Universidad Nacional de Educación (UNAE), de Ecuador, ubicada en la parroquia Chuquipata, del cantón Azogues, provincia de Cañar, desde hace siete años un grupo de docentes y estudiantes ha asumido el gran reto de adentrarse en la Educación de Jóvenes y Adultos en el Ecuador, la cual ha transitado por varias etapas en el período de 2018 hasta la actualidad, que ha implicado, ante todo, un trabajo interinstitucional con la Universidad Federal de Pernambuco, el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos y movimientos y organizaciones sociales.

De allí se desprende el Café con Paulo Freire, el cual se desarrolla, hasta el momento, como un curso de formación continua, el cual cuenta con certificación, se validan horas de participación y aprobación del curso por la UNAE. El objetivo de este espacio de formación y reflexión crítica es profundizar en la praxis freireana enriqueciendo la formación inicial docente de la UNAE y extendiendo puentes dialógicos en la región latinoamericana y caribeña, los que faciliten los cambios necesarios en la educación, tanto en el ámbito académico y no académico. De esta forma, el Café se alinea con las necesidades recurrentes del mundo actual, buscando caminos conjuntos por donde transitar hacia la construcción de otras realidades posibles.

En el presente capítulo se transcurre por la importancia del legado de Paulo Freire en los campos de la educación y la pedagogía y cómo sus aportes son trascendentales en la contemporaneidad. Además, se cuestiona sobre cómo se construye, se gestiona y se evalúa el Café con Paulo Freire, otorgando una base metodológica a quienes nos leen y se interesan en recrear este espacio. Por último, se profundiza en los esfuerzos por comprender, atender y enfrentar las nuevas dinámicas socioeducativas con la presencia y ascenso del uso de

la tecnología, la cual ha modificado las dinámicas en las diferentes esferas de nuestra sociedad; para lo que se proponen como alternativas las narrativas transmedia y las multimodales.

Se espera que las y los lectores tengan un documento que guíe sobre por qué es importante la praxis freireana en la contemporaneidad. También sobre cómo desde la academia en relación y vinculación horizontal y recíproca con la comunidad se logra construir un espacio de reflexión crítica llamado Café con Paulo Freire, lo que constituye esta organización y algunos apuntes teóricos y metodológicos sobre ello.

TEORÍA Y PRÁCTICA DE PAULO FREIRE: UNA GUÍA EN EL CAMINO PEDAGÓGICO

El campo de la educación es complejo. Se lo puede definir desde diferentes perspectivas, donde la carga subjetiva e intersubjetiva que atraviesa lo epistemológico ocupa un papel trascendental para su definición. Sin embargo, bajo la lógica freireana del presente capítulo, abordamos esta definición desde dos perspectivas interconectadas entre sí. En primer lugar, se presenta la de Lucio (1989) la cual aborda desde una perspectiva amplia y contextualizada en el sistema capitalista y la otra desde la perspectiva de Paulo Freire (2008) donde la educación es una herramienta de liberación y de praxis consciente y social.

Una de las primeras consideraciones es que los seres humanos nos encontramos en continuo crecimiento como seres biológicos. Esto significa la evolución y el crecimiento celular. Ahora, esto se da en un medio natural y también social, y los dos determinan nuestro desarrollo en todo ámbito. El ámbito de lo social es vital para entender a la educación en un sentido amplio (no solo refiriéndonos a lo que sucede en un sistema educativo o dentro de las aulas).

Para Lucio (1989), "educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros" (p. 36). Es decir: lo que enseñamos como práctica social a partir de los diferentes sistemas de creencias e ideologías donde coexistimos. En un sistema capitalista, el ser humano está condenado a que su educación se base en la reproducción del sistema y no en su emancipación

La definición de educación "se restringe entonces, por un lado, a transmitir la información y desarrollar las destrezas necesarias para acoplarse al sistema

de producción y, por el otro, se limita a una edad humana determinada: hay una época para educarse y otra diferente para producir" (Lucio, 1989, p. 36). La escuela reproduce la relación social de explotación capitalista, la sumisión del trabajo al capital, la ideología dominante "fabrica" a los obreros futuros. Como aparato ideológico del Estado, la escuela "cumple un rol esencial en el mantenimiento de la reproducción de los sistemas de producción, pues genera una permanente relación de interdependencia entre estructura y superestructura, es decir, lo económico determinará la dirección que asuman los programas educativos" (Rubilar, 2008, p. 43).

Dentro de este sistema desigual existen los oprimidos y los opresores. Freire (2005) manifiesta que para que el sistema funcione se requiere mantener a los oprimidos dóciles, dormidos ante su propia realidad. Esto se logra mediante la instalación de mitos, que son discursos instaurados por a través de la cultura, los medios de comunicación y la escuela.

Específicamente, en la escuela, este sistema de dominación se reproduce mediante la educación bancaria. En ella, el docente cumple el papel del opresor, que tiene el poder dentro del aula, porque es el dueño de los conocimientos. Mientras que el estudiante será el oprimido, al cual, metafóricamente, se le deposita la información como en un banco. El discente únicamente debe recibir "los depósitos, guardarlos y archivarlos" (Freire, 2005, p. 78).

El escenario descrito implica complejidad. Por lo tanto, la labor docente será —obviamente— compleja. Los maestros, además de tener una formación pedagógica y didáctica que esté acorde con las necesidades o carencias de los nuevos tiempos, nos vemos atravesados por las lógicas de la política mundial, regional y local (Fierro y Rosas, 1999, p. 18). En otras palabras, somos actores políticos, inmersos en luchas de poderes, de relaciones sociales. Los discursos de los políticos nos muestran como el pilar fundamental del cambio, nos nombran, nos apuntan.

El docente es un sujeto político dentro de la pugna política por los derechos y las reivindicaciones históricas. Sin embargo, no todos militamos en miras de lo que creemos justo. Utilizamos la palabra *militar* —en lugar de *trabajar*, *practicar*, *laborar*—, pues implica la convicción y la praxis constante por alcanzar una idea, una ideología, un sueño o una utopía colectiva. Es decir, los militantes docentes son aquellos que han desarrollado un nivel de consciencia tal que son capaces de entender su profesión desde los devenires históricos y políticos, y

ven la necesidad de comprometerse con los cambios ineludibles en su terreno (transforman, trabajan, reflexionan, critican, piensan en búsqueda del cambio).

Los estudiantes —al ser figuras centrales en los procesos educativos formales— también son personajes políticos. Cuando se concientizan sobre su situación de oprimidos, su camino por la emancipación es arduo, dado que se disponen a luchar por los intereses colectivos.

Nos preguntamos, entonces, ¿qué motiva a los maestros y a los estudiantes a luchar por su emancipación? La respuesta parte desde las individualidades de cada ser humano, pero creemos que quienes han tomado una posición militante ha sido porque se dieron las condiciones históricas y materiales para criticar su práctica y lo que los envuelve. Ello requiere un proceso de análisis crítico y del reconocimiento a figuras políticas y pedagógicas trascendentales como Freire. Pero la pregunta que prevalece es ¿qué se puede hacer o cómo se puede hacerlo?

La respuesta militante la encontramos en nuestras prácticas docentes, el contacto a partir de la dialogicidad con nuestras y nuestros estudiantes. La invitación que hacen Oldano y Buraschi (2022) a desprendernos de nuestras individualidades a través de una postura crítica y propositiva parece clave en la contemporaneidad. El trabajo colectivo y crítico resulta central en tiempos de posverdad y de un auge fascista a nivel mundial. Por ello, el diálogo honesto, horizontal, frontal, consciente y comprometido es necesario en nuestras relaciones sociales, especialmente en el ámbito educativo. Escuchar, comprender y practicar desde la horizontalidad construye justicia social y una pedagogía emancipadora. Además, nos invita a sembrar el convencimiento en nuestros estudiantes de que otro mundo es posible: "Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento" (Ardón, 2022, p. 73).

Asímismo, es preciso desarrollar el pensamiento crítico para crear y recrear ideas como diría Freire. Las nuevas corrientes decolonizadoras, sobre todo, se plantean la necesidad de desprenderse de las epistemes eurocéntricas y reconocer la existencia y resistencia de los saberes otros, que, sin duda, han sido fundamentales en la construcción de ciencia en el sur global.

Con la intención de abordar las problemáticas presentadas en este epígrafe y de profundizar en la praxis freireana es que nace como un espacio dialógico el Café con Paulo Freire en la UNAE, el cual lleva varias ediciones a su haber. Por ello, presentaremos cómo lo organizamos, ejecutamos y evaluamos para

que compañeras y compañeros de Latinoamérica y el Caribe tengan una guía de cómo recrearlo a partir de sus contextos específicos.

EL CAFÉ CON PAULO FREIRE DE LA UNAE: ORGANIZACIÓN, DIFUSIÓN, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN

El Café con Paulo Freire de la UNAE representa una de las ventanas dialógicas de la UNAE al exterior del territorio y a otras latitudes desde la interpretación y reflexión crítica para la familiarización y el conocimiento del pensamiento freireano a través de algunas de sus obras, propiciando el fortalecimiento de las relaciones con redes académicas. Esta iniciativa es una continuidad contextualizada de la Red del Café con Paulo Freire de Brasil y de la Cátedra Paulo Freire de la Universidad Federal Rural de Pernambuco en Brasil.

El tránsito por los elementos organizativos esenciales del Café con Paulo Freire como acción estratégica de la Educación de Jóvenes y Adultos en el marco del proyecto estratégico de Vinculación con la Sociedad Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA, en el marco del convenio entre la UNAE y la Universidad Federal Rural de Pernambuco (Brasil), ha sido pensado a partir de tres componentes esenciales: a) proyectivo-formativo, b) técnico-comunicacional y c) aplicativo-experiencial. Es decir:

a. El componente proyectivo-formativo revela el diseño del Café con Paulo Freire de la UNAE como curso-taller con un total de sesenta a ochenta horas certificadas, destinadas al estudio de cada una de las obras seleccionadas de Freire. Este diseño obedece a los criterios propuestos por la Dirección de Educación Continua de la UNAE, con el objetivo de profundizar en el pensamiento freireano, enriqueciendo el modelo pedagógico de la UNAE y creando puentes dialógicos en la región latinoamericana y caribeña, provocando y reflexionando críticamente sobre los cambios necesarios en la educación, tanto en el ámbito académico y no académico.

   En cuanto a los elementos de diseño se pueden especificar la fundamentación, la justificación, el objetivo general y los específicos, los resultados esperados

de aprendizaje (competencias básicas y profesionales), el contenido, el cronograma, la metodología, los recursos y la evaluación. El diseño y administración del aula virtual responde al diseño respectivo, incluyendo las actividades de evaluación que se especifican: asistencia a por lo menos al 75 % de las sesiones abiertas/encuentros de noventa minutos sincrónicos cada uno; participación en el foro de cada sesión; participación voluntaria en los *padlets* (participación formativa) y elaboración individual o grupal del trabajo final integrador (texto, infografía, video u otro recurso audiovisual o emergente innovador). Todo ello con el propósito de que el participante lector transite por los diferentes y principales aportes de cada obra producto de las ideas, reflexiones, aportes y análisis como resultado de la postura reflexiva, crítica y dialógica, según lo considere cada participante.

En cuanto a la selección de las obras estudiadas en cada edición ha resultado de la consulta a especialistas expertos del pensamiento freireano como el doctor César Picón (Perú), Mónica Folena (Brasil), facilitadoras del Café (Mariana Rodríguez y Gabriela Dávila), entre otros miembros del equipo de la UNAE. Las obras de Paulo Freire estudiadas, hasta este momento, son *Cartas a Cristina*, *Pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía de autonomía*.

b. El componente técnico-comunicacional comprende el plan y el desarrollo de las actividades de difusión por los medios de comunicación y redes sociales, consideradas para cada edición del Café con Paulo Freire, previo diseño de imagen promocional de cada edición del Café por parte del equipo de la Dirección de Comunicación de la UNAE para su difusión por redes sociales de la UNAE y de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA a través de sus páginas de Facebook, perfiles de Instagram y TikTok. Ver imágenes promocionales (Figura 1) que se divulgan en redes sociales:

Figura 1. Imágenes promocionales del Café con Paulo Freire

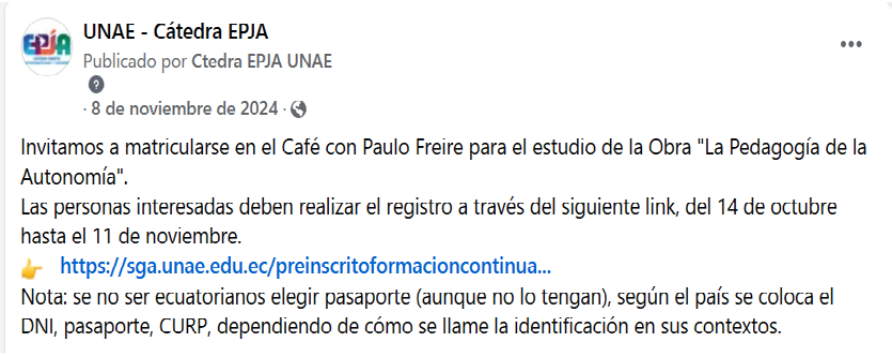


Fuente: *elaboración propia*

El proceso de inscripción al Café con Paulo Freire es difundido al público en general, académicos y no académicos, sin distinción de la institución, región o país de procedencia. Para ello, se diseña un formulario de inscripción con ayuda de la Dirección de Educación Continua de la UNAE; este se publica junto a las imágenes promocionales.

La última edición del Café con Paulo Freire contó con personas inscritas procedentes de países como España, Italia, Brasil, Argentina, México, República Dominicana, entre otros. Ver Figura 2:

Figura 2. Publicación de Facebook con el enlace al formulario de inscripción

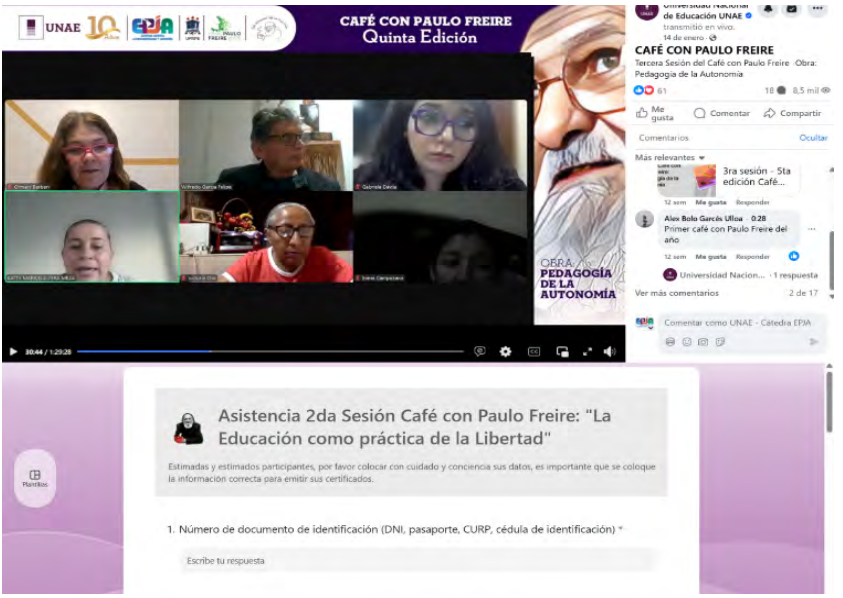


Fuente: *Catedra EPJA, Facebook (2024)*

En cuanto al componente aplicativo-experiencial, se refiere a los espacios o momentos en donde el participante experimenta el aprendizaje en interacción individual o grupal con el contenido de la obra y los recursos y medios como videoconferencias, aula virtual, obras de Paulo Freire, *padlets* y foros. Esta interacción también se experimenta entre los participantes e invitados especiales y entre pares, de manera sincrónica o asincrónica, incluyendo el proceso de construcción del trabajo final integrador, llevado a cabo de manera autónoma y asincrónica.

Es relevante destacar el criterio inclusivo otorgado a los espacios de participación del Café. Es decir: se organiza una sesión por Zoom, a la cual se invita a todos los participantes inscritos. A quienes no logran conectarse por ese medio se les comunica que la sesión será transmitida en vivo, por la página de Facebook de la UNAE, de manera que todos puedan asistir a cada una de las sesiones. Por medio de los chats se facilita un formulario de asistencia, que deben llenar como requisito para la obtención del certificado correspondiente. Ver Figura 3:

Figura 3. Transmisión en vivo y formulario de asistencia



Fuente: *Cátedra EPJA, Facebook (2024)*

Se debe destacar la importancia de la producción escrita de los participantes que, de manera individual o grupal, materializan los resultados de las reflexiones y análisis de los principales aportes que Freire expone en las obras estudiadas. De esta forma se revelan sus competencias básicas y profesionales previstas en el componente proyectivo-formativo del Café, así como en las participaciones e interacciones que se llevan a cabo en los espacios sincrónicos y asincrónicos como el *padlet* y los foros disponibles en el aula virtual que se prepara para cada edición del café. Ver Figura 4:

Figura 4. Aula virtual del Café con Paulo Freire. Pedagogía de la autonomía



Fuente: *aula virtual de Educación Continua UNAE (2025)*

La estructura de las actividades del aula virtual propicia la interacción de cada participante con el contenido de la obra freireana. Las actividades están pensadas para fomentar la reflexión sobre la propia praxis, desde el análisis de los principales aportes de Paulo Freire. Además, el proceso de evaluación de cada edición del café con Paulo Freire y, de manera particular, la elaboración del trabajo final integrador se realiza de manera sistemática sumativa desde las narraciones de los participantes, situación que se analiza en el epígrafe siguiente.

Finalmente, el recorrido dialógico, reflexivo y consciente que cada participante del Café realiza es una experiencia integradora entre la teoría y la práctica para develar una oportunidad significativa de intercambio de reflexiones y experiencias personales, educativas y pedagógicas, dentro de un marco dialógico en la región.

Cada fase o momento que propicia el Café con Paulo Freire de la UNAE es pensada para enseñar con el ejemplo o, en palabras de Freire (2015), pensada hacia la "corporificación de las palabras" (p. 35). Además, se posiciona como un espacio de socialización de prácticas educativas vinculadas con la trascendencia del pensamiento de Paulo Freire, sus principales aportes filosóficos, políticos, ciudadanos y pedagógicos.

EL PENSAMIENTO FREIREANO DESDE LAS NARRATIVAS MULTIMODALES Y TRANSMEDIA

Desde el Café con Paulo Freire de la UNAE se promueve la oportunidad de contar o narrar las historias vividas por nuestros participantes; narraciones que se entrelazan con el pensamiento freireano a partir de la revisión de las diferentes obras. "Las personas necesitan narrar y narrarse, para adquirir consciencia del significado de sus acciones y decisiones. Esto significa que su situación no es estática, sino sujeta a una historia que adquiere sentido cuando es narrada" (Cabré Rocafort, 2016, p. 51). Sin embargo, en la sociedad actual, estas narraciones no se estructuran de la misma manera que en nuestros días de escuela.

Hoy, contamos con mayor cantidad y diversidad de recursos para expresar nuestras experiencias y sentires; recursos que pueden utilizarse para crear narrativas multimodales y transmedia (las que iremos definiendo y diferenciando más adelante). En la sociedad digital (Castells, 2024) en la que vivimos contamos con diferentes herramientas que nos permiten comunicarnos y narrarnos de otras maneras. "Las redes sociales, foros, chats, blogs, etc. representan nuevas formas de comunicación interactivas" (Cortes Gómez *et al.*, 2016, p. 56).

Todas estas nuevas formas de comunicación también han generado nuevas maneras de narrar y narrarse desde y con la praxis. Una de estas nuevas formas son las narrativas transmedia. Vale mencionar que adquieren este adjetivo *transmedia* al tratarse de producciones/creaciones que se expanden a lo largo y ancho de diferentes plataformas y medios (Scolari *et al.*, 2019). En el caso del Café con Paulo Freire, las personas pueden participar de las cuatro sesiones de cada edición del café. En cada una tienen la oportunidad de narrar sus experiencias de manera oral, dentro del Zoom y, al mismo tiempo, pueden compartir sus reflexiones y narraciones en el *Padlet* (Figura 5), el chat de la transmisión en vivo y en los foros establecidos para cada sesión en el aula virtual.

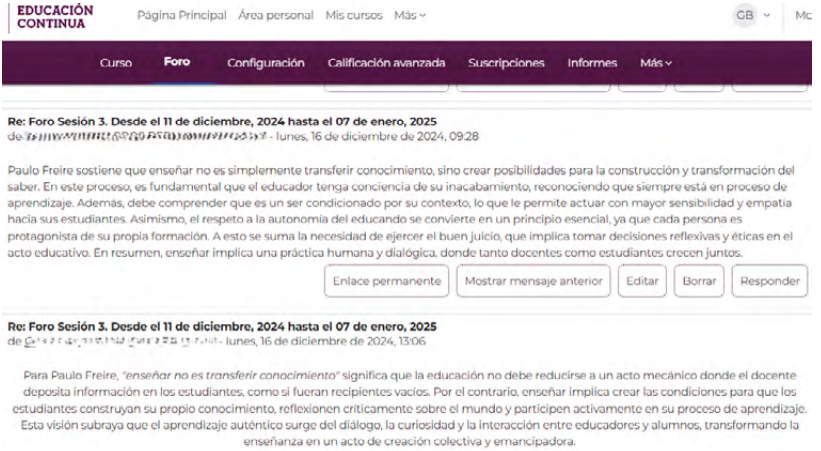
Figura 5. Participaciones en el padlet del Café con Paulo Freire



Fuente: *tomado del Café con Paulo Freire, quinta edición, tercera sesión. Padlet (2025)*

A través de esta dinámica, propuesta para las diferentes sesiones, los participantes pueden expandir sus narrativas de manera más orgánica e integradora en los diferentes medios dispuestos para este fin. Todo esto con el objetivo de facilitar las interacciones entre participantes (Figura 6) y construir narrativas de manera conjunta.

Figura 6. Interacción del foro entre los participantes del Café con Paulo Freire

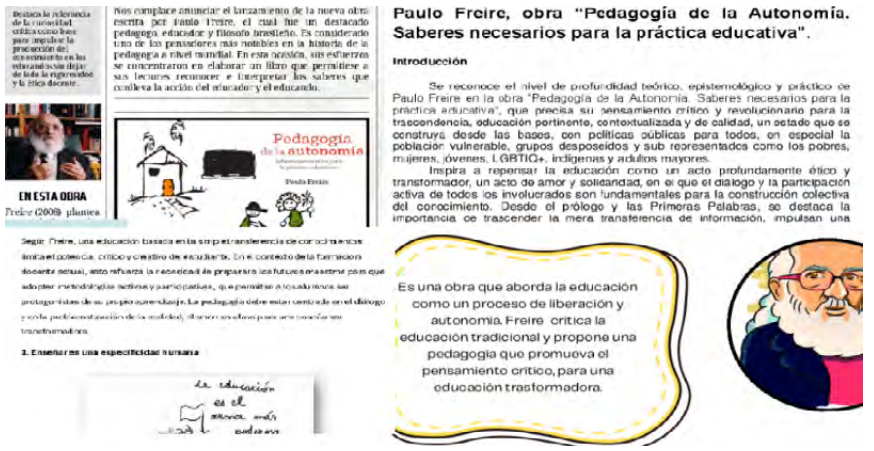


Fuente: *foro del Café con Paulo Freire. Aula virtual UNAE (2025)*

Las oportunidades que se presentan en el Café con Paulo Freire están pensadas para promover el diálogo entre iguales, el no discriminar a otros por cualquier situación y para gestar otras formas de aprender-enseñar en esta sociedad ya bastante digitalizada. Y la otra forma de comunicación son las narrativas multimodales, a las cuales podemos definirlas como textos en los que se utilizan diferentes recursos o modos comunicativos, en los que se pueden incluir palabras, videos, imágenes y audios (voz y cualquier sonido que sirva para complementar la narración) (Cardona Zapata y Calle Álvarez, 2023).

Desde la organización del Café con Paulo Freire de la UNAE se ha establecido como opción para el trabajo final la creación de narrativas multimodales. En estos trabajos finales (Figura 7) se promueven este tipo de narrativas para enfrentar a los nuevos contextos educativos con los que nos encontramos e interactuamos, así como para atender a la diversidad de los participantes, propiciando una enseñanza-aprendizaje inclusiva, sobre las necesidades de aprendizaje de las personas.

Figura 7. Trabajos finales del Café con Paulo Freire



Fuente: *tomado del aula virtual del Café con Paulo Freire (2025)*

La importancia de incorporar este tipo de narrativas a la reflexión sobre el pensamiento y la praxis freireana es innegable, ya que nuestra sociedad misma se encuentra atravesada por estas nuevas formas de narrar e interpretar el mundo. Y para actuar en el plano educativo, para enseñar, necesitamos la capacidad de aprehender la realidad:

> Mujeres y hombres somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de aprehender. Por eso, somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la lección dada. (Freire, 2015, p. 66)

Es decir, desde el Café con Paulo Freire aspiramos que nuestras sesiones no sean solo repetir lo que dicen los textos, sino que nuestros participantes sean capaces de construir sus conocimientos a partir de estas grandes oportunidades de interacción con otros y de la creación de las narrativas que surgen gracias a esas interacciones. La comprensión de los conceptos de narrativa transmedia y de narrativa multimodal nos permite realizar una evaluación contextualizada a las condiciones sociales que nos atraviesan como sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, se ha explorado en lo importante que es crear alternativas para los retos contemporáneos del mundo globalizado. El llamado que se nos hace a docentes y estudiantes para afrontar las problemáticas en nuestros contextos próximos debe ser tomado con consciencia y compromiso por quienes sentimos esa responsabilidad.

Para concatenar las aspiraciones de cambio, los sueños, las prácticas de personas relacionadas con la educación nace el Café con Paulo Freire: un lugar que estudia la praxis freireana y que también inspira a los participantes a transformar su praxis educativa, a concientizar sobre los problemas y las crisis contemporáneas y buscar soluciones conjuntas. El desarrollo del Café con Paulo Freire de la UNAE está pensado desde los principios de la educación liberadora y la pedagogía crítica de Freire. Cada elemento —desde la organización hasta la evaluación— se guía por principios como la inclusión y el análisis de la praxis; apoyado por conceptos como las narrativas transmedia y multimodales, que permiten la contextualización del pensamiento y praxis freireana a la sociedad digital en la que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardón, M. (2022). Paulo Freire: incompletud y búsqueda permanente. En R. C. Rébola, M. Suárez Elías y E. Alfieri (Comps.), *Reinventarnos con Paulo Freire: Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos* (pp. 67-98).

Clacso. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171414/1/Reinventarnos-Paulo-Freire.pdf

Cabré Rocafort, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *9*(3), 50-68. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.652

Cardona Zapata, L. A. y Calle Álvarez, G. Y. (2023). Los textos multimodales como recurso didáctico para la enseñanza de la escritura en un centro educativo rural. *Revista Humanismo y Sociedad*, *11*(1), 1-15. https://doi.org/10.22209/rhs.v11n1a01

Castells, M. (2024). *La sociedad digital.* Alianza Editorial.

Cortes Gómez, S. Méndez Zaballos, L. y Lacasa, P. (2016). iPads, apps y redes sociales: construyendo narrativas multimodales en las aulas. *Digital Education Review*, (30), 53-75. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5772441.pdf

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46. https://universidaden12meses.com/Materiales/Pedagog%C3%ADa/2o%20Examen/Educacion%20y%20Pedagogia%20y%20Ensenanza.pdf

Oldano, N. y Buraschi, D. (2022). La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas. *Revista de Educación Social*, *35*, 404-419. https://eduso.net/res/revista/35/miscelanea/la-herencia-de-paulo-freire-en-las-practicas-participativas-dialogicas

Rubilar, L. (2008). *El espacio educativo como aparato ideológico de estado, desde una mirada althusseriana* [tesis de Maestría, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile. http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108518

Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, *74*, 116-132. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324

Toscano, A. (2020). Notes on Late Fascism. *Pléyade*, (25), 29-50. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962020000100029

Capítulo 6. Transversalización del pensamiento freireano en el currículo de educación de jóvenes y adultos: un análisis crítico desde la pedagogía liberadora

Ana Delia Barrera Jiménez*
ana.barrera@unae.edu.ec

Ifrain González Beade*
ifrain.gonzalez@unae.edu.ec

Cristina Villacis Espín*
cristina.villacis@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

INTRODUCCIÓN

La educación de jóvenes y adultos (EPJA) en América Latina ha estado marcada por importantes desafíos; sobre todo, para que se le reconozca el enfoque específico que la distingue, de cara a su visión y misión en el contexto socioeducativo. Ello ha conducido a distintas etapas y formas de entender cómo se debe educar a las personas adultas, a quiénes está dirigida, qué objetivos debe cumplir y cómo debería organizarse el proceso que desencadena la concepción que subyace tras esta educación.

En este sentido, ha predominado una visión que asocia la EPJA como respuesta para compensar o nivelar los vacíos que se heredan de enseñanzas precedentes, las cuales no se completaron y/o de niveles no cursados, por lo que la mirada ha estado más centrada en la alfabetización básica, lo que refleja una limitación evidente hacia la formación integral de las personas a quien va dirigida. Esta perspectiva reduccionista ha contribuido a que la EPJA sea vista con menor relevancia dentro de las políticas educativas, lo que habla en detrimento de su valor, su potencial transformador y su capacidad para fomentar el pensamiento crítico, la participación y el desarrollo de los jóvenes y adultos.

No obstante, la tendencia imperante respecto a la EPJA, el siglo XXI protagoniza avances tanto a nivel normativo como institucional en algunos países de la región que intentan hacer frente, desde las aulas y educación popular, a problemas que persisten y están relacionados con la desvalorización social del subsistema, la escasa inversión pública, la insuficiente formación específica de los docentes que estarían dispuestos y capacitados para gestionar el proceso en este contexto, la rigidez curricular y la desvinculación entre la oferta educativa y las realidades socioculturales de los estudiantes adultos, entre otras. Ante esta realidad, resulta inminente la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que reconozcan la experiencia, el saber previo y la diversidad de los sujetos que acceden a la EPJA y, de este modo, suplantar las prácticas escolares tradicionales que no satisfacen las necesidades concretas de este grupo poblacional.

En correspondencia con lo anterior, se ha considerado pertinente desarrollar un diálogo reflexivo con los lectores a partir del análisis del pensamiento de Paulo Freire en este contexto, al entender que su concepción pedagógica contribuye a replantear la visión que ha perdurado en torno a la EPJA y es que Freire defiende el supuesto de que la educación no resulta ser un simple acto de transmisión de

conocimientos envasados a lo largo de la historia, sino que implica lograr un proceso dialógico, reflexivo y transformador que permita el cuestionamiento constante acerca de la realidad que se desea cambiar y perfeccionar.

Por lo tanto, la educación no se puede reducir a enseñar a leer y escribir en sentido recto. En su defecto, es necesario propiciar las condiciones de enseñanza-aprendizaje para que las personas puedan leer el mundo, comprender cuáles son condiciones de vida y, consecuentemente, sean capaces de concientizar su rol y accionar en función del cambio.

Por su valor formativo, se asume el pensamiento de Freire como un enfoque transversal de gran valor pedagógico y didáctico, el cual ofrece claves valiosas para entender la EPJA como una oportunidad para el desarrollo integral de las personas, reconociendo sus saberes previos, su dignidad y su derecho a participar activamente en la construcción de conocimientos. Además, Freire invita a entender que la educación tiene ante sí dos caminos: el uno destinado a marcar desigualdades y el otro constituir un espacio de construcción y liberación del sujeto que forma parte del proceso de cambio. La reflexión del pensamiento freireano, a la luz de la EPJA, permite fortalecer una visión crítica y humanizadora de esta educación con la finalidad de forjar no solo saberes, sino también actitudes y valores que conduzcan a la transformación social; es decir, transformar sus contextos.

Considerar la incorporación del pensamiento de Paulo Freire en el currículo de la EPJA implica repensar la enseñanza desde una perspectiva crítica, participativa y transformadora. Al respecto, el presente capítulo tiene como objetivo analizar las ideas relevantes del pensamiento freireano que pueden transversalizarse en el currículo de educación de jóvenes y adultos a favor de una enseñanza crítica, participativa y emancipadora.

A partir de la revisión crítica correspondiente, se identifican los principios fundamentales de pedagogía freireana, relacionados con el diálogo, la problematización y la educación como práctica favorecedora de la libertad del ser humano en sus contextos cotidianos de actuación. Asimismo, se enfatiza en la aplicabilidad de las ideas identificadas en el diseño curricular y la práctica docente en el contexto referido, lo que contribuye a una educación más inclusiva y significativa, a partir de la cual no solo se generen conocimientos, sino que, además, favorezca al desarrollo de una conciencia crítica y transformadora.

EL CURRÍCULO DE LA EPJA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

La intención de repensar el currículo de la EPJA, desde una perspectiva crítica que no solo atienda las carencias relacionadas con la lectura y escritura desde la mirada instrumentalista, se corresponde con la necesidad de valorar la necesaria transformación individual y, por ende, social, que se consigue desde los procesos educativos que rompen con la pedagogía tradicional que continúa subsistiendo de manera solapada o explicita en los contextos formativos actuales. En este escenario, y partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, se identifican núcleos conceptuales y metodológicas fundamentales para resignificar la educación de jóvenes y adultos acorde con los tiempos que demandan dicha resignificación, los cuales responden a las siguientes premisas.

Premisa 1. Aprendizaje de la lectura

Aprender a leer no solo es dominar un código, sino comprender críticamente el entorno, sobre lo cual el autor señala en su libro *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1981): "La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel" (p. 1). En este sentido nos encontramos con una amplia concepción sobre uno de los procesos fundamentales que se priorizan como parte del proceso de alfabetización, pero, en este caso, no limitado a la discriminación y atribución de significados textuales solamente, sino desde la visión de leer en grande, o sea: leer el entorno, cuestionar las acciones y actitudes de los otros, a partir de la interacción que se establece con los demás, decodificar y valorar los mensajes que vienen de las relaciones humanas y sociales.

Freire resalta la relación dinámica entre el mundo y la palabra, lo que identifica como "movimiento" entre ambas realidades. Lingüísticamente hablando, esta relación obedece a la lógica de la dimensión semántica, sintáctica y pragmática del discurso. Estos elementos, se articulan tanto en la comprensión como en la producción de significados que se realizan en situaciones concretas de comunicación:

> El movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de

> "escribirlo" o de "rescribirlo", es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente (Freire, 1981, p. 6).

La comprensión del texto -afirma el autor que nos ocupa- "ha de ser alcanzada por su lectura crítica, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto" (Freire, 1981, p.1). Esto implica los niveles inferenciales y crítico-valorativo de la lectura que reconocen autores como Cassany (1999); Solé (2003); Roméu (2005), entre otros. La valoración del proceso lector, más allá de su decodificación, apunta hacia una dimensión más profunda, desde la cual, el sujeto que lee establece conexiones con el contexto en que se genera la significación y, a partir de su reconstrucción, se convierte en su coautor. Sobre este proceso reconstructivo, opina Cerezo (1997), que, el autor no puede prever hasta qué punto el lector puede lograr resignificaciones que ni él mismo pudo imaginar.

Otro aspecto medular que destaca Freire es el modo en que las experiencias de lectura del mundo desde edades tempranas se van convirtiendo en experiencias que actúan como un tejido de significaciones que, al ser analizadas y procesadas, van conformando el universo del saber, mismo que se amplía en el contexto escolar, pero que no se queda anclado a lo formal, sino que se fortalece con la práctica y con los nuevos aprendizajes que se transforman.

La comprensión de la lectura, a partir de su carácter funcional, conduce a concebirla como eje transversal en el currículo de la EPJA, por tanto, se enriquece la concepción de alfabetización, al trascender de la intención mera de aprender a leer y a escribir hacia la mirada procesual de atribución de significados, que implica interpretar y emitir criterios desde la criticidad. En este sentido, alfabetizar no es simplemente enseñar letras o palabras, sino entrenar a los sujetos para que puedan leer su mundo e interpretarlo desde sus realidades. Esta idea es fundamental para concebir, desde el currículo de la EPJA, la integración de la lectura y la escritura como prácticas culturales y sociales, que fortalezcan el pensamiento crítico y promuevan la emancipación personal y colectiva.

Premisa 2. Diálogo como base del proceso educativo

El diálogo es esencial en la pedagogía freireana, toda vez que implica una relación horizontal entre el educador y el educando. Al decir de Freire (1970): "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', es decir, lo transforman" (p. 91). Ello recalca la importancia del diálogo entre los docentes y los estudiantes, así como la vinculación del

contenido de enseñanza con sus experiencias, lo que desencadena la crítica y, por consiguiente, la reflexión y nuevas maneras de analizar el entorno y pensar en cómo transformarlo para mejorar las condiciones de vida. Desde esta perspectiva, puede considerarse que Freire no solo propuso una alfabetización funcional, sino -como muchos han afirmado- una pedagogía de la liberación, conducente a formar sujetos activos en la construcción de un mundo más humano y solidario.

