

RECIBIDO EL 6 DE DICIEMBRE DE 2023 - ACEPTADO EL 8 DE MARZO DE 2024

*DIÁLOGO DE SABERES Y CONCIENCIA CRÍTICA:
UNA MIRADA DESDE EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE*
*DIALOG OF KNOWLEDGES AND CRITICAL CONSCIOUSNESS:
A PERSPECTIVE FROM PAULO FREIRE'S THOUGHT*
*DIÁLOGO DE SABERES E CONSCIÊNCIA CRÍTICA:
UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE*

Alba Lucía González Londoño¹Diego Villada Osorio²

Universidad Católica de Pereira

Resumen

El diálogo de saberes y la formación de la conciencia crítica son principios pedagógicos presentes en el legado de Paulo Freire. Estos horizontes de la práctica educativa

¹ Mgtr. en Educación con enfoque en investigación y énfasis en Didácticas – Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano – Estudiante Programa Doctorado en Educación en Desarrollo Humano Cohorte 1 -Universidad Católica de Pereira –Facultad de Ciencias Humanas Sociales y de la Educación –, línea de investigación en Pensamiento Educativo alba.gonzalez@ucp.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0489-6107> Teléfono Celular. +57 317 7180843 - Pereira, Colombia

² Doctor en Ciencias de la Educación: área de currículo - Profesor en Universidad Católica de Pereira Facultad de Ciencias Humanas Sociales y de la Educación – Programa Doctorado en Educación en Desarrollo Humano, línea de investigación en Pensamiento Educativo villadaosorio@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3365-4022> - <https://scholar.google.es/citations?user=kIOP5y4AAAAJ&hl=es> Teléfono Celular. + 57 3167498563 Manizales - Colombia

permiten afrontar la crisis social y humana asociadas a procesos globalizantes, coloniales y deshumanizadores. Con ellos es posible transformar la realidad socioeducativa y minar relaciones asimétricas de poder. El método de investigación fue la revisión sistemática, incluidas algunas obras del pernambucano, se analizaron 51 fuentes primarias obtenidas de las bases de datos especializadas *Dialnet*, *Scielo* y *Web of Science*, con el objetivo de analizar tendencias en investigación educativa sobre el diálogo de saberes y la formación de conciencia crítica entre los años 2015 y 2023. El análisis confirma la vigencia del pensamiento freiriano en procesos de investigación educativa y pedagógica, así como la presencia del diálogo de saberes y la conciencia crítica en tendencias

del contexto investigativo como el cotidiano escolar, el currículo, la cultura, la etnicidad y la escuela rural.

Palabras clave: diálogo de saberes, conciencia crítica, Paulo Freire, pedagogía crítica, práctica educativa

Abstract

The dialogue of knowledges and the formation of critical consciousness are pedagogical principles present in the legacy of Paulo Freire. These horizons of educational practice enable addressing the social and human crises associated with globalizing, colonial, and dehumanizing processes. With them, it is possible to transform the socio-educational reality and undermine asymmetrical power relations. The research method employed was systematic review, including some works by the Pernambucan, analyzing 51 primary sources obtained from specialized databases such as Dialnet, Scielo, and Web of Science, with the aim of examining trends in educational research on the dialogue of knowledges and the formation of critical consciousness between 2015 and 2023. The analysis confirms the relevance of Freirean thought in educational and pedagogical research processes, as well as the presence of the dialogue of knowledges and critical consciousness in trends within the research context such as everyday school life, curriculum, culture, ethnicity, and rural schooling

Keywords: dialogue of knowledges, critical consciousness, Paulo Freire, critical pedagogy, educational practice

Resumo

O diálogo de saberes e a formação da consciência crítica são princípios pedagógicos presentes no legado de Paulo Freire. Esses horizontes da prática educativa permitem enfrentar as crises sociais e humanas associadas a processos globalizantes, coloniais e desumanizadores.

Com eles, é possível transformar a realidade socioeducativa e minar relações de poder assimétricas. O método de pesquisa utilizado foi a revisão sistemática, incluindo algumas obras do pernambucano, analisando 51 fontes primárias obtidas de bases de dados especializadas como Dialnet, Scielo e Web of Science, com o objetivo de examinar tendências na pesquisa educacional sobre o diálogo de saberes e a formação da consciência crítica entre 2015 e 2023. A análise confirma a relevância do pensamento freiriano nos processos de pesquisa educacional e pedagógica, assim como a presença do diálogo de saberes e da consciência crítica em tendências do contexto de pesquisa como a vida escolar cotidiana, currículo, cultura, etnia e escola rural.

Palavras-chave: diálogo de saberes, consciência crítica, Paulo Freire, pedagogia crítica, prática educativa

Introducción

La globalización y capitalismo neoliberal abarcan un conjunto de fenómenos tales como la pérdida de la diversidad cultural —monocultura—, poderío de la economía de mercado, expansión de poderes hegemónicos, dinámicas de consumo y acumulación, así como cambios originados por revoluciones tecnológicas de los cuales se derivan rasgos de la crisis social y de la deshumanización advertida en la concepción de educación bancaria —anunciada hace más de 50 años por Paulo Freire—; una concepción de la educación que no reconoce al ser humano como ser histórico y sujeto de conocimiento, predetermina relaciones de poder asimétricas relativas a políticas públicas neoliberales. Por consiguiente, cada vez es más necesario analizar la función social de la escuela y la formación humana desde las posturas epistemológicas del legado de Paulo Freire (Silva y Damasceno, 2019; Porto, Alves y Ferreira, 2021; Villares, Araújo y Quadros, 2022; Torres y Vázquez, 2023; Castro y Araújo,

2023), a partir de algunos de sus presupuestos epistémicos como el diálogo de saberes y la conciencia crítica (Peruzzo, 2020), los cuales habitan en la vigencia de su pensamiento pedagógico-político (Verdeja, 2020; García y García, 2022), en tanto, mecanismos para la transformación de la realidad.

El objetivo de este artículo es presentar el conocimiento generado en investigaciones educativas sobre las categorías diálogo de saberes y conciencia crítica desde la mirada de Paulo Freire, integrar sus tendencias, fundamentaciones epistemológicas, metodológicas y relacionar otras posturas complementarias o afines a las teorías de la pedagogía crítica, con el propósito de contribuir a la comprensión categorial, científica y pragmática por parte de actores escolares e investigadores de instituciones educativas formadoras de niños, niñas y adolescentes.

