



Reconstruir lo crítico de la pedagogía crítica en la educación del siglo XXI, un rescate de la filosofía Freiriana.

Diana Marcela Orozco Orozco

Estudiante Doctorado en Educación y Sociedad. Bogotá, Colombia.

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8241-0340>

Correo: dorozco66@unisalle.edu.com

Licenciada en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Didáctica de la Enseñanza del Inglés de la Universidad de La Sabana. Estudiante del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Maestra rural en ejercicio desde hace 14 años interesada en temas investigativos relacionados con la educación rural, el saber pedagógico en aulas multigrado y la reflexión de la práctica pedagógica.

Resumen - Resumo - Abstract

Las ideas y filosofía de Paulo Freire continúan siendo hoy “una piedra de toque para pensar la pedagogía crítica en nuestra América. Este artículo que por medio del rescate del diálogo como estrategia para abordar las problemáticas más sentidas de las poblaciones en escenarios educativos, plantea la necesidad de recuperar el sentido crítico de la pedagogía crítica en un mundo convulsionado y violentado desde

As ideias e a filosofia de Paulo Freire continuam a ser hoje “uma pedra de toque para pensar a pedagogia crítica na nossa América”. Este artigo, através do resgate do diálogo como estratégia para enfrentar os problemas mais sentidos das populações nos ambientes educativos, levanta a necessidade de recuperar o sentido crítico da pedagogia crítica num planeta convulsionado e violado por muitos atores ao redor do mundo,

Talking about the ideas and philosophy of Paulo Freire is still today “a touchstone for thinking about critical pedagogy in our America”. Through the rescue of dialogue as a strategy to address the deepest problems of populations in educational settings, this article raises the need to recover the critical sense of critical pedagogy in a planet convulsed and violated from different actors worldwide and where many still

diferentes ámbitos donde aún muchos deben callar para sobrevivir. A través de un diálogo profundo con diferentes pensadores se realiza un recorrido por las nociones Freirianas de dialogicidad, de la pregunta, la infancia y la capacidad del maestro para preguntarse infantilmente por y acerca de su práctica pedagógica. Así, se esboza un camino para la reflexión y acción que conlleven la transformación de las experiencias de vida en cada una de sus etapas, instando a la formación de sujetos políticos desde la infancia y de maestros y maestras que interiorizan su rol en la sociedad como líderes que no buscan la imposición de su palabra ni la transmisión de “contenidos verdaderos”, más que la construcción de sentidos de la realidad que nos lleven a reconocer nuestras potencialidades y capacidades

um mundo onde muitos ainda devem silenciar suas vozes para sobreviver. Através de um diálogo profundo com diferentes pensadores, faz-se um percurso pelas noções freirianas de dialogicidade, questionamento, infância e capacidade do professor de questionar-se infantilmente sobre e sobre sua prática pedagógica. Esta escrita traça um caminho de reflexão e ação que implica a transformação das experiências de vida em cada uma de suas etapas, incitando a formação de sujeitos políticos desde a infância e de professores que internalizem seu papel na sociedade como líderes que não buscam a imposição de sua palavra ou a transmissão de “conteúdos verdadeiros”, mais que a construção de significados da realidade que nos levem a reconhecer as nossas potencialidades e capacidades criativas..

must remain silent to be able to survive. A long road has been walked with the company of different thinkers to address the Freirian notions of dialogicity, questioning, childhood and the teacher's ability to wonder childishly about his or her pedagogical practice. This writing outlines a path for reflection and action that involves the transformation of life experiences in each of its single stages, urging the formation of political subjects from childhood and teachers who internalizes their role in society as leaders. Teachers, who do not seek the imposition of their word or the transmission of “true contents”, but the construction of connotations of reality that lead people to recognize their potential and creative capacities.

Palabras Clave: pedagogía crítica, dialogicidad, sujeto político, reflexión docente, democracia
Palavras-chave: pedagogia crítica, dialogicidade, sujeitos políticos, reflexão pedagógica, democracia.

Keywords: critical pedagogy, dialogicity, political subjects, reflective teaching, democracy

Para citar este artículo:

Orozco, D. (2024). *Reconstruir lo crítico de la pedagogía crítica en la educación del siglo XXI, un rescate de la filosofía Freiriana*. Ixtil. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(22).