Lo anterior respalda la concepción del diálogo no como una estrategia didáctica más, sino como un modo de ser y estar en el mundo, lo que lo identifica con un acto profundamente humano, ético y político. Ello es coherente con la teoría del discurso de Van Dijk (2009), para quien el discurso es una forma de práctica social situada, cargada de ideología y poder. Esta relación afianza el criterio de que todo acto comunicativo implica una posición frente al mundo y frente al otro, y no puede entenderse como neutral o meramente funcional. El diálogo, en esta dirección, no es una simple herramienta metodológica para organizar la clase, sino un espacio de construcción simbólica y política que pone en acción sobre "el tablero del aprendizaje" a las estructuras de pensamiento, creencias, relaciones de poder y formas de comprender la realidad.

Van Dijk (1999) refiere que el discurso no solo refleja el pensamiento, sino que también lo produce y lo reproduce como resultado de la influencia de los contextos sociales, ideológicos y cognitivos de los participantes. Este criterio justifica que, cuando Freire plantea el diálogo como esencia del proceso educativo, lo está situando como acto desencadenante de la conciencia crítica y de la posibilidad de transformación social. El diálogo freireano, así entendido, se alinea con la idea de que el lenguaje es acción, representación del mundo y agente de cambio.

En el ámbito de la EPJA, esta concepción del diálogo tiene un valor esencial al incidir en la condición de sujetos discursivos activos que identifica a los estudiantes a partir del momento en que son capaces de interpretar su realidad, posicionarse frente a ella y actuar de manera coherente. A partir de este supuesto, el currículo de la EPJA debe concebir la competencia comunicativa dentro del perfil de egreso, a la cual están sujetos los resultados de aprendizaje que demandan no solo saber leer y escribir, sino saber significar e interactuar mediante el lenguaje en situaciones dialógicas que constituyan el resultado de un pensamiento crítico y autónomo.

En su obra *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970) sostiene: "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo

'pronuncian', es decir, lo transforman" (p. 91). Esta afirmación va más allá de una técnica de comunicación; plantea una relación educativa que parte del reconocimiento mutuo entre educador y educando como sujetos históricos, capaces de pensar, interpretar, expresar y transformar su realidad.

En este sentido, el diálogo rompe con las relaciones verticales que han caracterizado a la educación tradicional, en la que el rol de maestro ha sido el de trasmisor de información, mientras corresponde al estudiante recibirla pasivamente. Por ello, se nos presenta la acción de dialogar, como crear conocimiento juntos, a partir de la problematización del contexto y de las experiencias vividas por los estudiantes. Al asumir este supuesto, la práctica pedagógica se convierte en el núcleo para desarrollar la conciencia crítica y la autonomía en los jóvenes y adultos que acceden a la EPJA, considerando, además, que- en este caso- cuentan con un cúmulo de conocimientos que han adquirido en diversos contextos cotidianos de vida, de los escenarios laborales y de la interacción con la comunidad.

El diálogo, por ende, exige un currículo abierto, flexible y situado, que construya e implemente considerando las diferentes realidades que caracterizan a los estudiantes, sus necesidades e inquietudes, pero, sobre todo, un currículo que permita ser replanteado desde la práctica reflexiva. Para Freire (1970), todo acto educativo es también un acto político: "Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (p. 79). Esta mediación del mundo es clave: el diálogo educativo se da en torno a una realidad concreta que se desea comprender y transformar.

En el contexto específico de la EPJA, el posicionamiento referido implica redefinir las dinámicas áulicas, a partir de las cuales se promuevan espacios de verdadera escucha y participación, que estimulen la construcción colectiva del conocimiento. Así, el diálogo se convierte no solo en el medio, sino en el fin educativo al formar sujetos capaces de hablar con el otro y no sobre el otro, de dialogar para actuar, de aprender para transformar.

Premisa 3. Vinculación del conocimiento con la realidad del educando

De particular importancia resulta considerar en el diseño curricular y su implementación la relación entre el conocimiento y la realidad del estudiante. Esto obedece a la necesaria articulación con la experiencia que nutre sus saberes y que se reconstruye con las nuevas miradas disciplinares. Teorizar la práctica y

practicar la teoría (Modelo Educativo Pedagógico, UNAE, 2015; 2023) pone en relieve la pertinencia curricular de concebir la relación conocimiento-práctica como estimuladora de competencias en el estudiante, en tanto les permite consolidar los saberes y validarlos en la complejidad y particularidad de la práctica, de acuerdo con los diversos contextos en los que se desempeña el sujeto en formación.

Esta articulación con la experiencia del estudiante no solo enriquece sus saberes previos, sino que también da sentido al proceso educativo. Los aprendizajes verdaderamente significativos se construyen cuando el contenido disciplinar se vincula con la vida cotidiana, lo que los hace más comprensibles y repensables, al ayudar a comprender y transformar el mundo en donde se vive y que nos rodea. Esta perspectiva reclama flexibilidad al currículo y una concepción que reconozca los múltiples puntos de partida del estudiante adulto en este caso.

Reflexionar sobre el conocimiento desde la práctica debe constituir la perenne oportunidad de cuestionarla, adaptarla, resignificarla, por lo que la experiencia se resignifica en una fuente imprescindible de saberes, a favor del desarrollo de habilidades, actitudes, valores y emociones, la cual se revaloriza al interactuar y conectar con los marcos conceptuales y metodológicos de las disciplinas. Corresponde al maestro, por tanto, comprender la realidad que respalda el conocimiento y experiencia de los estudiantes e invitar a su cuestionamiento y transformación. Al respecto, refiere Freire (1993): "Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos" (p. 67).

Premisa 4. Reconocimiento del educando como sujeto histórico y cultural

Freire (1996) afirma que, "Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (p. 93). Esto constituye un posicionamiento claro respecto a la diversidad cultural que caracteriza las realidades sociales y educativas en particular. En la EPJA, esto implica un enfoque que respete la identidad cultural y la historia de vida de cada estudiante.

En este contexto, es necesario tomar en cuenta que cada estudiante tiene su historia, la que obedece a sus aprendizajes fuera de la escuela, sus costumbres, formas de ver y lidiar con el mundo, incluso a su propia lengua y cómo comprende y transforma la realidad de la que es parte. Reconocer esta diversidad cultural es indispensable para que la educación cobre sentido, sea relevante y verdaderamente transformadora para el estudiante.

Considerando lo anterior, el aula de clases y los ambientes diversos de enseñanza-aprendizaje deben constituirse en espacios de encuentro de múltiples saberes en los que se construya el aprendizaje de manera colaborativa y a partir de las experiencias que nutren la modificación de las concepciones desde la significatividad de lo nuevo para el estudiante adulto, quien valora con más fuerza sus saberes y experiencias adquiridos en el mundo cultural que lo identifica. Esta realidad enriquece el currículo y exige retos sui géneris, los que trazan una línea recursiva de lo vivido a lo aprendido y, de ahí, a la transformación de ese mismo mundo que ha sido el principal desencadenante de sus saberes y modos de entender la realidad.

Premisa 5. Esperanza como motor de la praxis educativa

La consideración de Freire (1992) de que la esperanza no es un sentimiento ingenuo alude al papel activo de los sentimientos y emociones en la transformación del propio individuo. Este es un supuesto que implica valorar, desde lo curricular, la dimensión emocional y afectiva como parte integral del proceso educativo, especialmente en la EPJA, donde muchas veces perduran marcas de exclusión, abandono escolar o el fracaso por disímiles razones que no siempre son "razonables", pero que perduran como huellas o estereotipos que obstaculizan la autovaloración y la valoración de los otros.

La esperanza constituye, de cara a esta realidad, una manera de no ser derrotados por la realidad, sino de insistir en cómo se puede transformar la realidad que rodea al estudiante. Metodológicamente, el currículo debe asumir el poder esperanzador como un desafío en la educación que se concibe, lo que deriva en la utilización del aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en proyectos (ABP), así como prácticas reflexivas como el *l*esson s*tudy* y la *flipped classroom*. Estas metodologías no solo activan el pensamiento crítico, sino que también estimulan la autonomía, la colaboración y el compromiso con los procesos de cambio.

Reconocer el poder transformador de la esperanza supone, por tanto, en el contexto de la EPJA, diseñar experiencias de aprendizaje que no solo transmitan contenidos, sino que motiven y fortalezcan la autoestima y la autovaloración de los estudiantes, una vez que concienticen que el poder de transformación no es una utopía frente a sus complejas realidades. Esto implica generar condiciones pedagógicas desde la transversalidad curricular que contribuyan a descubrir que

el poder de transformar su vida y su entorno no es una utopía si se es capaz de conectar el conocimiento con la acción, la reflexión y la esperanza que tipifica la esfera emocional del ser que aprende y se desarrolla. Al respecto, el currículo tiene ante sí el reto de posibilitar -desde las reflexiones disciplinares y proyectos de investigación- el cambio personal y social, toda vez que se promuevan actitudes favorecedoras de los cambios que se deseen lograr.

Premisa 6. Construcción de una conciencia crítica

Las premisas anteriores ya apuntan hacia la visión freireana de que la educación no permanece indiferente ante la realidad social, sino que la reproduce y cuestiona con la finalidad de transformarla. Desde esa mirada, el diálogo y la problematización de la realidad permiten que el estudiante no solo aprenda contenidos, sino que desarrolle la capacidad de analizar su entorno, identificar injusticias y proponer alternativas.

La transversalización del pensamiento de Paulo Freire en el currículo de la EPJA permite promover actividades que invitan a los estudiantes a cuestionarse el mundo, las decisiones, el modo en que se transforma la realidad, su papel en esa sociedad que le rodea y, esencialmente, cómo lograr el cambio colectivamente. Por consiguiente, la concepción curricular debe apuntar hacia un proceso educativo, esencialmente crítico y reflexivo, que favorezca al desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad para la lectura del mundo y no solo de las palabras, lo cual se convierte en la clave para que los procesos educativos sean verdaderamente significativos y emancipadores.

Premisa 7. Transformación social desde la educación

El poder transformador de la educación con respecto a la sociedad significa uno de los principales aportes de Freire, lo que conduce a entender que la educación tiene "obligadamente" que trascender los marcos del aula de clases. Al hacerlo, el modelo de formación se nos presenta como la aspiración de contribuir al desarrollo de personas críticas, empoderadas y conscientes de su contexto y, por ende, conscientes de su rol a favor de los cambios sociales que cada vez son más exigentes. Desde esta mirada, la transformación no solo se concibe respecto al estudiante, sino de cara a sus contextos familiares, comunitarios y laborales.

La incorporación del pensamiento freireano en la EPJA, demanda un currículo orientado hacia la acción transformadora, el cual conciba desde su capacidad

de transversalización, que en cada disciplina o instancia formativa se enseñe a leer, pero también a comprender la realidad social; se aprenda a escribir, pero también a expresarse con libertad e intención bien definidas; se conozcan los derechos, pero también se luche por ellos. La concepción curricular de la EPJA, enriquecida desde la visión de Freire, representa una vía innegable para que la educación trascienda a favor de la justicia social, la equidad y la construcción de sociedades más humanas y democráticas.

CONSIDERACIONES FINALES

La obra de Freire nos coloca ante un camino de reflexiones curriculares que puede ser infinito, puesto que en cada una de sus afirmaciones y reflexiones encontramos disímiles puntos de vista que apuntan hacia una educación que reconozca el papel de la sociedad y del ser humano en estrecha y dinámica vinculación. Analizar críticamente la posibilidad de transversalizar el pensamiento freireano en el currículo de la EPJA no solo es un ejercicio teórico, sino una apuesta por una educación con sentido, que dignifique al ser humano y potencie su capacidad transformadora.

El análisis del pensamiento de Paulo Freire permite comprender la profunda necesidad de repensar el currículo de la (EPJA) desde una perspectiva crítica, dialógica y emancipadora. La transversalización de sus ideas en los espacios educativos no debe entenderse como un ejercicio teórico aislado, sino como una apuesta ética, política y pedagógica por una educación que transforme tanto al sujeto que aprende como al contexto en el que este se desenvuelve.

La alfabetización, el diálogo, la problematización, la esperanza y el reconocimiento del educando como sujeto histórico y cultural no son elementos complementarios, sino ejes estructurantes de una propuesta curricular que aspire a formar personas críticas, autónomas y comprometidas con la transformación de su realidad. En este sentido, Freire nos interpela a educar no solo para transmitir conocimientos, sino para fomentar la conciencia crítica, el empoderamiento del sujeto y la construcción colectiva de saberes con sentido.

El currículo de la EPJA, nutrido del pensamiento freireano, debe ser flexible, contextualizado y profundamente humano. Debe partir del respeto por los saberes previos de los estudiantes, promover prácticas pedagógicas basadas en el diálogo auténtico e incorporar metodologías activas que articulen el conocimiento con

la experiencia. Así, se construye un camino hacia una educación que no solo instruye, sino que libera; que no solo informa, sino que transforma.

En definitiva, transversalizar el pensamiento freireano en la EPJA es afirmar que otra educación es posible: una educación que no se conforma con reproducir la realidad, sino que la cuestiona y la transforma; una educación que siembra esperanza activa, que reconoce la dignidad del ser humano y que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, democrática e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cerezo, M. T. (1997). *Lectura crítica y formación del lector*. Octaedro.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1981). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Roméu, A. (2005). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pueblo y Educación.

Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura.* Graó.

Van Dijk, T. A. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos.

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso* (A. Bixio, Trad.). Gedisa.

Universidad Nacional de Educación del Ecuador [UNAE]. (2015). *Modelo educativo pedagógico*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Universidad Nacional de Educación del Ecuador [UNAE]. (2023). *Modelo educativo pedagógico actualizado*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Capítulo 7. Las ciencias naturales en la Educación de Jóvenes y Adultos: una propuesta curricular contextualizada

Luís Enrique Hernández Amaro*
luis.hernandez@unae.edu.ec

Ana Mari Pimentel Garriga*
ana.pimentel@unae.edu.ec

María de los Ángeles Cruz Tamayo*
maria.cruz@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

INTRODUCCIÓN

La educación en ciencias naturales pensada para jóvenes y adultos no puede desarrollarse al margen de su realidad. Más allá de un listado de contenidos, se trata de una propuesta que escuche y dialogue con las vivencias de quienes muchas veces han sido excluidos del sistema educativo. Esto implica considerar con seriedad su entorno social, su situación económica y sus condiciones ambientales. En este sentido, enseñar ciencias es mucho más que enseñar conceptos: es invitar a descubrir, cuestionar y actuar frente a los desafíos del presente.

En el presente artículo se presenta una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias naturales en el contexto de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Esta propuesta se fundamenta en un enfoque contextualizado, interdisciplinar y participativo, orientado a integrar los saberes científicos con las realidades sociales y territoriales de los estudiantes. Como ejes articuladores del aprendizaje se abordan temas clave como la salud y el bienestar comunitario, el cambio climático y la biodiversidad, la energía y el desarrollo sostenible, la alimentación y la seguridad alimentaria, los recursos hídricos y la gestión del agua, así como la ciencia y la tecnología en la vida cotidiana. Estos ejes permiten vincular los contenidos científicos con problemáticas relevantes del entorno, promoviendo aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento crítico. Dichas áreas se articulan en el tratamiento de los contenidos de las asignaturas de ciencias naturales en los diferentes niveles, a favor de un conocimiento experiencial como propuesta curricular liberadora para la formación científica desde la integración de saberes orientados al desarrollo sostenible como una garantía al acceso equitativo del conocimiento científico y el pensamiento crítico.

El análisis documental y su sistematización se apoyaron en herramientas digitales basadas en la inteligencia artificial, particularmente ChatGPT, modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI. Esta herramienta fue utilizada como apoyo para la organización preliminar de la información, la generación de categorías tentativas de análisis y la redacción inicial de algunos fragmentos interpretativos. No obstante, toda la información generada fue contrastada con las fuentes originales y validadas por el equipo investigador, a fin de evitar errores de atribución o invención de referencias, una limitación reconocida de los modelos de lenguaje. De esta manera, el uso de inteligencia artificial se enmarcó en una función de asistencia técnica, y no como sustituto del juicio académico ni del rigor metodológico del análisis cualitativo.

Las ciencias naturales comprenden una serie de disciplinas científicas que tienen como objeto el análisis de la naturaleza, de los fenómenos que se producen en ella y de las leyes que los gobiernan. Su finalidad es conocer el universo y el ambiente que nos rodea a partir del método científico, basado en la observación, la experiencia y la creación de hipótesis y teorías.

Su enfoque es hacia la naturaleza, que va de los seres vivos a la materia inerte, y de los procesos físicos y químicos hasta el universo en toda su extensión. Ello se basa en una secuencia ordenada que va de la observación, la formulación de suposiciones, la verificación mediante la experiencia, el análisis de datos hasta la construcción de principios y teorías.

Las ciencias naturales se dividen en varias áreas principales. Por ejemplo, la biología estudia los organismos vivos y sus procesos vitales; la física se enfoca en las leyes fundamentales del universo como la materia, la energía, el espacio y el tiempo y la química investiga la composición, estructura, propiedades y transformaciones de la materia. Otras ramas como la astronomía y la geología se encargan del estudio de los cuerpos celestes y de los fenómenos del universo, así como de la estructura, composición y procesos geológicos de la Tierra, respectivamente.

Estas ciencias son cruciales para la comprensión del mundo y tienen usos prácticos en campos como la medicina, la tecnología, la ingeniería y el medioambiente. En resumen, nos permiten estudiar y entender el mundo natural, desde las partículas más pequeñas hasta las galaxias más lejanas. Múltiples investigaciones (Banasco *et al*., 2008; Castro Sánchez y Ramírez Gómez, 2013; Chamizo y Pérez, 2017; Gil, 1986; Weisman y Fugamalli, 1994) se han referido al tema de la didáctica de las ciencias naturales y a la importancia de su integración en el currículo de estudio.

Para Banasco *et al*. (2008):

> Transformar con efectividad la enseñanza de las Ciencias Naturales, ante las exigencias actuales y en correspondencia con el desarrollo científico tecnológico y cultural, sobre la base de elaborar nuevos currículos, que contemplen de una forma equilibrada la integración de los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Naturales, contribuirá a que los estudiantes aprendan a conocer, a hacer, a ser y vivir juntos. (p. 52)

Integrar las ciencias naturales en la EPJA y en los planes de estudio de bachillerato es fundamental para potenciar el pensamiento crítico y la alfabetización científica.

No obstante, las Adaptaciones Curriculares para la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (Ministerio de Educación [Mineduc], 2016), en Ecuador, atiende a una orientación flexible y contextual que relaciona los aprendizajes con la experiencia de vida de los estudiantes. Se basa en destrezas con criterio de desempeño priorizando los aprendizajes de base imprescindibles, agrupados por bloques curriculares. El currículum incluye modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia, y se mantiene la distribución por áreas del de conocimiento. En el campo de las ciencias naturales, el enfoque se mantiene en forma disciplinar en el Bachillerato General Unificado (BGU) (Mineduc, 2019), distinguiendo cursos de biología, de química y de física. Las tres mantienen sus bases epistemológicas, secuencia de contenidos y metas específicas.

A continuación, se muestra la estructura de los bloques curriculares de la asignatura de Biología dentro de BGU:

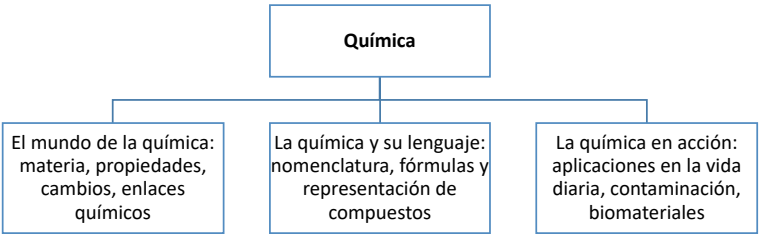
Figura 1. Organización de los bloques curriculares correspondientes a la asignatura de Biología dentro de BGU



Fuente: *elaboración propia*

En la siguiente figura se detalla la distribución de los bloques curriculares que estructuran la enseñanza de la química en este nivel educativo:

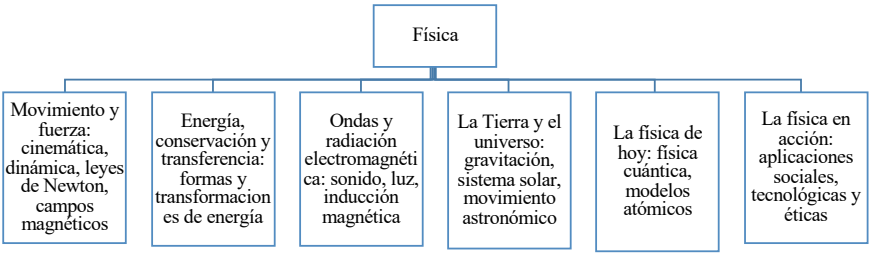
Figura 2. Organización de los bloques curriculares correspondientes a la asignatura de Biología dentro de BGU



Fuente: *elaboración propia*

Finalmente, se expone la organización de los bloques curriculares de la asignatura de Física, los cuales guían su desarrollo pedagógico y didáctico:

Figura 3. Organización de los bloques curriculares correspondientes a la asignatura de Física para el BGU



***Fuente**: elaboración propia*

El enfoque metodológico combina la experimentación, análisis de fenómenos y aplicación práctica de la ciencia en la vida cotidiana, con lo que se estimula el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes. La instrucción científica, a lo largo de la historia, ha sido más enfocada en la transferencia de saberes abstractos y descontextualizados que dejan a los estudiantes distanciados del mundo real.

LAS CIENCIAS NATURALES DESDE UNA VISIÓN FREIREANA

Sin embargo, una aproximación pedagógica basada en las teorías de Paulo Freire propone una visión radicalmente diferente a esta concepción. En *Pedagogía del oprimido*, Freire (2008) defiende una educación liberadora en la que se construye el conocimiento a partir del diálogo y el pensamiento crítico acerca de la realidad. Freire sostiene que la educación debería empoderar a los estudiantes de modo que se conviertan en protagonistas activos de su propio proceso de construcción de significado.

En el contexto de las ciencias naturales, esto conlleva a cultivar la curiosidad y a la investigación, de modo que los estudiantes se interpelen acerca del mundo natural. "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí, los hombres se educan unos a otros, mediatizados por el mundo" (Freire, 2008, p. 96). Esta reflexión pone de relieve la necesidad del aprendizaje a partir de la comunidad y de la apertura a la realidad a la que se enfrentan diariamente los estudiantes.

Un currículum de ciencias naturales al estilo freireano tiene que conectar los conceptos científicos con la realidad social y de poder de los estudiantes. Conlleva, consecuentemente, una reflexión crítica acerca de las potencialidades con que se pueden utilizar las ciencias para reproducir o cuestionar las estructuras de poder. En tal sentido, el objetivo no es solo producir una mirada crítica a estas situaciones o problemáticas, sino, sobre todo, que esos saberes se conviertan en herramientas para la concientización, para la comprensión, que permita convertir estas situaciones significativas para los estudiantes y para la comunidad.

El diálogo es crucial en la pedagogía freireana. En el salón de ciencias esto conlleva a la creación de entornos en los que los estudiantes pueden presentar sus ideas, debatir y construir el conocimiento de forma compartida. "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman, y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos" (Freire, 2008, p. 43). Freire está a favor de una educación que se basa en la acción y la experiencia. En las ciencias naturales esto se implementa a través de la realización de proyectos de campo, de investigación y de experimentos.

Un currículo freireano reconoce y valora los conocimientos y las prácticas tradicionales de las diferentes culturas. En las ciencias naturales esto implica integrar las perspectivas indígenas y otras formas de conocimiento en el currículo. Para Freire, la cultura —como producción humana— es un espacio de lucha donde se manifiestan las contradicciones de la sociedad.

INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS NATURALES EN UN CURRÍCULO FREIREANO

Ahora, para obtener una integración eficiente sobre las asignaturas de ciencias naturales en un currículum freireano es necesario tener claro aspectos como:

- Poder identificar temas significativos para la vida de los estudiantes y la comunidad en general como, por ejemplo, el agua contaminada, el cambio climático o la seguridad alimentaria.
- La investigación participativa.
- Incorporar a los estudiantes en la planeación y realización de proyectos de investigación, que se concreta en otorgarles voz y voto en la decisión.

- Aplicar mecanismos para que la evaluación sea una herramienta de aprendizaje y de reflexión. Entonces, se hace necesario incentivar la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes.
- Los educadores como mediadores.
- La función del educador es organizar el diálogo y la investigación, no solo comunicar información. Esto significa crear una cultura de confianza y respeto en el salón de clase.

Ahora, si tenemos un currículo de ciencias naturales inspirado en Freire, este nos podría ofrecer numerosos beneficios como:

- Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas.
- Promover la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Desarrollo de la conciencia social y la responsabilidad ciudadana.
- La conexión a través del aprendizaje con la realidad y las necesidades de la comunidad.
- La valoración de la diversidad cultural y los diferentes saberes.

Entonces, se puede decir que un currículo de ciencias naturales basado en las ideas de Paulo Freire tiene el potencial de transformar la educación en un proceso liberador y significativo para los estudiantes.

LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Al incorporar las ciencias naturales en el currículo, en asignaturas como Biología, Química y Física, permite a los estudiantes apreciar el modo en que se relacionan los fenómenos naturales con los de carácter tecnológico. En lugar de ser abordadas de una manera aislada, esta integración favorece una orientación más holística y en ella se muestra la resolución de problemas de mayor complejidad y profundidad.

Ahora, si realizamos un análisis sobre el caso de nuestro interés, el grupo de jóvenes y adultos dentro de la comunidad educativa resulta de mayor relevancia, ya que muchos vuelven a las aulas con saberes de vida con mucho valor y significado. Una orientación integrada sobre esta temática permite conectar lo que ya se sabe con lo que se está estudiando, con el fin de incentivar la motivación y se visualiza de qué forma se aplica la ciencia de manera real, como para la salud, el medioambiente y la tecnología.

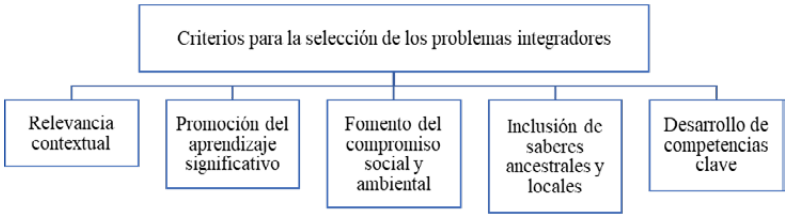
Algunas de las ventajas de un currículum integrado en las ciencias naturales son:

- El fomentar el pensamiento crítico y la curiosidad: la ciencia no es una serie de datos, sino investigación en progreso. Un currículum integrado permite a los estudiantes analizar, hacer conjeturas de hipótesis y medir evidencia, facilitando un aprendizaje basado en la indagación.
- La conexión a la vida cotidiana: hacer que las ciencias sean aplicables a problemas cotidianos —como el calentamiento de la atmósfera, la sostenibilidad y la salud pública— posibilita que los estudiantes puedan conectar lo que estudian con lo que ellos viven y con la vida cotidiana de la comunidad a la que pertenecen.
- La accesibilidad a varios estilos de aprendizaje: la educación para adultos y jóvenes debe tener estrategias flexibles que sean adaptables a diferentes trayectorias de vida. Un enfoque integrado permite trabajar con metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o estudios de caso.
- La preparación para la ciudadanía y la vida laboral: en la sociedad cada vez más tecnológica y científica se hace absolutamente necesario que los estudiantes adquieran habilidades científicas que los capaciten para tomar decisiones adecuadas y ser activos en la sociedad.

PROBLEMAS INTEGRADORES PARA EL CURRÍCULO DE CIENCIAS NATURALES EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ECUADOR

La selección de los problemas integradores presentados responde a la demanda de crear un currículum contextualizado, relevante y transformacional que se acerque a los desafíos del siglo XXI de una manera interdisciplinaria, crítica y comprometida con la realidad socioambiental del Ecuador. Los problemas tienen la capacidad de conectar los saberes científicos con las necesidades y experiencias concretas de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje significativo y aplicable, a partir de atender a los siguientes criterios, que se detallan en la siguiente figura:

Figura 4. Criterios para la selección de problemas integradores



Fuente: *elaboración propia*

Relevancia contextual

Al analizar el contexto del Ecuador se evidencia que es un país megadiverso, pero en el que también se enfrentan múltiples desafíos socioambientales como la contaminación del agua, los efectos del cambio climático, la inseguridad alimentaria y las limitaciones en el acceso a la energía y la salud. Estos son problemas que impactan directamente a las comunidades.

Al proponer soluciones que resultan ser integradoras como la gestión del agua, la alimentación sostenible y la biodiversidad nos permite que los estudiantes analicen y actúen sobre cuestiones vitales en sus contextos locales y de interés. Con ello se fomenta una conciencia que nace de un pensamiento crítico y resulta ser activo frente a su entorno.

Promoción del aprendizaje significativo

Algunos problemas que se han considerado en el presente documento —como el cambio climático, el desarrollo sostenible y la salud comunitaria— están diseñados para conectar el conocimiento científico con las experiencias de vida de los estudiantes. Esto resulta ser particularmente importante en la formación de jóvenes y adultos, ya que estos suelen tener una amplia experiencia acumulada que puede enriquecer el aprendizaje cuando se aborda desde problemas reales y cercanos a sus realidades.

Desarrollo de competencias clave

La educación en ciencias naturales no solo debe enfocarse en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de competencias como la resolución

de problemas, el pensamiento crítico, la colaboración y la acción social. Cada uno de los problemas integradores fomenta estas habilidades:

- La gestión del agua y el desarrollo sostenible promueven el análisis crítico de los recursos naturales y el diseño de soluciones innovadoras.
- La salud comunitaria fomenta la capacidad de evaluar información científica y tomar decisiones responsables.
- La seguridad alimentaria y la tecnología en la vida cotidiana desarrollan habilidades prácticas aplicables en los entornos familiares y laborales.

Fomento del compromiso social y ambiental

Sobre el compromiso social y ambiental, la educación no puede ser un proceso aislado de las realidades sociales. Los problemas integradores propuestos permiten a los estudiantes ser actores activos en la transformación de sus comunidades, ya sea a través de proyectos de reforestación, sistemas de captación de agua, campañas de salud o el desarrollo de huertos sostenibles. Esto con el fin de no solo fortalecer el vínculo entre el aula y la vida cotidiana, sino que también fomenta el compromiso con el bienestar de muchos.

Inclusión de saberes ancestrales y locales

Ahora bien, si Ecuador es un país con una rica diversidad cultural, en esencia, se integran los saberes ancestrales con los conocimientos científicos. Problemas como la seguridad alimentaria y la biodiversidad ofrecen oportunidades que debemos valorizar, y revitalizar prácticas que resultan ser tradicionales como el uso de plantas medicinales o los métodos ecológicos en los que se promueve un diálogo intercultural que enriquece los aprendizajes.

Los problemas integradores sobre esta temática y aplicados a un currículo de ciencias naturales en la formación de jóvenes y adultos en Ecuador deben abordar las necesidades y contextos socioculturales, económicos y ambientales del país. Estos problemas deben fomentar la construcción de conocimientos significativos, el desarrollo de habilidades científicas y la promoción de actitudes críticas hacia los retos contemporáneos. A continuación, se resaltarán las propuestas de problemas integradores en la Figura 5:

Figura 5. Propuesta de problemas integradores



Fuente: *elaboración propia*

Salud y bienestar comunitario

- Problema integrador: ¿cómo podemos prevenir y enfrentar las enfermedades más comunes en nuestras comunidades?
- Objetivo: analizar las causas, efectos y prevención de enfermedades como la diabetes, hipertensión o dengue.
- Competencias: promoción de hábitos saludables, comprensión del funcionamiento del cuerpo humano y evaluación crítica de prácticas tradicionales y científicas en la medicina.

Cambio climático y biodiversidad

- Problema integrador: ¿qué acciones locales podemos tomar para mitigar el cambio climático y proteger la biodiversidad ecuatoriana?
- Objetivo: investigar los efectos del cambio climático en el entorno local y proponer estrategias sostenibles para preservar ecosistemas únicos como el Chocó, las Galápagos o la Amazonía.
- Competencias: comprensión de los ciclos naturales, análisis de datos climáticos y participación en proyectos ecológicos.

Energía y desarrollo sostenible

- Problema integrador: ¿cómo podemos aprovechar las fuentes de energía renovable para beneficiar a nuestras comunidades?
- Objetivo: explorar el uso de energía solar, eólica o hidráulica en las regiones específicas del Ecuador y su impacto en la calidad de vida.

- Competencias: evaluación de recursos naturales disponibles, diseño de soluciones tecnológicas y conciencia sobre la transición energética.

Alimentación y seguridad alimentaria

- Problema integrador: ¿qué alternativas sostenibles podemos implementar para garantizar una alimentación saludable y accesible?
- Objetivo: estudiar la producción agrícola local, el impacto de los agroquímicos y las prácticas tradicionales frente a las necesidades actuales.
- Competencias: reconocimiento de los procesos biológicos en cultivos, análisis de políticas alimentarias y diseño de huertos comunitarios.

Recursos hídricos y gestión del agua

- Problema integrador: ¿cómo podemos conservar el agua y garantizar su acceso para todos?
- Objetivo: identificar las principales fuentes de agua en la región y los problemas relacionados con su contaminación o desperdicio.
- Competencias: uso racional del agua, comprensión de su ciclo y evaluación de proyectos comunitarios de saneamiento.

Ciencia y tecnología en la vida cotidiana

- Problema integrador: ¿cómo podemos usar la tecnología para resolver problemas cotidianos en nuestra comunidad?
- Objetivo: analizar las ventajas y riesgos del uso de tecnologías modernas en contextos rurales y urbanos.
- Competencias: integración de conocimientos científicos en la solución de problemas, pensamiento crítico y trabajo colaborativo.
- Enfoque contextualizado: relacionar los problemas con los saberes ancestrales y los desafíos específicos de las regiones del Ecuador.
- Interdisciplinariedad: vincular las ciencias naturales con áreas como matemáticas, lengua y estudios sociales.
- Participación: involucrar a estudiantes en proyectos comunitarios que integren lo aprendido en el aula con la práctica real.

TABLAS PARA LOS PROBLEMAS INTEGRADORES

A continuación se presentan tablas que organizan los contenidos curriculares de Biología, Química y Física en tres niveles de complejidad (básico, intermedio y avanzado) para cada uno de los seis problemas integradores propuestos. Esta estructura busca facilitar la articulación progresiva de saberes en torno a situaciones significativas para los estudiantes y sus comunidades.

Estas tablas organizan donde los contenidos de Biología, Química y Física relacionados con el problema integrador "¿Cómo podemos prevenir y enfrentar las enfermedades más comunes en nuestras comunidades?" Los contenidos se estructuran en tres niveles de complejidad para favorecer una comprensión progresiva y contextualizada del tema.

Tabla 1. Organización de contenidos de Biología, Química y Física relacionados con el problema integrador

Salud y bienestar comunitario			
	Física	Química	Biología
Nivel básico	Principios de la biomecánica (movimiento y fuerzas en el cuerpo)	Nutrientes y compuestos esenciales en el cuerpo	Sistemas del cuerpo humano y su relación con la salud.
Nivel intermedio	Ondas y sonido en la comunicación y audición	Reacciones químicas en procesos biológicos (digestión, metabolismo)	Enfermedades comunes, inmunidad y hábitos saludables
Nivel avanzado	Aplicaciones tecnológicas en la salud (rayos X, ultrasonidos)	Efectos de sustancias tóxicas y fármacos en el organismo	Epidemiología y salud pública: impacto de los contaminantes en la salud

Fuente: *elaboración propia*

Salud y bienestar comunitario

A continuación se muestran los contenidos de las ciencias naturales vinculados al problema integrador "¿Qué acciones locales podemos tomar para mitigar el cambio climático y proteger la biodiversidad ecuatoriana?". Los contenidos están distribuidos en tres niveles de complejidad para promover el análisis ecológico y la acción comunitaria.

Tabla 2. Contenidos de las Ciencias Naturales vinculados al problema integrador

Cambio climático y biodiversidad			
	Biología	Química	Física
Nivel básico	Ecosistemas y factores ambientales	Composición del aire y agua	Transferencia de energía en el clima
Nivel intermedio	Impacto del cambio climático en la biodiversidad	Gases de efecto invernadero y reacciones químicas atmosféricas	Radiación solar y efecto invernadero
Nivel avanzado	Estrategias de conservación y restauración ecológica	Contaminación y procesos de mitigación (tecnologías limpias)	Modelos físicos para predecir el cambio climático

Fuente: *elaboración propia*

Esta tabla recoge los contenidos seleccionados de Biología, Química y Física en relación con el problema integrador "¿Cómo podemos aprovechar las fuentes de energía renovable para beneficiar a nuestras comunidades?". Los contenidos están organizados en niveles de complejidad que favorecen la integración de conocimientos y propuestas tecnológicas.