El primer título presenta la fundamentación teórica de los términos diálogo de saberes y conciencia crítica condensadas en las obras *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2007); *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1997), *Concientizar para liberar* (Freire, 1971), entre otras; posteriormente, se desarrolla la metodología de revisión sistemática y análisis documental, y después presenta el desarrollo del análisis del cual emergen cinco (5) categorías nucleares, estas son: *Currículo, contexto y cotidiano escolar; Caminos étnicos y culturales: horizonte decolonial; Escuela rural y construcción de paz; Habilidades socioemocionales y enseñanza de la literatura y; Diálogo de saberes y conciencia crítica en otras regiones del mundo*. Finalmente, en la síntesis del artículo se ofrecen consideraciones acerca de estas tendencias investigativas y recomendaciones sobre investigaciones futuras.

Diálogo de saberes y conciencia crítica: epistemología y pedagogía freiriana

En la pedagogía del oprimido Freire (2007) plantea que la educación bancaria es la manera de concebir al hombre como ser vacío que el mundo prende llenar con determinados contenidos, bajo dicha concepción el dominio se ejerce a través de la memorización mecánica de esos contenidos. Los profesores son depositantes y los estudiantes depositarios que nada tienen que cuestionar, en tanto, el saber es una especie de donación de los depositantes. En esa perspectiva, los educadores denotan superioridad invariable, paralela a la ignorancia total de los educandos quienes no son pensantes, son disciplinados, seguidores de un pensamiento, *no tienen voz*; son quienes se adaptan y ajustan a las prescripciones del depositante. En tal sentido, los estudiantes son ingenuos y pasivos, no transforman su realidad y, «cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él» (Freire, 2007, p. 53).

Mientras la estructura de poder es reflejada en la educación, el educador se enfrenta a la dificultad de aceptar la negación del propio diálogo, con el cual afrontar la ausencia del descubrimiento del mundo y del humanismo. De hecho, la capacidad de diálogo es la esencia de la educación que requiere de la problematización, con ellas es posible una educación horizontal que libera, por cuanto, la problematización supera la contradicción educador-educando —una educación problematizadora es liberadora—. El diálogo posee la capacidad de educar al educador y no sólo al educando, pues ambos son sujetos educables. Así, el maestro humanista debe encaminarse a la liberación de los educandos y de sí mismo mediante la dialogicidad (Freire, 2007). El entendimiento y la

comprensión del educando es la tarea coherente del educador a través de lo que comunica, ello se ha de fundar en la capacidad de diálogo (Freire, 1997).

Un saber indispensable del profesor es que, como enseñante, debe asumirse como sujeto que produce el saber, no transfiere conocimiento y crea los medios para producirlo y construirlo. Es por ello por lo que en la práctica educativa y la formación docente el educador debe asumir su inconclusión (Freire, 1997). Una inconclusión interpretada como la misma deshumanización con posibilidades de encontrar salida en el despertar en los otros (Fernández y Kohan, 2019), máxime, si lo que pretende el profesor es promover un diálogo de saberes con sus estudiantes, y es que, en perspectiva freiriana «para que un diálogo entre adultos, adultas, niños y niñas sea posible, el adulto y la adulta necesitan colocarse a la misma altura del niño o de la niña, ser un amigo o amiga, un igual» (Kohan, 2019, p. 313), sin que ello implique desestimar en su totalidad la autoridad del profesor o profesora en el contexto escolar de la educación de infantes, sino, por el contrario, dignificar su curiosidad, inquietudes y preguntas. Sin embargo, «dialogar no es un preguntar por preguntar, responder por responder, un contentarse con tocar apenas la periferia del objeto de nuestra curiosidad, ni un quehacer sin programa» (Freire, 1980, p. 143).

En ese proceder el educador requiere comprender a qué diálogo acudir para promover el saber progresivo de ambos, someter el saber a reflexión crítica, transitar por la acción y la reflexión a la praxis, pues cuando el saber es objeto de reflexión crítica y se transita de acción a la praxis se permiten superar las imposiciones convencionales del saber, entonces, la praxis representa la razón y esencia de la nueva conciencia. De hecho, el vínculo entre el diálogo de saberes y la nueva conciencia, la crítica, consiste en que «sólo existe saber en

la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros» (Freire, 2007, p. 52).

Por consiguiente, en la pedagogía crítica y liberadora freiriana el diálogo de saberes es de experiencias realizadas, pero también de comprensión del mundo y empoderamiento de la realidad que adquieren educadores y educandos, debido al poder de transformación relativa al proceso mismo de la problematización y del diálogo horizontal. Implica otorgar la palabra al educando, reconocer que todos nacimos para saber, el docente no es omnipotente (Freire, 2007). Freire insiste en que en esta relación bidireccional y dialógica de saberes es necesario reconocer «que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado (Freire, 1997, p. 25). Asimismo, «quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender» (Freire, 1997, p. 25).

Un concepto clave desarrollado para la praxis liberadora, y que permite elucidar el diálogo de saberes en la práctica pedagógica es el círculo de la cultura, se trata de «un diálogo vivo creador, en el cual todos saben algo e ignoran algo y buscan, juntos saber más» (Freire, 1970, p. 189). En términos escolares o de la formación formal Freire se pregunta «¿Por qué no establecer una "intimidación" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?» (1997, p. 32). Por lo tanto, las experiencias de vida son fundamentales para los saberes y sus diálogos, el profesor debe, en ese sentido, pensar acertadamente, superarse y estimular la capacidad creativa del educando y su conciencia crítica (Freire, 1997). Al respecto, el pedagogo brasileño expresa lo siguiente:

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares —saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria—, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. (1997, p. 31)

El diálogo permite descubrir la realidad, es fenómeno humano revelador de la palabra; la palabra auspicia la acción, la reflexión y la praxis. El diálogo concatena el amor al mundo y a los hombres, «siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo» (Freire, 2007, p. 72). Se infiere entonces que el diálogo de saberes es pensar que educando y educador son sujetos que se relacionan con el mundo y entre ellos a través de sus experiencias y formas de ver la vida, de sus valores, usanzas, pensamientos, conocimientos y expectativas; ambos están *mediatizados por el mundo*. El diálogo es comunicación creativa en medio de la tarea común que tenemos como es el saber. Cosa que no podrá alcanzarse con la concepción bancaria de la educación, pues en ella habita la falta de confianza que pone en cuestión la entrega de amor y la humildad, configura antidualogicidad (Freire, 2007).

Respecto de la conciencia crítica, en el pensamiento freiriano el verdadero diálogo se acompaña y conduce a la conciencia crítica, primero, porque «el hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres» (Freire, 2007, p. 74). Luego, no es posible el diálogo sin el pensar críticamente, contrario al pensar ingenuo. Porque «solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es

capaz de generarlo» (Ibid. p. 75). Ante estos postulados la unidad dialéctica es constituida por la relación objetividad-subjetividad en virtud de la acción, la praxis y la reflexión respecto de la superación opresor-oprimido; en otras palabras, es convencerse de ser sujetos y no objetos, reconocer la situación en que se encuentran, conocer críticamente la realidad luego de descubrirla y crear nuevamente sobre ese conocimiento. Para el pensador crítico es relevante la transformación de la realidad en aras de la humanización del hombre (Freire, 2007). De estas últimas palabras se infiere que para Freire el pensamiento crítico es relativo a la conciencia crítica.