Introducción

Al ahondar en el tema educativo, muchos pedagogos, filósofos, sociólogos, historiadores y en sí, soñadores, no temerán en citar a Paulo Freire y con ahínco subrayarán sus palabras y defenderán sus pensamientos. Sin embargo, recae también sobre la espalda de aquellos que se atrevan a revivir su voz, la responsabilidad incommensurable de hacer de su legado: acción, diálogo y luz de esperanza que se vea reflejada a través de la vida propia. Así pues, en el intento de no caer en un discurso utópico e idealista, que si bien, será imposible evitar, valdrá la pena en este escrito arriesgarse a volar por los confines de sus ideas y permitir que, en diálogo con otros pensadores, sean hoy: *una piedra de toque para pensar la pedagogía crítica en Nuestra América*¹

Las diversas identidades y subjetividades políticas que se manifiestan a través de la protesta social y la organización de colectivos juveniles, estudiantiles, feministas, campesinos, indígenas, afro, de comunidades LGTBI, ambientalistas, víctimas del conflicto, desplazados, inmigrantes, entre tantos otros que se levantan en un clamor por la dignificación de sus derechos, y la lucha por no ser silenciados; además de todos aquellos que prefieren callar y llenar un lugar como ciudadano globalizado de un mundo que los ha acogido pasivamente, son simplemente muestras de las tensiones sociales, políticas, económicas, culturales y medioambientales, que hoy más que nunca se hacen patentes y que parecen estallar ante el menor suspiro, bien sea de lucidez o de intolerancia.

¿Basta entonces con traer a la mesa el plato seductor de enseñanzas que nos dejó Freire: *el menino permanente*? La respuesta sencilla de un sí o un no, quizás no sea relevante; la pregunta pretende, sin embargo, esbozar la tesis de este escrito que sostiene que solo a través del abordaje directo de las problemáticas más sentidas en cada contexto dentro de los escenarios educativos, será posible reconstruir el sentido crítico de la pedagogía crítica. Esta estrategia que por medio del diálogo y la consciencia ciudadana se vislumbra como un motor de emancipación en lo educativo hacia la consecución de soluciones pensadas en colectivo en busca de un bien común, intenta a la vez, recuperar el significado Freiriano de lo “crítico” cimentado en la construcción de relaciones democráticas, la realidad como un proceso dialógico en constante devenir y la concientización para alcanzar la libertad.

¹Temática Seminario Internacional ALFE (agosto-septiembre, 2022)

Camino a la dialogicidad

En la primera parte de la tesis se hace un llamado a ocuparse de las problemáticas sociales en espacios concretos, propósito complejo en comunidades que ven amenazadas su dignidad y cuya capacidad de creer y confiar en las instituciones que se han establecido estatalmente para garantizar “el disfrute de los derechos como ciudadano de manera democrática”, se ve desvanecida tras siglos de precariedad e injusticia social. El discurso moderno de la garantía de los derechos ciudadanos, además de llevar impresa la marca del colonialismo, trae consigo, la insignia liberal de un sujeto formado a partir de competencias que le otorguen el título de “buen ciudadano”; perspectiva desde la cual “se asume que se debe aprender a ser ciudadano, es decir, se espera que los individuos devengan de una cierta manera en seres políticos, éticos y sociales” (Sánchez-Corrales, 2020, p.178).

Así mismo, la reproducción de las nociones de ciudadano y democracia implantadas históricamente en nuestros pensamientos moldeados por estructuras hegemónicas, nos llevan a desconocer “el saber de modo pluriversal: complejo, complementario, intercultural... sin desestimar los discursos de la epistemología eurocéntrica, sino más bien trabajar con ellos y con los saberes de nuestra América” (Fernández, 2020, p.19). En su libro, *La condición biográfica, Ensayos sobre el relato del sí en la modernidad avanzada*, Christine Delory nos plantea la hipótesis de un hombre que da forma y significado a su existencia y a sus experiencias a través de la narración de sí mismo; la autora enmarca el término de *individualización social* en una época de modernidad avanzada que requiere de individuos que garanticen la multiplicidad de las funciones que deben completar, por medio de su capacidad de decisión y acción, individuos que “interioricen los principios o las razones de sus conductas y sometan su existencia y su acción a un proceso de reflexividad” (Delory-Momberger, 2015, p.xxi). En este sentido, un enfoque dialógico desde el cual las comunidades sean educadas para reconocer sus carencias sin miedo a expresarlas, y sus potencialidades como mecanismo de acción, es evidentemente uno de los pilares desde los cuales se debe reconstruir la pedagogía crítica y las acciones pedagógicas sin importar edad, condición social o económica.