Tabla 3. Contenidos seleccionados de Ciencias Naturales en relación con el problema integrador

Energía y desarrollo sostenible			
	Biología	Química	Física
Nivel básico	Relación entre seres vivos y consumo de energía	Fuentes de energía y reacciones químicas básicas	Conceptos de trabajo, potencia y energía
Nivel intermedio	Biocombustibles y su impacto ambiental	Combustibles fósiles y energías renovables	Generación y transmisión de energía
Nivel avanzado	Energía en procesos biológicos (fotosíntesis, metabolismo)	Termodinámica y eficiencia energética en procesos industriales	Fuentes alternativas de energía y eficiencia energética

Fuente: *elaboración propia*

En la siguiente tabla se detalla la progresión de contenidos de las tres asignaturas científicas en torno al problema integrador "¿Qué alternativas sostenibles podemos implementar para garantizar una alimentación saludable y accesible?".

Tabla 4. Contenidos de las tres asignaturas científicas en torno al problema integrador

Alimentación y seguridad alimentaria			
	Biología	Química	Física
Nivel básico	Nutrición y función de los alimentos	Composición química de los alimentos	Transferencia de calor en la cocción de alimentos
Nivel intermedio	Biotecnología en la producción de alimentos	Reacciones químicas en la conservación de alimentos	Propiedades físicas en la conservación de alimentos (presión, humedad)
Nivel avanzado	Ingeniería genética y seguridad alimentaria	Impacto de los aditivos y agroquímicos	Aplicaciones tecnológicas en la industria alimentaria

Fuente: *elaboración propia*

La tabla que se presenta a continuación organiza los contenidos en niveles de complejidad para abordar el problema integrador "¿Cómo podemos conservar el agua y garantizar su acceso para todos?". Con este problema se agrupan conceptos claves de Biología, Química y Física.

Tabla 5. Contenidos en niveles de complejidad para abordar el problema integrador, agrupando conceptos claves de Biología, Química y Física

Recursos hídricos y gestión del agua			
	Biología	Química	Física
Nivel básico	Ciclo del agua y su importancia en los ecosistemas	Propiedades del agua	Estados físicos del agua y sus propiedades
Nivel intermedio	Contaminación del agua y enfermedades asociadas	Contaminantes del agua y procesos de purificación	Hidrodinámica y sistemas de distribución
Nivel avanzado	Estrategias de tratamiento y conservación del agua	Química ambiental y tecnologías de desalinización física	Aplicaciones tecnológicas para el uso eficiente del agua

Fuente: *elaboración propia*

Finalmente, se expone la distribución progresiva de contenidos científicos vinculados con el problema integrador "¿Cómo podemos usar la tecnología para resolver problemas cotidianos en nuestra comunidad?", fomentando el uso crítico y responsable del conocimiento científico y tecnológico.

Tabla 6. Contenidos científicos vinculados con el problema integrador "¿Cómo podemos usar la tecnología para resolver problemas cotidianos en nuestra comunidad?"

Ciencia y tecnología en la vida cotidiana			
	Biología	Química	Física
Nivel básico	Biotecnología y su impacto en la vida diaria	Química en productos de uso cotidiano	Principios físicos en electrodomésticos y herramientas
Nivel intermedio	Desarrollo de fármacos y avances médicos	Materiales sintéticos y su impacto ambiental	Comunicaciones y transporte
Nivel avanzado	Aplicaciones de la genética en la medicina personalizada	Nanotecnología y nuevos materiales	Inteligencia artificial y física cuántica en la tecnología

Fuente: *elaboración propia*

CONSIDERACIONES FINALES

Las adaptaciones curriculares para la EPJA responden de manera pertinente a las características, intereses y trayectorias de las personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa. La flexibilidad metodológica y la priorización de aprendizajes básicos imprescindibles permiten una educación inclusiva y con sentido práctico, aprovechando los saberes previos de los estudiantes adultos y fomentando la aplicación contextualizada del conocimiento científico.

El abordaje integrado de las ciencias naturales contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, a la comprensión de los fenómenos del entorno y a la formación de ciudadanos con capacidad de tomar decisiones coherentes con el buen vivir y la sostenibilidad. Este abordaje debe considerar la progresión de contenidos, la interdisciplinariedad y el enfoque contextualizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banasco, J. Caballero, C. y Pérez, C. (2008). Una alternativa de integración de los contenidos de enseñanza de las Ciencias Naturales. *Varona*, *47*, 17-53. https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635567008.pdf

Castro, A. y Ramírez, R. (2013). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas. *Amazonía Investiga*, *2*(3), 30-53. https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/646

Chamizo, A. y Pérez, Y. (2017). Sobre la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, *74*(1), 23-40. https://doi.org/10.35362/rie741624

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gil, D. (1986). *La metodología científica y la enseñanza de las ciencias*. Enseñanza de las Ciencias.

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016). *Adaptaciones curriculares para la educación con personas jóvenes y adultas*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). *Currículo de los niveles de Educación obligatoria*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Weisman, H. y Fugamalli, L. (1994). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Paidós.

Capítulo 8. Contribuciones de Paulo Freire a la educación ambiental crítica a partir de un análisis sistemático

Andressa Rodrigues dos Santos*
andressa.biology@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo*
monica.folena@ufrpe.br

**Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

INTRODUCCIÓN

Es innegable la presencia de Paulo Freire en la educación ambiental (EA). De hecho, es uno de los autores más citados en las propuestas curriculares de las escuelas y en las publicaciones brasileñas sobre esta temática (Layrargues, 2014). Obviamente, existe una razón para esta afinidad entre la EA y Paulo Freire.

Para Freire (2000), la realidad no es inexorable y el tiempo es siempre una posibilidad; el mañana es siempre un desafío: "El mundo no es. El mundo está siendo" (p. 74). En este sentido, constatar la deshumanización y la negación del derecho a "ser más", que encontramos constantemente en nuestra realidad, no debe inmovilizarnos, pues cada denuncia trae consigo también un anuncio: la necesidad de cambiar la forma en que nos relacionamos con los demás y con el ambiente en el que vivimos.

Es desde esta perspectiva que la concepción político-pedagógica presente en la pedagogía de Paulo Freire —de carácter problematizador, dialógico y contextual, orientada al desarrollo de la criticidad a partir de la construcción de relaciones entre las diversas dimensiones que componen una determinada realidad— hace posible una perfecta articulación con la educación ambiental crítica (EAC). Así, considerando esta estrecha aproximación entre Paulo Freire y la EAC, nos preguntamos: ¿cuáles son las contribuciones de Paulo Freire a la EAC a partir de las investigaciones que establecen esta articulación?

Con base en esta interrogante se define el siguiente objetivo general: analizar, mediante una revisión sistemática, las contribuciones de Paulo Freire a la EAC a partir de las investigaciones que establecen esta articulación. Como objetivos específicos se plantean: 1) caracterizar las investigaciones que articulan a Paulo Freire con la EAC y 2) identificar, mediante los estudios seleccionados, las contribuciones de Paulo Freire al desarrollo de la EAC.

PAULO FREIRE Y LA EAC

Conocer y comprometerse con la superación de una crisis socioambiental implica construir conocimientos y saberes (Santos, 2021) a partir de los sujetos, de las situaciones vividas por ellos y ellas, de la historicidad presente en los hechos, a través de las cuales las contradicciones pueden hacerse evidentes. Esto posibilita la percepción de que la resolución de los problemas que enfrentamos

hoy también involucra opciones ideológicas de los agentes sociales que piensan y producen políticas públicas y, por lo tanto, no puede resolverse de manera simplista, mediante una intervención técnica o únicamente por el deseo moral de los sujetos (Loureiro, 2019).

Es decir, no conviene seguir un camino ya conocido y ampliamente practicado. Una EA vinculada con la superficialidad y con el individualismo, caracteriza una visión pragmática de la educación ambiental (Loureiro, 2019). Araújo (2015) ejemplifica acciones dentro de esta perspectiva:

> Enseñar a depositar la basura en su lugar, realizar ferias de conocimiento y/o de ciencias o acciones colectivas para la limpieza de ríos y quebradas, que se configuran como acciones comunes en escuelas y en eventos promovidos por instituciones de educación superior (IES) sobre Educación Ambiental, son apenas paliativos que pueden no contribuir a la formación de una conciencia crítica y humanizadora. (p. 135)

Se trata de una vertiente presente desde la educación infantil (Layrargues, 2020) que, abrazada por el neoliberalismo y difundida en los medios de comunicación y en los nuevos currículos —que adquieren una nueva vestimenta para ideas antiguas y nada progresistas—, se presenta como una macrotendencia hegemónica en la EA. Como señala Santos (2021), la EA pragmática actúa "legitimando acciones del ecocapitalismo, fundamentadas en el consumo sostenible, en el cual son, literalmente, vendidas ideas de tecnologías limpias para permitir la vida de las futuras generaciones" (p. 9).

Además de la perspectiva pragmática, también desde la educación infantil, encontramos la perspectiva conservacionista de la EA al trabajar el amor a la naturaleza (Layrargues, 2012). Una perspectiva de amor romántico, distante de la comprensión del amor como responsabilidad consigo mismo, con el otro y con el mundo, tan defendida por Freire (1996), quien, a su vez, comprende que la práctica educativa es "afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy" (p. 73). Este amor romántico no está a favor de los cambios tan necesarios para la permanencia de la vida tal como la conocemos en este planeta. Layrargues (2020) explica que es preciso ir mucho más allá de eso:

> Es preciso, sí, reciclar y reutilizar los bienes de producción, además de reducir y repensar el consumo para combatir la práctica del desperdicio de los recursos naturales; pero también es preciso combatir la lógica del

> desperdicio, configurada por la obsolescencia programada incrustada en los planes de negocios empresariales de la economía capitalista, porque es inútil creer que sea posible alterar el patrón de consumo sin alterar también el patrón de producción. […] Si es la producción la que determina el consumo en la economía capitalista, toda y cualquier acción por la sostenibilidad inevitablemente necesita cuestionar el modo de producción capitalista. No basta adherirse al consumo de productos orgánicos e intentar consumir productos libres de agroquímicos sin, concomitantemente, oponerse al agronegocio ruralista exportador de *commodities*, luchar por la reforma agraria y combatir la liberación desenfrenada de agroquímicos por parte del gobierno. No basta abolir el consumo de carne de la dieta personal sin, al mismo tiempo, militar contra la expansión ilegal de la ganadería hacia el interior de la Amazonía. […] No basta anunciar y valorar la socio y biodiversidad del Cerrado para detener el aceleradísimo proceso de conversión del bioma en granero mundial de cultivo de granos, sin denunciar también al Estado brasileño que destinó, como política pública para la región Centro-Oeste, el territorio ideal para el cultivo de soja, como es el caso de la región de MATOPIBA [Maranhão, Tocantins, Piauí y Bahia], considerada la última frontera inexplorada del Cerrado que, a lo largo de la década de 2020, sufrió una conversión sin precedentes, proceso este orientado por políticas públicas federales; esto porque la lógica depredadora del sector productivo primario latifundista y orientado por el libre mercado seguirá implacablemente determinada por el papel geopolítico que el país representa en la periferia del sistema capitalista, como mero proveedor de *commodities* naturales vendidas a bajo costo en la economía globalizada. (p. 53)

Es en esta perspectiva relacional y, por lo tanto, compleja, que se vincula una EA de la perspectiva crítica. Y es precisamente por buscar comprender de manera profunda una determinada situación límite, sus causas, efectos, historicidad y formas de superación, que la pedagogía freireana puede contribuir en el intento de transformación de la realidad a través de la concientización de las personas.

Para Freire (2016), desarrollar la concientización va más allá de la esfera ingenua, pues "implica que se pase de la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad a una esfera crítica, en la cual la realidad se ofrece como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume un posicionamiento epistemológico" (p. 56). Por lo tanto, concientizarse va más allá de la toma de conciencia; es la

ampliación de esta la que conduce a la concientización, "profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se 'apropian' de ella como realidad histórica, por esto mismo, capaz de ser transformada por ellos" (Freire, 2023, p. 104).

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistemática que se caracteriza por responder una determinada pregunta a través de métodos explícitos, sistemáticos y susceptibles de reproducción. Esto con el objetivo de identificar los estudios y evaluarlos críticamente (Rother, 2007). Las revisiones sistemáticas son estudios secundarios realizados a partir de estudios primarios, como es el caso de los artículos científicos (Galvão y Pereira, 2014).

En la presente investigación, para atender el objetivo, buscamos artículos en el portal de periódicos de Capes y en SciELO utilizando las siguientes *strings* de búsqueda de manera combinada: "Paulo Freire" y "Educación Ambiental Crítica", en un recorte temporal de 2013 a 2025. En el portal de periódicos de Capes seleccionamos únicamente los artículos de acceso abierto, de producción nacional y revisados por pares, que son las opciones de filtro disponibles. En el portal de periódicos de SciELO marcamos únicamente la opción "artículo" en el filtro "Tipo de literatura". De este modo, obtuvimos los siguientes resultados:

Tabla 1. Artículos encontrados

Portal	Número de trabajos
SciELO	3
Capes	39

Fuente: *elaboración propia*

Sin embargo, los artículos encontrados en el portal SciELO también fueron ubicados en el portal de Capes. Es decir, hubo tres artículos duplicados. Por ello, el total fue de treinta y nueve artículos. Para definir cuáles artículos compondrían la muestra, establecimos los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 2. Criterios de inclusión y de exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Únicamente artículos revisados por pares.	Artículos relacionados con áreas distintas a las ciencias de la naturaleza.
Artículos publicados entre 2013 y 2024.	Investigaciones desarrolladas en la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA).
Artículos que relacionen la EAC y Paulo Freire.	Artículos que involucren la articulación de la pedagogía o epistemología freireana con otros filósofos o autores que no sean de la EAC.
Revisiones bibliográficas que involucren trabajos que articulen la EAC y Paulo Freire.	Investigaciones desarrolladas fuera de la enseñanza formal.
Presentar dos o más referencias a obras de Paulo Freire en el artículo.	
Artículos relacionados con la educación básica, excepto Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA).	
Artículos que presentan a Paulo Freire como fundamentación teórica.	

Fuente: *elaboración propia*

Para analizar los trabajos a partir de los criterios, realizamos —en un primer momento— la lectura del título, de las palabras clave y del resumen. En caso de que estos elementos no fueran suficientes para comprender los objetivos, análisis y resultados de los artículos, exploramos el material mediante la lectura de la fundamentación teórica, la metodología y los resultados, siempre considerando los criterios de inclusión y exclusión. Así, se recopilaron nueve artículos:

Tabla 3. Artículos que componen la muestra tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión

N. º	Título	Autores	Año	Revista	Base de datos
1	La interdisciplinariedad en Paulo Freire: aproximaciones político-pedagógicas para la Educación Ambiental Crítica	César Augusto Costa; Carlos Frederico Loureiro	2017	Revista Katálysis	Scielo y Capes

2	Educación Ambiental y el compromiso profesional con la sociedad en la visión de Paulo Freire	Luana Carramillo Carramillo-Going; Mario Sergio Cortella	2017	E-Mosaicos	Capes
3	El método de Paulo Freire en la Educación Ambiental con el uso de una aplicación informática para dispositivos móviles	Osilene dos S. Rocha; Marta Alves da Silva; Isabel Lopes	2018	Ambientalmente sustentable	Capes
4	Acciones relacionadas con la Educación Ambiental en las cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire de Brasil	Alexsandro Alberto da Silva; Monica Lopes Folena Araújo	2020	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes
5	Las relaciones teórico-metodológicas entre el pensamiento de Paulo Freire y la educación ambiental crítica y transformadora: una mirada a partir de los temas generadores	Thiago Dutra; Tatiana Souza de Camargo; Diogo Onofre Gomes de Souza	2021	Ambiente e Educação	Capes
6	Paulo Freire y la Educación Ambiental en el Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias de la UFMS	Ângela Maria Zanon; Suzete Rosana de Castro Wiziack; Icléia Albuquerque de Vargas	2022	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes

7	Fundamentos de la praxis freireana que garantizan un carácter crítico-humaniza-dor-transformador a la Educación Ambiental	Monica Lopes Folena Araújo	2022	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes
8	La dimensión freireana de la formación del educador ambiental en la "ComVivência Pedagógica"	Noeli Borek Granier; Mauro Guimarães	2022	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes
9	Revisión narrativa de la educación ambiental freireana: apuntes recientes	Manuela Macedo Leal; Renato de Almeida	2024	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes

Fuente: *elaboración propia*

El análisis de la información se realizó a partir de la interpretación crítica de los artículos, teniendo como base el referencial teórico. En lo que concierne a la identificación de las contribuciones del pensamiento freireano articulado con la EAC, utilizamos el análisis de contenido de Bardin (2016). A continuación se presenta la categoría, identificada a priori, y sus respectivas subcategorías identificadas a partir de la lectura de los artículos (a posteriori):

Tabla 4. Artículos que componen la muestra después de observar los criterios de inclusión y exclusión

Categoría **Contribuciones de Paulo Freire para el desarrollo de la EAC**	
Subcategorías	Subcategorías
Instrumentaliza para la maduración de la EAC	
Posibilita el desarrollo de una pedagogía de la tierra	A través de la consideración de los contextos reales de las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Transforma las concepciones de los educandos sobre el medioambiente	A través de *software* integrado a las dimensiones dialógicas presentes en el círculo de cultura
Formación de una identidad socioambiental sostenible	A través de la reflexión sobre el verdadero diálogo, el pensamiento crítico-humanizado y emancipador
Posibilita discusiones y enfrentamientos de las cuestiones socioambientales	A través de los temas generadores
Como aporte para la formación de profesores, abordajes curriculares, propuestas metodológicas y material didáctico relacionado con la EA	
Aporta fundamentos que se articulan con la EA	
Como forma de superar la EA normativa	

Fuente: *elaboración propia*

En la sección siguiente se presenta la caracterización de las investigaciones que componen la muestra. De forma posterior, se presentan las contribuciones de la articulación entre Paulo Freire y la EAC, identificadas a partir de los artículos que componen la muestra.

CARACTERÍSTICAS DE LAS INVESTIGACIONES QUE COMPONEN LA MUESTRA

En el recorte temporal de 2013 a 2024 formaron parte de la muestra doce investigaciones publicadas en diferentes años a lo largo de ese período. A continuación, en la Tabla 5, se relaciona el número de investigaciones encontradas en cada año:

Tabla 5. Relación entre año y número de investigaciones encontradas

Año de publicación	Número de investigaciones
2017	2
2018	1
2020	1
2021	1

2022	3
2024	1

Fuente: *elaboración propia*

Es posible, además, identificar la procedencia de los autores de los trabajos. Esto proporciona información sobre los lugares donde dichas investigaciones fueron desarrolladas:

Tabla 6. Número de investigaciones por región de Brasil

Región de Brasil	Institución del primer autor	Estado	Número de artículos	Total por región
Nordeste	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Pernambuco	2	4
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Bahia	1	
	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Ceará	1	
Sur	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Mato Grosso do Sul	1	3
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul	1	
	Universidade Católica de Pelotas (UCPel)	Rio Grande do Sul	1	
Sudeste	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Rio de Janeiro	1	2
	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	São Paulo	1	

Fuente: *elaboración propia*

Las investigaciones que componen la muestra fueron producidas mayoritariamente en el Nordeste. Pernambuco es el Estado que produjo la mayor cantidad de investigaciones que relacionan la EAC y Paulo Freire, sobre todo la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Este resultado puede estar relacionado con el hecho de que esta institución posee una Cátedra Paulo Freire, denominada Cátedra Paulo Freire: Educación para la Sostenibilidad (Silva y Araújo, 2020), por lo tanto, mantiene una estrecha relación entre este autor y la educación ambiental. Además de la Cátedra Paulo Freire de la UFRPE,

existen también la Cátedra Paulo Freire de la UFPE y el Centro Paulo Freire, todos situados en el municipio de Recife.

El Sudeste aparece con dos investigaciones. Es necesario destacar que, en el Estado de São Paulo, que forma parte de la región Sudeste, encontramos tres cátedras dedicadas a Paulo Freire: la Cátedra Paulo Freire/Universidad Católica de Santos, la Cátedra Paulo Freire/Pontificia Universidad Católica de São Paulo y la Cátedra del Oprimido/Universidad Nueve de Julio; además de un Instituto Paulo Freire (Silva y Araújo, 2020). El Sur, que a su vez presentó tres investigaciones, posee una Cátedra Paulo Freire en la Universidad Federal de la Frontera Sur/Erechim.

Por su parte, el Centro-Oeste aparece con una investigación y no posee en su región ninguna cátedra que tenga como base el pensamiento freireano. De todas las regiones de Brasil, el Centro-Oeste y el Norte no presentaron trabajos que realizaran esta articulación dentro del período 2013 y 2024. Destacamos que la región Norte posee, en la Universidad del Estado de Pará, más específicamente en Belém, una Cátedra Paulo Freire (Silva y Araújo, 2020).

Al observar a las autoras y los autores responsables de la producción de las investigaciones (Tabla 3), es posible identificar a una autora y dos autores que son nombres ya conocidos y reconocidos en el ámbito de las investigaciones relacionadas con la EAC: Monica Lopes Folena Araújo, Carlos Frederico Loureiro y Mauro Guimarães. Es posible identificar en esta autora y en estos autores una amplia producción de investigaciones y dirección de investigaciones relacionadas con la EAC articulada con Paulo Freire, así como señalamientos sobre la coherencia de esta articulación (Loureiro, 2004; 2012a; 2012b; Araújo, 2015; 2022; Guimarães y Araújo, 2022). Conviene mencionar que Layrargues (2014) y Carvalho (2006) son también investigadores de referencia en el área de la EAC y que igualmente señalan la congruencia de esta conexión.

Presentamos, en la Tabla 7, el número de publicaciones de los artículos presentados en la Tabla 3 por revista, así como sus respectivos *qualis*[1] dentro del cuatrienio 2017-2020:

1 Nota del editor: el término *qualis* hace referencia a una escala de evaluación empleada para clasificar la calidad de las revistas académicas.

Tabla 7. Información sobre el número de publicaciones por revista y sus respectivos qualis según Capes

Nombre de la revista	Número de publicaciones	Qualis	Área madre
Revista Sergipana de Educação Ambiental	5	B1 en Enseñanza y en Educación	Enseñanza
Ambiente e Educação	1	A3 en Enseñanza y en Educación	Educación
E-Mosaicos	1	B2 en Enseñanza y en Educación	Enseñanza
Revista Katálysis	1	A1 en Enseñanza y en Educación	Servicio Social
Ambientalmente sustentable	1	A4 en Enseñanza y en Educación	Educación

Fuente: *elaboración propia*

Todas las revistas poseen un *qualis* elevado, lo que demuestra que los trabajos que componen la muestra fueron evaluados rigurosamente y, por lo tanto, brindan mayor seguridad respecto de la calidad de la articulación entre Paulo Freire y la EAC señalada por las investigadoras y los investigadores que elaboraron los artículos. Es importante destacar, además, que la revista *Sergipana de Educação Ambiental* presenta una cantidad de publicaciones mucho mayor que las demás, quizás porque esta revista se ha venido configurando como un importante instrumento de divulgación científica sobre la perspectiva crítica de la educación ambiental articulada con Paulo Freire. Al respecto, la revista publicó, en 2022, un dossier temático titulado "Paulo Freire y Educación Ambiental", lo que demuestra aún más la intencionalidad de la publicación periódica de promover y destacar esta articulación.

Con respecto a los objetivos de cada artículo y al tipo de investigación desarrollado, se elaboró la Tabla 8, en la que se presenta esta información:

Tabla 8. Objetivos y tipo de investigación de la muestra de artículos

Artículos	Objetivo	Tipo de investigación
La interdisciplinariedad en Paulo Freire: aproximaciones político-pedagógicas para la Educación Ambiental Crítica	El artículo aborda la contribución pedagógica de Paulo Freire en la cuestión interdisciplinaria y su convergencia con la ECA.	Bibliográfica

Educación Ambiental y el compromiso profesional con la sociedad en la visión de Paulo Freire	Tiene como foco analizar acciones conscientes de profesores y alumnos comprometidos con la sociedad, y que se cuestionan acerca de lo que se pretende para el futuro de nuestros ciudadanos.	Bibliográfica
El método de Paulo Freire en la Educación Ambiental con el uso de una aplicación informática para dispositivos móviles	Verificar la viabilidad del método de Paulo Freire en la práctica de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental, mediante el uso de una aplicación informática en dispositivos móviles, con el propósito de promover la concientización sobre la cuestión de la preservación ambiental.	Estudio de caso
Acciones relacionadas con la educación ambiental en las cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire de Brasil	Analizar la influencia del pensamiento de Paulo Freire en las acciones desarrolladas por las cátedras, el Centro y el Instituto Paulo Freire de Brasil relacionadas con la educación ambiental.	Documental
Las relaciones teórico-metodológicas entre el pensamiento de Paulo Freire y la educación ambiental crítica y transformadora: una mirada a partir de los temas generadores	Una de las formas reconocidas de enfrentamiento es la búsqueda de una educación ambiental crítica y formadora de sujetos actuantes en estas problemáticas, orientada por un paradigma de la complejidad. El artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones del pensamiento de Paulo Freire en la construcción de caminos teórico-metodológicos para propuestas en este sentido.	Bibliográfica
Paulo Freire y la Educación Ambiental en el Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias de la UFMS	El texto analiza el pensamiento de Paulo Freire presente en investigaciones de EA de un programa de posgrado en Enseñanza de las Ciencias que tiene como área de concentración la educación ambiental. Con el objetivo de identificar cuántas investigaciones, cuáles, por qué y cómo utilizan el referencial freireano en el desarrollo de la investigación.	Estado del arte

Fundamentos de la praxis freireana que garantizan un carácter crítico-humanizador-transformador a la educación ambiental	Analizar los fundamentos de la praxis freireana que garantizan un carácter crítico-humanizador-transformador de la EA. Para ello, se establecen objetivos específicos: mapear las proposiciones relativas a la teoría y práctica de la EA, evidenciando categorías fundantes en el pensamiento de Paulo Freire, y explicitar las contribuciones de Paulo Freire para la EA en tres dimensiones: el educador popular, el gestor público y el ser humano.	Bibliográfica
La dimensión freireana de la formación del educador ambiental en la "ComVivência Pedagógica"	'ComVivência Pedagógica" es una propuesta teórico-metodológica de formación de educadores ambientales en construcción por el grupo de investigación GEPEADS/UFRRJ, que se nutre de las concepciones educativas de Paulo Freire. En este artículo se presenta esta dimensión freireana que está presente en todas las etapas de desarrollo de la propuesta formativa.	Propuesta teórico-metodológica de formación de educadores ambientales
Revisión narrativa de la educación ambiental freireana: apuntes recientes	Presentar los resultados de una revisión narrativa de artículos recientes que abordan la educación ambiental freireana.	Revisión narrativa

Fuente: *elaboración propia*

A partir de la Tabla 8 se percibe que cuatro de los nueve artículos son del tipo investigación bibliográfica. Las encuadramos en este tipo de investigación, ya sea porque los propios autores las identifican así o porque identificamos que hubo una búsqueda orientada a la identificación en la literatura de datos e informaciones relevantes sobre un tema específico que, en los casos de los artículos presentes en esta muestra, involucran las contribuciones pedagógicas y filosóficas de Paulo Freire a la EAC. Los estudios de revisión bibliográfica se caracterizan por el uso de fuentes secundarias; por lo tanto, parten de libros, artículos, tesis y disertaciones sobre un determinado tema. Por su lado, la investigación documental, identificada en uno de los artículos de la muestra,

se diferencia de la revisión bibliográfica por usar fuentes primarias (Cavalcante y Oliveira, 2020).

Se identifican, además, otros métodos de revisión bibliográfica en la muestra: del tipo estado del conocimiento y del tipo revisión narrativa. Las revisiones de tipo narrativo son conocidas tradicionalmente como revisiones de literatura, "caracterizadas como publicaciones que buscan describir, de manera amplia, el desarrollo de un tema específico y los tipos de metodologías que están siendo empleadas" (Cavalcante y Oliveira, 2020, p. 86). Por su parte, la revisión del tipo estado del arte —o estado del conocimiento— tiene como objetivo:

> Mapear y discutir una determinada producción académica en diferentes campos del conocimiento, intentando responder qué aspectos y dimensiones han sido destacados y privilegiados en diferentes épocas y lugares, de qué formas y en qué condiciones han sido producidas estas disertaciones de maestría, tesis doctorales, publicaciones en revistas científicas y comunicaciones en actas de congresos y seminarios. (Ferreira, 2002, p. 258)

El estudio de caso, por su parte, presente en uno de los artículos de la muestra, se caracteriza "como el estudio profundo de un objeto, de manera que permita un conocimiento amplio y detallado sobre [este], lo que sería prácticamente imposible mediante otros métodos de investigación" (Pereira *et al*., 2009, p. 424). Por último, uno de los artículos constituye una propuesta teórico-metodológica para la formación de educadores.

A partir de lo expuesto, se percibe que todas las investigaciones de la muestra involucran aspectos teóricos, excepto el artículo que comprende un estudio de caso. Este resultado corrobora la revisión realizada por Leal y Almeida (2024), quienes buscaron esta articulación entre Paulo Freire y la educación ambiental. Así, observamos que existe una amplia producción teórica respecto de esta articulación, lo que demuestra su pertinencia. Por otro lado, en nuestra muestra, dos artículos evidencian —en la práctica— esta articulación: la investigación realizada por Rocha *et al*. (2018), que involucra el estudio de caso, y la investigación realizada por Silva y Araújo (2020), que buscó "analizar la influencia del pensamiento de Paulo Freire en las acciones desarrolladas por las cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire de Brasil relacionadas con la educación ambiental" (p. 1).

CONTRIBUCIONES DE LA ARTICULACIÓN ENTRE PAULO FREIRE Y LA EAC

A partir de la lectura de los artículos, con la finalidad de identificar las contribuciones de la articulación entre Paulo Freire y la EAC, se llega a las subcategorías identificadas en la Tabla 9. En esta se exponen las unidades de contexto y de registro (subrayadas) que permitieron establecer las subcategorías que se presentan a continuación:

Tabla 9. Categorías y subcategorías de los artículos que componen la muestra sobre la articulación de Paulo Freire y la EAC

Categoría Contribuciones de la articulación entre Paulo Freire y la EAC		
Subcategoría	Subcategoría	Unidad de contexto/unidad de registro/codificación
Instrumentaliza para la maduración de la EAC		"La lectura freireana sobre la interdisciplinariedad instrumentaliza para la maduración de la EAC como acción político-educativa orientada a la superación de las relaciones sociales alienadas en el capitalismo" (Costa y Loureiro, 2017, p. 111).
Posibilita el desarrollo de una pedagogía de la tierra		"La conciencia crítica del profesor en el proceso de organización curricular en Pedagogía de la Tierra adopta una propuesta interdisciplinaria, holística y hermenéutica, en la cual el profesional de la educación deberá otorgar sentido a las palabras de Freire (2007, p. 12): '[...] sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestra época humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y a los opresores'" (Carramillo-Going y Cortella, 2017, p. 122).
	A través de la consideración de los contextos reales de las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje	"[...] involucrando en la organización curricular a la comunidad que rodea la escuela, sus problemas, sus necesidades. Las escuelas instaladas en regiones vulnerables, en la mayoría de los casos, no conocen sus derechos como ciudadanos. Freire alerta sobre el hecho de que los desprotegidos ignoran sus derechos" (Carramillo-Going y Cortella, 2017, p. 122).

Transforma las concepciones de los educandos sobre el medioambiente		'Los resultados parciales constataron las afirmaciones de Rabelo (2011) y Silva (2007) al afirmar que el uso pedagógico de *software*, integrado a las dimensiones dialógicas de los conocimientos adquiridos, por medio de los círculos de cultura, genera la socialización de los alumnos, transformando las concepciones de los educandos sobre el medioambiente" (Rocha y Lopes, 2018, p. 371).
	A través de *software* integrado a las dimensiones dialógicas presentes en el círculo de cultura	'Los resultados parciales constataron las afirmaciones de Rabelo (2011) y Silva (2007) al afirmar que el uso pedagógico de *software*, integrado a las dimensiones dialógicas de los conocimientos adquiridos, por medio de los círculos de cultura, genera la socialización de los alumnos, transformando las concepciones de los educandos sobre el medioambiente" (Rocha y Lopes, 2018, p. 371).
Formación de una identidad socioambiental sostenible		'Los resultados señalaron que estos espacios formativos desempeñan un importante papel en la formación de una identidad socioambiental sostenible, pues proporcionan a los actores involucrados la reflexión sobre el verdadero diálogo, el pensamiento crítico-humanizado y emancipador, gracias al intercambio entre cátedra-universidad-escuela-sociedad" (Silva y Araújo, 2020, p. 1).
	A través de la reflexión sobre el verdadero diálogo, el pensamiento crítico-humanizado y emancipador	'Los resultados señalaron que estos espacios formativos desempeñan un importante papel en la formación de una identidad socioambiental sostenible, pues proporcionan a los actores involucrados la reflexión sobre el verdadero diálogo, el pensamiento crítico-humanizado y emancipador, gracias al intercambio entre cátedra-universidad-escuela-sociedad" (Silva y Araújo, 2020, p. 1).
Posibilita las discusiones y el enfrentamiento de las cuestiones socioambientales		'Los temas generadores son una de las principales contribuciones metodológicas de la pedagogía liberadora de Paulo Freire para la discusión y el enfrentamiento, a través del sesgo educativo, de las cuestiones socioambientales, pues, a partir de cuestiones concretas de los sujetos involucrados, local y globalmente, buscan problematizar el patrón civilizatorio contemporáneo, el paradigma y las ideologías dominantes, además de las propias situaciones límite, procurando construir premisas para una sociedad sostenible y solidaria en el horizonte de lo inédito viable" (Dutra *et al*., 2021, pp. 27-28).

	A través de los temas generadores	"Los temas generadores son una de las principales contribuciones metodológicas de la pedagogía liberadora de Paulo Freire para la discusión y el enfrentamiento, a través del sesgo educativo, de las cuestiones socioambientales [...]" (Dutra *et al*., 2021, pp. 27-28).
Como aporte para la formación de profesores, abordajes curriculares, propuestas metodológicas y material didáctico relacionado con la EA		"Los resultados revelan un número considerable de trabajos que utilizan a Freire como aporte para la formación de profesores, abordajes curriculares, propuestas metodológicas y para la producción de material didáctico. Los principales conceptos de Freire abordados son concientización, círculo de cultura, educación problematizadora y diálogo. Se concluye que Paulo Freire es el principal referencial utilizado en las investigaciones y que es abordado desde diferentes perspectivas que ofrecen variadas posibilidades de lectura de su pensamiento" (Zanon *et al*., 2022, p. 1).
Aporta fundamentos que se articulan con la EA		"Con base en la vida y obra de Paulo Freire presentamos, como fundamentos de esta praxis, las categorías: relación, diálogo, autonomía, creatividad, criticidad y humanización. Categorías corporeizadas por el ejemplo y, por ello, tan significativas para la educación ambiental" (Araújo, 2022, p. 1).
Como forma de superar la EA normativa		"Hubo un esfuerzo común de los autores por traducir la educación ambiental desde una perspectiva freireana. Algunos artículos intentaron construir una verdadera metodología para la educación ambiental freireana. El análisis permitió concluir que la educación ambiental tradicionalmente normativa debe ser superada, dando lugar a la construcción de una educación no neutra, autocrítica, constructivista y liberadora" (Leal y Almeida, 2024, p. 1).

Fuente: *elaboración propia*

Los análisis realizados nos llevaron a inferir que las contribuciones de Paulo Freire para el desarrollo de la ECA son "instrumentaliza para la maduración de la EAC" (Costa y Loureiro, 2017, p. 111), "posibilita el desarrollo de una pedagogía de la tierra" (Carramillo-Going y Cortella, 2017, p. 122), "a través de la consideración de los contextos reales de las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje" (Carramillo-Going y Cortella, 2017, p. 122), "transforma las concepciones de los educandos sobre el medioambiente"

(Rocha *et al*., 2018, p. 371), "a través de *softwares* integrados a las dimensiones dialógicas presentes en los círculos de cultura" (Rocha *et al*., 2018, p. 371); contribuye a la "formación de una identidad socioambiental sostenible" (Silva y Araújo, 2020, p. 1), "a través de la reflexión sobre el verdadero diálogo, el pensamiento crítico-humanizado y emancipador" (Silva y Araújo, 2020, p. 1), "posibilita discusiones y enfrentamientos de las cuestiones socioambientales" (Dutra *et al*., 2021, p. 27-28), "a través de los temas generadores" (Dutra *et al*., 2021, pp. 27-28). Contribuye, además, "como aporte para la formación de profesores, abordajes curriculares, propuestas metodológicas y material didáctico relacionado con la EA", "aportando fundamentos que se articulan con la EA" y "como forma de superar la EA normativa".