Así, en la obra *Pedagogía del oprimido* se identifican matices que dan origen a la corriente de la pedagogía crítica debido a que el pernambucano emplea el adjetivo crítica(o) para referir distintos sustantivos como, por ejemplo: reflexión crítica, análisis crítico, pensamiento crítico, postura crítica, percepción crítica, mirada crítica, visión crítica, investigación crítica, actuación crítica, presencia crítica, espíritu crítico, reconocimiento crítico, comportamiento educativo-crítico, participación crítica. Estos mecanismos necesarios para transformar la realidad son connotaciones que se dan con el diálogo crítico y liberador, y en él. Nótese que desde el sustantivo reflexión hasta visión podría abstraerse el carácter intersubjetivo de la conciencia crítica, y desde investigación hasta participación el carácter pragmático de la misma. De ahí que «seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis. Vale decir si nuestra acción entraña una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad» (Freire, 2007, p. 117).

De hecho, la educación problematizadora y reflexiva busca descubrir la realidad y pretende que emerjan las conciencias de las que se deriva la inserción crítica en la realidad (Freire, 2007).

Por consiguiente, diálogo y conciencia crítica son indisolubles en la epistemología freiriana. Sin embargo, es necesario indicar que conciencia crítica se antepone a la conciencia ingenua, la primera se refiere al encasillamiento del hombre verdadero que habita un espacio-tiempo sociocultural objetivo en un arquetipo impuesto por un hombre idealizado con cierta ideología encubierta; por el contrario, la conciencia crítica significa que el hombre sociocultural no se deja encasillar y alienar en dicho arquetipo, ya que entiende el mundo al que pertenece y de allí parte para trascender lo que le es dado (Freire, 1970). Por su parte,

la concientización implica la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, por una esfera crítica en que la realidad se da ahora como un objeto cognoscible en que el hombre asume una posición epistemológica; en que el hombre busca conocer. La concientización, así, es el *test* del ambiente, de la realidad. Cuanto más se concientiza uno, tanto más desvela la realidad, tanto más penetra la esencia fenoménica del objeto frente al cual se encuentra para analizarlo. (Freire, 1971, p. 226)

La concientización se presenta como la disposición para aprehender y conocer lo que está allí y, una vez aprehendido, se supera lo aparentemente concluido del objeto, supuestamente lógico y perteneciente a un orden inalterable. Entender la concientización requiere comprender la conciencia según el relacionarnos con el mundo, si la realidad se logra por con la conciencia, «la transformación de la realidad se da por la transformación de la conciencia» (Freire, 1984, p. 84)

Metodología

Se llevó a término revisión sistemática con enfoque cualitativo de análisis bibliográfico

retrospectivo (Reyes, 2020), respecto de las categorías epistemológicas freirianas diálogo de saberes y conciencia crítica. Se planteó la pregunta ¿Qué se investiga en el contexto escolar sobre el diálogo de saberes y la conciencia crítica como categorías epistemológicas freirianas desde el año 2015 al año 2023?, para responder a la pregunta se propuso analizar la vigencia del diálogo de saberes y la formación de la conciencia crítica desde la perspectiva de Paulo Freire, en las publicaciones científicas seleccionadas para el análisis documental.

Se realizó búsqueda de publicaciones científicas en las bases de datos especializadas *Dialnet*, *Scielo* y *Web of Science*; en cada una de ellas se empleó la palabra clave Paulo Freire, luego se filtraron los resultados con los conceptos diálogo de saberes y conciencia crítica, la búsqueda se realizó en español (e inglés para la base de datos *Web of Science*). Como criterios de inclusión, se incorporaron artículos que contuvieran en sus metadatos los términos pensamiento crítico, lectura crítica de la realidad o lectura crítica del mundo, sujetos críticos, concientización y acción reflexión crítica, una vez arrojados los resultados de las publicaciones se incluyeron fuentes primarias correspondientes al año 2015 en adelante, las investigaciones que versaban sobre formación de docentes, educación formal, educación inicial, básica o secundaria, artículos resultado de investigación y artículos de reflexión sobre las teorías freirianas; se excluyeron de la revisión publicaciones que trataran sobre programas de educación superior, formación de adultos, educación informal y las que no estuvieran en el rango de fecha de publicación (2015 a 2023).

Se analizaron seis (6) obras de Paulo Freire, nueve (9) fuentes primarias en inglés, 19 en español y 17 en portugués para un total de 51 fuentes primarias. La revisión y análisis consistió en identificar aspectos relevantes de las categorías diálogo de saberes y conciencia

crítica, aproximaciones epistemológicas y metodológicas, variables relacionadas, estudios relevantes y algunas críticas o recomendaciones acerca de los estudios revisados (Guirao., Olmedo, Y., Ferrer, 2008).

Cotidiano escolar y currículo

En el marco de la Educación Integral propuesta como política pública en Brasil hacia el año 2014, Zanardi (2016) cuestionó el concepto del currículo oficial, pues más que un conjunto de actividades científicas y de la permanencia prolongada de estudiantes en la escuela con ocasión de actividades extracurriculares, el autor propone que la educación integral implica una formación del territorio-tiempo escolar a través del diálogo crítico de saberes en aras de un currículo que garantice la autonomía y la transformación. El estudio se fundamentó en la superación de la educación bancaria propuesta por Freire y la transformación social a partir de las vivencias y experiencias que se entretienen en un diálogo colectivo de saberes. Contrario a la fragmentación y antidialógica del currículo asumido en la educación bancaria. Otro aspecto epistemológico relevante del estudio es la concepción del currículo crítico que pretende acercar los sujetos a las realidades de sus comunidades, con las necesidades y contradicciones socioculturales del contexto (Alves, 2013 en Zanardi, 2016).

Se trata de una investigación acción autorreflexiva con miras a resolver problemas sociales colectivos (Thiollent, 2004, en Zanardi, 2016), con técnicas de recolección de datos como observaciones en campo, mapas mentales y entrevistas que respondieron docentes y estudiantes de una escuela pública de Belo Horizonte, Minas Gerais. La investigación se preguntó la apropiación de conocimientos, el territorio escolar como escenario de construcción de ciudadanía y democracia, la puesta en marcha del diálogo de saberes en búsqueda de la transformación de la realidad,

así como el tiempo escolar, el entusiasmo y la curiosidad de los estudiantes por la construcción del conocimiento.