Freire, instaló la noción de *dialogicidad* vista como esencia de la educación como práctica de la libertad; así, nuestro inspirador nos lleva a entender el diálogo desde la *acción* y la *reflexión*; no hay palabra verdadera que no sea *praxis*, por lo que decir la palabra verdadera es transformar el mundo, dice

Freire (2021) en su *Pedagogía del Oprimido*. Transformar el mundo desde una acción reflexiva generada en ámbitos educativos, significa entonces posibilitar espacios de escucha y de voz (de acción y reflexión) para todos y todas; no solo para quienes hacemos parte de la academia como institución física, sino aun, más importante, para quienes no han podido acceder a este “derecho universal” de manera formal, pero que indudablemente, tienen derecho a expresarse en las calles, en sus barrios, en sus colectivos de amigos o desde la soledad de sus redes sociales (reconociendo el lugar de diálogo que permite hoy la virtualidad y su capacidad para conectarnos a través de grandes distancias). El ser que dialoga consigo mismo, es capaz de reconocerse desde sus debilidades, pero también desde sus potencialidades; sin embargo, el diálogo interior y ese registro identitario que formamos en la actualidad trasciende las barreras de lo individual para ser contado al mundo, no a modo de imponer la palabra, al contrario, y como lo indicó Freire, más bien, como un acto de creación y de transformación.

La misión educativa del derecho a la palabra, no solo por el hecho de poder hablar, ni por la razón etérea de expresar la opinión, sino sobre todo, por las posibilidades que implica el diálogo. En primer lugar, es vital reconocer su esencia Freiriana de transformación del mundo por medio de un encuentro con el otro, “en este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que en comunión buscan saber más” (Freire, 2021, p.192). De esta manera, se rompen las cadenas de poder tradicionales en la escuela para tejer redes de diálogo reflexivo (crítico) construidas en comunidad; asimismo, se desdibujan los fines de la educación definidos por unos cuantos que se hacen llamar expertos educativos, pasando a la creación de programas concebidos a partir de los sentires reales de los territorios y su población.

En segundo lugar, Freire nos indica el poder del diálogo para aprender a confiar en los otros: un hombre dialógico, que es crítico, sabe que lo que se pueda hacer, crear o transformar, es un poder de los hombres. De este modo, la práctica dialógica otorga el valor a los seres humanos de conocer, desarrollar y creer en sus capacidades; las mismas que han de ser usadas como mecanismo de acción para alcanzar la libertad y modificar su entorno junto a sus interlocutores. Es así, que además la educación tiene la misión de proveer ambientes sanos para el diálogo, ambientes de paz en los cuales el disfrute del intercambio de opiniones, la movilización de ideas y la planeación y ejecución de acciones de cambio sean dinámicas de socialización desde la infancia hasta el fin de nuestros días.

En su paradigma de la *individualización social*, Delory-Momberger (2015) plantea igualmente la idea de una escuela cuya institucionalidad se ha debilitado; aquella escuela que soslayada por la dicotomía entre un sistema que “garantizaba” el derecho fundamental de la educación, pero que, a su vez, reprodujo el sistema de clases mostrando claramente la diferencia entre el *liceo y la escuela pública*; es hoy una escuela que al ser accesible a una población diversificada también afronta los problemas sociales y culturales a los que había cerrado sus puertas. “Las finalidades de la escuela se volvieron plurales, heterogéneas y algunas veces contradictorias: adquisición de una cultura, formación de un ciudadano, socialización secundaria, cualificación y adaptación al mercado” (p.xxiii). Desde esta perspectiva, podríamos considerar entonces que la autora nos lleva a comprender la identificación de canales de diálogo pluriversales; lo educativo articula todo un entramado social, es decir, que hablar de educación es hablar de economía, política, medioambiente, tecnología, cultura, y de toda una magnitud de asuntos que encierra cada una de estas ramas. Por lo tanto, pensar hoy en escenarios educativos que posibiliten la reconstrucción del sentido crítico de la pedagogía crítica; significa abordar las problemáticas más sentidas, aquellas que golpean las poblaciones y cuyas soluciones la mayoría de las veces surgen de sujetos que son capaces de hacer uso de la palabra para dialogar con el otro, con los otros, indicando esto la posibilidad de ser escuchados y de escuchar también a quienes están dentro y fuera de su círculo social, todos aquellos que sin duda forman parte de su círculo de vida.