Entendiendo, a partir de Freire (2023), que no existe neutralidad, o estamos a favor de las transformaciones o estamos a favor del mantenimiento de la realidad en los moldes en que ella se presenta, la EAC parte de este lugar de no neutralidad. Es más: parte de la necesidad de transformación.

Sin embargo, los cambios deseados trascienden el desarrollo de los comportamientos individuales; son, sobre todo, viabilizados a través de la colectividad que se da mediante la acción consciente sobre la realidad. La comprensión de esta, por lo tanto, es el paso inicial para que sea posible restablecer la unidad que existe entre la sociedad-naturaleza, el hombre-mundo, desde hace mucho dicotomizada en nombre de la opresión alienante y deshumanizadora que favorece al capital y que es reproducida en las microrrelaciones y, por lo tanto, también en las acciones educativas.

Guimarães (2004) denominó esta reproducción de la lógica hegemónica en las acciones educativas como *trampas paradigmáticas*. Podemos percibir esto en la forma mercantil a la cual han sido sometidas las políticas de formación de profesoras y profesores y en la forma de gestión del financiamiento de las escuelas públicas, basadas en evaluaciones a gran escala y desconectadas de las verdaderas necesidades formativas para actuar en la realidad.

Así, la perspectiva freireana de la educación pretende romper con la visión ingenua del mundo. Tiene por objetivo restablecer las relaciones dicotomizadas, hacer percibir aquello que está detrás de la observación superficial que se realiza rutinariamente.

A partir de las subcategorías surgidas en el análisis, se logró comprender el motivo por el cual Paulo Freire contribuye a una perspectiva crítica de la EA: porque la enseñanza parte de los contextos reales a través de la problematización

de la realidad. En este movimiento, la dialogicidad es el elemento que permite el encuentro entre las diferentes perspectivas con la finalidad de aprehender lo real a partir de la percepción de las contradicciones. Es en esta acción de problematización de la realidad, a través de la dialogicidad, que emergen los temas generadores; temas significativos para el desarrollo del aprendizaje relacionados con la economía, el medioambiente, la política, la sociedad y la ética, con el propósito de transformar la conciencia ingenua en conciencia crítica.

Entrelazando las diversas dimensiones que constituyen una realidad, a partir del conocimiento previo de los involucrados en la acción educativa, se encontraron los conocimientos específicos necesarios para su comprensión profunda. Para Delizoicov y Delizoicov (2014), "es la apropiación de estos conocimientos, desde una perspectiva emancipadora y transformadora, y no meramente transmisora, una de las metas de una práctica educativa dialógica y problematizadora" (p. 91).

Por lo tanto, en esta perspectiva dialógica, problematizadora de la realidad, el desarrollo de la reflexión crítica es fundamental para que se reconozcan los procesos deshumanizadores a los que estamos sometidos. Procesos que forman parte de la lógica neoliberal, a través de la cual, para que unos pocos tengan riqueza y éxito, muchos otros sufren el dolor del hambre y de la miseria.

CONSIDERACIONES FINALES

Los hallazgos corroboran la idea de que la pedagogía y la epistemología freireanas pueden contribuir al desarrollo de una perspectiva crítica de la EA. Los artículos que compusieron la muestra llevan a inferir que la teoría del conocimiento desarrollada por Paulo Freire es sólida y se articula con la perspectiva crítica de la EA. Las contribuciones —a partir de los artículos que compusieron la muestra— involucran, de manera sintética, la instrumentalización para la maduración de la EAC, el desarrollo de una pedagogía de la tierra, la posibilidad de transformación de las concepciones de los educandos sobre el medioambiente, la formación de una identidad socioambiental sostenible, las discusiones y enfrentamientos de las cuestiones socioambientales. Contribuye, además, como aporte teórico para la formación de profesores, los abordajes curriculares, las propuestas metodológicas y el material didáctico relacionado con la EA, aportando fundamentos que se articulan con la EA y, por último, contribuye a la superación de la EA normativa.

Sin embargo, es necesario que esta relación entre Paulo Freire y la EAC se efectivice en las prácticas educativas y deje de estar únicamente en el campo teórico. De los nueve artículos que compusieron la muestra, solo dos salieron del campo teórico: uno para desarrollar efectivamente una actividad de enseñanza y otro que buscó identificar las acciones de EA realizadas en espacios freireanos.

El gran desafío parece residir en la ruptura con el pensamiento neoliberal, mercantil y meritocrático arraigado en la sociedad. Este arraigo promovido por la ideología dominante dificulta la implementación de una perspectiva progresista en las prácticas docentes no solo porque hemos pasado toda una vida sometidos a la enseñanza tradicional, sino también porque, muchas veces, los espacios de actuación dificultan la organización colectiva y la organización de espacios-tiempos de aprendizaje necesarios para construir el conocimiento a partir de otra racionalidad.

Por ello, una vez más, y cada vez más, el pensamiento freireano es necesario. Necesario para que nos organicemos en colectivos en busca de la superación del currículo prescriptivo que restringe la actuación intelectual del profesor y para la superación de políticas públicas de formación de profesores que buscan formar educadoras y educadores para atender a la lógica del mercado. Tales situaciones límite solo pueden ser superadas a partir de procesos formativos que evidencien las contradicciones y que pongan en discusión las visiones del mundo a partir de situaciones reales.

AGRADECIMIENTOS

Al Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/UFRPE), a la Fundación de Apoyo a la Ciencia y Tecnología del Estado de Pernambuco (FACEPE) por las becas de estudio concedidas (una de doctorado y una de productividad en investigación), a la Cátedra Paulo Freire: Educación para la Sostenibilidad de la UFRPE (CPF/UFRPE) y al Grupo de Investigación en Formación y Práctica Pedagógica de Profesores de Ciencias y Biología (FORBIO).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, M. L. F. (2015). *A educação ambiental crítico-humanizadora na formação de professores de biologia.* Editora UFPE.

Araújo, M. L. F. (2022). Fundamentos da práxis freiriana que garantem caráter crítico-humanizador-transformador à Educação Ambiental. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, *9*(1), 1-15.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Carramillo-Going, L. y Cortella, M. (2017). Educação ambiental e o compromisso profissional com a sociedade na visão de Paulo Freire. *e-Mosaicos*, *6*(13), 112-125.

Carvalho, I. (2006). *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. Cortez.

Cavalcante, L. y Oliveira, A. (2020). Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em Revista*, *26*(1), 83-102.

Costa, C. y Loureiro, C. (2017). A interdisciplinaridade em Paulo Freire: Aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, *20*(1), 111-121.

Delizoicov, D. y Delizoicov, N. (2014). Educação ambiental na escola. En C. Loureiro y J. Torres (Orgs.), *Educação ambiental: Dialogando com Paulo Freire* (pp. 81-115). Cortez.

Dutra, T., Camargo, T. y Souza, D. (2021). As relações teórico-metodológicas entre o pensamento de Paulo Freire e a educação ambiental crítica e transformadora: Um olhar a partir dos temas geradores. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, *26*(1), 603-632.

Ferreira, N. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, *23*(79), 257-272.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Freire, P. (2016). *Conscientização*. Cortez.

Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Galvão, T. y Pereira, M. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: Passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, *23*(1), 183-184.

Guimarães, M. (2004). *A formação de educadores ambientais*. Papirus.

Guimarães, M. y Araújo, M. L. F. (2022). Editorial. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, *9*(1), 1-2.

Layrargues, P. (2012). Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, *7*(14), 388-411.

Layrargues, P. P. (2014). A dimensão freireana na educação ambiental. Em C. Loureiro y J. Torres (Orgs.), *Educação ambiental: Dialogando com Paulo Freire*. Cortez.

Leal, M. y Almeida, R. (2024). Revisão narrativa da educação ambiental freiriana: Apontamentos recentes. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, *11*, 1-32.

Loureiro, C. (2004). Educação ambiental transformadora. En P. P. Layrargues (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 65-84). MMA/DEA.

Loureiro, C. (2012a). *Sustentabilidade e educação: Um olhar da ecologia política.* Cortez.

Loureiro, C. (2012b). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. Cortez.

Loureiro, C. (2019). *Educação ambiental: Questões de vida.* Cortez.

Pereira, L., Godoy, D. y Terçariol, D. (2009). Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: Reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *22*(3), 422-429.

Rocha, O., Silva, M. y Lopes, M. (2018). O método Paulo Freire da educação ambiental com o uso de aplicativo de informática para dispositivos móveis. *Ambientalmente Sustentável*, *1*(23-24), 371-385.

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, *20*(2), 5-6.

Santos, L. (2021). *A BNCC e o ensino de biologia: Um olhar sobre a implementação curricular no Estado do Tocantins* [Tesis de maestría, Universidade Federal do Tocantins]. Universidade Federal do Tocantins.

Silva, A. y Araújo, M. (2020). Ações envolvendo a educação ambiental nas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire do Brasil: Analisando Paulo Freire nesses espaços formativos. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, *7*(2), 1-13.

Silva, S. (2018). Educação ambiental escolar. *Eventos Pedagógicos*, *9*(1), 398-411.

Zanon, A., Wiziack, S. y Vargas, I. (2022). Paulo Freire e a educação ambiental no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da UFMS. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, *9*(1), 1-15.

Capítulo 9. Problematización, investigación e interacción dialógica: una perspectiva freireana en la formación continua de profesores en Iniciación Científica

Climéria Beserra Ramalho*
climeria.ramalhoppgec@gmail.com

Crislaine Maria da Silva*
crislaine.silva@ufpe.br

Maria Marly de Oliveira*
marlyolivier13@gmail.com

**Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

INTRODUCCIÓN

En este artículo se toma como referencia la perspectiva freireana para comprender un recorrido formativo de profesores de Iniciación Científica (IC) como un proceso educativo orientado por la problematización, la investigación y la interacción dialógica. En este enfoque, los educadores son concebidos como sujetos activos en el análisis crítico de su propia práctica, articulando las teorías con los desafíos concretos de la vida cotidiana escolar. La problematización estimula la reflexión sobre la realidad vivida; la investigación favorece la producción de nuevos saberes a partir de esa realidad y la interacción dialógica posibilita un diálogo horizontal entre pares, propiciando aprendizajes colaborativos. Bajo este enfoque, la formación continua analizada se configura como un espacio potencial de transformación profesional, comprometido con una práctica de enseñanza crítico-científica.

En esta misma dirección, la IC, en tanto práctica pedagógica, se apoya en los presupuestos teóricos de la Alfabetización Científica (AC). Sasseron (2008) destaca que la AC tiene sus bases en el pensamiento freireano sobre la alfabetización. Para Freire (1989), alfabetizar no se restringe al dominio de las técnicas de lectura y escritura, sino que constituye un proceso de autoformación que exige una postura crítica e interventora frente al propio contexto (Freire, 1980).

Otro punto que considerar sobre la AC es que esta se inicia en la experiencia de vida de cada persona. Aunque puede organizarse y sistematizarse en la escuela, no se restringe al ambiente escolar, sino que se extiende también a las prácticas y experiencias vividas en otros contextos de la vida (Sasseron y Machado, 2023). Este pensamiento encuentra respaldo en lo que Freire (1980) afirma acerca de que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

Es a partir de este diálogo que podemos comprender que la formación continua de profesores en Iniciación Científica debe presentarse como un espacio de producción de conocimiento que no se restrinja únicamente al dominio de conceptos y procedimientos técnicos, sino que asuma una dimensión más amplia, orientada a la participación crítica y consciente de los sujetos involucrados en ella. Así, la AC, alineada con la propuesta freireana de educación liberadora, pretende favorecer la lectura crítica del mundo y el compromiso transformador de los sujetos en formación (Sasseron y Carvalho, 2011; Sasseron *et al.*, 2017).

Crear puentes entre la ciencia presentada a los estudiantes y el mundo en que viven es uno de los grandes desafíos de la enseñanza (Sasseron y Machado,

2023). En este contexto, la formación continua de profesores desempeña un papel fundamental al estimular la reflexión sobre los caminos para una enseñanza crítica y transformadora.

Pensar en una formación que conduzca a los docentes a planificar propuestas pedagógicas que promuevan la visión crítica de los estudiantes presupone considerar los ejes estructurantes de la AC propuestos por Sasseron (2008). Según la autora, la planificación del profesor debe abarcar: a) la comprensión de términos, conceptos y conocimientos científicos fundamentales; b) la comprensión de la naturaleza de la ciencia y de los factores éticos y políticos que permean su práctica y c) la comprensión de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA). En este último eje, en particular, Sasseron *et al*. (2017) destacan que su concreción depende de la construcción de puentes por parte del docente, de modo que los temas científicos sean analizados de forma compleja y global, orientados por el deseo de un mundo sostenible.

Entre los ejes presentados es posible identificar una clara articulación entre la AC y la educación ambiental (EA) desde una perspectiva crítica (EAC), cuya integración se muestra fundamental para la formación de ciudadanos científicamente alfabetizados y políticamente conscientes, capaces de participar activamente en las discusiones y enfrentar los desafíos socioambientales. Este compromiso está relacionado con la construcción colectiva de los modos de producir ciencia y cultura, comprometidos con un proyecto de sociedad democrática, ecológica y socialmente justa (Loureiro y Lima, 2009).

Esta articulación encuentra respaldo en el pensamiento de Freire (2014), para quien la educación nunca es neutra, sino que está situada histórica y socialmente, y debe posibilitar a los sujetos la lectura crítica del mundo y la transformación de la realidad en la que viven. Al defender el trabajo educativo a partir de temas generadores, representativos de las contradicciones entre sociedad, cultura y naturaleza, Freire (1987, 1989) señala que el verdadero aprendizaje ocurre cuando los educandos y los educadores se comprometen en una praxis pedagógica, uniendo la reflexión y la acción para superar las situaciones límite. En este sentido, las prácticas que articulan la AC y la EAC se aproximan a la perspectiva freireana de educación liberadora, al promover tanto la apropiación de conceptos científicos como la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación social y ambiental.

Para ello, la planificación de la formación del docente en IC debe apoyarse en propuestas que incentiven al profesor a participar activamente en el proceso

formativo, investigando sus propias situaciones problemáticas, debatiendo colectivamente temas controvertidos en su práctica, dialogando a partir de situaciones problemáticas reales y reconociéndose en la experiencia del otro (Imbernón, 2010; Ramalho, 2023). En esta dinámica, los docentes se convierten en agentes productores de conocimiento, capaces de resignificar su práctica, transformar la realidad en la que actúan y desarrollar una enseñanza más cercana a los presupuestos de la AC.

De este modo, es relevante considerar los mismos postulados básicos de planificación para propuestas en AC sugeridos por Sasseron y Machado (2023) en la planificación de propuestas y metodologías para la formación de docentes en IC, de manera que la metodología de formación se constituya en una orientación que deba ser considerada por los profesores al momento de realizar las planificaciones para los estudiantes. Esto les posibilita elaborar prácticas fundamentadas en la problematización, el diálogo y la construcción colectiva de saberes.

El primer presupuesto que fundamenta la planificación de propuestas en AC es la problematización. El término *problematización* adquirió centralidad en *Pedagogía del oprimido*, obra en la que Freire defiende que la educación debe partir de la identificación de los problemas vividos en la realidad social y orientarse por un proceso de transformación social. En este mismo horizonte, una formación problematizadora debe considerar la realidad concreta del profesor y estimular la toma de conciencia de los problemas enfrentados en su práctica, de modo que, incluso cuando la cuestión no esté explicitada, el profesor sea capaz de desdoblarla en subproblemas y buscar caminos para su resolución. Este movimiento se articula con las habilidades de AC, conforme sostienen Sasseron y Carvalho (2011) cuando destacan la importancia de que el estudiante desarrolle competencias para investigar, analizar y proponer soluciones fundamentadas.

Otro aspecto esencial de la planificación es la investigación, entendida como el conjunto de acciones y actitudes orientadas a resolver problemas. En este sentido, las situaciones investigativas deben construirse a partir de la aparición del problema e identificarse por los propios estudiantes, de modo que tengan sentido en su realidad concreta. Así, la planificación debe favorecer que la investigación parta de la curiosidad y de la mirada crítica del estudiante y no de cuestiones impuestas por el profesor o por el libro de texto (Sasseron y Machado, 2013).

Siguiendo con los presupuestos que fundamentan la planificación centrada en la AC, debe estimarse la interacción dialógica entre pares. En la planificación tradicional, las interacciones en el aula se concentran casi exclusivamente en la relación profesor-alumno o alumno-profesor. Lo mismo puede observarse en las formaciones tradicionales entre formador-profesor, dejando en un segundo plano el intercambio entre pares. Esta concepción transmisora-receptora tiende a reducir las relaciones sociales entre los profesores, según Imbernón (2010), y, en consecuencia, se convierte en un factor limitante para el compromiso cognitivo docente (Ramalho, 2023).

En contrapartida, Freire, en *Pedagogía del oprimido*, defiende que solo el diálogo, entendido como una práctica que implica pensamiento crítico, es capaz de fomentarlo. Sin diálogo no existe verdadera comunicación y, por lo tanto, no existe auténtica educación (Freire, 1987). Así, la planificación que se fundamenta en presupuestos investigativos y problematizadores rompe con la lógica transmisiva de la formación y crea condiciones para que los profesores construyan conocimientos de forma colectiva, dialoguen entre sí y desarrollen la conciencia crítica necesaria para comprender e intervenir en su realidad (Ramalho, 2023).

Ante lo expuesto, el trabajo tiene como pregunta orientadora: ¿de qué modo los presupuestos para la planificación de prácticas de AC se articulan con el pensamiento freireano y se evidencian en las acciones formativas de profesores involucrados en la IC? Y tiene como objetivo analizar cómo los presupuestos para la planificación de prácticas en AC se articulan con el pensamiento freireano y se manifiestan en las propuestas formativas de profesores en IC.

Partimos de la premisa de que la formación continua de profesores de IC constituye un espacio de problematización, investigación e interacción dialógica. Al analizar este espacio formativo a la luz de los presupuestos de la AC, en consonancia con el pensamiento freireano, este artículo defiende que tales principios pueden sustentar una formación docente crítica y transformadora.

En los apartados subsiguientes se expone, inicialmente, la metodología empleada a lo largo del recorrido formativo, detallándose los instrumentos y procedimientos utilizados para la recolección, tratamiento e interpretación de los datos. A continuación, se presenta el análisis que evidencia la presencia de los presupuestos en cuestión en la planificación de la práctica formativa investigada, así como su articulación con el pensamiento freireano.

CAMINO METODOLÓGICO

A la luz de Freire (1996), se trata de un proceso que se construye caminando, en diálogo con el objetivo, el problema y la fundamentación. Implica un análisis crítico, ajustes necesarios y contribuciones de los actores involucrados.

Tipo de investigación

La investigación adopta un enfoque cualitativo que, según Oliveira (2016), corresponde al estudio profundo de un determinado objeto y que permite explicar el contexto en el que está inserto. Para la autora, los datos de naturaleza cualitativa pueden obtenerse mediante cualquier instrumento necesario para recolectar información. En este artículo, la fuente de datos corresponde a los documentos de planificación de la formación, disponibles en formato de diapositivas utilizadas durante las actividades formativas, las cuales se consideran documentos de análisis.

Además del enfoque cualitativo, la investigación asume un carácter exploratorio y descriptivo. Desde esta perspectiva, se pretende examinar minuciosamente la fuente documental y describir la información contenida en ella para su análisis. Conforme con Rudio (1985), la investigación descriptiva tiene como objetivo identificar, observar y describir fenómenos, mientras que los estudios exploratorios contribuyen a profundizar la comprensión de cómo estos se presentan en la realidad investigada (Oliveira, 2016).

Campo de estudio y sujetos de la formación

El presente estudio tiene como campo de investigación el proceso de formación continua de profesores, promovido por la Secretaría de Educación de Pernambuco, en el ámbito de la parte diversificada del currículo. Esta demanda curricular, instituida en 2024, viene siendo implementada en las Escuelas de Tiempo Integral, con foco en los estudiantes de octavo y noveno año de la Educación Fundamental-Años Finales. Los sujetos que participaron en los encuentros formativos fueron docentes del componente curricular de IC que integran los ciclos formativos realizados durante 2025.

Momentos formativos

Los momentos formativos se desarrollaron en tres encuentros a lo largo de 2025, organizados como espacios de estudio, reflexión e intercambio de experiencias entre profesores y formadores. Cada encuentro procuró articular la teoría y la práctica, favoreciendo el diálogo entre los presupuestos de la AC en consonancia con el pensamiento freireano, reflexionando sobre los desafíos de promover la AC entre los estudiantes de IC. En la Tabla 1 se muestra el recorrido formativo:

Tabla 1. Encuentros formativos

Período	Evento	Temática	Público objetivo
20/03/2025	I Encuentro Formativo de la Parte Diversificada de la Matriz Curricular de la Educación Fundamental-Años Finales de Pernambuco	El Currículo Diversificado de Pernambuco: desafíos de la Iniciación Científica en integración con la Educación Ambiental Crítica en la práctica docente	Gestores, profesores, educadores de apoyo, formadores de las gerencias regionales de educación (GRE) y los municipios.
08/05/2025	II Encuentro Formativo de la Parte Diversificada de la Matriz Curricular de la Educación Fundamental-Años Finales de Pernambuco	La iniciación científica como práctica de transformación social: un diálogo con la Educación Ambiental Crítica	Profesores del componente curricular de Iniciación Científica y profesores de los demás componentes curriculares
04/09/2025	III Encuentro Formativo de los Años Finales: Base Curricular Común y Parte Diversificada	Iniciación Científica en la práctica docente: construyendo propuestas con foco en los indicadores de Alfabetización Científica y temáticas socioambientales	Profesores del componente curricular de Iniciación Científica, profesores de los demás componentes curriculares y formadores de las GRE

Fuente: *elaboración propia*

Instrumentos de recolección y análisis de los datos

La construcción de los datos se basó en analizar los documentos de planificación de las formaciones, presentados en formato de diapositivas utilizadas durante los encuentros formativos. En un primer momento, estos documentos fueron

examinados con el objetivo de identificar la metodología empleada en el proceso formativo, especialmente en lo referente a la articulación entre teoría y práctica, estructurada en dos ejes.

- Eje 1: fundamentación teórica de la formación, que comprende los referentes y principios que sustentan la planificación.
- Eje 2: actividades prácticas de la formación, que abarca las acciones desarrolladas con los participantes durante los encuentros.

En un segundo momento del análisis, el foco estuvo en identificar, en los encuentros formativos, los presupuestos de la AC: problematización, investigación e interacciones dialógicas (Sasseron y Machado, 2023). Para cada presupuesto, los datos fueron ordenados en los dos ejes definidos, con el fin de comprender los diálogos establecidos en cada encuentro formativo. Esta articulación permitió analizar la relación entre los presupuestos de la AC, los ejes de la formación y el pensamiento freireano, identificando cómo tales referentes se manifiestan en la práctica formativa y contribuyen al desarrollo de procesos educativos críticos y transformadores, como se muestra en la Figura 1, que se refiere al tratamiento de los datos de la investigación:

Figura 1. Tratamiento de los datos de la investigación



Fuente: *elaboración propia*

Al finalizar la sistematización, se elaboró un cuadro que triangula los presupuestos, los ejes y las unidades de análisis extraídas de los documentos de los encuentros formativos. Ello con el propósito de subsidiar la interpretación posterior a la luz de las bases teóricas del estudio y, sobre todo, del pensamiento freireano.

Técnica de análisis

Para el análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de recolección previamente presentados, utilizamos la técnica de análisis hermenéutico-dialéctico Interactivo (AHDI), que, según Oliveira (2020), tiene como principal aporte teórico el método de análisis hermenéutico-dialéctico (AHD) de Minayo (2008). A través de este análisis, realizamos una sistematización de la información recolectada a la luz de la teoría y del cruce de los datos, que articula ideas para definir el cuestionamiento planteado en este trabajo y, en consecuencia, la problematización de esta investigación.

Utilizamos la sistematización de los datos que, según Oliveira (2016), requiere el levantamiento de categorías teóricas relacionadas con el tema, así como la identificación de lecturas convergentes sobre el asunto. Además, es necesario definir las categorías empíricas que se refieren a los guiones y preguntas de la investigación, así como las unidades de análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis documental de las diapositivas correspondientes a las planificaciones de los talleres formativos del componente curricular de IC, la sistematización de las unidades de análisis que emergieron de las planificaciones fue organizada en la Tabla 2:

Tabla 2. Presencia de los presupuestos de planificación de los talleres sobre AC (en diálogo con Freire)

Presupuesto de la AC de Sasseron y Machado (2013)	Eje 1: fundamentación teórica Fuente documental: planificación de las formaciones	Eje 2: actividades grupales Fuente documental: planificación de las formaciones
Problematización	1. ° formación: BNCC y DCN. Reflexión crítica, formulación problematizadora (Ministerio de Educación de Brasil, 2015). 2. ° formación: Freire (1980) ("la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra"): inquietudes transformadas en problemas. 3. ° formación: distinción "problema es problema, ejercicio es ejercicio"; pedagogía de la pregunta; concepto de cotidianidad (Sasseron y Machado, 2023).	1. ° formación: reflexión colectiva en la pizarra sobre los desafíos de la AC y prototipado de un escenario ideal para el trabajo con IC. 2. ° formación: identificación de necesidades formativas; definición de problemas de investigación vinculados con los ODS de la ONU. 3. ° formación: actividad reflexiva sobre cómo planificar propuestas con AC para 2026 que involucren los ejes estructurantes de la AC.

Investigación	1. ° formación: tendencias pedagógicas; aprendizaje por investigación personal; puesta a prueba de hipótesis; creación de soluciones (informe sobre tendencias pedagógicas). 2. ° formación: etapas de la investigación científica (objeto, hipótesis, recorrido metodológico) (Sasseron y Machado, 2023). 3. ° formación: indicadores y ejes estructurantes de la AC (Sasseron, 2008).	1. ° formación: dinámica de prototipado colaborativo; soluciones para desafíos de la IC. 2. ° formación: actividades prácticas; selección de ODS de la ONU, formulación de problemas a partir de temáticas socioambientales. 3. ° formación: elaboración de propuestas didácticas en grupos mediante Google Docs colaborativos.
Interacción dialógica	1. ° formación: perfil docente: apertura al diálogo y escucha activa (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010). 2. ° formación: Freire: formación crítica y transformadora mediante la práctica dialógica (Freire, 1980). 3. ° formación: aprendizaje como experiencia colectiva de interacción (Sasseron y Machado, 2013).	1. ° formación: debates colectivos sobre los desafíos de la AC. 2. ° formación: círculos de discusión sobre la relevancia de la investigación; presentación de propuestas de investigaciones interdisciplinarias. 3. ° formación: planificación de una propuesta colectiva de IC, utilizando la secuencia didáctica interactiva (SDI), conforme a la propuesta de Oliveira (2013), como metodología orientadora de la formación.

Fuente: *elaboración propia*

Tales presupuestos, presentados en la Tabla 2, evidencian la articulación entre los contenidos teóricos y los saberes prácticos de los profesores en el proceso formativo, siendo movilizados y discutidos a lo largo de los encuentros. A partir de este contexto, Freire (1967) explica que los seres humanos son esencialmente sujetos de praxis, pues su "querer-hacer" implica acción, reflexión y transformación.

Así, el "querer-hacer" es una forma de praxis y necesita necesariamente estar orientado por una teoría que lo ilumine. De acuerdo con el autor, la acción humana es siempre teoría y práctica articuladas. Es desde esta perspectiva que estructuramos nuestro análisis en dos ejes del recorrido formativo en cuestión: uno orientado a la base teórica y otro a las actividades prácticas. Así, comprendemos que la formación docente debe transitar continuamente entre la teoría y la práctica, pues no existe un cambio real sustentado únicamente por el verbalismo ni tampoco por el activismo aislado, sino por la unión entre reflexión y acción, que incide efectivamente sobre las estructuras que necesitan ser transformadas. A continuación, presentamos la interpretación de estas unidades analíticas.

Análisis de los ejes teórico y práctico de las formaciones a partir del presupuesto de la problematización

En lo que respecta al eje de la fundamentación teórica, dentro del presupuesto de la problematización, observamos los énfasis teóricos presentes en la 1. °, 2. ° y 3. ° formación. Las tres comparten un hilo conductor común: la problematización de la realidad como eje central de la reflexión crítica. La 1. ° formación abordó la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación (DCN), destacando la necesidad de una práctica pedagógica que vaya más allá de la simple reproducción de contenidos, estimulando la formulación problematizadora en sintonía con el objetivo mayor de la enseñanza, que es reflexionar críticamente sobre la práctica (Ministerio de Educación de Brasil, 2015).

Esta perspectiva dialoga con Paulo Freire (1967), quien afirma que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 9). En este sentido, Sasseron *et al.* (2017) se apoyan en este pensamiento freireano para fundamentar el concepto de AC, destacando que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de las inquietudes y experiencias concretas de los sujetos, transformándolas en problemas para la investigación y la reflexión crítica.

La tercera formación profundiza este enfoque al diferenciar un problema de un simple ejercicio, retomando la pedagogía de la pregunta y el concepto de *cotidianidad* como fundamentos de una práctica que valora el contexto vivido por el profesor (Freire, 1985). En conjunto, estos tres énfasis convergen hacia la defensa freireana de la praxis: la indisociabilidad entre acción y reflexión como camino para problematizar, comprender y transformar la realidad (Freire, 1987). En este sentido, una formación centrada en la AC de los profesores, alineada con la propuesta freireana de educación liberadora, busca promover la lectura crítica de la realidad de los individuos (Sasseron y Carvalho, 2011; Sasseron *et al.*, 2017). Ya en el eje de las actividades grupales, orientado a las actividades prácticas bajo el presupuesto de la problematización de la realidad, cada formación articula acciones prácticas y reflexivas, al incentivar al profesor a identificar y analizar sus propias problemáticas y los desafíos concretos de enseñar con foco en la AC.

A continuación, la propuesta se concentró en la idealización de un escenario pedagógico posible para desarrollar la IC en la escuela. Estas actividades dialogan con Freire (1987) al considerar el análisis de la realidad concreta como punto de partida para la construcción de un conocimiento problematizador. Además,

tales problemáticas solo pueden debatirse cuando los profesores comparten y discuten colectivamente sus contextos, en consonancia con la perspectiva de Imbernón (2010) sobre la formación continua, que valora la construcción colaborativa del saber entre los docentes.

En la segunda formación, la actividad de investigación de escenarios científicos vinculados con temáticas socioambientales se muestra problematizadora, pues invita a los profesores a reflexionar sobre situaciones concretas de los contextos de sus estudiantes y de sí mismos en tanto ciudadanos, en consonancia con Freire (1967), para quien la educación debe partir de la realidad vivida para generar sensibilización. Al integrar la AC a la práctica docente, especialmente en la planificación de propuestas pedagógicas, los profesores son llamados a considerar los ejes estructurantes de la AC (Sasseron, 2008), que involucran la comprensión de conceptos científicos fundamentales, la naturaleza de la ciencia y sus factores éticos y políticos, así como las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y medioambiente (CTSA). Esta actividad dialoga fuertemente con este último eje, pues depende de la intención del profesor de promover un mundo más sostenible, construyendo puentes que permitan analizar los temas científicos de forma compleja y global (Sasseron *et al.*, 2017), además de estar relacionada con la construcción colectiva de modos de producir ciencia y cultura comprometidos con un proyecto de sociedad democrática, ecológica y socialmente justa (Loureiro y Lima, 2009).

El tercer encuentro formativo, centrado en las actividades reflexivas sobre la planificación de propuestas basadas en los ejes estructurantes de la AC de Sasseron (2008), evidencia cómo la problematización orienta el trabajo colectivo de los profesores. Al discutir dificultades y avances, los docentes son incentivados a analizar críticamente sus prácticas, identificando desafíos reales y construyendo estrategias conjuntas de intervención (Imbernón, 2010). Esta dinámica refleja la perspectiva freireana de la praxis, al integrar reflexión y acción de forma dialógica, lo que permite que la experiencia concreta de la enseñanza se transforme en conocimiento problematizador y en prácticas pedagógicas capaces de promover cambios en la realidad educativa.

Análisis de los ejes teórico y práctico de las formaciones a partir del presupuesto de la investigación y la resolución de problemas

Este presupuesto sobre la investigación nos lleva a dialogar con Freire (1967), quien enfatiza que investigar un tema significa examinar el modo en que los

seres humanos piensan y actúan sobre la realidad y cómo ello se refleja en su praxis. Así, en el ámbito formativo, compartimos la concepción freireana de que, cuanto más los sujetos asumen una postura activa en la investigación de sus propias problemáticas, más profundizan su conciencia crítica de la realidad. Al explicitar y analizar sus experiencias, se apropian de ellas de manera más consistente (Freire, 1967).

El análisis de las tres formaciones a la luz del presupuesto de la investigación revela que tanto el eje teórico como el práctico están estructurados para promover, progresivamente, el paso del simple "hacer" a la comprensión crítica, exactamente como proponen Sasseron y Machado (2023), al afirmar que investigar implica acciones y actitudes que posibilitan comprender y no únicamente ejecutar. En las formaciones se observa que la problematización inicial no es impuesta por el formador o por la institución, sino que parte de cuestiones percibidas por los propios profesores, lo que dialoga directamente con la concepción de Freire (1967), según la cual investigar un tema significa comprender cómo los participantes piensan y actúan sobre la realidad, dialogando con sus experiencias y apropiándose de ellas de manera más consistente.

En el eje teórico, cada formación se articula con diferentes dimensiones de la investigación. En la primera formación, al enfatizar las tendencias pedagógicas y el aprendizaje por investigación personal, se prueban hipótesis y se crean soluciones, movimiento que se aproxima a la idea freireana de protagonismo investigativo. En la segunda formación, la exploración de las etapas de la investigación científica (objeto, hipótesis, recorrido metodológico y análisis de datos) favorece una apropiación de los procesos propios de la investigación y es coherente con lo que defiende Imbernón (2009): la formación debe incidir sobre las situaciones problemáticas reales de los profesores, permitiéndoles intervenir críticamente en ellas.

Por su parte, en la tercera formación, al trabajar los indicadores de la AC (hipótesis, justificaciones, previsiones y explicaciones), queda evidenciado un avance en el desarrollo de las competencias investigativas de los profesores. Según Sasseron (2008), estos no son resultados acabados, sino procesos en constante construcción, que funcionan como señales de que las habilidades investigativas —el planteamiento y la comprobación de hipótesis, la organización y clasificación de la información, la justificación, la previsión y la explicación— están siendo trabajadas y perfeccionadas. Al incorporar estos elementos en la formación, es evidente que ocurre no solo la sistematización y la reflexión sobre los resultados

de las investigaciones, sino también la construcción de modelos explicativos que relacionan fenómenos y acciones humanas. Esto consolida las competencias analíticas y explicativas fundamentales para la alfabetización científica.

En lo que respecta al eje de las actividades prácticas de las formaciones, las actividades traducen de manera concreta el presupuesto investigativo, incorporando ahora también los ejes estructurantes de la AC. En la primera formación, la dinámica de prototipado colaborativo moviliza a los participantes a construir colectivamente soluciones para los desafíos relacionados con la IC en sus propias prácticas y refuerza que la resolución de los problemas emerge del trabajo compartido y contextualizado y no de prescripciones externas ajenas a la cotidianidad docente (Imbernón, 2010).

En la segunda formación, la selección de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) —como eje para formular problemas de enseñanza a partir de temáticas socioambientales— materializa el principio de que la investigación debe estar vinculada con la realidad de los profesores (Imbernón, 2009). En este mismo sentido, como destacan Sasseron *et al*. (2017), cuando el profesor asume el compromiso con un mundo sostenible y construye puentes para que los temas científicos sean analizados de forma compleja y global, contribuye a superar concepciones ingenuas sobre la realidad. Por su parte, en la tercera formación, la elaboración colaborativa de propuestas didácticas en grupos, mediante Google Docs, configura una práctica dialógica e investigativa que integra teoría y práctica y potencia la formación de profesores aptos para planificar propuestas pedagógicas críticas, capaces de formar estudiantes científicamente alfabetizados y políticamente conscientes para enfrentar los desafíos socioambientales (Loureiro y Lima, 2009). El diálogo y la interacción, inclusive, constituirán nuestro próximo presupuesto de discusión.