Como resultado, se evidenció distanciamiento entre el concepto educación integral y las prácticas educativas, pues los docentes de educación física creen que la educación integral es dedicarse al ocio y evitar que los niños estén en las calles. Además, la limitación y repetición de actividades educativas, la no utilización de la totalidad de los espacios de la planta física y el discurso de los docentes centrado en la disciplina frustran a los estudiantes y generan en ellos una perspectiva utópica de la educación integral a la luz del diálogo de saberes, la apropiación de la realidad y la territorialización del conocimiento. Los estudiantes reclaman por la creación y no por la reproducción de conocimientos históricamente acumulados, además de aprender de manera práctica de cara a las exigencias del mundo actual.

En línea con Zanardi (2016), la educación integral no debe limitarse a la política pública Escuela de Tiempo Integral ni a las jornadas extracurriculares; que, la construcción dialógica del currículo es primordial para la educación integral y el pensamiento de Freire en torno a una educación problematizadora y dialógica es de vigencia relevante con la renovación de los desafíos educativos. Además, los saberes son susceptibles de diálogo y curiosidad por parte de los estudiantes en términos epistemológicos, pues se requieren para la estimulación de prácticas colectivas en aras de facilitar su postura crítica y autónoma. Entonces, los docentes deben concebir el currículo en perspectiva teórica, práctica, política y crítica-transformadora en donde proyectar el diálogo de experiencias y vivencias de los actores escolares, con el fin de lograr una educación integral. De hecho, siguiendo a Freire, la educación necesita de la disposición al debate y a la participación, un

cambio de actitud frente a la vida y el abandono de viejos hábitos (Guzmán, 2017).

En ese sentido, Oliveira y Sá (2018) se interesaron en el potencial emancipatorio de la obra *Pedagogía del oprimido* del pernambucano e investigaron su relación con las narrativas de docentes generadas a partir de su cotidiano escolar. La finalidad fue demostrar que, contrario lo que propone la Modernidad, el sentido común y la vida cotidiana de las comunidades oprimidas no es un espacio-tiempo marcado por la inconciencia y la repetición automática de información que les impide generar conocimiento y los encasilla en una sola forma de conocimiento.

Los autores presentan los estudios del cotidiano con carga epistémica en Michel de Certeau (1994) replanteando las nociones científicas que critican y descalifican el sentido común por su carencia de veracidad y presencia de ambigüedad además de concebirlo como la única forma de conocimiento presente en la vida cotidiana, pero, por el contrario, ese espacio-tiempo está colmado de creaciones y producción de conocimiento (Oliveira y Sá, 2018). Así, las narrativas de los docentes se interconectan con la obra *Pedagogía del oprimido* reconociendo investigaciones educativas y conocimientos producidos en la vida cotidiana que poseen el potencial de liberar y emancipar en virtud de sociedades justas, democráticas y solidarias. Aunque esta forma de investigar sea subestimada por un poder académico hegemónico, los autores toman la palabra autónoma y el diálogo freirianos para dirigirse a instituciones sensibles a los cambios, pretenden capacitar a sus colectivos para el diálogo, la humanización, la acción reflexiva, y promover la liberación de ataduras no sólo sociales, políticas, económicas, sino, epistemológicas.

Para Oliveira y Sá (2018) en la teoría y método de Paulo Freire la enseñanza no consiste en repetir palabras ni en aprender a pensarlas bajo

la dinámica de la abstracción, sino en situar al educando en la capacidad de darle re-existencia a las palabras a su manera, pero críticamente, de modo que el educando pueda saberlas y expresarlas en el momento adecuado (Freire, 2017, citado en Oliveira y Sá, 2018). También, la interpretación conduce a decodificación y comprensión del mundo o concientización cuando es catalizada por el diálogo, lo cual no se reduce a la capacidad de leer y escribir (Oliveira y Sá, 2018), más bien, una de las funciones de la práctica educativa es «formar sujetos para el diálogo, y nunca para la aceptación acrítica de verdades incuestionables» (Oliveira y Sá, 2018, p.1274). De modo que el diálogo de saberes debe comprenderse como negociación de ideas y comprensión de distintos puntos de vista que ayudan a reflexionar y actuar socialmente complementándose para la solución de problemas del contexto (de Sousa Santos, 1995, en Oliveira y Sá, 2018), que permiten fortalecer las identidades de los grupos sociales a través de la reflexión sobre las rutinas y enfoques alternativos de producción de conocimiento.

Oliveira y Sá (2018) defienden la obra *Pedagogía del oprimido* indicando que por más críticas que de ella se hagan como las que afirman contener inconsistencias entre ideas o falta de ilación entre párrafos y ser confusa, la claridad sobre dos perspectivas educativas como la bancaria y la liberadora es evidente; además, la lectura no es sólo entender palabras sino comprender los saberes propios de los estudiantes y el mundo que los circunda, asimismo, leer equivale a tomar consciencia y liberarse, lo cual debe ser escrito y hablado.

Finalmente, sus investigaciones en la escuela relativas a las narrativas de los docentes acerca de los diálogos en lo cotidiano han logrado evidenciar el dominio de espacios y relaciones de la sociedad y la cultura, como la incapacidad de los profesores de llevar a la acción ideas y apuestas curriculares que plantean en su

cotidiano, las formas de comprender y actuar en el mundo son parte constitutiva de la transformación de la realidad de sociedades que oprimen a sociedades igualitarias y de la predeterminación de educadores y educandos a Ser Más. Por último, la dialogía permite la emancipación de las injusticias cognitivas y de la preminencia de los contenidos teóricos o los saberes formales de los docentes sobre los experienciales de las comunidades educativas en general, por lo que en las narrativas de los profesores de educación básica —que participaron en las investigaciones sobre el cotidiano— la palabra y la investigación son elementos dialógicos que construyen una educación democrática.

En línea con lo anterior, a través de la Hermenéutica de Gadamer (1999), la sistematización de experiencias (Holliday, 2006) y la realización de entrevistas estructuradas y semiestructuradas, en las que participaron maestros de educación popular institucionalizada y no institucionalizada, Bernardo y Carneiro (2022) indican que la mayoría de dichos educadores han tenido como referente a Freire, y expresan que la formación del sujeto pensante, crítico y reflexivo requiere del diálogo de saberes, saberes vividos, experiencias y articulaciones con los saberes de la educación popular; por cuanto los saberes contruidos también emergen de la vida cotidiana en que tienen lugar las relaciones con el otro; experiencias que expanden las cosmovisiones y la comprensión de las subjetividades y particularidades del otro.