En tercer lugar, no podríamos dejar de discutir sobre la razón principal que ocupa estas líneas: el pensar crítico. Freire nos dice que no hay diálogo verdadero si no hay pensar verdadero, y señala que este es un pensar en el que se percibe la realidad como un proceso en constante devenir y no como algo estático. La capacidad de aceptar los cambios permanentes de la realidad se genera dentro de la acción cotidiana; Zemelman (2005) nos diría que necesitamos un pensamiento que nos lleve a dar cuenta de los fenómenos sociales como procesos sin limitarlos a describirlos como productos; en este sentido, la misión educadora desde el diálogo inicia en el momento en el cual posibilita,

leer la realidad social no como una simple constelación de objetos cristalizados, sino como campos de opciones según las necesidades de los diferentes sujetos y de acuerdo con sus capacidades para construir proyectos, de manera de precisar los nudos problemáticos desde los cuales se puede activar la potencialidad, trascendiendo los parámetros de lectura que impone el orden hegemónico. (Zemelman, 2005, p. 26)

El aspecto volitivo y el carácter multicausal de la acción social es contemplado por Fals Borda (1991) para igualmente mostrar la realidad como un proceso que no puede ser determinado ya que se da en un ir y venir. Su trabajo de investigación acción en las regiones colombianas en la década de los 70's pone de manifiesto las características fortuitas de los hechos sociales con lo cual se contempla el valor de la *praxis* entendida como “una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (p.273). La idea de que las clases trabajadoras puedan producir su propio conocimiento es uno de los aspectos fuertemente resaltados por Borda como una forma en que los pueblos pueden no solo mejorar su eficacia, sino, además, entender su realidad; esta visión sitúa al hombre como un sujeto de cambio que asume la filosofía como algo propio que le ayuda a encontrar sentido a sus acciones.

Los aspectos mencionados conllevan entender además el papel del lenguaje en una postura que rescata la idea de sujeto consciente capaz de dudar de lo conocido para adentrarse en lo incierto. Las implicaciones de los inicios de la Investigación acción en Colombia desarrollados por Borda, demuestran la complejidad y retos a superar por parte de los investigadores como garantes de una propuesta de construcción del conocimiento que promueva procesos de cambio. Freire (2021) nos dice: “no serán pocos los ejemplos que podrían ser citados, de planes, de naturaleza política o de docentes que partieron de una visión personal de la realidad sin tener en cuenta la situación de a quienes se dirigía su programa (p. 196); por lo que comprender la dialogicidad como esencia de la educación como práctica de la libertad implica la visión de un maestro que interioriza su carácter de transformador junto a otros y no por encima de otros; no obstante, sigue siendo hoy para los educadores un desafío superar la noción de transmisores de información, pasando a la de un sujeto que aprende al tiempo que educa, ya que, como no lo enseñó Freire, es un sujeto que problematiza su mundo y es capaz de preguntarse por el contenido del diálogo que sostendrá con sus educandos, antes de suponerlo como un parámetro ya establecido.

Formar sujetos políticos

La segunda parte de la tesis de este escrito intenta reconstruir el sentido Freiriano de lo crítico cimentado en la construcción de relaciones democráticas para alcanzar la libertad; sin embargo, hablar de lo “crítico entrada la tercera década del S.XXI, supone acogerse al producto objetivado de la noción que ha sido desplegada a partir de las políticas educativas encargadas de idealizar el término por medio de planes de desarrollo que lo sitúan como una de las competencias del siglo actual sin las cuales no se es un individuo idóneo para servir a los fines capitalistas. Es así que el auge de la pedagogía crítica y del concepto de lo crítico en la educación se refiere igualmente a un desempeño académico esperado del ciudadano. Esta discusión conlleva entonces reconocer tres claves ideológicas que nos ayuden a identificar el sentido de recuperar lo crítico desde su núcleo haciendo uso de los aprendizajes que nos ha dejado Paulo Freire: la *pregunta*, la *infancia*, y la presencia de *maestros* y *maestras capaces de preguntar con la inocencia infantil*; de este modo, se intentará luego desprender de ellas nociones básicas que le dan sentido a la democracia y a la formación de seres políticos.