Tanto el eje teórico como el práctico, analizados bajo el presupuesto de la investigación, muestran que el recorrido formativo promueve no solo la adquisición de contenidos, sino —sobre todo— la formación de una postura investigativa activa y reflexiva de los profesores sobre su propia práctica. Este enfoque se alinea, incluso, con las tendencias internacionales de los últimos diez años señaladas en los informes sobre tendencias en educación Innovating Pedagogy (Open University), que destacan la valorización global de prácticas pedagógicas basadas en la investigación, el aprendizaje activo y la reflexión crítica. Así, el diseño de las tres formaciones evidencia un movimiento progresivo de

internalización de la investigación como metodología tanto para la enseñanza como para la formación docente, en consonancia con los ideales de Paulo Freire.

Análisis de los ejes teórico y práctico de la formación a partir del presupuesto de interacción y diálogo

El análisis de las tres formaciones realizadas evidencia que la interactividad y la dialogicidad se constituyen como presupuestos estructurantes de todo el recorrido formativo, atravesando tanto el eje teórico como el práctico de las actividades desarrolladas. En la primera formación, el eje teórico se fundamentó en la concepción de la formación continua entendida como un proceso participativo y colaborativo, sustentado en el diálogo y la escucha activa (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010), que valora los saberes docentes en sus contextos. En este sentido, la postura docente abierta al diálogo y a la escucha activa fue presentada teóricamente durante la formación como esencial para la creación de un ambiente de intercambio y crecimiento mutuo. En el eje práctico, esta concepción se concretó en los debates sobre los desafíos de la AC y en el prototipado colaborativo de escenarios de IC en el contexto escolar, los cuales remiten a la perspectiva freireana del círculo de cultura, en la que el formador asume el papel de mediador del proceso, favoreciendo una práctica participativa y reflexiva junto a los docentes en formación.

En la segunda formación, el eje teórico —fundamentado en la concepción freireana de formación crítica y transformadora mediante la práctica dialógica (Freire, 1980)— se desplazó hacia la centralidad del diálogo como acción y reflexión indisociables, entendiéndolo como una práctica transformadora capaz de reconfigurar concepciones y prácticas pedagógicas, fortalecer la autonomía de los educadores y potenciar, mediante la lectura crítica de la realidad, las reflexiones sobre las prácticas docentes relacionadas con la IC. En el eje práctico, el presupuesto de la interacción dialógica se manifestó en los círculos de discusión y en la formulación colectiva de propuestas orientadas a la comprensión de las etapas de una investigación. Esta actividad formativa favoreció el desarrollo de un razonamiento interdisciplinario y colaborativo, ya que contó con la participación de docentes de diferentes componentes curriculares. Tal diversidad enriquece el intercambio de saberes y posibilitó una comprensión más amplia y compleja de la práctica investigativa, en consonancia con la pedagogía de la pregunta propuesta por Freire (1985), que enfatiza el cuestionamiento como punto de partida de toda investigación.

Esta perspectiva dialoga con Freire (1985), al reconocer que todo conocimiento nace de un cuestionamiento y que la práctica educativa se realiza en la problematización y en el diálogo crítico. Esta es una condición esencial para un aprendizaje que transforma la realidad.

En el eje de actividades grupales de la tercera formación, orientada a la planificación de una propuesta de IC, se adoptó como metodología orientadora la secuencia didáctica interactiva (SDI) de Oliveira (2013). El proceso de construcción de la planificación se inició a partir de una pregunta hermenéutica: ¿cómo sería el escenario ideal en 2026 para promover la alfabetización científica entre los estudiantes de la red pública estatal de Pernambuco? La reflexión sobre esta cuestión movilizó a los docentes, organizados en pequeños grupos (Figura 2), a dialogar y compartir diferentes perspectivas.

Figura 2. Etapa de trabajo en grupos y de líderes de la SDI



Fuente: *elaboración propia*

A partir de la Figura 2 se percibe que, de manera colectiva, estos elementos demuestran que la interacción y el diálogo actúan como factores articuladores entre la teoría y la práctica en las formaciones, lo que contribuye a la transformación de los profesores de receptores pasivos de información en sujetos activos en la construcción colaborativa de saberes. Esta perspectiva favorece el desarrollo de prácticas investigativas en ciencias y fortalece el papel del profesor como agente de transformación y reflexión en su actuación pedagógica.

A partir de la Figura 1 se evidencia que, en el ámbito de la SDI, la interacción y el diálogo se configuran como dimensiones freireanas centrales para articular la teoría y la práctica, lo que permite que los profesores se reconozcan como sujetos activos en la construcción colectiva de los saberes. Desde esta perspectiva, la dialogicidad de Freire (1987) se afirma como principio formativo, en el cual el

conocimiento emerge del encuentro entre los sujetos y de la problematización de la realidad. Así, la práctica formativa, teniendo como base metodológica la SDI, orienta la producción de sentidos compartidos, fortaleciendo en los docentes la capacidad de reflexionar crítica y colectivamente para intervenir en la realidad en dirección a una educación transformadora.

Ante lo discutido a lo largo de las tres formaciones respecto al presupuesto en cuestión, se hace evidente que la interactividad y la dialogicidad no se configuraron únicamente como estrategias puntuales, sino como fundamentos estructurantes de toda la propuesta formativa. La articulación entre el círculo de cultura freireano, la pedagogía de la pregunta y los fundamentos teóricos que sustentan la SDI como una posible metodología formativa demostraron que las prácticas basadas en el diálogo y la colaboración pueden fortalecer la AC de los sujetos involucrados, al promover una praxis docente orientada a la lectura crítica del mundo y a la construcción colectiva de conocimientos. Esto contribuye a la comprensión y transformación de su propia actuación pedagógica.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las tres formaciones evidenció que los presupuestos de problematización de la realidad, investigación e interacción dialógica, inspirados en Sasseron y Machado y articulados con el pensamiento de Paulo Freire, no se configuraron únicamente como principios teóricos, sino como prácticas efectivas en los procesos formativos. Este movimiento mostró que la formación docente orientada a la IC adquiere sustento cuando se fundamenta en la praxis freireana, en la que la acción y la reflexión se integran para transformar tanto la comprensión de los profesores sobre la enseñanza de las ciencias como su práctica pedagógica cotidiana.

A lo largo de las formaciones se percibió que la problematización se orientó al análisis de los contextos concretos, lo que permitió a los docentes resignificar sus propias prácticas a partir de las realidades vividas. Del mismo modo, la investigación fue movilizada como una estrategia formativa que valora el protagonismo docente, estimulando la construcción de hipótesis, la formulación de problemas y la elaboración de soluciones colectivas, reafirmando el compromiso de la AC con una postura activa y crítica frente a los desafíos educativos. Por su parte, la interacción dialógica se consolidó como un eje transversal al permear tanto las actividades teóricas como las prácticas, demostrando que el diálogo es

una condición para que el conocimiento sea producido de manera compartida. En este sentido, la adopción de la SDI se reveló como un camino metodológico fecundo, capaz de articular la teoría y la práctica, al potenciar la colaboración y la coautoría entre los profesores.

En síntesis, los resultados señalan que las formaciones analizadas promovieron un proceso de AC docente que va más allá de la mera transmisión de contenidos, pues posibilitaron la construcción colectiva de conocimientos, la valorización de las experiencias y la ampliación de la conciencia crítica de los profesores. Este movimiento indica que las propuestas formativas fundamentadas en la dialogicidad y la investigación tienen el potencial de fortalecer el papel del profesor como sujeto de transformación, tanto en la escuela como en la sociedad. Así, sostenemos que la continuidad de experiencias formativas desde esta perspectiva puede contribuir significativamente a la consolidación de una educación científica crítica, contextualizada y socialmente comprometida, alineada con la construcción de un proyecto educativo democrático, emancipador y orientado a la transformación de la realidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) por el apoyo financiero que hizo posible la realización de esta investigación, así como a la Cátedra Paulo Freire de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) por el apoyo institucional y el incentivo a la producción científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación de Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular: Documento final*. Ministerio de Educación.

Freire, P. (1989). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Paz e Terra.

Freire, P. (1980). *Leitura do mundo e leitura da palavra: fundamentos da pedagogia da esperança.* Cortez.

Freire, P. (1967). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: revisitando a pedagogia do oprimido.* Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* Paz e Terra.

Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia.* Paz e Terra.

Imbernón, F. (2010). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: estratégias para a melhoria da escola*. Papirus.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendencias.* Cortez.

Loureiro, C. y Lima, G. (2009). A formação da cidadania ecológica articulada à educação ambiental crítica. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, *4*(2), 1-21.

Minayo, M. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* Hucitec.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. En A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15). Dom Quixote.

Oliveira, M. (2016). *Como fazer pesquisa qualitativa.* Vozes.

Oliveira, M. (2020). *Dialogicidade e complexidade no processo de análise hermenêutica-dialética.* Edupe.

Oliveira, M. (1999). *Formação em associativismo e desenvolvimento local no Nordeste do Brasil: A experiência de Camaragibe* [Tesis de doctorado, Université de Sherbrooke]. Université de Sherbrooke.

Oliveira, M. (2013). *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Vozes.

Ramalho, C. B. (2023). *Engajamento docente na formação continuada de professores de Ciências e Biologia da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul - PE* [Tesis de maestría, Universidade Federal Rural de Pernambuco]. Repositório Institucional da UFRPE.

Rudio, F. (1985). *Introdução ao projeto de pesquisa científica.* Vozes.

Sasseron, L. (2008). *Alfabetização científica: fundamentos e práticas no ensino de ciências.* EDUEM.

Sasseron, L. y Carvalho, A. (2011). *Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica.* Investigações em Ensino de Ciências.

Sasseron, L. y Machado, V. (2023). *Alfabetização científica na prática: Inovando a forma de ensinar física.* LF Editorial.

Sasseron, L., Machado, V. y Pietrocola, M. (2017). *Alfabetização científica: inovando a forma de ensinar física*. Livraria da Física.

Capítulo 10. Autoformación docente en diálogo con la educación ambiental crítica: reflexiones y diálogos con Paulo Freire

Iran Santos Silva
iranssilvabio@gmail.com
Rede Pública Estadual da Bahia, Brasil

Gilvaneide Ferreira de Oliveira
gilvaneide.oliveira@ufrpe.br
Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil

INTRODUCCIÓN

El ser humano no es un ser estático en el universo. Así como la materia y la energía, los seres humanos se transforman. Partiendo de este presupuesto, se entiende que la autoformación es una dimensión de la formación, pero esta no necesita obligatoriamente de las instituciones educativas; es un movimiento que puede comenzar dentro de cada persona o fuera de ella. Ocurre internamente cuando se toma conciencia de vacíos en la formación, de necesidades personales o del deseo de mejorar la propia práctica; y externamente cuando existe el deseo de transformar la realidad o de llevar a cabo proyectos que involucren a otros actores y agentes (aunque esto también puede generar una satisfacción personal).

La autoformación es una dimensión/acción que requiere diálogo, ya que el ser humano es, por naturaleza, un ser social y no está solo en el mundo. Se trata de un diálogo que se realiza con el otro, con el ambiente que lo rodea y consigo mismo. "El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en la que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia" (Freire, 1996, p. 70). La autoformación es un proceso continuo que forma parte de la conexión mediante la cual el ser humano comprende que es un ser incompleto y busca constantemente entender su condición humana.

Por ser un proceso que puede ocurrir en cualquier entorno (ecoformación), puede desarrollarse en una plaza, durante una salida al campo, en casa o en la escuela (espacio fuera del hogar en el que los docentes y los estudiantes pasamos buena parte de nuestro tiempo). "La autoformación considera la formación escolar, pero también la trasciende, componiendo un tejido cuya trama involucra todos los momentos vividos" (Almeida y Arone, 2017, p. 98). La autoformación se conecta con el pensamiento freireano cuando observamos al ser humano como un ser de relaciones plurales, que está en el mundo y con el mundo, aprende, enseña, forma y se forma en ese entramado de relaciones (Freire, 1967).

Este trabajo tiene como objetivo tejer y tensionar reflexiones sobre la narrativa de dos profesoras de educación primaria en lo que se refiere a la autoformación docente en diálogo con la educación ambiental desde la perspectiva freireana. La autoformación en educación ambiental por parte de las docentes se inició mediante la identificación de cuestiones que podían transformarse en la realidad local, así como de proyectos y necesidades personales y profesionales.

La autoformación en educación ambiental es un movimiento de encuentro y diálogo consigo mismo; requiere una pausa frente al ritmo acelerado que el modelo actual de sociedad nos impone y exige reflexionar un poco sobre nuestro papel en el mundo, cómo interactuamos con él, cómo somos formados y cuáles son las posibilidades de autoformación. "Se forma, se autoforma, la gente, el humano, el ser, que percibe la posibilidad de percibirse diferente, de mirarse diferente y de sentirse diferente en relación con el mundo y consigo mismo" (Araújo y Barreiro, 2013, p. 347).

Convertirse en humano, según Freire (1969, 1987), es fruto de la búsqueda constante del ser más, entendiendo la incompletitud del ser y mediante la interacción con el mundo y en el mundo, aprendiendo de él y, finalmente, transformándolo a medida que uno mismo se transforma y se forma en el proceso. La formación docente crítica, de acuerdo con Nery y Barbosa (2021), constituye otra posibilidad de llegar a ser más humano, ya que se articula con la formación de la autonomía de los educandos. Desde esta perspectiva, la educación y la crítica humanizan a quienes muchas veces fueron deshumanizados al haber tenido acceso a una educación tecnicista, acrítica y que no permitía dialogar con la complejidad del mundo.

De acuerdo con Mazzarino y Rosa (2014), para pensar la formación y la autoformación docente en educación ambiental es necesario observar cuidadosamente algunos factores. A saber: la concepción que los docentes tienen de los procesos educativos en educación ambiental; la idea que poseen acerca del ambiente; la lectura y la relectura de documentos oficiales y la participación y el compromiso de toda la comunidad escolar para convertir este espacio en un ámbito formativo y autoformativo dentro de las prácticas educativas ambientales.

DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La historia de la protección y cuidado del ambiente en Brasil es más antigua que el propio término *educación ambiental*. Esto revela que, durante mucho tiempo, los seres humanos y el ambiente no eran considerados antagónicos. De acuerdo con Brasil (2010), la primera ley de carácter ambiental surgió en el país en 1605, el *Reglamento del Palo Brasil* (*Regimento do Pau-Brasil*), un documento orientado a la protección de los bosques.

Antes de 1960 no existía en el país una política ambiental propiamente dicha; existían políticas sectoriales que tomaban en consideración la cuestión ambiental desde la perspectiva de la explotación de los recursos naturales (Moura, 2016). A partir de la década de 1960, debido a la movilización internacional en favor de las cuestiones ambientales y de la educación ambiental, esta comenzó a hacerse más evidente en el país como reflejo de una necesidad global: discutir el ambiente más allá de la finitud de los recursos naturales y pensar el mundo y la relación ser humano-naturaleza desde una perspectiva educativa.

Cabe recordar que la institucionalización y consolidación de la educación ambiental en Brasil ocurrieron simultáneamente con un período caótico para la democracia en el país. Por ello, sus primeras vertientes estaban cargadas de conservadurismo y de una visión más preservacionista de la naturaleza; nociones que reflejaban los ideales de la época.

El proceso de redemocratización de la sociedad brasileña, que tuvo lugar alrededor de 1980 y comienzos de la década de 1990, posibilitó nuevos avances en la educación ambiental en el país. Como resultado de los movimientos sociales, de una visión más compleja de la sociedad y de su relación con la naturaleza, las influencias de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, así como de corrientes de pensamiento más progresistas, contribuyeron al surgimiento de nuevas posibilidades y vertientes de educación ambiental, entre ellas la crítica (Loureiro y Layrargues, 2013), siendo esta la vertiente que adoptamos en este estudio.

La educación ambiental crítica se fundamenta en la realidad local, en la problematización de la realidad, en la lectura crítica de la vida, así como en una postura política, ética y dialógica frente al proceso educativo. Del mismo modo, la idea de que los educadores necesitan ser educados y son también educandos en el camino constituye uno de los legados de Paulo Freire para la educación ambiental. Considerando las características mencionadas, es posible identificar la presencia de Freire en la educación ambiental crítica (Guimarães, 2004) y en la educación ambiental dialógica (Figueiredo, 2006).

La ética, la educación como dimensión y acto político, la humanización, el principio del diálogo y el respeto mutuo son valores freireanos presentes en la práctica pedagógica de muchos educadores y educadoras. Estos valores también son acogidos e inspiran el trabajo en educación ambiental, como afirman Dickmann y Carneiro (2012):

> Freire muestra a los educadores socioambientales que es posible superar las prácticas conservadoras, estimulando al educando a relacionarse e interactuar ética, crítica y curiosamente con el mundo, con los demás habitantes del planeta de manera sostenible, como sujeto histórico y protagonista de un mundo más humano: dimensiones constitutivas de la praxis sociopedagógica liberadora. (p. 98)

De acuerdo con Costa y Loureiro (2017), las contribuciones político-pedagógicas de Freire a la educación ambiental son amplias. De hecho, gracias a su influencia se incorporaron a las discusiones sobre el ambiente y la relación ser humano-naturaleza nociones como totalidad, praxis, reflexión crítica sobre la sociedad capitalista y las relaciones de poder, dialéctica, contradicción y dialogicidad.

LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE EN DIÁLOGO CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA

La autoformación docente es un proceso de reflexión y diálogo consigo mismo y con el mundo que lo rodea; consigo mismo en el sentido de identificar cuáles son sus deseos, sueños y necesidades profesionales o personales, y con el mundo al percibir acciones, actitudes y procedimientos que dialogan con su voluntad de intervenir en la realidad, generando satisfacción personal y/o profesional. La experimentación de la realidad, así como la comprensión de los límites y posibilidades, forma parte de la autoformación docente (Feltrin *et al*., 2018).

Autoformarse como educador es un ejercicio y una movilización constante entre reflexionar sobre cómo soy/estoy y dónde pretendo llegar en la docencia; es narrar la propia historia, recordarla y pensar sobre lo que ya se ha hecho, lo que se está haciendo y lo que se quisiera hacer. "Rememorar/narrar/reflexionar sobre la práctica pedagógica nos lleva a concebir el aula como un espacio de autoformación" (Jesús y Tassoni, 2017, p. 229).

De acuerdo con Miranda *et al*. (2023), "la autoformación es un proceso tripolar, en el que se piensa al profesor como una persona que se construye en esa relación con los otros y con los espacios, para luego volver y pensar en sí mismo" (p. 2). Es en ese movimiento con el otro (hetero), con el medio en el que las personas están insertas (eco) y en el diálogo consigo mismas (auto), donde se contempla el proceso tripolar de la autoformación docente (Galvani, 2002).

Entender la autoformación docente en educación ambiental desde la perspectiva de las enseñanzas de Freire implica asumir que la práctica docente siempre necesitará reinventarse y perfeccionarse; por ello, debe ser reflexiva y dialógica. En el ejercicio de la docencia, especialmente en lo que se refiere a la educación ambiental, el docente necesita liberarse de pensamientos limitantes y aprisionadores que le hacen creer que determinadas acciones, actividades, planes o proyectos no son posibles. Para ello, es necesario tener autonomía y emanciparse de tales ideas (Freire, 1987, 1996).

Según Gomes y Saheb (2019), para comprender la autoformación también necesitamos ampliar nuestra mirada sobre la condición humana, ya que ambas son indisociables. De esta manera, la formación humana se produce en la comprensión de la relación con el mundo que nos rodea (ecoformación), con el otro (heteroformación) y con uno mismo (autoformación). Este movimiento es denominado proceso tripolar (Miranda *et al*., 2023; Galvani, 2002).

En un primer momento parece que la autoformación en educación ambiental se relaciona solo con la ecoformación, en la que reflexionamos sobre nuestra postura frente a los ambientes en los que estamos o vivimos. Sin embargo, si reflexionamos con mayor profundidad y observamos la educación ambiental tal como realmente es —compleja, dinámica y transdisciplinaria—, educarse y educar en educación ambiental requiere un diálogo interno sobre el yo en el mundo y mi postura ambiental, así como un diálogo con el otro en la transmisión, intercambio y adquisición de saberes ambientales.

Autoformarse en educación ambiental es un ejercicio dialógico, como señala Freire (1987, 1996), en el que los docentes necesitan reconocer las fragilidades de su formación inicial mediante el diálogo consigo mismos. Es un ejercicio reflexivo, pues exige una pausa y una mirada al conjunto del escenario y de la propia trayectoria, comprendiendo cuáles son sus límites y potencialidades en la docencia, en lo que respecta a la educación ambiental.

Comprender la autoformación en educación ambiental requiere una reflexión sobre la formación inicial y continua en lo que se refiere a las discusiones sobre la temática ambiental, los momentos formativos y todo el contacto que el estudiante tuvo con la educación ambiental, así como pensar la práctica cotidiana desde la perspectiva de ser en el mundo y ser del mundo (Leff, 2009). Por ello, también es un ejercicio complejo que se realiza mediante la racionalidad y el saber ambiental.

A medida que realizaba la investigación en educación ambiental y observaba que la formación docente también requiere movimientos de autoformación, fui autoformándome como docente y educador ambiental, coincidiendo con las ideas de Nascimento (2018):

> Autoformarse es investigar, con el otro, es un proceso más ligero y más fácil de que ocurra que aquellos propios de los modelos de formación transmisiva, pero la ligereza del proceso de autoformación entre iguales no prescinde, por ello, del rigor, de la fundamentación teórica ni de la organización. (p. 44)

Al analizar la cita de Nascimento (2018), así como la trayectoria de Freire y las enseñanzas de Morin, Leff, Krenak y Sato, se observa que hacer y enseñar educación ambiental va más allá de la escuela y de las universidades. Enseñar, formar y autoformarse en educación ambiental es un movimiento de intercambio de saberes que requiere humildad para comprender la propia incompletitud, asumir que el docente —y el ser humano— es un ser en constante construcción, realizar una lectura crítica de la realidad en la que está inserto y una lectura de nuestras posturas frente a los desafíos cotidianos relacionados con vivir y ser en el mundo.

CAMINOS Y RECORRIDOS DE ESTE ESTUDIO

Este trabajo constituye un recorte de nuestra tesis de maestría, defendida en 2024, desarrollada en el marco de una investigación cualitativa, pues trabaja con el universo de los significados, símbolos, aspiraciones y todo un entramado que involucra las subjetividades. Es decir, nos sumergimos en el océano de aquello que no puede ser operacionalizado ni cuantificado, para emerger con una nueva comprensión de la realidad y del fenómeno estudiado.

Recurrimos a los estudios fenomenológicos para ampliar nuestras discusiones, ya que, en los movimientos reflexivos entre los investigadores y el cuerpo docente, percibimos que un brote comenzaba a manifestarse y a crecer a medida que surgían los diálogos. Para Sokolowski (2004), la fenomenología es el acto de reconocer la realidad y los sentidos y significados de los fenómenos.

El fenómeno analizado en este estudio es la autoformación docente en lo que se refiere a las temáticas ambientales. Para ello, se retomaron las entrevistas

realizadas a dos profesoras de una escuela pública de la Región Metropolitana de Recife, así como las anotaciones registradas en el diario de campo.

El uso del diario de campo, como instrumento de investigación, es fundamental en los procesos de reflexión, perfeccionamiento de los conocimientos adquiridos y mejora de la investigación, además de contribuir a la maduración del estudio. Es en este espacio donde el investigador registra sus impresiones, sentimientos y observaciones, así como las expresiones, ideas y todo un universo de subjetividades percibidas por quien realiza la investigación.

> Con el paso del tiempo, la capacidad reflexiva tiende a evolucionar, así como la capacidad crítica y autónoma, constituyendo al profesor como un investigador de su propia práctica. [...] El diario de campo proporciona, de este modo, a su autor un momento intrapersonal de reflexión, convirtiéndose así en un instrumento constitutivo y formativo del sujeto. (Boszko y Güllich, 2016, p. 56)

En la búsqueda de comprender con mayor profundidad el fenómeno estudiado, se estableció una conexión entre el diario de campo, la fenomenología y las entrevistas, pues los tres elementos se complementan al observar la intencionalidad de este manuscrito. El diario de campo funciona como instrumento de apoyo a la memoria, pero también como una herramienta que permite registrar este fenómeno estudiado, así como muchos otros durante las observaciones y entrevistas realizadas en la escuela. Por su parte, la fenomenología amplió nuestro horizonte, ya que partíamos de una hipótesis y percibimos que, a lo largo de la maestría, fueron emergiendo muchas otras posibilidades y necesidades.

UN SUELO, DOS PLANTAS Y UNA LLUVIA FREIREANA

En esta parte de nuestro trabajo nos proponemos discutir la historia narrada por dos profesoras colaboradoras de este estudio, identificadas como plantas: Bastão-do-imperador y Manga-espada, quienes en la escuela estudiada son conocidas como la profesora de Ciencias y Matemáticas de sexto año y la profesora de Lengua Portuguesa, respectivamente. Bastão-do-imperador y Manga-espada fueron las docentes seleccionadas por abordar la educación ambiental en sus prácticas pedagógicas. Bastão-do-imperador lo hace en su asignatura optativa, mientras que Manga-espada aborda la educación ambiental en el

ámbito de su trabajo con la lengua portuguesa, como en el proyecto didáctico que desarrolla en la escuela.

Durante la maestría se percibió que la educación ambiental y todas las temáticas que esta involucra son consideradas importantes por buena parte del cuerpo docente de la escuela investigada. Los docentes reconocen la importancia de la educación ambiental para la formación de los estudiantes y de la sociedad, son conscientes de que los documentos oficiales orientan que esta discusión se realice de forma transdisciplinaria y contextualizada en cada componente curricular. Sin embargo, una gran parte del profesorado tiene dificultades para articular la educación ambiental con su práctica docente.

En este escenario, las docentes Bastão-do-imperador y Manga-espada destacaron, pues fue evidente que ambas buscan incorporar la educación ambiental en su quehacer cotidiano, ya sea dialogando con la asignatura de Ciencias y con la asignatura Optativa, como lo hace la profesora Bastão-do-imperador, o en las clases de Lengua Portuguesa y en el proyecto de educación ambiental desarrollado en la escuela por la profesora Manga-espada. Cabe resaltar que los demás docentes manifestaron haber desarrollado actividades de educación ambiental en otras experiencias o momentos de sus vidas. No obstante, en este trabajo en particular realizamos una reflexión sobre lo que fue encontrado en el ambiente escolar durante 2023. Por esta razón, profundizamos en las experiencias de las docentes mencionadas.

Se percibió que la identificación de una necesidad contemporánea y de la realidad escolar en la que ambas estaban insertas hizo que iniciaran un movimiento de autoformación en educación ambiental. Este acontecimiento, según nuestra observación, expresa los ideales de Freire (1969, 1987, 1996) en lo que se refiere a la humanización, la política y el diálogo.

LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN AMBIENTAL A LA LUZ DE PAULO FREIRE

En la escuela estudiada se percibió que la educación ambiental aparece de forma muy sucinta en el Proyecto Político-Pedagógico de la institución y en los relatos de los profesores acerca de sus experiencias profesionales pasadas, ya sea en esa misma escuela o en otras. Además de estas manifestaciones, se observó un mural con temáticas ambientales trabajado por la profesora Bastão-do-imperador y un

recolector de bolígrafos, marcadores y otros materiales de escritura elaborado por la profesora Manga-espada.

Identificar las necesidades de la contemporaneidad y movilizarse en el sentido de perfeccionarse, incorporando a la realidad local reflexiones, discusiones y aprendizajes, constituye uno de los caminos de la autoformación. Las profesoras incorporaron a sus prácticas debates sobre educación ambiental, cada una dentro de sus posibilidades e intencionalidades, en movimientos autoformativos orientados a la formación humana, ciudadana y compleja de sus estudiantes. Sin embargo, si analizamos estas iniciativas desde una perspectiva más amplia, también pueden influir en toda la comunidad escolar y, una vez arraigadas en las mentes y los corazones de las personas, trascender los muros de la escuela.

De acuerdo con Quintanilha (2019), la autoformación es un movimiento que se desarrolla a lo largo de toda la vida y consiste en un proceso de múltiples reflexiones en el que existen tensiones entre lo disciplinario, simplista y unidimensional y lo transdisciplinario, complejo y multifocal. Puede entenderse como un diálogo con uno mismo mediante el cual se busca superar las lagunas de la formación inicial o responder a la necesidad personal y profesional de mejorar la propia práctica, enfrentando el reduccionismo característico del pensamiento contemporáneo.

La autoformación orientada a la educación ambiental, además de constituir una característica de la práctica docente de las dos profesoras estudiadas, surgió también de una necesidad de la escuela y de la dimensión global de esta temática. No podemos dejar de observar cómo este proceso autoformativo se alinea con conceptos freireanos, tales como el diálogo, la dimensión política de la educación y la humanización (Freire, 1969, 1987, 1996).

En relación con la práctica cotidiana, seleccionamos dos fragmentos de las entrevistas realizadas a las profesoras, en los cuales mencionan cómo la discusión sobre educación ambiental se hace presente en sus clases. El primer testimonio corresponde a la profesora Bastão-do-imperador, quien relata su experiencia en la asignatura optativa de medioambiente, mientras que el segundo pertenece a la profesora Manga-espada, quien explica cómo trabaja la educación ambiental en las clases de lengua portuguesa.

> Vimos todo lo relacionado con el medioambiente. Durante seis meses estudiamos sostenibilidad; analizamos la Agenda 2030, que aborda numerosos temas de educación ambiental y cuestiones que la sociedad y la comunidad enfrentan en la vida cotidiana en relación con el medioambiente. También reflexionamos sobre la posibilidad de que cada

> persona haga su parte y desarrolle una conciencia ambiental. Estudiamos el clima, la contaminación, los incendios forestales y todos esos factores. Analizamos la biodiversidad, los ecosistemas y la energía [...]. También estudiamos los suelos, su degradación, la deforestación, los recursos naturales, las cuestiones relacionadas con el agua, la contaminación hídrica, el agua apta para el consumo y la escasez de agua. Reflexionamos sobre qué podríamos aportar para mejorar el medioambiente. (Bastão-do-imperador, 2023)
>
> A veces trabajo con textos que abordan la educación ambiental. Leímos en clase un libro titulado *¿Qué cosa es esta?*, que hablaba de un pez que se había enredado en un plástico. El pez ya se encontraba en el fondo del mar, en una zona muy oscura; es decir, en un lugar al que normalmente la basura no debería llegar. Él no sabía qué era aquello, porque se trataba de un objeto que no pertenecía a ese lugar. El libro relataba todo el recorrido que realizó buscando a otros peces para descubrir qué era aquello. Hasta que consiguió llegar a la superficie y encontró un pez que le explicó que eso era basura. Era una bolsa de plástico y constituía una amenaza para los peces que vivían cerca de la superficie. Al final, el libro hacía un llamado para que las personas no hicieran eso, porque estaban destruyendo su hábitat; además, ese material terminaría fragmentándose y ellos acabarían ingiriéndolo. (Manga-espada, 2023)

En los fragmentos citados se percibe la preocupación de las docentes por incorporar la educación ambiental en sus prácticas. Esta preocupación surge de una necesidad personal, pero también de una postura política y humanizadora en relación con la formación de sus estudiantes. En este sentido, la educación —entendida como un acto político— posee una intencionalidad y persigue un objetivo emancipador; no se oculta tras una supuesta neutralidad.

La educación y la política se encuentran relacionadas en el acto de educar para la transformación y la superación de los males del conservadurismo, de la racionalidad cientificista y de la mercantilización de la educación. Esta educación más humanizada, preocupada por la formación ciudadana y crítica, constituye una forma de resistencia, demostrando, en la actualidad, que las enseñanzas de Freire no fueron en vano.

De acuerdo con Costa y Loureiro (2017), "la cuestión ambiental y la educación son eminentemente políticas e implican construir, mediante la participación

radical de los sujetos en la vida social y la permanente problematización de la realidad, las acciones necesarias para la transformación de la sociedad" (p. 113). Es en este proceso de problematizar la realidad a partir de situaciones locales y globales donde las docentes incorporan la educación ambiental a su práctica y a la vida cotidiana de la escuela, modificando parcialmente la dinámica en la que están insertas e inspirando nuevas transformaciones.

El diálogo interno y externo es esencial para comprender las necesidades de la autoformación docente y de la formación estudiantil. La reflexión realizada por ellas, la identificación de una carencia en el entorno escolar, la emergencia de las cuestiones ambientales y sus propias necesidades personales las condujeron a transitar el camino de una docencia política, humanizadora y dialógica. Existe también una preocupación por ofrecer a los estudiantes experiencias fuera de la escuela que dialoguen con aquello que están aprendiendo.

> También realizamos una actividad fuera de la escuela, en la universidad. Fue la presentación de un libro que trataba sobre el microplástico [...]. El libro hablaba de los daños que el microplástico causa al ambiente y a los seres vivos. Contaba la historia de un camarón que ingirió microplásticos y estuvo a punto de morir asfixiado. También explicaba todo el recorrido del microplástico en el manglar y en el mar. Intento incorporar la temática ambiental en el aula, hablar sobre el cuidado que necesitamos tener con el ambiente, porque eso forma parte de nuestra ciudadanía. Esto es algo que debo hacer más allá de las cuestiones propias de la lengua portuguesa. (Manga-espada, 2023)

Llevar a los estudiantes a una actividad fuera de la escuela que articula la educación ambiental y la lengua portuguesa demuestra que la docente se mantiene actualizada y atenta a los acontecimientos de su entorno y a las temáticas contemporáneas, dado que el microplástico ha adquirido relevancia tanto en los medios de comunicación como en la investigación científica. Esta actividad, además de contribuir a la formación humana, favorece el fortalecimiento de vínculos, amplía las posibilidades de que los estudiantes accedan al espacio universitario y les permite imaginarse formando parte de él.

Esta iniciativa no se limita a la educación formal; refleja una educación para la vida. Expresa el deseo de educar más allá de los documentos, los programas y los cronogramas; una educación orientada a la democracia y en diálogo con la formación crítica. "El movimiento básico de la vida dialógica consiste en

volverse hacia el otro, percibirlo y aceptarlo en su integridad —su presencia en cuerpo, mente y espíritu—, con responsabilidad hacia él, lo que significa liberarse de la indiferencia" (Pena *et al.*, 2018, p. 9).

No concibo una discusión sobre educación ambiental que no atraviese la educación transformadora, la recuperación de acontecimientos históricos para reflexionar sobre los problemas actuales y su relación con el contexto en el que estamos insertos. Estas características son visibles en la práctica docente de ambas profesoras. Se trata de un diálogo entre lo macro y lo micro, entre aquello que es externo a ellas y al entorno escolar, pero también interno, cuando en la actividad pedagógica se percibe la intencionalidad y el sueño personal encarnados.

> Todos los temas que puedo relacionar con el cambio climático, los relaciono. ¿Qué podemos hacer y cómo podemos contribuir a despertar la conciencia ambiental? Sabemos que esto va a involucrar todos los aspectos de nuestra vida: el trabajo, la salud; en fin, la problemática ambiental afectará a todas las áreas. De hecho, el cambio climático ya las está afectando, ¿verdad? Ya está impactando a todas las ciudades y, en nuestro caso, sabemos que será algo inevitable, porque se trata de una ciudad costera, la Venecia brasileña. (Bastão-do-imperador, 2023)

De acuerdo con Andrade (2010), el diálogo se produce mediante el intercambio entre sujetos iguales, siendo ambos simultáneamente educadores y educandos, en una relación horizontal. Es a través de la preocupación por un diálogo serio, sin jerarquías y respetuoso de las diferencias, que se construye la dialogicidad, fenómeno inherente al desarrollo social y democrático. "La dialogicidad está llena de curiosidad, de inquietud, de búsqueda" (Freire, 2013, p. 140).

Basada en el diálogo y permitiendo que emerja la humanidad en el acto de educar, la educación revela aquello que durante mucho tiempo pareció olvidado: "su cualidad de ser política, inherente a su propia naturaleza" (Freire, 1996, p. 56). Se observó que, en ambas situaciones, las profesoras no mencionan directamente a Freire, pero es posible percibir su influencia en la forma en que se relacionan con la escuela, con los estudiantes y con la relación sociedad-naturaleza.

Cuando la profesora Bastão-do-imperador habla de cómo la ciudad de Recife será impactada por tratarse de una ciudad costera, parte de una cuestión global (el cambio climático) para reflexionar sobre una situación local (la ciudad de Recife como espacio próximo al mar). Esto revela un diálogo con el mundo y también un diálogo consigo misma. Cuando la profesora Manga-espada

afirma que trabajar la temática ambiental va más allá de la enseñanza de la lengua portuguesa, pone de manifiesto una postura militante en favor de una educación para la transformación.

Ambas muestran que educación y política no se distinguen una de la otra, sino que se relacionan en el acto de luchar contra las desigualdades y la desinformación, de reivindicar el acceso a saberes frecuentemente relegados incluso por el propio sistema, y de enfrentar la realidad alienante en la que las redes nos han situado, alejándonos unos de otros y del mundo natural. Asimismo, evidencian una visión humanizadora de la educación al preocuparse por una formación que trasciende lo establecido por los cronogramas o los currículos.