Caminos étnicos y culturales: horizonte decolonial

El ámbito cultural y étnico son oasis que impulsan la investigación educativa y pedagógica de las categorías en particular, se imbrican con principios e ideales entre los que se hayan la emancipación, la liberación y resignificación de la realidad, asimismo, guardan relación estrecha con estudios sobre el cotidiano. En ese sentido el diálogo de saberes en la óptica

de la vida cotidiana, la teoría y la práctica constituye un círculo de acciones políticas con implicaciones culturales, de modo que en la investigación realizada por Ramírez (2016) sobre la etnoeducación en Colombia, los aportes de Henri Lefebvre y Agnes Heller son fundamentos que soportan los saberes de la vida cotidiana como insumos para establecer el diálogo de saberes de Paulo Freire. Para que se dé diálogo de saberes el educador debe reconocer que los saberes también se derivan de distintos aprendizajes de la vida cotidiana de los estudiantes, y de manera sobresaliente en los contextos etnoeducativos. Como resultados de esa investigación Ramírez (2016) valida que los saberes de la vida cotidiana no deben ser excluidos de los estudios de las Ciencias sociales (Lefebvre, 2001 en Ramírez, 2016), están cargados de sentido histórico (Castro 1996 en Ramírez, 2016), son determinantes del territorio por las relaciones del hombre con el otro y con el ambiente, en tanto, la cotidianidad del presente no es casualidad, esta proviene de intercambios, interacciones, socializaciones y comunicaciones, es decir, relaciones horizontales signadas por lo crítico. Dichos saberes cotidianos se relacionan con el diálogo de saberes en perspectiva freiriana en la medida en que para Freire (citado en Ramírez, 2016) todos sabemos e ignoramos una u otra cosa y por ello aprendemos permanentemente.

Entre diálogo de saberes y negociación cultural se encuentra la confrontación de saberes que se da en la práctica, esta transita hacia la descripción, la experiencia, la producción de saberes, luego hacia la producción teórica y por último hacia el conocimiento o metateoría (Ramírez, 2016). Por consiguiente, el diálogo de saberes se emplea en contextos colectivos de carácter social, cultural, comunitario y étnico del espacio latinoamericano, estos emergen de territorios culturales, políticos y cosmológico-epistémicos, en consecuencia, el concepto diálogo de saberes representa

preceptos humanistas concernientes al amor, el respeto, la fe en la humanidad, la humildad, confianza, solidaridad, el reconocimiento, la valoración, autonomía, comunión, intercambio, comunicación, creatividad, imaginación y la cognición Ramírez (2016).

En un principio Mejía (2015) reflexionó sobre la educación popular en Latinoamérica y el pensamiento indoamericano con cimientos en los legados de Paulo Freire, entre ellos el diálogo de saberes como elemento fundamental de transformación de la realidad desde la práctica educativa. El diálogo de saberes es un mecanismo tanto pedagógico como metodológico que fortalece los procesos interculturales, emancipa y dota a la pedagogía de sentido político, implica proyectar y emprender acciones transformativas, reconoce y respeta la diversidad, confronta saberes, complementa epistemes comunitarias, negocia entre culturas, permite la transculturalidad, rompe silencios, conduce de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Luego, Figueiredo y Frantz (2018) estudiaron los aportes de la educación popular de Paulo Freire a la interculturalidad crítica, abordaron la categoría ética del reconocimiento del diálogo intercultural, en tanto, principios que subyacen a procesos políticos pedagógicos resistentes a la colonialidad del ser y de los saberes en el contexto escolar. Así, mientras multiculturalismo evoca la integración de las culturas con miras a adaptarse a las dinámicas de sociedades mayoritarias, el interculturalismo crítico reclama el reconocimiento, igualdad y encuentro entre distintos saberes de las diversas culturas de un pueblo. Busca superar la invisibilidad de los pueblos del Sur global y el Norte global desde la educación intercultural crítica.

La reflexión se da a partir de un enfoque metodológico cualitativo con miras a leer e interpretar las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales de los espacios escolares del mundo contemporáneo,

y desde el diálogo de distintos referentes teóricos —Dussel, Fanon, Santos, Bourdieu, Quijano, Mignolo, Torres, Walsh, Althusser— que abogan por la ética de procesos políticos y pedagógicos igualitarios, resisten a las lógicas de la globalización y el capitalismo entre ellas la monocultura que promueve el eurocentrismo del saber, el ser y el poder. Llama profundamente la atención la crítica a los discursos internacionales y de organismos multilaterales en cuanto a la contradicción de sus postulados, pues insisten en la cohesión e integración al tenor de los bienes culturales cuando en realidad sus discursos se fundan en la uniformidad de las culturas y el asimilacionismo de las culturas minoritarias en beneficio de las culturas mayoritarias, debido a la estandarización y el irrespeto a la diversidad cultural, que se traducen al final en lo que comunica la escuela (Figueiredo y Frantz, 2018). Como respuesta, Figueiredo y Frantz (2018) consideran importante implementar la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos, ya que en contexto pedagógico contempla la emancipación y compagina con el diálogo de saberes de Freire, así como el amalgamamiento de la educación popular freiriana con las contribuciones de Walsh en relación con la denuncia de las injusticias, y la esperanza de superar las brechas entre la teoría y la práctica desde la interculturalidad crítica.

Reconocer los saberes particulares de los estudiantes y construir con esos saberes, no implica renunciar a otros saberes. Serra y Colussi (2022) investigaron las relaciones entre saberes, educación y espacio en el ámbito escolar. El estudio tomó como referentes obras de Freire, Engels y Lefebvre, allí se menciona que a Freire le inquietó la incidencia neoliberal en el ámbito escolar a través de la didáctica y el currículo, por medio de los cuales se instituyen únicos saberes que deben ser aprendidos para tener oportunidades de acceder al mercado laboral, de modo que la educación resulte afectada por un problema de orden estructural como es la



deshumanización, menoscaba la experiencia y los saberes específicos contruidos a través de la práctica y, por consiguiente, los actores escolares conciben la realidad social de forma contraria a lo que se vive y se experimenta, como un estar en el mundo desde otra perspectiva. De todas maneras «no hay que abandonar los saberes curriculares oponiéndose a la experiencia social, sino que la superación de la ética del mercado y del lucro requiere, un diálogo entre ambos saberes» (Serra y Colussi, 2022, s. p.). El diálogo de saberes y la formación de sujetos críticos en el contexto de la diversidad se consolida en la actualidad como una de las obligaciones de la educación escolar en perspectiva multicultural respetuosa de la memoria y la historia (Pereira y Giareta, 2022).

Pacheco., Freire., Assunção & Maia (2022) investigaron el diálogo de saberes para la generación de conciencia crítica con ocasión de la pérdida de identidad cultural como consecuencia de la uniformidad que subyace a la globalización. Esta investigación se desarrolló en el contexto educativo de la escuela Quilombola situada en las islas de Abaetetuba – Amazonia. El objetivo fue discutir los saberes y diversidades de territorios e identidades en movimiento desde la perspectiva del currículo, respecto de la discusión teórica y conceptual de la globalización y teorías coloniales y poscoloniales, así como su incidencia en dicho contexto; para tal fin se llevaron a cabo investigación bibliográfica y notas de campo que recopilaron las experiencias de vida de actores de la comunidad educativa entre ellos 70 estudiantes de los distintos niveles educativos, exalumnos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios quienes fueron reunidos en ronda de conversación. El estudio concluye que a pesar del contexto territorial en que conviven comunidades remanentes de quilombos y ribereñas es posible adelantar discusiones en torno a la crítica de la concepción global que destruye la identidad local, y, de este

modo alentar los rasgos y narrativas que les son propias sin dejarse subsumir por lo global, construir identidad y pensamiento curricular propio.