Para iniciar, la disertación sobre el diálogo como estrategia para recuperar el sentido crítico de la pedagogía crítica denota un sentido agudo de la curiosidad; surge aquí, la pregunta, como medio y fin del acto educativo concebido desde Freire como una práctica pedagógica para interpretar el mundo, el acto de preguntarse requiere de la conciencia de cada sujeto sobre las relaciones que establece en su contexto. Dicho esto, la pregunta se dibuja como el primer elemento clave que forma el pensamiento crítico para generar reflexiones individuales y grupales sobre los fenómenos que aquejan la sociedad. Ya situamos anteriormente al maestro en un campo en el cual la pregunta entra a formar parte de un “programa” educativo por construir, en contraposición a uno ya “programado”. Esta visión requiere por lo tanto la búsqueda de una nueva mirada al currículo y el desarrollo de procesos académicos interdisciplinarios que contemplen las dinámicas del territorio como parte de la escuela y que no conciben la formación del ser como un producto que reproduce conocimientos; igualmente, demanda un cambio metodológico en los programas de formación docente, escenario donde el maestro sea el actor protagónico de la pedagogía de la pregunta encarnando sus principios y sentidos, sin miedo a interrogarse e interrogar su práctica y comprendiendo de igual manera como el conocimiento que construye conlleva un fin emancipatorio, lo que implica unas condiciones éticas que indican su responsabilidad como líder educativo dentro de una comunidad.

La capacidad crítica de plantearse un problema, profundizar en el, reconocer las potencialidades que se ocultan y construir conocimiento que muestre las posibilidades distintas de construcción social, rompen el paradigma existente desde el cual se generan leyes que pretenden dictaminar los conceptos; así Borda (1991) nos invita a desprendernos de las formas viejas de pensamiento como una manera de darle sentido al conocimiento que se construye desde una postura racional. Comprender la pregunta como un acto para entender la realidad, es una postura que obliga a enfrentar las tensiones que este posicionamiento genera; por un lado, preguntar significa para algunos mostrar su “ignorancia y desconocimiento” en un mundo que nos ha enseñado a saberlo todo y a manejar conceptos absolutos que supuestamente nos brindan confianza y seguridad. Por otro lado, colonialmente la pregunta se ha ubicado como un rasgo de una etapa cronológica, perspectiva que sugiere un crecimiento con prohibición para preguntar y curiosear sin reglas. Una visión contraria sugerida desde Freire, nos trae por consiguiente un vuelco a esos supuestos aprehendidos en nuestra cultura para recordar como lo expresa Kohan (2021), que Freire “nunca abandonó su camino infantil de ser y de vivir, manteniendo su infancia dentro de sí mismo con las características que él mismo le dio: curiosidad, inquietud, creatividad” (p. 43).

La infancia sugerida por Freire es por tanto, el segundo elemento clave hacia la recuperación de una pedagogía crítica, camino dentro del cual resulta imprescindible la tercera clave: la presencia de un maestro o maestra capaz de perpetuar su infancia con la capacidad infantil de preguntar; de este modo se configura en un sujeto que se reconoce políticamente y que ejerce el poder que sin duda tiene dentro de su comunidad como fuerza para encaminar procesos sistemáticos de reflexión y acción conjunta. Al parecer la infancia se nos presentó a muchos como una condición cronológica; mientras que a algunos el acto de preguntar les fue inhibido y coartado, a otros se les mostró como un derecho único de esa etapa de la vida. Al crecer nuestro cuerpo y llegar a una etapa adulta cronológicamente, preguntar y revelar curiosidad fue instituido como un sinónimo de ignorancia y falta de conocimiento, más que como una razón de ser, de interpretar el mundo y de revelar los sentidos y los principios de la práctica por medio de la reflexión; una infancia declarada como una posibilidad de existir más que como un momento de la vida, tal y como lo defiende el Doctor Walter Kohan.