La autoformación docente forma parte del movimiento de mirar hacia el interior de uno mismo y reorganizar lo que ya se sabe, reaprender la docencia y escucharse para comprender aquello que aún falta. Es en la "redescubierta de sí mismo como profesional/persona que el profesor estará en condiciones de pensar su formación docente más allá de las normas, teorías, hechos y procedimientos" (Maciel, 2003, p. 2). Este proceso requiere humildad para aceptar que la formación docente es tan continua como la formación humana. Es necesario comprender no solo la educación como una práctica política y humanizadora, sino también reconocer que el docente asume ese mismo papel, garantizando derechos, fomentando la reflexión crítica y actuando como agente transformador de una sociedad verdaderamente democrática.

CONSIDERACIONES FINALES

La autoformación y la formación docente (y humana) no son enemigas entre sí; aunque parten de movimientos y momentos distintos en la vida de las personas, avanzan de manera conjunta. Las dos docentes estudiadas en este trabajo muestran indicios de que su formación inicial las preparó para desempeñarse en campos específicos, dejando de lado temáticas emergentes y transversales. Sin embargo, ello no les impidió florecer, a lo largo de sus trayectorias, como educadoras ambientales.

La profesora Bastão-do-imperador posee formación en Ciencias con habilitación en Matemáticas y, para ella, la educación ambiental aparece como una extensión de su formación inicial, aunque también responde a una necesidad personal y a una demanda del contexto escolar. De este modo, busca

constantemente nuevos conocimientos para impartir la asignatura optativa relacionada con la educación ambiental, la cual se organiza en dos etapas: durante la primera mitad del año lectivo se abordan contenidos de educación ambiental y, durante la segunda mitad, temas vinculados al medioambiente y la salud.

Por su parte, la profesora Manga-espada tiene formación en Lengua Portuguesa y considera que trabajar la educación ambiental responde a una necesidad, un deseo y un proyecto personal que terminó involucrando a la escuela y a todas las personas de su entorno (amigos, familiares y conocidos). Ella se define como una profesora militante (desde nuestra perspectiva, no solo es militante, sino también una gran movilizadora de la educación ambiental y transformadora).

Ambas profesoras incentivan y promueven la educación ambiental en la escuela y fomentan la reflexión cotidiana, movilizando a colegas y estudiantes. No solo se encuentran en un proceso de autoformación, sino que también actúan como formadoras de ciudadanos críticos y conscientes de las problemáticas ambientales. A través de la reflexión, el diálogo, una visión política de la educación y la ética profesional, ambas viven y difunden los conocimientos de Paulo Freire, contribuyendo a transformar la realidad local.

Este trabajo no solo tejió y tensionó reflexiones sobre las narrativas de dos profesoras de educación básica en lo que respecta a la autoformación docente en diálogo con la educación ambiental, sino que también mostró caminos y posibilidades educativas fundamentadas en la autoformación docente. Se trata de dos profesoras que, aun sin mencionar explícitamente a Freire, convierten su práctica pedagógica en un acto político, humanizador y dialógico.

Este trabajo nos invita a realizar un ejercicio que, aunque pueda parecer sencillo de expresar, resulta complejo de llevar a la práctica. Es decir, es un ejercicio de reflexión docente, personal y global, que en mí hizo emerger tres interrogantes: ¿qué profesional quiero ser?, ¿cuál es mi papel político en el mundo? y ¿la educación ambiental constituye, en mi vida cotidiana, una dimensión de mi forma de actuar en el mundo?

La contribución de este trabajo no radica únicamente en fomentar la indagación, la reflexión, la autocrítica y en señalar la necesidad de esmero en la formación y la autoformación, sino también en la valorización de la labor docente y de contextos singulares y, al mismo tiempo, plurales. Necesitamos valorar y divulgar las iniciativas docentes que marcan una diferencia en la educación y que buscan promover la ciudadanía, el pensamiento crítico, la ciencia e inspirar a los estudiantes a desear transformar sus realidades y sus vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, C. y Arone, M. (2017). Autoformação, condição humana e dimensão estética. *Eccos*, *43*, p. 97-113.

Araújo, R. y Barreiro, R. (2013). Realidades e ficções da educação ambiental: nuances de um espaço discursivo da contemporaneidade. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*.

Boszko, C. y Da Costa Güllich, R. (2016). O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. Bio-grafía, 9(17), 55-62.

Brasil. (2010). Linha do tempo: Um breve resumo da evolução da legislação ambiental no Brasil. Supremo Tribunal de Justiça.

Costa, C. y Loureiro, C. (2017). A interdisciplinaridade em Paulo Freire: Aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. Revista Katálysis, 20(1), 111-121.

Dickmann, I. y Carneiro, S. (2012). Paulo Freire e Educação ambiental: Contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. Revista de Educação Pública, 21(45), 87-102.

Feltrin, T., Batista, N. y Becker, E. (2018). A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, *3*(3).

Figueiredo, J. (2006). *As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica*. ANPED.

Boszko, C. y Da Costa Güllich, R. (2016). O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. *Bio-grafía*, *9*(17).

Costa, C. y Loureiro, C. (2017). A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, *20*(1), 111-121.

Dickmann, I. y Carneiro, S. (2012). Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. *R. Educ. Públ*, 87-102.

Feltrin, T., Batista, N. y Becker, E. (2018). A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, *3*(3).

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, *4*(9), 123-132.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *À sombra desta mangueira.* Editora Paz e Terra.

Galvani, P. (2002). *Autoformation et fonction de formateur*. Chronique Sociale.

Gomes, Y. y Saheb, D. (2019). Ensinar a condição humana: uma reflexão sobre educação ambiental, música e autoformação. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, *36*(2), 26-43.

Jesús, D. y Tassoni, E. (2017). Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente. *Eccos Rev. Cient*., (44), 225-240.

Leff, E. (2009). Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. Educ. Real, *34*(3), 17-24.

Loureiro, C. y Layrargues, P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde*, *11*(1), 53-71.

Mazzarino, J. y Rosa, D. (2014). Práticas pedagógicas em Educação Ambiental: o necessário caminho da auto-formação. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, *18*(2), 121-144.

Miranda, C., Firme, R. y Oliveira, G. (2023). Vivências autoformativas: tecendo teias para o encontro de si caminhando por entre os espaços-tempo passado e futuro para explicar os professores que hoje somos. *Horizontes*, *41*(1).

Nascimento, M. (2018). *Autoformação em contexto entre iguais: Reconfigurando a ação docente para educação ambiental crítica* [Tesis de maestria]. Universidade Federal do Pará.

Nery, V. y Barbosa, A. (2021). A humanização Freiriana: processos de formação docente nos documentos que orientam os currículos dos cursos de Pedagogia. *Práxis Educativa*, *16*.

Pena, A., Nunes, M. y Kramer, S. (2018). Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. *Educação em Revista*, *34*.

Quintanilha, C. M. (2019). Autoformação docente: atravessamentos transdisciplinares. *Revista Terceiro Incluído*, *9*(1), 07-15.

Sokolowski, R. (2004). *Introdução à fenomenologia*. Edições Loyola.

Capítulo 11. La perspectiva freireana y la educación ambiental en la educación básica secundaria. Análisis de un proyecto interdisciplinario

Joseane Maria do Nascimento*
joseanemn2001@yahoo.com.br

Debora Bezerra de Santana*
DEBYSANTANA@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo*
monica.folena@ufrpe.br

**Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, la educación ambiental (EA) ha adquirido protagonismo cuando se piensa en la existencia futura de la humanidad. De este modo, resulta cada vez más importante incorporar estas temáticas en la formación educativa de las personas. En este trabajo destacamos la perspectiva freireana en relación con la EA en la educación de jóvenes y adultos, pues es a partir de las reflexiones realizadas sobre el ambiente que pueden generarse cambios en los comportamientos, actitudes y valores que, a su vez, pueden contribuir a la calidad de vida de las personas y de las demás especies del planeta. Para garantizar los derechos y fortalecer la ciudadanía en un contexto democrático y participativo, es necesario que los temas vinculados con el medioambiente y la salud pública sean debatidos en las escuelas públicas de Educación Básica Secundaria (Brasil, 2006).

De esta manera, al incorporar la EA en el currículo de la educación pública, se busca promover la colaboración entre los estudiantes, la interacción entre ellos y el docente, el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y la comunidad, además de incentivar la concienciación de diversos sectores de la sociedad sobre la importancia de actuar con responsabilidad en la preservación de la naturaleza y en la defensa de su papel fundamental para la calidad de vida (Rocha *et al*., 2004). Se espera, por tanto, que la escuela asuma la responsabilidad de contribuir a la calidad de vida de la población mediante la difusión de información y la sensibilización, siempre orientada por la responsabilidad socioambiental (Segura, 2001). Además, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) considera la EA en la escuela pública como una estrategia para una formación ciudadana más plural e inclusiva.

En este contexto, la presente propuesta tuvo como objetivo comprender cómo las perspectivas freireanas pueden contribuir al desarrollo de las prácticas pedagógicas con la EA en la Educación Básica Secundaria. Se buscó contribuir a la formación de los estudiantes con énfasis en una gestión socioambiental responsable de los recursos del planeta, procurando equilibrar la preservación de los intereses de las futuras generaciones con la satisfacción de las necesidades de las generaciones actuales, tomando como base el pensamiento crítico y la dialogicidad (Freire, 2020).

Durante este proyecto surgió la necesidad de alinear las prácticas docentes con las reflexiones sobre el impacto de las acciones humanas en el medioambiente,

con el propósito de contribuir a la calidad de vida en el planeta, comenzando por la escuela, la comunidad y la ciudad. El objetivo fue proporcionar una experiencia de EA de forma interdisciplinaria, incentivando un enfoque más crítico y participativo.

Considerando la importancia de la temática ambiental y la necesidad de una comprensión integrada del mundo, tanto en su dimensión temporal como espacial, la temática ambiental presenta el potencial para fortalecer el papel de la escuela a lo largo de los nueve años de la educación fundamental, ofreciendo recursos que permitan a los estudiantes una comprensión profunda de los fenómenos naturales y sociales (PCN, 1997). En este sentido, durante los últimos años, la EA ha sido reconocida y aplicada como una estrategia esencial para mitigar los impactos de la degradación socioambiental en la sociedad. Así, nuestras acciones buscan contribuir a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con las cuestiones ambientales.

El enfoque utilizado en este proyecto considera la EA como un instrumento indispensable para promover el desarrollo sostenible. De esta forma, se espera que los beneficios de este trabajo se extiendan no solo a la escuela y a los estudiantes, sino también a la sociedad en general, ya que los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar tienen el potencial de influir en quienes forman parte de sus redes de convivencia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las perspectivas freireanas y la educación ambiental

En este estudio concebimos la EA como un proceso educativo que tiene como objetivo la formación de personas capaces de reflexionar de manera crítica y humanizada sobre las cuestiones ambientales. En este sentido, consideramos que la acción educativa necesariamente debe orientarse hacia un debate democrático que contemple los problemas ambientales también como problemas humanos que afectan el futuro del planeta. Esto solo es posible cuando entendemos que nosotros, los seres humanos, somos medioambiente; es decir, formamos parte de él y todo aquello que lo afecta también nos afecta. Por ello, es urgente una

educación que reflexione sobre el ambiente de forma crítica, emancipadora y democrática, que favorezca asimismo un proceso de liberación política, cultural, humana y social.

A partir de esta perspectiva, la escuela aparece como uno de los espacios fundamentales para discutir la crisis ambiental que afecta a todo el planeta. En este aspecto, la implementación de proyectos interdisciplinarios se considera un elemento prometedor que facilita la mediación de la temática ambiental en los espacios educativos y ayuda a reflexionar sobre la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Desde esta perspectiva, según Layrargues (2006), los valores culturales asumen un papel central en la dinámica pedagógica de la EA.

Es importante relacionar el debate en torno a la EA con la perspectiva de una educación progresista que aborde esta temática de manera liberadora, crítica, dialógica, interdisciplinaria, democrática y articulada con un aprendizaje significativo. Freire (2011) advierte que la libertad es algo que se crea y recrea históricamente. Para él, estamos siempre en proceso de liberación. Para explicar esta afirmación, Freire (2011) utiliza como ejemplo la lucha por la reconstrucción nacional, entendida como la continuidad de la lucha inicial por la liberación, en la que se incluye el problema de la identidad cultural.

En este proceso, cuando lo relacionamos con la EA, comprendemos que el diálogo es importante en la acción pedagógica de esta temática para el proceso de liberación, ya que se constituye en un puente entre el sujeto y los contextos socioculturales. La incorporación de esta acción pedagógica —como forma de mediación en la escuela— plantea desafíos de distintos niveles y contenidos (Santiago y Batista Neto, 2016). En este sentido, la educación liberadora adquiere un papel central, dado que a través de ella el estudiante puede tomar conciencia de su situación y buscar su autonomía. Para ello, Freire (2020) propone que el educador debe conocer en profundidad cada comunidad en la que actuará, así como su realidad.

Al reflexionar sobre las contribuciones de Freire a la educación crítica y liberadora, encontramos que este autor es uno de los educadores más influyentes del siglo XX y dejó un legado significativo para la educación crítica y emancipadora. Sus obras, como *Pedagogía del oprimido* y *Educación como práctica de la libertad*, han sido utilizadas como referencia en principios de justicia social, emancipación y diálogo, transformando la manera en que se concibe la educación, especialmente en contextos de desigualdad social (Delizoicov Neto *et al*., 2021).

Freire (2020) propuso una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza, al que denominó educación bancaria. En este modelo, el profesor es visto como el poseedor del conocimiento, mientras que el estudiante es un receptor pasivo. Para Freire, este enfoque perpetúa las relaciones de opresión, pues desconoce la capacidad crítica y creativa de los educandos. En contraposición, desarrolló la educación problematizadora, que valora el diálogo y el intercambio de saberes entre los educadores y los educandos. Esta perspectiva reconoce a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de aprendizaje, capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad y transformarla (Freire, 2020).

Otro aspecto central de su pedagogía es el concepto de concienciación. Freire sostiene que la educación debe ir más allá de la transmisión de contenidos y promover una comprensión crítica del mundo. Mediante la concienciación, las personas se vuelven capaces de identificar las estructuras de opresión que las rodean y actuar para modificarlas. Este proceso es esencial para construir una sociedad más justa e igualitaria.

Además, Freire (2020) enfatizó la importancia del diálogo como herramienta pedagógica. Para él, el diálogo no es solamente un método, sino un acto de amor, respeto y compromiso con el otro. Es a través del diálogo que se construye una educación liberadora, en la que los educadores y los educandos aprenden juntos, en una relación horizontal. Este enfoque desafía las jerarquías tradicionales y promueve la autonomía de los sujetos.

La pedagogía de Freire está arraigada en un compromiso ético y político con los oprimidos. Creía que la educación es un acto político y que el educador tiene la responsabilidad de contribuir a la transformación social. Su obra, especialmente Pedagogía del oprimido, continúa inspirando estudios y movimientos educativos y sociales en todo el mundo. Contribuye, de hecho, a la construcción de una visión de la educación como práctica de libertad y emancipación.

Las contribuciones de Freire a la educación crítica y liberadora residen en su defensa de una pedagogía dialógica, emancipadora y comprometida con la transformación social (Freire, 2020). Su visión desafía los modelos tradicionales de enseñanza e invita a los educadores y los educandos a involucrarse en un proceso colectivo de construcción del conocimiento y de lucha por una sociedad más equitativa.

La temática ambiental, cuando se integra a la práctica docente mediante la dialogicidad fundamentada en los presupuestos de Freire (2020), transforma

el proceso educativo en una poderosa herramienta de reflexión crítica y acción. Nascimento y Araújo (2024) observaron que, a través del diálogo inspirado en Freire, es posible crear ambientes participativos en los que los estudiantes puedan expresarse sobre cuestiones ambientales complejas, promoviendo un aprendizaje significativo que trasciende el contenido teórico.

Al adoptar este enfoque, los profesores no solo forman ni únicamente informan, sino que se construyen y reconstruyen junto con los estudiantes, inspirándolos a convertirse en agentes de cambio capaces de tomar decisiones sostenibles que transformen la realidad ambiental. Esto favorece la comprensión de la interrelación e interdependencia entre el medioambiente y la vida humana (Nascimento y Araújo, 2024).

También es mediante el diálogo auténtico, inspirado en los ideales de Paulo Freire, que podemos promover cambios culturales y sociales orientados hacia una ética ambiental y una integración del ser humano con su entorno. De esta forma, se construyen valores, conceptos y habilidades que permitan comprender la realidad y actuar responsablemente en el ambiente a partir de problemáticas locales (en sus comunidades), regionales, nacionales e internacionales.

Por lo tanto, la dialogicidad en la EA escolar es esencial para formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la vida y el bienestar de todos, promoviendo acciones sostenibles y equilibradas con la naturaleza. La integración de la EA y la dialogicidad en la práctica docente es fundamental para desarrollar una conciencia ambiental crítica y para formar personas activas que se reconozcan como agentes de transformación, que no están en la sociedad únicamente para escuchar y seguir, sino también para construir su propia palabra, su propia manera de ver y estar en el mundo.

La EA se ha consolidado como un campo interdisciplinario importante para promover una conciencia crítica sobre las cuestiones socioambientales. Según Loureiro (2019) y Carvalho (2017), trasciende la mera transmisión de conocimientos ecológicos, buscando fomentar valores, actitudes y prácticas que contribuyan a la sostenibilidad y a la justicia socioambiental. En este contexto, las metodologías participativas emergen como herramientas fundamentales para potenciar el compromiso de los sujetos en el proceso educativo, promoviendo un aprendizaje activo y transformador.

Proyectos interdisciplinarios en la escuela en perspectiva freireanas y de EA

La construcción de prácticas pedagógicas más significativas y contextualizadas ha llevado a los educadores a buscar estrategias que rompan con los paradigmas tradicionales de fragmentación del conocimiento. En este escenario, la interdisciplinariedad emerge como una propuesta epistemológica y metodológica que busca integrar los conocimientos de diferentes áreas, promoviendo una visión más amplia y dialógica de la realidad (Pombo, 2005). Este enfoque permite a los estudiantes percibir las conexiones entre los saberes, estimulando el pensamiento crítico, la creatividad y el protagonismo.

Estos proyectos interdisciplinarios en la escuela son concebidos como una estrategia poderosa para promover una formación integral, especialmente cuando se articulan con la EA y se fundamentan en la perspectiva freireana. Este enfoque no solo enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también fomenta una conciencia crítica y transformadora en los estudiantes.

La interdisciplinariedad —como principio pedagógico— busca superar la fragmentación del conocimiento, ya que promueve conexiones entre las diferentes áreas del saber para alcanzar una comprensión más compleja de la realidad. Según Fazenda (2011), posibilita una visión más amplia e integrada de la realidad, esencial para comprender y enfrentar los desafíos ambientales contemporáneos. La crisis ambiental, marcada por problemas como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y las desigualdades socioambientales, exige una educación que vaya más allá de la transmisión de contenidos y promueva la reflexión crítica y la acción transformadora.

En este sentido, la EA en la escuela, tal como la concibe Carvalho (2004), debe entenderse como un proceso continuo e interdisciplinario orientado a formar ciudadanos conscientes de su responsabilidad socioambiental. Cuando se integra en proyectos interdisciplinarios escolares, permite que los estudiantes comprendan las interrelaciones entre los aspectos naturales, sociales, económicos y culturales, desarrollando una postura ética y sostenible.

La perspectiva freireana, por su parte, ofrece una base teórica y metodológica sólida para esta articulación. Freire (2020) defiende una educación dialógica, problematizadora y emancipadora que valore el contexto sociocultural de los educandos y los involucre como sujetos activos en el proceso educativo. Aplicada a la EA, esta perspectiva incentiva a los estudiantes a reflexionar críticamente

sobre las cuestiones ambientales que los rodean, reconociéndose como agentes de transformación.

Los proyectos interdisciplinarios, al incorporar la EA desde una perspectiva freireana, pueden abordar temas como el consumo responsable, la gestión de residuos, la preservación de ecosistemas locales y la justicia ambiental. Estas iniciativas no solo promueven un aprendizaje significativo, sino que también fortalecen el vínculo entre la escuela y la comunidad, ampliando el impacto de las acciones educativas.

Así, la articulación entre los proyectos interdisciplinarios, la EA y la perspectiva freireana representa una poderosa herramienta para formar ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y sostenible. Este enfoque reafirma el papel transformador de la educación, ya que se alinea con los principios de una pedagogía humanizadora y emancipadora.

CAMINOS METODOLÓGICOS

Esta investigación es de carácter cualitativo y descriptivo. Fundamentada en las perspectivas freireanas, busca comprender en profundidad los procesos educativos y las relaciones sociales implicadas en la formación crítica y emancipadora de los sujetos. El recorrido metodológico se estructuró de la siguiente manera.

Definición del problema y de los objetivos

Identificación de la temática central, alineada con los principios de la EA y con las concepciones freireanas de diálogo, concienciación y transformación social. Formulación de objetivos orientados a comprender las prácticas educativas ambientales, sus impactos y desafíos en el contexto estudiado.

Revisión teórica

Exploración de las contribuciones de Paulo Freire a la educación crítica y liberadora. Análisis de la literatura sobre EA y metodologías participativas. Estudio de referentes teóricos que sustentan las prácticas dialógicas y problematizadoras en la educación.

Selección de los participantes y el contexto

Fueron seleccionados estudiantes y docentes de la Educación Básica Secundaria de la red municipal de Camaragibe.

Métodos de recolección de datos

Se realizó una observación participante para comprender las prácticas y las interacciones.

Para alcanzar el objetivo, observamos la implementación de un proyecto interdisciplinario sobre EA que involucró las actividades que se describen a continuación.

Para alcanzar el objetivo, observamos la implementación de un proyecto interdisciplinario sobre EA que involucró:

- Construcción de juguetes y juegos educativos con material reciclado.
- Producción de jabón mediante el reaprovechamiento del aceite de cocina utilizado en el comercio local (que sería desechado inadecuadamente en el ambiente, contaminando las aguas subterráneas).
- Arte con puntillismo utilizando material reciclado. Esta técnica fue utilizada como una forma de expresión artística y sensibilización sobre las temáticas ambientales.
- Experiencias con pintura utilizando la base de botellas PET, favoreciendo el descubrimiento de los materiales reutilizables.

Las actividades contaron con la participación del cuerpo docente de la escuela, mediante reuniones para la planificación y evaluación colectiva del proceso. Los participantes impartían clases en las áreas de matemáticas, ciencias, arte y geografía.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1 se presentan los datos recolectados durante las observaciones. A continuación, desarrollamos nuestros análisis e inferencias:

Tabla 1. Actividades desarrolladas en la escuela

Actividad desarrollada	Descripción
Construcción de juguetes y juegos educativos con material reciclado	Esta actividad se realizó en el aula mediante clases expositivas, participativas y prácticas. La profesora de ciencias impartió una clase expositiva y participativa sobre reciclaje y reutilización de materiales. Posteriormente dividió la clase en grupos de cinco estudiantes, y cada grupo fue responsable de investigar y elaborar un juguete utilizando materiales que normalmente serían desechados. Después de confeccionar los juguetes, los grupos presentaron sus productos al resto de la clase.
Producción de jabón mediante el reaprovechamiento del aceite de cocina	Esta actividad se realizó en el aula y en la cafetería escolar mediante clases expositivas, participativas y prácticas. La profesora de geografía impartió una clase expositiva y participativa sobre la contaminación ambiental. Luego solicitó a los estudiantes que identificaran en la comunidad personas que vendieran alimentos fritos y les pidieran el aceite usado que iba a ser desechado. Tras la recolección del material, se reunió con los estudiantes en la cafetería para elaborar jabón. Una vez terminado el producto, la docente cortó el jabón en piezas y solicitó a los estudiantes que entregaran una muestra a los miembros de la comunidad que habían donado el aceite.
Arte con puntillismo utilizando material reciclado	Esta actividad fue desarrollada por el profesor de matemáticas en el aula mediante una clase expositiva y participativa. Los estudiantes exploraron formas geométricas al crear dibujos mediante puntos, observando patrones, simetrías y distribuciones espaciales. El profesor propuso desafíos matemáticos, como la construcción de figuras geométricas utilizando únicamente puntos.
Experiencias con pintura utilizando la base de botellas PET	Esta actividad fue desarrollada por la profesora de arte mediante una clase práctica. La docente llevó materiales reciclables como botellas PET, pinturas y pinceles. Posteriormente, pidió a los estudiantes que exploraran texturas y patrones únicos, estimulando la creatividad y la experimentación artística. Además, reutilizó un material que normalmente sería desechado para trabajar el concepto de sostenibilidad y el potencial de reutilización de objetos de uso cotidiano.

Fuente: *elaboración propia*

A través de estas estrategias fue posible percibir la participación de los docentes, los estudiantes y la comunidad escolar. La construcción de juguetes y juegos educativos con material reciclado constituyó una actividad que aportó diversos beneficios a los estudiantes, al medioambiente y a la sociedad, como se ilustra en la Figura 1.

Figura 1. Presentación de los juguetes producidos por los estudiantes



Fuente: *elaboración propia*

Las actividades estimularon la creatividad, la imaginación, la expresión artística y la innovación de los estudiantes, quienes crearon sus propios juguetes y juegos utilizando materiales que normalmente serían desechados, como cartón, botellas PET, latas, tapas, cartones de huevos, entre otros. Esta experiencia favoreció el desarrollo de habilidades prácticas, cognitivas, motoras, sociales y emocionales, permitiendo que los estudiantes aprendieran contenidos relacionados con distintas áreas del conocimiento, como matemáticas, ciencias, historia y geografía, de manera lúdica, interactiva e interdisciplinaria.

Mediante el uso de materiales reciclables y el reaprovechamiento del aceite de cocina, se incentivó a los estudiantes a desarrollar prácticas concretas de preservación ambiental. A partir de la recolección de aceite usado en la comunidad —en puestos de venta de pastel, papas fritas y hogares—, los estudiantes elaboraron jabón en la escuela, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Jabón producido a partir de aceite reutilizado



Fuente*: elaboración propia*

Después de la actividad, el jabón elaborado fue distribuido entre las personas que contribuyeron con la donación del aceite, con el fin de que pudieran comprobar la eficacia del producto elaborado a partir de un residuo que, de otro modo, habría sido descartado en el ambiente. Esta acción reforzó la idea de la educación como práctica social transformadora. Como señala Suanno (2021):

> La escuela, dentro de sus diversas funciones sociales, necesita ampliar nuestra capacidad de reflexión y comprensión del mundo que nos rodea, desarrollando también el compromiso y el cuidado que debemos tener con el medio social en el que estamos insertos. (p. 88)

En una etapa posterior, la escuela pretende ofrecer talleres para enseñar a la comunidad a producir jabón para fortalecer los vínculos entre la escuela y la sociedad y ampliar el impacto de las acciones ambientales. En conjunto, estas actividades —además de estimular la creatividad y la percepción visual de los estudiantes— fomentaron el pensamiento crítico y desarrollaron habilidades socioemocionales esenciales, como el respeto, la cooperación y la empatía, promoviendo una educación orientada a la concienciación y a la transformación de la realidad.

La producción de jabón promovió una educación ambiental orientada al desarrollo de la conciencia ecológica, el consumo responsable y la sostenibilidad. Al trabajar con alternativas para reutilizar el aceite, mediante la lectura y la investigación, los estudiantes comprendieron la importancia de un uso consciente de los recursos; aspecto que constituye uno de los desafíos actuales de la sociedad de consumo. Como sostiene Amaral (2018):

> un desafío para el educador ambiental es la necesidad de actuar efectivamente en el espacio en el que se encuentra, desafiando las posibilidades y construyendo permanentemente nuevas alternativas y reflexiones que garanticen el aprendizaje y el respeto por los recursos naturales. (p. 229)

La experiencia con pintura utilizando la base de botellas PET permitió el descubrimiento de materiales reutilizables. Asimismo, contribuyó a la inclusión social al posibilitar que los niños accedieran a recursos de bajo costo o gratuitos, respetuosos de sus identidades, orígenes y necesidades y que favorecieran el diálogo y el debate de manera contextualizada y participativa.

Fue posible identificar que la interdisciplinariedad, entendida como una propuesta epistemológica y pedagógica, buscó superar la fragmentación del conocimiento y promovió la integración entre los diversos saberes. En el contexto escolar, este enfoque se materializó mediante prácticas que favorecieron el diálogo entre disciplinas, la contextualización de los contenidos y la construcción colectiva del conocimiento. La actividad matemática desarrollada, en la que los estudiantes crearon dibujos mediante puntos explorando formas geométricas, patrones y simetrías, constituye un ejemplo significativo de cómo la interdisciplinariedad puede manifestarse en el aula.

Según Pombo (2005), la interdisciplinariedad es una respuesta a la excesiva especialización de las ciencias, que tiende a fragmentar el conocimiento. Desde esta perspectiva, se trata de una transformación epistemológica que amplía el concepto de *ciencia* y propone una nueva configuración de la forma en que construimos conocimiento. En este sentido, la actividad matemática descrita no se limita al campo de la geometría, sino que abre posibilidades de articulación con el arte (a través de la estética de los dibujos), con la física (al abordar simetrías y distribuciones espaciales) e incluso con la historia de las matemáticas (al investigar los orígenes y aplicaciones de las formas geométricas).

Fazenda (2011) sostiene que la interdisciplinariedad no consiste únicamente en la unión de contenidos, sino en una actitud pedagógica que exige compromiso, diálogo y transformación de las prácticas docentes. La autora destaca que el trabajo interdisciplinario implica una nueva manera de enseñar, basada en el intercambio entre los profesores y los estudiantes, en la construcción colectiva del saber y en valorar las experiencias de los sujetos. La propuesta de desafíos matemáticos utilizando exclusivamente puntos, por ejemplo, estimula la creatividad, el razonamiento lógico y la autonomía de los estudiantes, al tiempo que posibilita conexiones con otras áreas del conocimiento. En este sentido, coincidimos con Rossini y Cenci (2020) cuando afirman que:

> [...] la educación ambiental, como componente esencial en el proceso de formación y educación permanentes, con un enfoque interdisciplinario orientado a la resolución de problemas, contribuye a la participación activa del público, hace que el sistema educativo sea más relevante y realista y establece una mayor interdependencia entre estos sistemas y el entorno natural y social, con el objetivo de promover un creciente bienestar de las comunidades humanas. Las propuestas para enfrentar la problemática ambiental requieren la búsqueda de soluciones, y la

> educación ambiental emerge como un campo central y como una respuesta a estos desafíos. (p. 1740)

Además, el enfoque participativo adoptado favoreció el protagonismo estudiantil y la construcción de un ambiente de aprendizaje colaborativo. Al explorar patrones y simetrías, los estudiantes no solo desarrollaron competencias matemáticas, sino que también ejercitaron la observación, el análisis crítico y la expresión visual; elementos que trascienden los límites disciplinares. La actividad descrita ejemplifica cómo la interdisciplinariedad puede vivenciarse en la práctica pedagógica, promoviendo una educación más integrada, significativa y transformadora. Al dialogar con los presupuestos teóricos de Pombo (2005) y Fazenda (2011), se evidencia que la interdisciplinariedad no constituye un fin en sí misma, sino un camino para la construcción de saberes contextualizados y para la formación de sujetos críticos y creativos.

Estos resultados corroboran lo señalado por Nascimento y Araújo (2024), quienes destacan que la integración entre el conocimiento científico y un enfoque de educación ambiental crítico, contextualizado y fundamentado en la problematización, otorga sentido y relevancia al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto porque establece condiciones propicias para construir y experimentar una ciencia viva, dinámica e intelectualmente estimulante, dotada de un potencial efectivo para la transformación social.

Cuando relacionamos los resultados con las contribuciones de Paulo Freire a una educación crítica y liberadora observamos que estos se manifiestan en la defensa de una pedagogía dialógica, emancipadora y orientada a la transformación social (Freire, 2020). En la escuela, esta perspectiva superó los modelos tradicionales de enseñanza, lo que generó un compromiso colectivo entre los educadores y los educandos en la construcción del conocimiento y en la búsqueda de un aprendizaje altamente significativo.

Incorporar la temática ambiental en la práctica docente —fundamentada en la dialogicidad propuesta por Freire (2020)— reveló, según los resultados de la investigación, que este es un factor determinante para fortalecer los espacios participativos y críticos. Los datos evidenciaron que el diálogo inspirado en los principios freireanos favorece la escucha activa, el respeto por las múltiples voces y la implicación de los estudiantes en cuestiones ambientales complejas. Este enfoque contribuyó a un aprendizaje más significativo, capaz de movilizar a los sujetos hacia la reflexión y la acción transformadora.

CONSIDERACIONES FINALES

Observamos que, al trabajar la educación ambiental de manera interdisciplinaria, fue fundamental recurrir a actividades participativas, en consonancia con la pedagogía freireana, lo que favoreció el aprendizaje significativo mediante el diálogo y la problematización. Este enfoque desarrolló la creatividad de los estudiantes y estimuló el pensamiento crítico, permitiendo reflexiones sobre la producción, el consumo y el desperdicio de recursos.

El proyecto se basó en el intercambio de conocimientos entre la comunidad escolar y la comunidad local; promovió, asimismo, una relación de aprendizaje colectivo en la que todos son sujetos activos en la construcción del saber. Durante las observaciones fue posible percibir que, en todo momento, se buscó desarrollar acciones y actitudes responsables frente a las problemáticas ambientales urgentes, como el desperdicio de agua, los incendios forestales, la deforestación, la extinción de especies y la contaminación. Esto sensibilizó a los estudiantes sobre la importancia de la preservación del medioambiente.

Destacamos que integrar la educación ambiental en la enseñanza, desde la perspectiva de la pedagogía de Paulo Freire, representa una vía poderosa para formar sujetos críticos, conscientes y comprometidos con la transformación del mundo en el que viven. Desde una perspectiva interdisciplinaria, esta articulación adquiere aún más fuerza, pues rompe con la fragmentación del conocimiento y propone el diálogo entre diferentes áreas del saber para abordar cuestiones reales y complejas de manera práctica y lúdica.

Asimismo, destacamos que la educación ambiental fundamentada en los principios freireanos va más allá de la transmisión de contenidos ecológicos. De hecho, esta promueve la problematización del mundo, instando a los estudiantes a comprender las causas estructurales de las desigualdades socioambientales y a posicionarse frente a ellas.

Abordar la educación ambiental de manera interdisciplinaria implica integrar los saberes. Esta integración favorece la comprensión del medioambiente como una red de relaciones culturales, políticas y económicas, y no como un objeto aislado.

La práctica de producción de jabón, a partir de aceite de cocina usado, representa un enfoque educativo rico y significativo cuando se analiza desde una perspectiva interdisciplinaria. Esta actividad trasciende la mera reutilización de residuos domésticos y se configura como un instrumento pedagógico que

integra conocimientos de las ciencias naturales, las matemáticas, la geografía, la ética e incluso de la economía solidaria.

Además, la interdisciplinariedad en la escuela promovió el desarrollo de la autonomía, del pensamiento sistémico y de la ciudadanía ambiental, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la comunidad al proponer soluciones concretas a problemas reales. Al permitir que los estudiantes actuaran como agentes de cambio en sus contextos locales, prácticas como esta refuerzan el papel social de la escuela y el potencial de la educación ambiental, en conexión con las perspectivas freireanas, como herramienta para construir sociedades más sostenibles. De este modo, se concluye que la educación ambiental, en articulación con las perspectivas freireanas y con actividades prácticas interdisciplinarias, como la producción de jabón a partir de aceite residual, no solo amplía el repertorio de conocimientos de los estudiantes, sino que también promueve valores y actitudes esenciales para afrontar los desafíos socioambientales contemporáneos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, C. (2018). Práticas x Educação Ambiental: oportunizando a consciência ecológica. Relato de experiência. *Ambiente & Educação: Revista de educação ambiental*, *23*(3), 297-308.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006). *Ciências: livro do estudante: ensino fundamental*. MEC/INEP.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde.* S. e.

Carvalho, I. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. En *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 13-24). Ministério do Meio Ambiente.

Carvalho, I. (2017). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.* Cortez Editora.

Delizoicov Neto, D., Gehlen, S. e Ibraim, S. (2021). Centenário Paulo Freire: contribuições do ideário freireano para a educação em ciência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.*

Fazenda, I. (2011). Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. I*nterdisciplinaridade: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade,* (1), 10-23.

Freire, P. (2020). *Pedagogia do oprimido.* Paz e Terra.

Layrargues, P. (2006). Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. En C. Loureiro, P. Layrargues y R. Castro, *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental* (pp. 72-103). Cortez.

Loureiro, C. F. (2019). *Educação ambiental: questões de vida*. Cortez.