La investigación *Silencio docente y emancipación: entre las lecciones indígenas, Freire y Rancière* presenta experiencias formativas que ofrecen las prácticas de enseñanza de profesores indígenas a los profesores no indígenas, en la medida que se aprende del silencio para escuchar a los humanos y a los no humanos, es característico de prácticas autónomas y emancipatorias en niños y jóvenes, «el silencio es una construcción activa no solo dentro de las aldeas, sino también como elemento de diálogo y lucha política» (Machado, 2023, p. 7). Este es un estudio en el que se realizaron entrevistas en campo con comunidades indígenas de São Paulo, los docentes indígenas fueron participantes y referentes teóricos fundamentales, que comparten escenario con Freire y Rancière en discusiones epistemológicas sobre el silencio y el silenciamiento, y es que «hay otra dimensión distinta para pensar el silencio y la acción educativa: las voces de los no humanos. Es necesario considerar que, cuando se trata de las ciencias y la educación indígenas, hay un elemento ontológico que constituye» (Machado, 2023, p. 6), refiriéndose, en cierta parte, a los sonidos de la naturaleza y en perspectiva coexistencial. El silencio es una oportunidad para la curiosidad, la duda, la indagación (Machado, 2023). El autor propone el concepto *brevilocuencia* que caracteriza el silencio como elemento activo del aprendizaje propio de la educación indígena y lo enuncia como una forma revolucionaria de investigar por parte de los estudiantes.

Hasta aquí se observa que el pensamiento pedagógico de Paulo Freire ha calado en estos espacios educativos de comunidades indígenas del Amazonas como en la intelectualidad crítica y los saberes tradicionales indígenas



mexicanos (Guzmán y Dosil, 2017). En efecto, estos planteamientos investigativos bien pueden complementarse con la formación de profesores desde una perspectiva decolonial fundamentada en Freire, y, por tanto, posibilitar la praxis decolonial por parte de los docentes, de allí que sea necesario comprender el círculo cultural y el desarrollo de la conciencia crítica (Tomelin y Raush, 2021). Asimismo, que pueda fundarse en un pensamiento latinoamericano crítico en virtud de cristalizar entornos educativos libres de alienación y disposición ontológica del ser humano de ser más (Zalazar, 2021); utopías en trayecto en las que principios de la práctica pedagógica de Freire como el diálogo, la afectividad y la lectura del mundo representan epistemologías decoloniales que desestabilizan las relaciones asimétricas de poder al resignificarse por medio del fomento de la criticidad en los estudiantes (Rodríguez, 2022). Lo cual puede insertarse también en las Epistemologías del Sur que, vistas desde la perspectiva freiriana, reflejan una resistencia simbólica y permiten romper las fronteras de campo a partir los saberes y trascender lo disciplinar (Gutiérrez, 2021).

Escuela rural y construcción de paz

Los territorios rurales y sus instituciones educativas en Latinoamérica han padecido el olvido de los Estados, la marginación sociopolítica y el dominio económico infravalorando su función sociocultural y su dignidad, Colombia no ha sido la excepción. Así que Torres, Fonseca y Pineda (2017) recurrieron a los planteamientos de Paulo Freire (2005) y Henry Giroux (1990) en torno al pensamiento reflexivo y crítico como fundamentos epistemológicos de una estrategia pedagógica que les permitiera a los estudiantes, de una escuela rural colombiana, analizar, interpretar, cuestionar y saber proceder frente a la realidad en que viven; se tuvieron en cuenta las vivencias y experiencias vitales en torno a problemáticas sociales y ambientales,

de manera que fuese posible proponer soluciones mediante el diálogo, y a su vez generar pensamiento crítico. La propuesta de intervención pedagógica consistió en apropiarse de las vivencias, problematizar, y proponer soluciones a los problemas del contexto rural.

El enfoque del método fue mixto, se valió de la recolecta de datos cualitativos y cuantitativos, también se apoyó en la investigación acción para mejorar las situaciones problemáticas de las prácticas educativas; participaron 24 estudiantes de básica primaria y el proceso pedagógico de intervención se efectuó bajo la modalidad de taller promoviendo el interés y participación de los estudiantes respecto de las circunstancias del contexto rural. La estrategia pedagógica buscó generar capacidad para valorar los saberes populares como sustento estructural de la cultura propia, además, pretendió que con la variación en los niveles del pensamiento crítico se incorporaran las vivencias, experiencias y saberes previos de los participantes con la finalidad de lograr aprendizajes críticos. Participación, diálogo y reflexión fueron resultados derivados del contacto con la realidad, estas acciones viabilizaron la construcción de soluciones y el saber cómo actuar ante determinadas problemáticas del contexto; la investigación concluye que a través de la estrategia pedagógica con fundamentos en educación contextualizada y el diálogo de saberes los estudiantes desarrollan habilidades para la construcción de conocimiento significativo que hace de ellos sujetos activos, participativos y con conciencia crítica de cara a los procesos formativos de la escuela rural (Torres et al., 2017).

Las contribuciones de principios de la pedagogía crítica como el diálogo de saberes y la conciencia crítica también han sido constatadas en escuelas rurales de Brasil al tenor del prisma escuela rural moderna, las instituciones educativas enfrentan desafíos como la prevención del

acoso escolar y el *ciberbullying*, la promoción de la interculturalidad, la inclusión y la igualdad de género que son afrontados e intervenidos con métodos eficaces para la formación de la conciencia crítica (Budnyk., Nikolaesku., Solove., Grebeniuk., Fomin, &., Shynkarova, 2023).

La vigencia de las teorías freirianas en el contexto educativo latinoamericano se refleja, esta vez, en Quintero, Valencia y Álvarez (2019) quienes se fijaron el objetivo de «establecer la relación entre los ideales educativos de Paulo Freire y su aplicación en los procesos de paz, autonomía y democracia al interior de los procesos pedagógicos escolares» (p. 229). Para su consecución utilizaron la observación de registros en diarios de campo y entrevistas a miembros de las comunidades educativas de dos Escuelas normales superiores encargadas de la formación de maestros. Si bien los resultados de la investigación indican que las aportaciones y el legado de Paulo Freire son de relevancia y actualidad para la consolidación de procesos pedagógicos y curriculares que promuevan la democracia, la paz y la consciencia crítica en tiempos de postconflicto y en el ámbito educativo colombiano, hubiese sido significativo haber incorporado el diálogo y el diálogo de saberes como un de los principios pedagógicos freirianos, con los cuales la generación de conciencia crítica puede acompañarse de conciencia histórica y concienciación por ser categorías de relevancia en situaciones de violencia y resolución de conflictos; sin embargo, no deja de ser relevante para la transformación de la realidad y la democratización en la escuela, especialmente al llevarse a cabo reflexiones y análisis críticos de la realidad sociocultural del mencionado contexto.