El agenciamiento de procesos de formación desde los cuales los maestros aprendan a preguntarse infantilmente conduce a la comprensión de etapas que nos llevan a pensar en la pregunta como mediadora del saber

docente, intermediadora además de procesos de vigilancia y potenciación de esos saberes imprescindibles en la resignificación y reconstrucción de las diferentes problemáticas educativas. Instalar nuevas lecturas sobre los diferentes panoramas, textos y contextos en los que nos desenvolvemos hace parte del ejercicio y responsabilidades de maestros y maestras; esto permite reconocer que las identidades son móviles e identificar dentro de los cánones establecidos, la existencia de fisuras y rupturas, para así, revisar las formas de construir las relaciones de poder y hacer visibles las nuevas expresiones de la política; noción que soporta la idea de un sujeto consciente de sus dificultades, de su entorno, de su trayectoria de vida y de su cultura al situarse como un actor político que no solo trata de explicar o dar significado a su realidad social, sino que también actúa sobre ella y la transforma.

Aparecen en esta instancia, además, los simbolismos que trastocan el ser y que forman parte del diálogo interno y social que establecemos en diferentes escenarios de nuestras vidas; aspectos como el vestuario, las posiciones corporales, los gestos y movimientos que cuentan con una historicidad propia e indican una forma de expresarse activamente, hablan de las luchas y posicionamientos en el mundo de sujetos que no precisan de hablar para expresarse. La lectura de detalles en lo estético y lo corporal, nos sugiere un arma de manifestación de inconformidad, manifestaciones que como lo subraya Butler (2017), “reclaman para el cuerpo condiciones económicas, sociales y políticas que hagan la vida más digna, más vivible, de manera que esta ya no se vea afectada por las formas de precariedad impuestas” (p.18). Camps (2018) sugiere: “necesitamos un alma colectiva para reconocer nuestras almas individuales, autoreconocernos y reconocernos en la interacción con el otro, con los semejantes” (p.67). Muy seguramente este llamado a entender nuestra identidad cultural implica un sentido de pertenencia que nos ubica como seres comunitarios con una historia, tradición, y raíces que nos han hecho quienes somos. Estas raíces configuran nuestro posicionamiento político en el mundo, que, debido a su origen, no es solo racional, sino que al contrario esta permeado de una carga emocional por medio de la cual construimos nuestras propias verdades y representaciones sociales. Resulta pues vital, en la reconstrucción del concepto de democracia, aprender a reconocer nuestra capacidad de tomar decisiones; en este sentido, es necesario permitirse observar detenidamente y socavar en los diferentes elementos, posturas y opiniones que hacen parte de la variedad de situaciones que se presentan a diario, interrogarnos y cuestionarnos no solo sobre nuestro ser y actuar, sino, además, sobre las cosas que están escondidas y no se pueden ver a simple vista.

Las doctoras Amparo Novoa y Carmen Camacho en su artículo *Innovación y comunitarización* (2017), nos encaminan a ver la educación como un acto ético y político que busca el desarrollo del ser en todas sus dimensiones vinculadas a un contexto social y cultural que se va transformando. Desde esta ideología, es necesario comprender como el accionar de maestros que se sitúan como sujetos políticos influye igualmente en la formación de sujetos políticos en su quehacer pedagógico; sujetos que sin importar su corta edad comienzan a identificarse con su rol de integrantes de una comunidad, de un territorio, una nación y del mundo. Así mismo, el accionar político se convierte en la base para brindar oportunidades para que los niños y las niñas sean parte del debate democrático y empiecen a tomar una postura ideológica informada, permeada por la historia, la tradición y los valores propios y territoriales que configuran su joven existir.

La constitución de sujetos políticos que se configuran a partir de una historia propia, compartida con otros, y de aprendizajes diarios que los llevan a luchar por sus sueños a través de un historial de relaciones y experiencias de vida, involucra la capacidad de tomar decisiones y marca la pauta para entender las acciones que emprendemos; en este sentido, es necesario permitirse observar detenidamente y socavar en los diferentes elementos, posturas y opiniones que hacen parte de la variedad de situaciones que se presentan a diario. Un ser político da cuenta de cómo se ve en el mundo y cómo ve el mundo, lo cual requiere de una reflexividad constante que nos lleve a ser conscientes de nuestra posición de poder en los diferentes roles de la vida y de la forma en como esta posición conlleva una generación de posturas que nos definen y representan, pero que, a la vez, se van transformando y configurando a lo largo de nuestro trasegar. La falta de autoobservación resulta en la omisión de elementos importantes y el paso a la toma de acciones sin tener suficiente claridad o argumentos; así pues, la visión de sí mismo es el punto de partida para poder formar una colectividad que reconoce cada sujeto con el que nos relacionamos, su esencia, sus talentos, temores, sueños, en sí, todo su potencial; un sujeto que además se comprende y ubica como un intelectual en constante formación y confrontación, capaz de liderar procesos de diálogo democráticos donde el reconocimiento de sí mismo actúa como mecanismo para permitirse reconocer al otro desde su esencia espiritual, pensante, sentipensante y corpórea en el mundo.