Nascimento, J. y Araújo, M. (2024). A dialogicidade e as metodologias ativas no ensino de ciências: pontos de convergência. O*bservatório de la Economía Latinoamericana, 22*(3).

Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista, 1*(1).

Rocha, C., Moreira, R. y Sacramento, L. (2009). *Educação ambiental e saúde pública no ensino fundamental.* S. e.

Rossini, M. y Cenci, R. (2020). Interdisciplinaridade e educação ambiental: um diálogo sustentável. *Revista Prática Docente, 5*(3), 1733-1746.

Santiago, E. y Batista Neto, J. (2016). Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. *Educar em Revista,* (61), 127-142.

Segura, D. y Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. (2001). *Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica.* Annablume.

Suanno, J. (2021). Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. *Polyphonía,* (32), 86-99.

Capítulo 12. (Re)afirmaciones de una pedagogía liberadora en las acciones del observatorio Alagoano de lectura en la Educación Para Jóvenes y Adultos: presencia de Paulo Freire

Marinaide Freitas Ferri*
marinaide.queiroz@cedu.ufal.br
Valéria Campos Cavalcante*
valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

**Universidad Federal de Alagoas, Brasil*

Jessiklécia Josinalva de Siqueira
jessiklecia.siqueira@ufrpe.br
Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil

PALABRAS INICIALES

Este artículo está escrito a seis manos, a partir de las trayectorias de estudiantes-profesoras-investigadoras de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), que se extienden desde la alfabetización hasta la formación docente, teniendo a Paulo Freire como la gran referencia, tanto en las experiencias como en investigaciones realizadas. En este texto nos proponemos evidenciar las contribuciones de Paulo Freire (1975, 1979, 1992, 2005) para y en la EPJA, que han formado y forman parte de nuestra trayectoria profesional, enseñando-aprendiendo y enseñando.

Destacamos que, en las trayectorias que hemos experimentado en distintos momentos, ya sea en el aula o en colectivos de educación popular, como por ejemplo los foros de EPJA, vivimos prácticas político-pedagógicas basadas en el legado de Paulo Freire, lo que nos permitió y nos permite valorar la relevancia de la acción pedagógica dentro y fuera de las escuelas. En este proceso de actuación nos fuimos transformando en comunión con nuestros pares, mediadas por el diálogo, que nos permitió comprender que existen escuelas de EPJA que se configuran como espacios-tiempo de resistencia, de ejercicio de autonomía de estudiantes-trabajadores y profesores, apropiándose de la realidad y construyendo currículos emancipadores y liberadores; y fue en esa dirección donde nos encontramos con el educador pernambucano.

Uno de esos encuentros tuvo lugar en la investigación financiada por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes), denominada "La lectura y la formación de lectores en el estado de Alagoas: estudio e intervención de alfabetización en el contexto del Observatorio Alagoano de Lectura en Educación Para Jóvenes y Adultos", desarrollada en el marco de las acciones del Núcleo de Estudio, Investigación y Extensión sobre Alfabetización (Nepeal), perteneciente al Centro de Educación (CEDU) de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL).

La investigación de dicho Observatorio involucró a cuatro escuelas públicas que ofrecen Educación Para Jóvenes y Adultos, ubicadas en la periferia urbana de Maceió, dos de ellas municipales y dos estatales. Estas escuelas aceptaron participar en la investigación de manera libre y voluntaria, motivadas por el deseo de transformar el ambiente educativo mediante un proceso de investigación-formación, con un enfoque colaborativo-interventivo (Ibiapina, 2008), reflexionando sobre mediaciones pedagógicas, lingüísticas y didácticas orientadas al área de lectura y a la formación de lectores en la EPJA.

Las reflexiones se inspiraron en Freire (2005), quien nos llevó a reafirmar el compromiso con la educación como práctica de la libertad. En este contexto, la palabra es comprendida como una fuerza de transformación del mundo. Apoyadas en estos presupuestos, damos visibilidad a escenarios educativos y a momentos singulares de valorización de los saberes de personas implicadas con el mundo y en el mundo, en contextos de producción de conocimiento.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA EPJA: SENTIDOS Y POSIBILIDADES

En este recorrido de experiencias —entrelazando vivencias, investigación y formación— comprendemos que la EPJA, especialmente cuando está atravesada por el legado freireano, se constituye como un campo fértil para producir sentidos y reinventar las prácticas pedagógicas. La experiencia en el contexto del Observatorio Alagoano de Lectura nos evidencia que, al asumir la lectura como un acto político de inserción crítica en el mundo, se consolidan procesos formativos comprometidos con la transformación de la realidad.

Se trata de un movimiento que desplaza el foco de la técnica por la técnica hacia una praxis educativa arraigada en el diálogo, la escucha activa y la problematización de lo vivido. Al iluminar los modos en que las escuelas de la EPJA enfrentan cotidianamente tensiones y posibilidades, percibimos que la acción pedagógica en este contexto exige una formación docente que se reconozca inacabada, comprometida y situada. Así, transitar hacia la discusión sobre la formación de profesores en la EPJA se vuelve no solo coherente, sino imprescindible, ya que es en este punto donde se entrecruzan los sentidos más profundos de la educación como práctica de la libertad con los desafíos concretos de preparar educadores capaces de sostener, con ética y esperanza, la potencia educativa de estos territorios de resistencia y (re)existencia.

Inspiradas por el legado freireano, comprendemos que la práctica educativa en la EPJA debe apoyarse en una pedagogía dialógica, crítica y liberadora. La centralidad del diálogo, de la problematización y de la contextualización constituye el eje de una formación anclada en la realidad concreta de los sujetos de la EPJA y en los múltiples saberes producidos por ellos. En este contexto, la ecología de saberes (Faria, 2023; Freire, 2005) emerge como una base epistemológica que reconoce y valora diferentes formas de conocimiento, especialmente aquellas producidas en las periferias, en el campo y en los territorios populares.

Paralelamente a esta exigencia formativa, también es necesaria una mayor atención a los programas de formación docente, para que sea posible priorizar esta modalidad educativa y formar educadores preparados para trabajar con jóvenes, adultos y personas mayores cuyas trayectorias están marcadas por múltiples vulnerabilidades (Silva, 2020). Faria (2023) también advierte sobre la necesidad de profundizar los procesos formativos orientados a la EPJA para alcanzar una práctica pedagógica crítica y transformadora.

Aunque la formación inicial debe contemplar los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos de esta modalidad, es en la práctica cotidiana donde emergen los desafíos complejos, que exigen espacios permanentes de reflexión, análisis crítico y resignificación de las experiencias docentes. Es en este sentido que optamos por abordar, en este texto, la formación continua como eje central de nuestra reflexión, considerándola un campo estratégico para consolidar prácticas pedagógicas comprometidas con la transformación social.

Más allá de estos presupuestos, Soares y Pedroso (2016) destacan que el enfoque formativo dirigido a los profesionales que actúan en la EPJA demanda una articulación consistente con los fundamentos epistemológicos de la educación popular. En este contexto, resulta imprescindible fortalecer las políticas públicas orientadas a la formación docente, ya que es en este proceso donde se consolidan las prácticas pedagógicas colaborativas, dialógicas y fundamentadas en los principios de la educación popular, en consonancia con las vivencias docentes. En este sentido, entendemos que:

> [...] una formación es mucho más que un conjunto de técnicas y procedimientos; posee una carga ideológica, valores, actitudes y creencias. No es, por lo tanto, una simple transferencia física, ni tampoco una nueva agrupación de profesores para formarlos, sino un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, los protagonistas y los propósitos de la formación. (Imbernón, 2011, p. 85)

Coincidimos con el autor en que la docencia en la EPJA requiere saberes que trascienden el dominio técnico-científico. Implica una escucha activa, empatía y sensibilidad para comprender la densidad histórica de las experiencias de los estudiantes. Como nos advierte Freire (1992), enseñar exige respeto por los saberes de los educandos, exige investigación y compromiso con la transformación social. El profesor de la EPJA debe, por tanto, ser un investigador comprometido con

una práctica pedagógica que no solo informe, sino que forme sujetos conscientes de su papel en el mundo.

Por este motivo, nos apoyamos en la perspectiva de la investigación-formación (*pesquisaformação*) (Ibiapina, 2008), entendida no como un apéndice metodológico, sino como un camino ético, político y epistemológico para el desarrollo docente, sobre el cual profundizaremos en las siguientes líneas de este texto en paralelo con las narrativas de las profesoras. A partir de ellas, enfatizamos la concepción de la formación como un proceso colaborativo-interventivo, en el que el conocimiento emerge de la implicación de los sujetos en prácticas pedagógicas problematizadas, sostenidas por el diálogo y por la construcción colectiva de sentidos.

Esta concepción rompe con la dicotomía entre la teoría y la práctica, reconociendo la cotidianidad escolar como un espacio-tiempo de formación donde se producen saberes, se experimentan significados y se reconfigura la docencia en su materialidad viva. Coincidimos con Alves (2010) cuando afirma que "la idea de que la formación ocurre en múltiples contextos permite percibir que no es ni simple ni de fácil transformación" (p. 3). Por lo tanto, defender la formación continua de los profesores de la EPJA es defender los dispositivos formativos que los reconozcan como profesionales que investigan, se forman y se transforman en/con el ejercicio de la práctica, mediante procesos reflexivos, críticos y arraigados en las realidades que habitan.

En este mismo sentido, es necesario reconocer que los profesores son sujetos de saberes producidos en la práctica, en diálogo con la experiencia y con los sujetos a quienes enseñan. Partiendo del objeto central de las investigaciones orientadas a la formación docente, especialmente aquellas que se centran en los saberes experienciales, Tardif (2010) sostiene que "el saber no es una sustancia ni un contenido cerrado en sí mismo; se manifiesta a través de las relaciones complejas entre el profesor y sus alumnos" (p. 13). Esta perspectiva contribuye a pensar al profesor de la EPJA como alguien que actúa en constante interrelación con los sujetos en proceso de aprendizaje, construyendo una didáctica situada, contextualizada y crítica. En esta dirección:

> [...] la formación de profesores para la EPJA es indispensable para una educación de calidad, pues permite que el educador sea capaz de elaborar prácticas que favorezcan el aprendizaje en el aula, mostrándoles la importancia de concluir sus estudios, convirtiéndolos en ciudadanos críticos, activos y participativos. (Fernandes y Gomes, 2016, p. 16).

Más que transmitir contenidos, educar en la EPJA implica mediar procesos de concienciación que favorezcan la autonomía intelectual, social y política de los estudiantes. La educación, en este sentido, debe contribuir a que cada sujeto se perciba como protagonista de su propia historia, con capacidad para intervenir y transformar la realidad. Como señalan autores que dialogan con Freire (Arroyo, 2001; Soares, 2008), se trata de formar educadores con un compromiso ético-político, cuya práctica esté arraigada en la vida de los educandos y en sus territorios.

Es necesario ampliar nuestra comprensión sobre la formación docente, tendiendo puentes con la creatividad, la curiosidad y el reconocimiento de las dimensiones afectivas y sensibles en el proceso formativo. Al destacar que no existe una verdadera formación sin emoción, intuición y sensibilidad, se desafían los modelos tradicionales de formación que desconsideran la integralidad de los docentes. Esta perspectiva sustenta nuestras convicciones sobre la formación docente, especialmente de quienes actúan en contextos marcados por la desigualdad social y la negación histórica de los derechos, como es el caso de la EPJA:

> [...] ninguna verdadera formación docente puede realizarse al margen, por un lado, del ejercicio de la creatividad, que implica promover la curiosidad ingenua hacia la curiosidad epistemológica y, por otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o de la adivinación. (Freire, 1992, p. 26)

Alinear el debate sobre la formación docente en la EPJA significa mantener vivo el legado freireano, (re)afirmando la educación como un acto de valentía, como un ejercicio de rebeldía crítica y como un derecho inalienable. En este contexto, la formación docente para la EPJA debe concebirse como un proceso continuo de reflexión y acción; es decir, como una praxis freireana que articula los saberes académicos, las experiencias comunitarias y los compromisos con la justicia social. Así, en un contexto marcado por las desigualdades estructurales, resistencias y luchas por los derechos, es urgente que la universidad y los sistemas de formación asuman su papel en la constitución de educadores populares que reconozcan y valoren a los sujetos de la EPJA como protagonistas de sus historias y de nuevos inéditos viables, que más que enseñar, liberan.

SABERES-HACERES VIVIDOS EN EL CONTEXTO DEL OBSERVATORIO ALAGOANO DE LECTURA DE LA EPJA ¿QUÉ NOS DICEN LAS PROFESORAS?

Al optar por la investigación cualitativa y adoptar el enfoque metodológico de la investigación colaborativa (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008), el espacio de cada escuela, locus de la investigación, se convirtió en un lugar practicado (Certeau, 2008) por profesoras de la escuela, profesores de la universidad y estudiantes becarios de Pedagogía, entre otros sujetos, que rompieron con sus propias estabilizaciones para ir al encuentro de otras posibilidades de pensar la enseñanza de la lectura en la EPJA.

En este trabajo entendemos el aula de la EPJA como un espacio-tiempo de aprendizajes, un lugar donde los practicantes-pensantes de la vida cotidiana producen conocimientos, ya sea en la Educación Superior o en la Educación Básica, en una relación dialógica y horizontal entre estos pares. Siguiendo esta perspectiva, en nuestra práctica reflexionamos sobre la identidad de los educandos, considerando —en cualquier espacio— las diferencias sociales, culturales, etarias, raciales y de género.

Esto se debe a que, como educadoras freireanas, reafirmamos una práctica ética y liberadora que parte de la denuncia de la negatividad del sistema sociocultural y económico vigente, concientiza a los sujetos y busca la transformación de las situaciones de opresión para la construcción de la justicia y de la autonomía (Freire, 2005). Una concientización que debe orientar a los sujetos en el sentido de resignificar o ampliar sus conocimientos. Conocimientos que se constituyen "en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfeccionan en la problematización crítica de estas relaciones" (Freire, 2005, p. 36).

Aprendimos con Freire (2005) que una educación humanizadora debe estar circunscrita a sociedades y personas concretas:

> Que cada vez más rompiera las cadenas que la hacían y la hacen permanecer como objeto de otras, que son sujetos. [...] La opción, por ello, sería también entre una "educación para la domesticación", para la alienación, y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. (Freire, 2005, p. 36)

Tomando como locus el Observatorio Alagoano de Lectura en la EPJA —anunciado en las primeras líneas de este texto—, estábamos centradas en una concepción de la educación como perspectiva de emancipación, tal como la defiende Freire (2005). Por ello nos remitimos a la comprensión de una educación permeada por el proceso dialógico, entendido como:

> [...] un encuentro en el que se solidarizan la reflexión y la acción de sus sujetos dirigidas al mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en otro ni tampoco convertirse en un simple intercambio de ideas para ser consumidas por quienes las intercambian. (Freire, 2005, p. 45)

Que posibilita:

> [...] la discusión valiente de la problemática [del sujeto] y su inserción en esa problemática. Que le advirtiera de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, adquiriera la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser llevado y arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a prescripciones ajenas. Una educación que lo colocara en diálogo constante con el otro. Que lo predispusiera a revisiones constantes. Al análisis crítico de sus "hallazgos". A una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión. (Freire, 1979, pp. 97-98)

Desde esta concepción, las teorías y escritos del educador pernambucano nos alentaron a realizar una investigación-formación (*pesquisaformação*) como posibilidad de enunciación de los sujetos invisibilizados y/o silenciados en las prácticas sociales. En este contexto, el Observatorio Alagoano de Lectura en EPJA actuó como revelador de significados, analizador de situaciones y provocador de aprendizajes. Surgió de las inquietudes de un grupo de profesores del Centro de Educación de la Universidad Federal de Alagoas (CEDU/UFAL) ante el elevado índice de analfabetismo de personas mayores de quince años en el estado de Alagoas.

Esta investigación propuso una metodología que estableció una relación entre las actividades de investigación, docencia y extensión, con el propósito de aproximar la universidad y la escuela. Con actuación en la formación inicial de estudiantes de Pedagogía y en la formación continua de las profesoras de las escuelas, desencadenó un proceso en el que las relaciones establecidas se basaron en el respeto y la valoración de las redes de saberes de todos los involucrados.

La investigación se desarrolló en cuatro escuelas públicas —dos de la red municipal y dos de la red estatal— ubicadas en Maceió, Alagoas. Los sujetos de la investigación fueron profesoras y estudiantes de la EPJA de las escuelas participantes. Las escuelas fueron seleccionadas por poseer una gran representatividad como formadoras de estudiantes jóvenes, adultos y personas mayores trabajadoras en las comunidades donde están insertas. En este texto nos centramos en dos escuelas que denominamos ficticiamente Rubí y Perla, entre las cuatro investigadas.

Presentamos y analizamos narrativas de dos educadoras involucradas en dicha investigación, como parte de una escucha realizada a través de narrativas de múltiples voces que resonaron en un mismo discurso, ya fuera en las sesiones de conversación con las profesoras o en la cotidianidad vivida en las escuelas, donde los sentidos se fueron construyendo y recreando. Los sujetos tejieron "[...] sus conocimientos de todo tipo, buscando discutir, así, lo que podríamos llamar el hacer curricular cotidiano [...]" (Alves y Garcia, 2002, p. 17).

Dentro del contexto de la investigación es necesario resaltar, una vez más, que las profesoras no representaron meros receptáculos "pasivos"; por el contrario, resignificaron sus experiencias a partir del proceso de diálogo permitido y siempre aportaron sus visiones diferenciadas, las cuales fueron respetadas y acogidas. Así, sus voces explicitadas demostraron cómo contribuyeron a/construyeron sus propios procesos formativos.

Las narrativas de las profesoras: enfoque en la formación

Las dos profesoras cuyas narrativas comentamos son denominadas profesora Andréia y profesora Carla, quienes actuaban en la escuela municipal Rubí y en la escuela estatal Perla, respectivamente. La profesora Andréia pertenece a la plantilla permanente de la red municipal de Maceió desde hace dieciocho años y lleva cuatro en la EPJA. Posee una licenciatura en Pedagogía por la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). La profesora Carla tiene diez años de experiencia en la red estatal y tres en la EPJA; al igual que su colega, cuenta con formación superior en Pedagogía por la Universidad Federal de Alagoas (UFAL).

En las relaciones establecidas, todos los involucrados en la investigación desempeñaron papeles activos, dada la dimensión de la investigación-formación (*pesquisaformação*), en una constante producción de conocimientos, autorreflexión

y posibilidades de desarrollo profesional. Así, la investigación superó la perspectiva de los estudios meramente constatativos al:

> [...] dar cuenta no solo de la comprensión de la realidad macrosocial, sino, sobre todo, de otorgar poder a los profesores para que puedan comprender, analizar y producir conocimientos que transformen esa realidad, desvelando las ideologías existentes en las relaciones mantenidas en el contexto escolar. (Ibiapina, 2007, p. 31)

Las narrativas tuvieron en muchas intervenciones un enfoque autobiográfico, tanto en las conversaciones informales como en las entrevistas, en una sucesión de combinaciones en las que se entremezclaban numerosos hilos. Para Alves (2008), solo escuchando estas narrativas comprendemos "[...] escribir una historia [...] en la que lo que cuenta es la experiencia cotidiana [de los] practicantes, dentro y fuera de ella, en todas las redes de conocimientos y significados en las que aprendemos-enseñamos" (p. 133).

Asimismo, sobre las narrativas en investigaciones con/en/de los cotidianos, Alves y Garcia (2002) nos ofrecen pistas al advertir que:

> Es preciso, por tanto, que incorporemos la idea de que, al contar una historia, somos narradores practicantes que trazan/tejen las redes de los múltiples relatos que llegaron/llegan hasta nosotros, insertando siempre en ellos el hilo de nuestro propio modo de contar. Ejercemos, así, el arte de contar historias, tan importante para quienes viven el cotidiano del aprender-enseñar. Buscamos añadir al gran placer de contar historias el también placentero acto de la pertinencia de lo que es científico. (p. 275)

Coincidimos con las autoras y reafirmamos que la necesidad de escuchar a los profesores surge porque, cuando se trata de prácticas cotidianas, siempre es necesario buscar respaldo en las narrativas de los practicantes-pensantes. La narración nos permitió una mirada diferenciada sobre estas prácticas. En este sentido, Certeau (1994) concluyó que el discurso del investigador de los cotidianos es un decir:

> [...] sobre aquello que el otro dice de su arte, y no un decir de ese arte. Si se afirma que ese "arte" solo puede ser practicado y que fuera de su ejercicio no existe enunciado, entonces el lenguaje debe ser su práctica. Será un arte de decir: en él se ejerce precisamente ese arte de hacer donde Kant reconocería un arte de pensar. En otras palabras, será un relato. Si

> el propio arte de decir es un arte de hacer y un arte de pensar, puede ser al mismo tiempo la práctica y la teoría de ese arte. (pp. 151-152)

Así, las participantes mencionaron:

> [...] en el Estado no participé en ninguna formación porque no existe; sí realicé algunas formaciones en la escuela privada, pero allí estaban orientadas al trabajo con niños. Entonces voy leyendo una cosa aquí y otra allá, y así va funcionando. También, con la ayuda del Observatorio, creo que estoy mucho mejor. (Profesora Carla, Escuela Perla)

> He participado en varios congresos y eventos de especialización más orientados a la lingüística, y siempre participo en las formaciones continuas ofrecidas por la [Secretaría Municipal de Educación] Semed; sin embargo, estas formaciones no están logrando atender las necesidades que encontramos en el aula. (Profesora Andréia, Escuela Rubí)

Las declaraciones anteriores explicitan la ausencia de formaciones continuas que posibiliten estudios y reflexiones específicas sobre la EPJA, sus realidades, currículos y sujetos, y las pocas formaciones ofrecidas estaban ancladas, en aquella época, en programas de formación promovidos por el Ministerio de Educación (MEC). Así, las formaciones locales surgían muchas veces en forma de conferencias, mesas redondas o cursos puntuales. Frente a esta carencia, el Observatorio posibilitó estudios y reflexiones específicas sobre la EPJA, rompiendo con esa perspectiva.

De este modo, en las sesiones de conversación con las profesoras, cuando fueron interrogadas sobre la investigación del Observatorio, las impresiones fueron muy positivas respecto al proceso de actuación en la EPJA, considerando las diversas redes de conocimientos compartidos en las escuelas objeto de estudio. En este sentido, afirmaron que:

> [...] inicialmente, cuando usted [refiriéndose a una profesora de la universidad] fue a invitarme, dije: "Padre mío [Dios], voy al paredón". Pero me quedé tranquila cuando ustedes empezaron a hablar, porque entendí que siempre estamos para aprender. Nunca lo sabemos todo. La EPJA todavía es muy nueva para mí. (Profesora Carla, Escuela Perla)

Y continuó:

> Realmente era complicado, porque uno piensa que va a ser evaluado; incluso me sentí ansiosa al principio. [...] Pero a lo largo de este proceso de formación y de los estudios del Observatorio pudimos percibir que hubo muchas mejoras, principalmente en mi práctica, en la forma en que pasé a organizar mi planificación. (Profesora Carla, Escuela Perla)

Sobre su participación en la investigación, la profesora Andréia afirmó:

> [...] comencé a percibir que, al leer y discutir con ustedes, en cada clase intentaba buscar algo mejor. Entonces iba a hacer algo mejor; a veces lo conseguía, a veces no. Pero el intento siempre era hacer lo mejor. [...] Lo que más aprendí fue a comprender a los estudiantes, sus realidades y a valorarlas en el aula. Estudié más, y la orientación de las profesoras de la UFAL nos ayudó mucho, especialmente en la humanización. (Profesora Andréia, Escuela Rubí)

Al analizar estas narrativas, comprendemos que el Observatorio se constituyó como un dispositivo de investigación-formación (*pesquisaformação*) y permitió a las profesoras construir nuevas posibilidades de formación, que no fueron réplicas ni repeticiones de "capacitaciones", sino formas singulares contextualizadas en las problemáticas vividas en las prácticas pedagógicas. Y, desde una perspectiva dialógica-freireana, que impulsó nuestras acciones en el Observatorio Alagoano de Lectura en la EPJA, realizamos momentos de estudio y formación configurados como acciones transformadoras y emancipadoras, estableciendo diálogos constantes, al develar compromisos con la coherencia ética y al creer, así como Freire (1992), que:

> La práctica docente crítica, implicada en el pensar correcto, involucra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que la práctica docente espontánea o casi espontánea, "desarmada", produce indiscutiblemente es un saber ingenuo, un saber de experiencia hecha, al que le falta el rigor metodológico que caracteriza la curiosidad epistemológica del sujeto. (p. 43)

Nos apoyamos también en Freire, más específicamente en *Pedagogía del oprimido* (2005), buscando fundamentos sobre la noción de educación "emancipadora", que se constituye como "una educación que procura desarrollar la toma de conciencia y la actitud crítica, gracias a la cual el hombre elige y decide. Lo libera en lugar de someterlo, de domesticarlo" (p. 32). Estos planteamientos

nos brindaron elementos para pensar la construcción de prácticas educativas más justas y democráticas, en las cuales todos los sujetos y conocimientos, por medio del diálogo, sean partes activas de esa construcción.

Considerando este contexto, las profesoras narraron la importancia de las lecturas, los estudios y las reflexiones para sus procesos formativos:

> A partir de los momentos de estudio y reflexión, retomé muchas cosas que ya había aprendido en la universidad; también pude leer y comprender más sobre los procesos de lectura y escritura y sobre Paulo Freire, por eso entiendo que tuve muchas mejoras. Comencé a comprender muchas cosas que antes no valoraba, principalmente sobre lo que los estudiantes traen al aula; en las sesiones de reflexión y estudio entendí el sentido del diálogo y de la horizontalidad. (Profesora Carla, Escuela Perla)

> Aprendí en las sesiones de reflexión que necesitaba escuchar más a los estudiantes; siempre que voy a realizar una planificación recuerdo lo que discutimos en las reuniones, busco la mejor manera de enseñar, intento no dificultar demasiado las cosas. Siempre recuerdo los textos que estudié; necesito partir de la realidad de los estudiantes. (Profesora Andréia, Escuela Perla)

Al analizar estas intervenciones percibimos que, en los estudios desarrollados durante el proceso de investigación, se produjeron procesos de tejido e intercambio entre las redes de saberes-haceres (*saberesfazeres*) de los practicantes de la vida cotidiana de las escuelas. En este recorrido de investigación-formación en los cotidianos de una escuela de EPJA, buscamos principalmente no tener la pretensión de poseer una verdad absoluta, ya que procuramos reflexionar sobre los saberes cotidianos de los estudiantes y profesoras, sobre sus experiencias de vida, sin negar el valor y la importancia de los conocimientos producidos por la ciencia.

Desde esta concepción, las acciones de investigación del Observatorio hicieron que el proceso formativo fuese rico en interacciones e intercambios de saberes pedagógicos y científicos. Esto posibilitó la relación teoría-práctica, dado que los involucrados en esta investigación —tanto profesores como estudiantes— estaban disponibles para el diálogo, sin temores, como nos dice Freire (1992):

> [...] pienso que deberíamos entender el "diálogo" no solo como una técnica que podemos utilizar para obtener algunos resultados. Tampoco podemos, ni debemos, entender el diálogo como una táctica que utilizamos para

> convertir a los estudiantes en nuestros amigos. Por el contrario, el diálogo debe entenderse como algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos. Es parte de nuestro progreso histórico en el camino de convertirnos en seres humanos. Es decir, el diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en que los seres humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad tal como la hacen y la rehacen. (p. 54)

Pues buscamos la concepción de investigar con las profesoras de la EJA y no sobre ellas, y contribuir a que las docentes se reconocieran como productoras de conocimiento. Desde esta perspectiva, la formación en el proceso de investigación proporcionó a todos los involucrados la comprensión de que el conocimiento práctico debe articularse con el teórico y viceversa. Comprendimos también que reflexionar sobre la práctica implica tanto la necesidad de revisar la teoría como de develar las eventualidades de la acción docente.

La concepción teórico-metodológica de Freire (1979, 2005) nos enseñó que la elección de los objetos de estudio para la práctica pedagógica ético-crítica va más allá de los intereses inmediatos de los estudiantes, de los temas de la vida cotidiana o de asuntos de interés, conceptos, descubrimientos e investigaciones. El ideario de esta educación popular de base freireana se configura en producir resignificaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Freire, 2005), pues la educación solo es liberadora cuando está orientada por objetivos y mediada por problematizaciones, conocimientos y necesidades de quienes participan en esta actividad.

Es importante recordar que las teorías de Freire nos impulsan a reflexionar sobre la horizontalidad de los sujetos en las aulas de EPJA, permitiéndonos pensar la educación como una forma de ampliar la criticidad. En este aspecto, para nosotras, educadoras comprometidas con la libertad y la democracia, resulta imprescindible que los estudiantes lleven al aula sus saberes y experiencias. En este contexto, las acciones del Observatorio estaban guiadas por la intencionalidad de la práctica pedagógica, que debe construirse coherentemente con los estudiantes, considerando la inmersión en una realidad concreta específica, con diferentes aspiraciones y expectativas culturales.

Este supuesto nos condujo, en las acciones del Observatorio, a una condición reflexiva sobre la necesidad de repensar las formas de enseñar para alcanzar

una educación humanizadora. Una vez más, Freire apuntó hacia una pedagogía liberadora articulada con los intereses de los estudiantes.

En este movimiento rompimos con la postura de la investigación científica cartesiana y propusimos otros desafíos, entre ellos: narrar la vida y literaturizar la ciencia (Alves, 2002). En esta propuesta, necesitamos reconocernos como narradoras practicantes al trazar/tejer las redes de los múltiples relatos que llegaron y llegan hasta nosotras. Así, dentro del contexto vivido, consideramos sobre todo las narrativas de los involucrados con/en la investigación, pues esas narrativas cargaban con el peso de la legitimidad de todo el proceso, ya que las narradoras trabajan en primera persona, hablan de sí mismas, de sus emociones, de sus "errores" y de sus preferencias.

En este contexto, al analizar las narrativas de las educadoras constatamos que la construcción de saberes, posibilitada por la inserción en la investigación colaborativa, contribuyó a la formación inicial de los becarios participantes y a la formación continua de las profesoras de EPJA de la escuela. Sobre este aspecto, las acciones del Observatorio Alagoano de Lectura en la EPJA se fundamentaban en Freire (2005), cuando afirma que: "no hay otro camino que el de la práctica de una pedagogía humanizadora, en la que el liderazgo revolucionario, en lugar de superponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos como casi 'cosas', establece con ellos una relación dialógica permanente" (p. 39).

Retomamos así una concepción de pedagogía verdaderamente liberadora que "busca la restauración de la intersubjetividad y se presenta como la pedagogía [del sujeto]. Solamente ella, animada por una generosidad auténtica, humanista y no 'humanitarista'" (Freire, 2005, p. 63). Las voces explicitaron que cada sujeto de la investigación contribuyó y construyó su propio proceso formativo. En esta formación, todos nosotros éramos conscientes de que "los procesos de aprendizaje no son permanentes ni jamás completos; tendremos que aceptar que nuestras formas de actuar cotidianamente, que de ellos derivan, son siempre provisionales" (Oliveira, 2003, p. 3).

En este sentido, las dinámicas de esta investigación-formación (*pesquisaformação*) reflejan/reflejaron directamente en la manera de pensar y actuar de los practicantes de estos haceres, utilizando tácticas (Certeau, 2008). De ahí emergen posibilidades para (re)significar la enseñanza y las prácticas de lectura en la EPJA. Estas nuevas posibilidades educativas y democráticas delinean otra manera de desarrollar la EPJA y establecer relaciones más ecológicas entre saberes y culturas diferentes que dialogan en el aula. Mediante intercambios de experiencias

que no estuvieron centrados en verdades absolutas, sino en la horizontalidad, los conocimientos —tanto de los estudiantes como de las profesoras— fueron reconocidos y valorados, sin que existiera una jerarquización de saberes.

En este escenario, las enseñanzas de Freire (2005) nos permiten comprender que el conocimiento práctico debe articularse con el teórico y viceversa. Reflexionar sobre la práctica implica tanto la necesidad de revisar la teoría como de develar las adversidades de la acción docente. Se debe comprender que la práctica educativa, como práctica social, ocurre dentro y fuera del aula, puesto que:

> [...] el conocimiento no se extiende desde quien se juzga sabedor hacia aquellos que se juzga que no saben; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones. (Freire, 2005, p. 36)

Las experiencias en el Observatorio favorecieron la comprensión de que problematizar el quehacer pedagógico y sus respectivas consecuencias implica suscitar exigencias para el cambio. No se trata de mostrar respuestas ya preparadas, sino de que, al cuestionar las intenciones y contradicciones de lo constituido, se procese la reconstrucción. Es en este sentido que Freire (2005) comenta:

> De ahí que, para esta concepción como práctica de libertad, su dialogicidad comience no cuando el educador-educando se encuentra con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta sobre aquello acerca de lo cual va a dialogar con estos. Esta inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud en torno al contenido programático de la educación. (pp. 115-116)

Desde esta perspectiva, las aulas de EPJA en las que realizamos la investigación fueron comprendidas como espacios-tiempos de oportunidades, de prácticas pedagógicas comprometidas con los estudiantes, viéndolos como sujetos insertos en realidades concretas específicas, con diferentes aspiraciones y expectativas culturales, sin aprisionarlos en estereotipos o etiquetas. Es decir, una práctica comprometida con los estudiantes poseedores de saberes.

En cada momento vivido durante la investigación entendimos que los procesos de significar y resignificar los saberes docentes implicaron la (des) construcción y (des)naturalización de valores, creencias y propósitos asociados con aquello que está siendo, o no, (re)significado. En muchos momentos, las profesoras demostraron comprender la necesidad de cambio o de "mejora" de los contextos de lectura.

CONSIDERACIONES FINALES

El concepto de *diálogo* nos ayudó, en la investigación, a superar el mero intercambio de ideas y nos permitió la posibilidad de una educación problematizadora, en la que los practicantes-pensantes (*praticantespensantes*) de la EPJA tuvieron sus saberes reconocidos, así como sus historias, sus "verdades" y sus realidades válidas. La educación fue comprendida como una actividad extremadamente importante en el proceso formativo de los estudiantes, yendo mucho más allá de simplemente decodificar letras y palabras en una clase de lectura.

Los sujetos de la investigación fueron profesoras y estudiantes de EPJA de las escuelas investigadas. Las escuelas fueron seleccionadas por poseer una gran representatividad como formadoras de estudiantes jóvenes, adultos y adultos mayores trabajadores en las comunidades donde están insertas.

En este artículo analizamos las narrativas de dos educadoras involucradas en dicha investigación, y parte de la escucha se realizó a través de múltiples voces que resonaron en las escuelas investigadas. En el contexto de la investigación se tejieron relaciones de conocimiento ricas y dinámicas. En este sentido, a partir de las narrativas de las educadoras, afirmamos que el proceso formativo vivido en esta investigación ayudó a las profesoras en la construcción de una praxis curricular de autotransformación en la EPJA. Hubo un proceso formativo que movilizó saberes de la teoría-práctica y de las experiencias de personas históricamente situadas, en un proceso continuo de construcción de nuevos conocimientos que se movilizaron para transformar la práctica educativa, elaborándose una nueva forma de actuación profesional para todos los involucrados con/en la investigación, por medio de las problematizaciones y reflexiones establecidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, N. (2002). Sobre redes de conhecimento e currículo em rede. *Revista de Educação da AEC, 31*(122), 94-107.

Alves, N. (2005). Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu "uso" em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/ Campus Maracanã. *Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA*.

Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. En N. Alves e I. Oliveira (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* (pp. 15-38). DP&A.

Alves, N. (2010). A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, *31*(113), 1195-1212.

Arroyo, M. (2001). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, *11*(1).

Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano: a arte de fazer.* Vozes.

Desgagné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, *29*(15), 7-35.

Faria, E. (2023). O legado de Paulo Freire e a Ecologia de Saberes na Formação de Professoras/es Pesquisadoras/es da EJA. *Com a Palavra, o Professor*, *8*(22), 284-299.

Fernandes, R. y Gomes, V. (2016). *Formação de professores da EJA: desafios e possibilidades.* Santa Catarina.

Freire, P. (1975). *Conscientização*: *teoria e prática da liberdade.* Moraes.

Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Ibiapina, I. (2008). *Pesquisa colaborativa*: *investigação, formação e produção de conhecimentos.* Liber Livros.

Imbérnon, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* Cortez.

Silva, C. (2020). *A Evasão na Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo na Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos nos Períodos de 2012 a 2018* [Tesis de maestría]. FCU.

Soares, L. (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, *47*, 83-100.

Soares, L. y Pedroso, A. (2016). Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, *32*(4).