Otro territorio colombiano marginado, que ha sufrido los embates del conflicto armado y la violencia es Tumaco; Mayorga (2022) presenta el estudio denominado *Juego Educativo en*

comunidades afrodescendientes: Comprensión etnometodológica a niños y niñas de 7 a 8 años, se trata de investigación realizada en el municipio de Tumaco departamento de Nariño-Colombia, una población agrícola y pesquera que también se usufructúa del turismo pero que presenta altos índices de necesidades básicas insatisfechas, también es una población vulnerable que goza de riquezas culturales, no obstante, el enfoque etnoeducativo lanzado por el gobierno nacional busca garantizar la pertinencia educativa a la diversidad cultural, pero carece de iniciativas capaces de despertar el interés por el aprendizaje en los infantes de ese contexto escolar y cultural diverso. El objetivo de la investigación fue comprender las prácticas y métodos del juego educativo, el referente teórico la pedagogía sociocrítica freiriana direccionada a la superación de la verticalidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y a la formación humana de estudiantes que conozcan problemáticas como la inequidad, propongan soluciones y se reconozcan en diversidad. Mayorga (2022) planteó el juego educativo como estrategia pedagógica que contribuyera al análisis, reflexión y aplicación de conocimientos facilitadores en la consecución de aprendizajes significativos concernientes a las realidades del territorio; entonces, desplegó investigación cualitativa, interpretativa y descriptiva apoyada en la etnometodología con muestreo por conveniencia de estudiantes entre 6 y 8 años de contextos afrodescendientes y docentes de la zona rural; para la recolección de los datos empleó entrevista a profundidad, y el procesamiento de los datos consistió en la codificación axial de Garfinkel obteniendo un número importante de codificaciones en la familia de códigos diálogo de saberes.

De esta investigación se obtiene que el juego educativo con contenidos representativos de la cotidianidad impacta de manera positiva, a niños afrodescendientes de siete a ocho años, en lo que respecta a la generación de habilidades

sociales, la comprensión de la realidad y el diálogo entre compañeros y con docentes en medio de la diversión y la curiosidad. Esta estrategia contribuye al desarrollo cognitivo de los niños, propicia la lectura compleja de la realidad, la participación, la generación de relacionamientos horizontales en donde estudiantes y maestros pueden crear y aprender simultáneamente. También facilita la interacción de docentes hacia los estudiantes a partir de necesidades e intereses de la comunidad, el reconocimiento de los saberes previos, emociones y habilidades de los participantes; el diálogo de saberes favorece la cohesión grupal y la sostenibilidad de la tradición afrocolombiana. Además, se da el reconocimiento de las circunstancias económicas, políticas y socioculturales del territorio. Finalmente, el estudio sugiere fortalecer el currículo desde estrategias pedagógicas como la desarrollada en la investigación (Mayorga, 2022).

Habilidades socioemocionales y enseñanza de la literatura

Los estudios analizados hasta el momento demuestran la vigencia de las categorías diálogo de saberes y conciencia crítica, y aún así el pensamiento freiriano no contempló suficientemente dimensiones del ser humano como las emociones o la cognición, pese a ser una educación humanizadora; lo cual no es un obstáculo para que a partir del sistema de valores del pernambucano se logren fundamentar investigaciones y prácticas educativas.

De hecho, Sebalhos y Pretto (2021) investigaron la importancia de la educación socioemocional para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de un programa educativo de la Escuela Primaria Bautista, las investigadoras se enfocaron en una pedagogía e intencionalidad formativa humanizadora basadas en principios teóricos de Paulo Freire con los que a través del diálogo se logra una percepción crítica de la realidad. Así, en línea con la Base

Curricular Común Nacional (BNCC) en la cual se esperan cambios curriculares en las escuelas del país, las competencias socioemocionales son esenciales en ese sentido. La humanización de los sujetos comienza por comprender a los estudiantes como seres sociales e históricos que desarrollan conciencia crítica de la realidad, producen sus propios conocimientos y generan condiciones para emprender acciones efectivas catalizadas por el diálogo (Freire, 2009, citado en Sebalhos y Pretto, 2021). Aunque es posible identificar debilidades de dicha fundamentación y distanciarnos del pensamiento de Freire puesto que «había en Freire una alta valoración de la razón sobre lo emocional —a mayor racionalidad, menor emocionalidad— lo que lo ubica nuevamente y en forma decisiva en el campo de la Modernidad» (Hillert, 2020, p. 69).

De acuerdo con Sebalhos y Pretto, (2021) las habilidades socioemocionales son fundamentales para la convivencia, los relacionamientos y el respeto a las diferencias, de modo que su estudio pretendió demostrar la importancia de humanizar, emancipar y liberar la práctica educativa para la formación de la conciencia crítica. Durante el proceso formativo los estudiantes y maestros, así como padres de familia han sido partícipes del programa con sustento en un modelo de liderazgo que es supervisado periódicamente, se realizan capacitaciones al personal, definen metas y estrategias para el siguiente año escolar. A partir de la enseñanza de siete (7) hábitos los estudiantes aprendieron a reconocer las consecuencias que traen los actos, a compartir, reflexionar, solidarizarse, a planear y priorizar actividades, a expresar ideas, relacionarse y cuidar el entorno, a comprender a los demás, a proponer soluciones y a cooperar.

A decir del anterior estudio, valdría la pena la posibilidad de complementar este tipo de actividades con fundamentaciones entre la Sociología de la infancia y la pedagogía



freiriana, una propuesta investigada por Aviz., Santos, y., Ribeiro (2021) en la cual se constató su proximidad en función de:

socialización, diálogo, escucha, curiosidad, autonomía y libertad. Ambos [teoría de Freire y Sociología de la infancia] posibilitan la apreciación de las vivencias de los sujetos, sus voces, sus formas de vida, sus saberes y acciones, además de defender la infancia no solo como una etapa pasajera, sino como un hito importante en la formación de sujetos libres, autónomos y críticos. (Aviz et al., 2021, p. 4)

Se trata entonces de posturas epistemológicas que, buscando la protección de los niños a través de políticas públicas y educativas, puedan regresarles la voz, permitir que fluya la dialogicidad, reconocer su inteligencia y valor en la producción cultural de la contemporaneidad gracias a sus propias perspectivas y maneras diversas de ver el mundo (Aviz et al., 2021).