A modo de conclusión

Podríamos concluir que, en la formación del pensamiento crítico, traspasar las barreras de nuestro interior es la tarea más ardua a emprender dentro una sociedad que se atreve a rebelarse a gritos en ocasiones mudos; donde los cuerpos, el arte y la tecnología cargan un sin número de símbolos que deben ser descifrados por quienes aún vemos en la educación una esperanza, esa misma que en términos de Freire se revela como un imperativo existencial e histórico. Entender el valor de la educación (formal e informal), y de sus instituciones como el gran escenario que apropia la realidad y socava en los malestares que aquejan los territorios y sus poblaciones, se convierte en prioridad para repensar el currículo y las acciones educativas que se siguen reproduciendo en las aulas después de siglos de cambios abruptos. Aunque el papel de la educación hoy se encuentre golpeado y soslayado, los cambios que se producen en esta parecen avanzar lentamente, conservando en muchos casos su visión precaria de ente transmisor de información convenida como importante por unos pocos que así lo han decidido.

Parece entonces que mientras que el mundo gira a un ritmo descomunal, las instituciones apenas empiezan a entender que deben girar al ritmo de ese mundo. Recuperar y promover el diálogo sobre lo crítico de la crítica resulta una piedra de toque para los maestros en Latinoamérica: ¿Cómo asumir lo crítico como un acto de enseñanza? si entendemos como Freire nos dice en su *Pedagogía de la esperanza* que, “enseñar en un acto creador”; ¿cómo creamos desde lo crítico a partir de las políticas educativas que nos han enseñado a ver la crítica como una competencia del ciudadano moderno que necesariamente no implica un pensar crítico de la realidad?, ¿qué discursos, actos y motivaciones nos mueven a entender lo crítico?, ¿cómo entender y dialogar en la escuela sobre las problemáticas actuales sin que se conviertan en un contenido instrumentalizado, más que en un modo de vida?...

La visión de Freire sobre una vida crítica con sentido emancipador rescatada en tres fundamentos principales, no puede ser más que un llamado a sentar las bases de un contenido crítico en el momento actual; movilizarnos como creadores de relaciones democráticas que construyen y transforman, entendiendo la palabra democracia como un verbo que guía nuestras acciones cotidianas en la escuela; movilizarnos en la creación de un diálogo verdadero, aquel que entiende la realidad como un proceso en constante devenir; movilizarnos como creadores de un proceso de concientización como práctica de la libertad. Solo desde la educación podemos movilizar lo

crítico como un contenido que nos lleve a leer y problematizar el mundo de forma diferente, desde sus raíces, sus cotidianidades, desde cada contexto y cada agente movilizador.

Referencias

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona, España: Ediciones Paidós, colección Paidós Básica. Disponible en: <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Cuerposaliadosyluchapoliticaaciaunateoriaperformativa-delaasamblea.pdf>

Camps, V. (2018). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.

Delory-Momberger, C. (2015). *La Condición biográfica: Ensayos sobre el relato del sí en la modernidad avanzada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación - acción participativa*. Bogotá, Colombia: Cinep.

Fernández, M. (2021). *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestra americana*. Nápoles, Italia: LA CITTÀ DEL SOLE.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA.

Kohan, W. (2021). Paulo Freire e a sua infância educadora, en Paulo Freire: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEIFI.

Novoa, A., & Camacho, C.A. (2017). Innovación y comunitarización en la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 13-31. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2107&context=ruls>

Sánchez-Corrales, N. (2020). Educación para la paz y formación integral: una experiencia situada desde las pedagogías del lugar. En D. Barragán. Formación integral universitaria: Un itinerario. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. España: Editorial Anthropos