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Capítulo 13. Dialogicidad freireana e interculturalidad crítica en la formación docente: caminos de resistencia epistémica

Maristela Silva de Morais*
estelaprof.morais@gmail.com

Carmen Roselaine de Oliveira Farias*
carmen.farias@ufrpe.br

Gilvaneide Ferreira de Oliveira*
gilvaneide.oliveira@ufrpe.br
**Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

INTRODUCCIÓN

El avance de los discursos conservadores, la intensificación de las desigualdades sociales y el aumento de las violencias simbólicas y estructurales ponen de manifiesto que el modelo tradicional de formación docente, centrado en epistemes eurocéntricas y monoculturales, ya no responde de manera adecuada a la diversidad de sujetos, territorios y saberes que componen el tejido social de la escuela brasileña. Para Oliveira y Candau (2010), "la decolonialidad representa una estrategia que va más allá de la descolonización; es decir, supone también construcción y creación. Su meta es la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber" (p. 24).

De este modo, se percibe la urgencia de enfrentar la colonialidad del saber, expresión de las jerarquías epistémicas heredadas de la modernidad colonial, que aún hoy se manifiestan en los currículos y en las prácticas formativas de las instituciones educativas. Walsh (2009, 2010) afirma que el diálogo intercultural crítico implica enfrentar la colonialidad que atraviesa las prácticas educativas, no como un tema más, sino como un eje estructurante de una pedagogía que valore los saberes subalternizados. Sousa Santos (2010) habla de *epistemicidio* para designar la eliminación sistemática de los saberes no hegemónicos. Para él, enfrentar la colonialidad del saber es fundamental para una educación que promueva la justicia cognitiva, reconstruyendo los currículos a partir de la pluralidad epistémica.

La predominancia de una lógica que valora únicamente el conocimiento científico occidental, en detrimento de otros modos de saber, produce invisibilizaciones y silenciamientos históricos, como ocurre con los saberes provenientes de los pueblos originarios, afrodescendientes, poblaciones tradicionales y comunidades periféricas. Según Candau (2014), constituye un ejercicio fundamental ser "conscientes de nuestros arraigos culturales, de los procesos de hibridación y de negación y silenciamiento de determinadas pertenencias culturales, siendo capaces de reconocerlas, nombrarlas y trabajarlas" (p. 38).

En este sentido, consideramos relevantes las contribuciones de la perspectiva intercultural crítica propuesta por Catherine Walsh (2009), cuando reafirma la importancia de la:

> construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento

> totalitarios, únicos y universales, partiendo de una política y una ética que mantienen siempre presentes las relaciones de poder a las que estos conocimientos han sido sometidos. (p. 25)

Además, observamos las perspectivas formativas que no reconocen en sus discursos a los "diferentes" como parte de un todo, sino como aquellos que, por el contrario, no forman parte de él; "diferentes por presentar bajo rendimiento académico, [...] que poseen características identitarias asociadas con la 'anormalidad', a las 'necesidades especiales' y/o a un bajo capital cultural" (Candau, 2016, p. 22). Por ello, rápidamente se convierten en un "problema" que debe ser resuelto por el entorno escolar y sus educadores. Según la misma autora, como resultado de sus investigaciones, "en pocos testimonios la diferencia es articulada a identidades plurales que enriquecen los procesos pedagógicos y deben ser reconocidas y valoradas" (p. 22).

Ante este escenario, el presente ensayo propone reflexionar sobre la interculturalidad crítica a partir de las contribuciones de la dialogicidad freireana, como una perspectiva teórica para construir una formación docente comprometida con la pluralidad epistémica, la justicia cognitiva y la transformación social. Para Paulo Freire (2005), "el diálogo tiene significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen unos con otros" (p. 18).

Se entiende que la pedagogía del diálogo, tal como fue concebida por Freire (2001a, 2001b, 2005, 2010), ofrece bases sólidas para una escucha sensible y ética del otro, condición indispensable para la práctica intercultural en su dimensión crítica. Más que una estrategia metodológica, el diálogo constituye un principio político-pedagógico que rompe con la lógica de la imposición y se abre a la construcción colectiva del conocimiento.

Así, estructuramos nuestras reflexiones a partir de tres puntos de discusión. En primer lugar, abordamos la colonialidad del saber como una de las bases que sostienen las contradicciones en la formación docente actual, considerando una perspectiva decolonial de enfrentamiento a las epistemes eurocéntricas que influyen en dicha formación. Cuando hablamos de *colonialidad* nos referimos a un modo de pensar y organizar el conocimiento que jerarquiza los saberes y que legitima únicamente aquellos de origen eurocéntrico, mientras silencia o margina los saberes indígenas, afrobrasileños, populares, entre otros.

En un segundo momento, articulamos la dialogicidad freireana y la interculturalidad crítica como fundamentos que se complementan en la

construcción de una formación docente más plural, ética y políticamente comprometida. Freire nos enseña que el diálogo es una práctica profundamente humanizadora; parte del reconocimiento del otro como sujeto de saber, capaz de interpretar y transformar el mundo. La formación, en este sentido, deja de ser una imposición de contenidos para convertirse en un espacio de encuentro y construcción colectiva del conocimiento.

El tercer momento del texto destaca que la aproximación entre la dialogicidad freireana y la interculturalidad crítica no es únicamente conceptual, sino que debe comprenderse como una articulación política y pedagógica necesaria. Así, al proponer esta construcción epistémica buscamos contribuir al debate contemporáneo sobre la necesidad de una formación docente que reconozca los conflictos epistémicos como constitutivos de la práctica educativa y que asuma el compromiso de construir puentes entre los saberes históricamente separados por las marcas del colonialismo. Se defiende, por tanto, la educación como un espacio de encuentro, reconocimiento y reinvención.

LA (DE)COLONIALIDAD DEL SABER EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente en Brasil está profundamente arraigada en una lógica epistemológica marcada por la colonialidad del saber, concepto desarrollado por autores como Aníbal Quijano y profundizado por pensadores decoloniales latinoamericanos. Esta colonialidad no se restringe a la dominación política y económica, sino que actúa en el plano de las ideas, de las verdades instituidas y de aquello que se considera legítimo como conocimiento.

> [...] la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero, en lugar de estar limitada a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, se relaciona con la forma en que el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (Torres, 2007, p. 131)

Como afirma Quijano (2007, citado en Oliveira y Candau, 2010), la colonialidad del saber puede ser:

> entendida como la represión de otras formas de producción de conocimiento no europeas, que niega el legado intelectual e histórico de

> los pueblos indígenas y africanos, reduciéndolos, a su vez, a la categoría de primitivos e irracionales, por pertenecer a "otra raza". (p. 20)

La colonialidad del saber se sustenta en una epistemología que se presenta como universal, neutra y científica, desconsiderando que el conocimiento puede producirse desde un lugar social, histórico y cultural. Esta postura ignora o subalterniza otras epistemes y niega a las comunidades productoras de esos saberes el derecho a la palabra en el espacio formativo. En este sentido, Freire (2005) nos advierte que:

> si es pronunciando la palabra como los hombres, al nombrar el mundo, lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres adquieren significación en cuanto hombres; por ello, el diálogo es una exigencia existencial. (p. 64)

Pero ¿cómo pensar ese diálogo en nuestro campo formativo? En el ámbito de la formación docente, la práctica antidialógica en sus epistemes puede manifestarse a través de los currículos que privilegian los saberes eurocéntricos, desvinculados de las realidades plurales y culturalmente diversas que componen la escuela brasileña. Desde la perspectiva de la ecología de saberes presentada por Boaventura de Sousa Santos (2009), se considera que existe una pluralidad infinita de saberes en el mundo, cada uno de los cuales solo logra dar cuenta parcialmente de la realidad desde su perspectiva específica. Sin embargo, "como cada saber solo existe en esa pluralidad infinita de saberes, ninguno de ellos puede comprenderse a sí mismo sin remitirse a otros saberes" (p. 468).

En este sentido, Sousa Santos (2009) sostiene que hemos sido atravesados por una injusticia cognitiva y que en ella se encuentra lo que denomina *epistemicidio*; es decir, una "conversión forzada y supresión de los conocimientos no occidentales llevadas a cabo por el colonialismo europeo y que continúan hoy bajo formas no siempre más sutiles" (p. 10). Además:

> [...] se desperdició mucha experiencia social y se redujo la diversidad epistemológica, cultural y política del mundo. En la medida en que esas experiencias y esa diversidad sobrevivieron, fueron sometidas a la norma epistemológica dominante: fueron definidas (y, muchas veces, terminaron autodefiniéndose) como saberes locales y contextuales, utilizables únicamente en dos circunstancias: como materia prima para el avance del conocimiento científico y como instrumentos de gobierno indirecto, inculcando en los pueblos y prácticas dominadas la ilusión creíble de

> estar autogobernándose. La pérdida de una autorreferencia genuina no fue solamente una pérdida gnoseológica, sino también, y sobre todo, una pérdida ontológica: saberes inferiores propios de seres inferiores. (Sousa Santos, 2009 p. 10)

Como docentes, atravesados por esta lógica, tendemos a convertirnos en multiplicadores de tal práctica, puesto que todavía somos formados, en muchas ocasiones, mediante un currículo que no se constituye como un espacio de reconocimiento de esta pluralidad. Además, la colonialidad del saber también se expresa en la forma en que se concibe el propio papel docente: como un técnico transmisor de contenidos universalizados y no como un sujeto cultural y político situado.

Tal concepción dificulta el desarrollo urgente de las prácticas pedagógicas dialógicas, comprometidas con la transformación social y con el reconocimiento de la diversidad epistémica. En este sentido, Freire, en su teoría dialógica, nos invita a pensar no solo desde el punto de vista de la relación profesor-estudiante, sino también en el desarrollo del proceso educativo en su conjunto, incluyendo la organización curricular.

En este proceso, entre las categorías de la acción antidialógica, Freire (2005) nos presenta la *invasión cultural*. Esta categoría expresa "la penetración que realizan los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiéndoles su visión del mundo, al tiempo que frenan su creatividad al inhibir su expansión" (p. 173). A su vez, Sousa Santos (2010) sostiene que, en estos casos, se impone un verdadero "monocultivo del saber", en el que únicamente determinadas formas de conocimiento son reconocidas como válidas y enseñables.

Comprendemos que los futuros docentes son formados, muchas veces, a partir de las referencias teóricas que no dialogan con las experiencias concretas de las poblaciones con las que trabajarán. Las epistemes de las infancias quilombolas, de los territorios indígenas y de las periferias urbanas y rurales son silenciadas cuando son "caricaturizadas". Esta desconexión entre el saber escolar y los saberes de los territorios produce una educación alienada, poco significativa y, con frecuencia, violenta en su acción simbólica, en las representaciones que construimos de los otros, de aquellos que consideramos diferentes.

> Las relaciones entre nosotros y los otros están muchas veces cargadas de dramaticidad y ambigüedad. En sociedades en las que la conciencia de las diferencias se hace cada vez más fuerte, reviste especial importancia

> profundizar en cuestiones como ¿a quiénes incluimos en la categoría de *nosotros*? ¿Quiénes son los *otros*? (Candau, 2014 p. 38)

Por ello, reafirmamos que esta ausencia epistemológica no es neutra: reproduce desigualdades y excluye formas legítimas de conocer el mundo. Así, Freire (2005) afirma de manera contundente que no es posible despojar a la acción educativa de su carácter político, al plantear interrogantes acerca de a favor de quién y de qué y, por lo tanto, contra quién o contra qué se organiza la actividad educativa. De este modo, defendemos la importancia de visibilizar este escenario y de reconocer que una formación docente verdaderamente transformadora requiere el enfrentamiento crítico de la lógica colonial que todavía estructura prácticas, saberes y currículos.

Superar esta lógica exige más que incluir autores no europeos en el currículo de los cursos de formación docente. Este problema requiere una reconfiguración profunda de la formación docente, capaz de reconocer los conflictos epistémicos como constitutivos de la práctica educativa y de valorar las múltiples formas de producir, transmitir y vivir el conocimiento.

> Desde esta perspectiva teórica, podemos pensar que la formación docente que surge de la propuesta decolonial representa la creación y construcción de otras condiciones pedagógicas para la formación docente y estudiantil. Más allá de procesos de enseñanza basados en la transmisión, la pedagogía decolonial busca concebir la educación como una política de negociación cultural, un espacio de debate de saberes y de distintas formas de vida. (Moreira, 2021 p. 64)

De acuerdo con Candau (2014), no existe educación que no esté inmersa en las "culturas de la humanidad y, particularmente, del momento histórico y del contexto en que se sitúa. En este sentido, no es posible concebir una experiencia pedagógica 'desculturizada', es decir, en la que ningún rasgo cultural específico la configure" (p. 36). La autora sostiene además que "existe una relación intrínseca entre educación y culturas. Estos universos están profundamente entrelazados y no pueden analizarse sino a partir de su íntima articulación" (p. 36).

La ruptura paradigmática propuesta por esta manera de concebir el proceso formativo docente requiere posicionamientos que reconfiguren los saberes y la propia necesidad de convivir con la transformación, generadora de la autonomía de sus sujetos, defendida aquí a partir de las ideas concebidas por Paulo Freire. Todo esto mediante el diálogo autónomo, aquel que constituye sus bases en la

problematización del mundo, en la toma de conciencia del lugar que ocupamos en ese mundo y en la liberación de las más diversas formas de opresión.

EL DIÁLOGO COMO ELEMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EN LA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

En el contexto de la formación docente, el diálogo debe entenderse no como un simple recurso metodológico, sino como un fundamento político-pedagógico esencial para el enfrentamiento de las desigualdades epistémicas que marcan el campo educativo. Considerando la propuesta dialógica freireana, el diálogo propone una ruptura con la lógica vertical y autoritaria de la transmisión de saberes. Sin embargo, cuando se articula con la perspectiva de la interculturalidad crítica, esta noción de diálogo adquiere nuevas capas de complejidad, pues pasa a operar como un instrumento de enfrentamiento de la colonialidad del saber que aún estructura los procesos de formación docente.

Considerar esta perspectiva formativa implica repensar las formas mediante las cuales los sujetos aprenden a enseñar, pero también cómo esta acción está relacionada con su construcción humana, con el ser y estar en el mundo y con el mundo. Gran parte de los cursos de formación docente y de pedagogía aún se organizan bajo una lógica que privilegia los contenidos técnico-científicos eurocéntricos y las prácticas estandarizadas de enseñanza, desconsiderando los saberes provenientes de otros territorios epistémicos —indígenas, afrodescendientes, quilombolas, campesinos, periféricos, entre otros—.

Según Shor y Freire (citado en Morais, 2023), "la educación es mucho más controlable cuando el profesor sigue el currículo estándar y los estudiantes actúan como si solo contaran las palabras del profesor" (p. 57). Afirman además que "si los profesores y los alumnos ejercieran el poder de producir conocimiento en el aula, estarían reafirmando su poder de rehacer la sociedad. La estructura del conocimiento oficial es también la estructura de la autoridad social" (p. 57). En estos contextos, el diálogo debe ser más que escucha: debe ser un acto político de redistribución de la legitimidad epistémica, reconociendo a los futuros docentes no solo como aprendices de técnicas, sino como sujetos culturales e históricos portadores de saberes propios.

Esta acción, precisamente por ser política, también es ética. Y para que el diálogo pueda establecerse, Freire (2001) nos invita a convertirlo en un acto de

amor, siendo más que una pronunciación del mundo, un compromiso con los hombres que se encuentran en condición de oprimidos y, por tanto, asumir el compromiso con su causa, es decir, con su liberación. Desde esta perspectiva formativa es posible repensar un entramado epistemológico y experiencial que se constituya como articulador de prácticas decoloniales y, en consecuencia, opuestas a la colonialidad del saber, muchas veces percibida a través de la manipulación, la sujeción, el orden y las imposiciones.

Tales posicionamientos son, en realidad, aperturas para repensar una práctica formativa que respeta los saberes estudiantiles y de las clases populares, saberes socialmente construidos, insistentemente recordados por Freire (1996), especialmente en relación con "la razón de ser de algunos de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos" (p. 30). La enseñanza, en cuanto acto educativo crítico, cuyo posicionamiento no debe estar a favor de la ingenuidad, desde una perspectiva dialógica considera la curiosidad ingenua alimentada por bases coloniales de jerarquización de los saberes; por ello, busca volver crítica esa curiosidad.

> En realidad, la curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al volverse crítica, aproximándose de manera cada vez más rigurosamente metódica al objeto cognoscible, se convierte en curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad, pero no de esencia. (Freire, 1996, p. 31)

Considerar el diálogo como elemento político-pedagógico en el proceso de formación docente implica una postura de quien no solo se relaciona dialécticamente con los saberes, sino que también interviene en ellos. Para Freire (1996), implica no ser únicamente "objeto de la Historia, sino también su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura y de la política, constato no para adaptarme, sino para cambiar" (p. 77). En esta construcción, el diálogo, en cuanto elemento desafiante, exige de quien lo practica el reconocimiento de su historia social y, como señala Freire (1996), reconoce la experiencia social de sus participantes, revelando la importancia y la necesidad de superar ciertos saberes que, al ser desvelados, muestran su "incompetencia" para explicar determinados hechos.

Una pregunta que nos inquieta permanece tan latente como urgente: si los futuros docentes son formados a partir de una estructura epistémica de bases coloniales, ¿cómo podrá ese mismo docente despertar en los estudiantes reflexiones que contribuyan a la superación de esa lógica?

La interculturalidad crítica, tal como ha sido formulada por Catherine Walsh, Vera Candau y diversos autores y autoras, propone que la formación docente sea un campo de disputa, donde la diversidad no solo sea acogida, sino puesta en diálogo crítico con los saberes hegemónicos. Como señala la autora, "la interculturalidad crítica es un proyecto político-pedagógico insurgente, que busca desmontar las lógicas coloniales del saber y del ser" (Walsh, 2010, p. 72). Esta propuesta exige que los cursos de formación revisen sus estructuras curriculares, los autores que canonizan y los modos en que construyen autoridad pedagógica. El diálogo, en este caso, no busca el consenso, sino el reconocimiento de las tensiones y desigualdades históricas entre los saberes para, a partir de ellas, crear otras posibilidades formativas.

En este escenario, la práctica de la formación docente exige la construcción de espacios formativos que no solo toleren la diferencia, sino que se dejen afectar por ella; lo que implica transformar las relaciones pedagógicas, los materiales didácticos, los contextos de práctica y los vínculos con los territorios de actuación. El diálogo intercultural se convierte, así, en una práctica curricular, una postura docente y un horizonte político.

La dialogicidad freireana, al articularse con la interculturalidad crítica, reconfigura la propia idea de formación docente: de un proceso de acumulación de saberes a una práctica de encuentro, escucha y negociación entre mundos. Es en este sentido que formar docentes implica formar mediadores y mediadoras interculturales, intelectuales críticos y constructores de una pedagogía que no se limite a repetir patrones, sino que proponga nuevas formas de enseñar y aprender con la diferencia. Por ello, la práctica del diálogo es esencial para que los docentes también se sitúen en posición de aprendices y, de este modo, abran espacio a epistemes diversas. Así, la dialogicidad freireana y la interculturalidad crítica se convierten en referentes potentes, por basarse en el reconocimiento del otro como legítimo portador de saberes y en la construcción colectiva del conocimiento como práctica de liberación.

ARTICULACIONES ENTRE DIALOGICIDAD E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO UN PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente, para ser verdaderamente transformadora, necesita constituirse como un proyecto ético, político y epistemológico orientado a la construcción de otros modos de enseñar y aprender, capaces de enfrentar las desigualdades y exclusiones que históricamente han marcado la educación básica en Brasil. En este horizonte, la articulación entre la dialogicidad freireana y la interculturalidad crítica no es solo deseable, es necesaria. Ambas se apoyan en una concepción de la educación como práctica de libertad, centrada en la escucha, en el reconocimiento de la alteridad y en el enfrentamiento de las estructuras coloniales que operan tanto en el aula como en la propia formación de los docentes.

A diferencia de una interculturalidad meramente celebratoria o folclórica, la perspectiva crítica aquí defendida y respaldada por las autoras y los autores presentados en el texto exige un reposicionamiento ético y político. Nos convoca a enfrentar el racismo epistémico que estructura nuestras instituciones y nuestros modos de enseñar y aprender, pues considera que una perspectiva intercultural crítica:

> apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y que sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que han sido históricamente inferiorizados. (Candau, 2016, p. 21)

En la formación docente, esto significa abrir el currículo y la práctica pedagógica al diálogo con saberes históricamente silenciados. No como complemento o curiosidad, sino como parte constitutiva de un proyecto formativo que sea realmente plural y comprometido con la justicia cognitiva.

Sabemos que la incorporación de los estudios interculturales en la formación docente no es solo una demanda ética y pedagógica, sino también una exigencia legal. La Ley n.º 10.639/2003, modificada por la Ley n.º 11.645/2008, establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, africana e indígena en todas las etapas de la educación básica, con repercusiones directas en los programas de formación docente y de licenciatura:

> Art. 26-A. En los establecimientos de enseñanza fundamental y de enseñanza media, públicos y privados, se vuelve obligatorio el estudio de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena.
>
> § 1o El contenido programático al que se refiere este artículo incluirá diversos aspectos de la historia y de la cultura que caracterizan la formación de la población brasileña a partir de estos dos grupos étnicos, tales como el estudio de la historia de África y de los africanos, la lucha de la población negra y de los pueblos indígenas en Brasil, la cultura afrobrasileña e indígena y la participación de las poblaciones negra e indígena en la formación de la sociedad nacional, rescatando sus contribuciones en los ámbitos social, económico y político, pertinentes a la historia de Brasil.
>
> § 2o Los contenidos relativos a la historia y la cultura afrobrasileña y de los pueblos indígenas brasileños serán impartidos en el conjunto del currículo escolar, especialmente en las áreas de educación artística y de literatura e historia brasileñas.

Al establecer la necesidad de abordar la diversidad étnico-racial y cultural brasileña en los currículos escolares, estas leyes imponen a las instituciones formadoras el desafío de construir proyectos pedagógicos que enfrenten el racismo estructural y promuevan la valoración de saberes de matriz no eurocéntrica. En este sentido, la legislación brasileña no solo legitima la presencia de la interculturalidad crítica en la formación docente, sino que la convierte en un eje obligatorio de una formación comprometida con la equidad, el reconocimiento de la diferencia y la justicia curricular. Sin embargo, ¿cómo se ha experimentado este desafío? ¿Hasta qué punto los docentes formadores están preparados para mediar una formación desde esta perspectiva?

De este modo, reforzamos la necesidad de un reposicionamiento institucional y curricular que reconozca el conflicto como elemento esencial del campo educativo. Aquí, la dialogicidad freireana se presenta como una propuesta para componer el "tejido formativo" y romper con las prácticas de formación que aún operan bajo un modelo bancario y transmisivo, que no reconoce la historia de vida ni los saberes previos de los sujetos en formación.

Freire (2010) afirma que, en un modelo educativo impuesto, las ideas son dictadas y no existen intercambios, sino discursos. Lo que se construye no son debates o discusiones de temas, sino un trabajo que se establece sobre el educando

y no con él, a partir de imposiciones que no necesariamente son aceptadas, pero que terminan siendo acomodadas. Es en esta práctica formativa donde:

> no les proporcionamos medios para el pensamiento auténtico, porque, al recibir las fórmulas que les damos, simplemente las guardan. No las incorporan porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de búsqueda. Exige reinvención. (Freire, 2010, p. 104)

La dialogicidad, para Freire, es mucho más que un recurso didáctico: es una ética de la escucha, de la horizontalidad y del reconocimiento del otro como sujeto de saber. La educación, desde esta perspectiva, no se produce mediante la imposición de contenidos, sino a través del encuentro de experiencias y de la construcción colectiva de sentidos. En nuestros estudios sobre la perspectiva dialógica propuesta por Paulo Freire, emergen categorías orientadoras para una perspectiva de formación docente, que presentaremos brevemente con el objetivo de demostrar las posibles articulaciones con una propuesta formativa intercultural crítica.

Inicialmente, la dialogicidad, desde una perspectiva freireana, presenta la problematización como una categoría que anuncia el diálogo como método, es decir, un diálogo problematizador. Según Freire (2001), la primera tarea consiste en "problematizar ante los educandos el contenido que los mediatiza y no disertar sobre él, darlo, extenderlo o entregarlo como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado y terminado" (p. 56). Esta postura frente al conocimiento exige que el proceso formativo y, en consecuencia, educativo, parta de la realidad concreta de los sujetos, desafiando la mirada naturalizada sobre el mundo.

En el contexto de la interculturalidad crítica, esta categoría adquiere densidad política, pues convoca a los docentes y los estudiantes a cuestionar las estructuras que sostienen la hegemonía de determinados saberes en el currículo y en los procesos formativos, convirtiéndose en "un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, buscando desarrollar un nuevo sentido entre ellas en su diferencia" (Walsh, 2001, p. 10). Una vez experimentado, el diálogo problematizador puede llegar a constituirse en una importante herramienta didáctica en la praxis docente.

En lugar de abordar la diversidad cultural como un tema estático o complementario, la problematización nos permite analizar cómo las relaciones de poder moldean aquello que es reconocido como conocimiento legítimo en

la escuela. Al provocar extrañamiento y reflexión sobre el silenciamiento de saberes indígenas, africanos, quilombolas y populares, este enfoque rompe con la "neutralidad" curricular e incorpora el conflicto epistémico como parte constitutiva del acto pedagógico.

Como segunda categoría del proceso dialógico, la concientización crítica expresada por Freire (2001) se desarrolla en diferentes niveles de profundización, considerando la toma de conciencia. Esta se evidencia como una "operación propia del ser humano, de su confrontación con el mundo, con la realidad concreta que se le presenta como una objetivación" (p. 52).

El primer nivel fue denominado *conciencia semiintransitiva*, en el cual "el ser humano está inmerso en áreas circunscritas de intereses y preocupaciones, no pudiendo, por tanto, aprehender los problemas más allá de su esfera biológico-vital" (Jorge, 1981, p. 45). Problematizar la colonialidad del saber en este nivel de conciencia implica todavía concebir un nivel "mágico", en el que los hechos aún no son comprendidos en toda su complejidad. Es en este compromiso inicial con la naturaleza y no con su existencia, donde el ser humano termina sumergiéndose en la magia, en la ingenuidad, en una especie de mistificación de la realidad. Es lo que Freire denomina conciencia transitivo-ingenua o transitividad ingenua.

En el contexto escolar de la educación básica, la ausencia de un proceso formativo desde una perspectiva intercultural crítica implica un reconocimiento "folclórico" de otros saberes, en el que existe una ausencia de prácticas que promuevan una profundización crítica, lo que resulta en experiencias poco comprometidas con la justicia cognitiva. De ahí que exista una "falsa conciencia" del conocimiento presentado, escasamente profundizado y, menos aún, dotado de significado.

Sin embargo, cuando se articula con la interculturalidad crítica, esta categoría asume un papel fundamental en la formación docente, pues permite que los profesionales en formación comprendan cómo fueron educados dentro de una matriz monocultural. Para Walsh (2010), ello exige un esfuerzo de desaprendizaje, de ruptura con las lógicas eurocéntricas que han sido interiorizadas como únicas y universales, lo que para Freire (2005) corresponde a una conciencia o transitividad críticas, en la que, mediante una educación dialógica, "orientada hacia la responsabilidad social y política, caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas y por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales" (p. 85).

Ciertamente, ello implica reconocer que el currículo, los libros de texto, las referencias académicas e incluso las metodologías de enseñanza están marcados por un proyecto civilizatorio que excluye, silencia o folcloriza saberes de origen indígena, africano, quilombola, campesino o popular. En este sentido, la concientización exige un desplazamiento de la mirada: no solo ver la diversidad, sino interrogar los mecanismos que la hicieron invisible en la escuela y en los propios programas de formación docente. Se trata de un proceso colectivo y profundo de desplazamiento: el formador y el futuro docente dejan de verse como reproductores de contenidos neutros y pasan a comprenderse como sujetos implicados en la reproducción o transformación de las estructuras coloniales que atraviesan la educación.

La última categoría presentada por la propuesta dialógica freireana aquí descrita se fundamenta en la liberación. La liberación es comprendida como el horizonte último de la práctica educativa crítica: un proceso colectivo e histórico de superación de las estructuras que oprimen y deshumanizan. Liberarse, según Freire (2005), es tomar conciencia de las condiciones concretas de dominación y actuar, de manera intencional y solidaria, para transformarlas. Se trata de un movimiento que no ocurre únicamente en la dimensión material, sino también en el plano del pensamiento, del lenguaje y del conocimiento. En este sentido, la liberación no se limita a la emancipación del oprimido frente al opresor, sino que implica la reconstrucción de sí mismo y del mundo como un acto político y pedagógico:

> Paulo Freire nos invita a construir una concepción de *libertad* que debe estar centrada en la perspectiva de que el individuo llegue a liberarse de la miseria, de la subordinación a intereses que burlan sus necesidades materiales, de la explotación y de la discriminación, y desarrolle el deseo de justicia social. (Morais, 2023, p. 53)

Al articular esta perspectiva con la interculturalidad crítica, identificamos una relación capaz de promover una praxis educativa emancipadora, sirviendo como base para la promoción de la autonomía de los sujetos involucrados en el proceso educativo: ambas proponen que la superación de las desigualdades pasa por la transformación de las estructuras del saber, del poder y del ser. La liberación, en este contexto, implica romper con los sistemas de validación del conocimiento que jerarquizan culturas y epistemes, negando legitimidad a los saberes de los pueblos indígenas, africanos, quilombolas, ribereños y periféricos.

Como destaca Walsh (2010), la interculturalidad crítica no se limita a la convivencia entre culturas, sino que exige el enfrentamiento directo de la colonialidad que permea las instituciones, incluidos los espacios de formación docente. Liberarse, por tanto, también significa descolonizar la formación, deshaciendo los fundamentos que producen exclusiones epistémicas y estableciendo nuevas bases para la construcción del conocimiento.

En la formación docente, esta articulación se concreta cuando los docentes en formación son invitados e invitadas a pensar críticamente no solo el contenido que enseñan, sino también las matrices epistémicas a partir de las cuales dicho contenido fue generado. La liberación exige, en este sentido, ir más allá de la inclusión curricular de temáticas étnico-raciales o culturales: es necesario promover una reconfiguración profunda de las prácticas pedagógicas, de los criterios de evaluación, de los autores estudiados y de las voces que conducen los debates. Esto requiere reconocer a la escuela como un espacio de disputa simbólica y a la docencia como un campo de acción política y de resistencia.

> En este contexto crítico, nosotros —profesores/as, estudiantes e investigadores/as— cuestionamos la centralidad de las universidades en los procesos de formación docente. Somos desafiados a transformar las escuelas en lugares de prácticas reflexivas y a transformar las universidades en espacios abiertos a la sociedad. Y más aún, debemos transformar ambas en comunidades epistémicas ampliadas si queremos formar docentes para los desafíos que conocemos en América Latina, especialmente en Brasil. Para ello, es necesario investigar caminos que nos permitan, en el enfrentamiento de desafíos comunes, conquistar espacios y epistemologías de trabajo conjunto, con base en una cultura profesional que favorezca una relación de unos con otros, como en un "tejido profesional enriquecido". (Nóvoa, 2011, p. 205)

Así, la liberación y la interculturalidad crítica convergen en la propuesta de una formación docente comprometida con la justicia cognitiva, con la transformación de la escuela en un territorio plural y con la construcción de una educación que no solo enseñe sobre la diversidad, sino que esté constituida a partir de ella. Aquí, *liberar* significa crear condiciones para que el docente deje de ser únicamente transmisor de una cultura dominante y se convierta en un agente formador de mundos posibles, comprometido con el reconocimiento, la equidad y la dignidad de todos los saberes.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este ensayo se discutió cómo las categorías freireanas *problematización*, *concientización* y *liberación* pueden ser movilizadas como fundamentos de un proyecto pedagógico decolonial, especialmente en el ámbito de la formación docente. A partir de su articulación con la interculturalidad crítica se buscó comprender de qué manera la formación docente puede ser resignificada como un proceso no solo técnico, sino también ético, político y epistémico, orientado al enfrentamiento de las estructuras de exclusión y silenciamiento que aún configuran la educación básica y los espacios formadores.

La formación docente, tal como se problematiza en este texto, no puede seguir siendo concebida bajo una lógica monocultural, disciplinaria y eurocéntrica. Por el contrario, debe entenderse como un espacio de disputa de sentidos y de reexistencia de saberes, en el que el diálogo, tal como lo propone Paulo Freire, se entrelaza con el enfrentamiento crítico de las jerarquías epistémicas heredadas de la colonialidad.

El diálogo freireano puede ser el suelo fértil donde la interculturalidad crítica eche raíces. Y, al mismo tiempo, la interculturalidad puede conferir densidad política a la dialogicidad, colocándola en confrontación con las estructuras coloniales que aún moldean la educación. Por lo tanto, creemos que es posible pensar una propuesta de articulación entre dos proyectos que se fortalecen mutuamente en el desafío de formar profesionales capaces de educar con y para la diferencia. En este horizonte, la problematización convoca a una lectura crítica de la realidad formativa; la concientización promueve el develamiento de las marcas coloniales y racistas que estructuran el saber escolar y la liberación propone la reconstrucción colectiva de una práctica pedagógica comprometida con la diversidad, con el reconocimiento de la justicia cognitiva como presupuesto para la construcción de la autonomía de los sujetos del proceso educativo, ya sean docentes o estudiantes.

Es en este entrelazamiento entre la dialogicidad freireana y la interculturalidad crítica donde se propusieron reflexiones para pensar un proceso de formación docente más coherente con los desafíos de la educación contemporánea: una propuesta que reconoce al docente como un intelectual comprometido con la transformación social y con la creación de espacios educativos capaces de acoger, valorar y dialogar con múltiples epistemologías. Por ello, creemos que vivir en

primera persona una propuesta decolonial proporcionará al docente un bagaje para su práctica que no será únicamente teórico, sino también vivido y experimentado.

Por lo tanto, integrar estas categorías no es solamente una elección metodológica o teórica: es una toma de posición frente a las urgencias de la formación docente en un país marcado por la desigualdad, la violencia simbólica y el epistemicidio. Pensar la formación docente desde una perspectiva freireana e intercultural crítica significa defender una pedagogía que no solo enseña sobre la diferencia, sino que se constituye a partir de ella, proyectando así otras posibilidades de mundo, de escuela y de futuro... para inventar nuevas formas de enseñar y aprender con el otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2008). *Lei n. º 11.645. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 3.* S. e.

Candau, V. (2016). "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, *32*(1), 15-34.

Candau, V. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, *33*, 235-250.

Candau, V. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, *37*(1), 33-41.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido.* Paz e Terra.

Freire, P. (2001a). *Política e educação: ensaios.* Cortez.

Freire, P. (2010). *Educação como prática da liberdade.* Paz e Terra.

Freire, P. (2001b). *Extensão ou comunicação.* Paz e Terra.

Jorge, J. S. (1981). *A ideologia de Paulo Freire.* Loyola.

Moreira, S. y Santos, A. y Volotão, G. (2022). Lutas e formação para professorxs/es outrxs. *Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*, *31*(66), 207-219.

Moreira, S. L. (2021). Ao Sul, um outro lugar, para a produção de conhecimento docente. *Revista Cescontexto*, *28*, 60-66.

Morais, M. (2023). *A perspectiva dialógica freiriana na educação: ação-reflexão-ação na prática docente.* Dialética.

Nóvoa, A. (2011). Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. Em B. A. Gatti (Org.), *Por uma política nacional de formação de professores* (pp. 15-30). UNESP.

Oliveira, L. y Candau, V. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, *26*(1), 15-40.

Shor, I. y Freire, P. (1986). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Paz e Terra.

Sousa Santos, B. (2018). *O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do Sul.* Edições Almedina.

Sousa Santos, B. (2010). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* Cortez.

Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologias do Sul*. Cortez.

Sousa Santos, B. (2009). Um Ocidente não ocidentalista?: a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. En B. de Sousa Santos y M. P. G. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 15-30). Cortez.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. En V. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 15-30). 7 Letras.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidade e colonialidade do saber*. S. e.

No es frecuente, en América Latina, que las universidades dialoguen, negocien y construyan proyectos conjuntos para fortalecer la investigación sobre la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) desde el pensamiento de Paulo Freire. Esta obra nace, precisamente, de ese compromiso compartido entre la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) y la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Publicado en español y portugués, *El pensamiento de Paulo Freire en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas* reúne investigaciones que abordan la dialogicidad, la interculturalidad crítica, la construcción colectiva del conocimiento y los principios de una educación transformadora. Así, este libro invita a repensar la EPJA desde las realidades latinoamericanas, a la vez que proyecta nuevas perspectivas para afrontar los desafíos educativos del presente y del porvenir.

EDITORIAL UNAE

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS
Integrando mentes y corazones en Latinoamerica y el Caribe

Red Internacional de Investigación para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas - RIINEPJA

ISBN: 978-9942-624-92-5