Finalmente, el título *La pedagogía de Paulo Freire y la enseñanza de la literatura* de Pinheiro (2023) es otra investigación interesante que demuestra la incorporación del diálogo de saberes y la generación de conciencia crítica a través de la práctica pedagógica sustentada en los legados del pedagogo brasileño. De hecho, al ser realizada en torno a la enseñanza de la literatura el investigador presenta distintas experiencias en los niveles educativos como primaria y básica en donde se abordaron poemas que reflejan la opresión, explotación laboral y sus condicionantes históricos; allí participaron estudiantes pobres y otros de niveles de vida medio de jornada nocturna, docentes y estudiantes leyeron textos de novelas que relatan problemáticas sociales y políticas con los que se permitieron dialogar y leer la realidad así como sensibilizarse sobre ella —sin pasar por alto el conflicto natural que puede darse en las discusiones entre estudiantes—; también

analizaron crónicas y realizaron obras de teatro que contenían fragmentos de esos textos, con el propósito de concientizarse sobre la realidad.

Diálogo de saberes y conciencia crítica en otras regiones del mundo

Las contribuciones del pedagogo brasileño continúan trascendiendo fronteras, fundamentando la ciencia educativa y transformando realidades.

Scoringe, Philpot & Bruce (2021) investigaron las pedagogías sociocríticas efectuadas por profesores de secundaria en el marco de los planes de estudio nacionales en salud y educación física implementados a finales del año 1999 en Australia y Nueva Zelanda. Aunque en esa parte del mundo las pedagogías sociocríticas intencionadas hacia la justicia social han tenido especialmente sobre la base teorías de la Escuela de Frankfurt, los investigadores encontraron pertinentes los presupuestos epistemológicos de Freire, Giroux y McLaren (Blackmore, 2013 citado en Scoringe et al., 2021), pues contribuyen a la comprensión y superación de problemas de género, raza y origen. Scoringe et al., (2021) se preguntaron por el compromiso de los profesores con las pedagogías sociocríticas en educación en salud y educación física a través de las narrativas; 6 profesores respondieron entrevistas que oscilaron entre los 60 y 90 minutos a través de las cuales narraron las ocasiones en que creyeron haber implementado pedagogías sociocríticas.

Con las narrativas se identificó la manera en que un maestro de una escuela de nivel socioeconómico bajo procuró deconstruir el poder, de otro lado, en un contexto socioeconómicamente opuesto concientizar a los estudiantes acerca de sus privilegios; también se corroboró que el desarrollo de conciencia crítica en los estudiantes respecto del poder y los privilegios comienza por comprender que los pensamientos provienen del sistema de

experiencias de vida. Los maestros cuestionaron las ideas predominantes de los estudiantes al llevarlos a pensar en la incidencia que tienen las estructuras sociales en la desigualdad del poder. Otro de los hallazgos del estudio fue que una de las maneras en que los docentes propician el diálogo y el pensamiento crítico es representando situaciones de la vida cotidiana que desafían el *estatus quo* de los estudiantes, la representación de esas situaciones, caracterizadas por la injusticia social o la inequidad fue motivada por preguntas y en otros casos de manera espontánea (Scoringe et al., 2021).

En ese orden de ideas, los presupuestos epistemológicos freirianos tienen vigencia política en la escuela y desde la educación tanto en esos países de Oceanía como en Norteamérica, en donde el incremento del racismo, la xenofobia, el machismo, homofobia, sexismo, el militarismo desbordante, las posturas fascistas y/o la intolerancia durante la presidencia de Trump en EE.UU conciben los fundamentos sociales y pedagógicos de Freire como una esperanza para los educadores de la escuela pública, tales como el diálogo, la concientización y problematización de la realidad (McGrew, 2020). En EE. UU. las teorías y conceptos freirianos también han sido útiles de manera relativamente actual en procesos escolares de superación de conflictos y tensiones interraciales, como en el caso de una escuela de secundaria en Filadelfia en la que los investigadores se inspiraron en el diálogo de saberes y la generación de conciencia crítica para mejorar la convivencia entre inmigrantes vietnamitas y afroamericanos (Nguyen y Quinn, 2016). De hecho, las problemáticas que viven estudiantes que se encuentran en situación de urgencia y conflicto a causa de las migraciones que se dan hacia distintas partes del mundo como Europa, EE. UU. y Brasil, desde países como Venezuela, hallan en la pedagogía crítica de Freire —y por lo tanto en una educación liberadora y amorosa—

una fuente de esperanzadora y acogedora con la configuración de sociedades colaborativas (Akkari y Mesquida, 2020).

El legado de Paulo Freire también ha servido para cuestionar políticas internacionales e intergubernamentales en torno a la educación como el *Deporte para el desarrollo y la paz* que busca contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sin que medie una revisión profunda de su potencial transformador debido a que son programas fundamentados en teorías del Norte global desconociendo las problemáticas del Sur global y sus constructos epistemológicos; es así como en Zambia se ha llevado a cabo la introducción de la pedagogía freiriana en el marco de ese programa, de modo que la educación liberadora dirigida a la formación de niñas se beneficie de nociones como el planteamiento de problemas y la acción-reflexión-crítica, con lo cual se le ha otorgado un carácter progresista encaminados a una auténtica educación en el marco de la política *Deporte para el desarrollo y la paz*; en sí, este estudio ha concluido que las instituciones educativas deben implementar evaluaciones que tengan en cuenta la toma de conciencia crítica durante periodos extensos (Mwaanga y Prince, 2016).

Consideraciones finales

El legado epistemológico de Paulo Freire continúa vigente en Latinoamérica y otros lugares del mundo, cobra relevancia con las crisis humanas y sociales asociadas a la globalización. El diálogo de saberes permite el análisis, interpretación, comprensión y cuestionamiento de la realidad con sus diversas problemáticas, así como construir conocimientos y democratizar el conocimiento a partir de las experiencias de vida y la reflexión, es decir crea conciencia crítica y concientización.

La formación del profesorado y su disposición son esenciales en ese proyecto colectivo formativo, de ello dan cuenta los reclamos de

estudiantes por mejores formas y contenidos de enseñanza-aprendizaje (Zanardi, 2016) y la necesidad de cambiar estilos antiguos de las prácticas educativas Guzmán (2017).

Los estudios sobre la vida cotidiana de estudiantes y profesores son recurrentes en relación con el currículo y la cultura, es decir, se concibe un correlacionamiento entre saberes cotidianos y currículo, o sea, en la construcción del conocimiento por medio del diálogo de saberes la cultura comprende lo cotidiano, el cotidiano comprende saberes y el diálogo implica emprender acciones en armonía con la interculturalidad crítica. Las comunidades de docentes que trabajan interculturalidad, educación étnica y rural parecen haber avanzado de forma significativa respecto del diálogo de saberes y la conciencia crítica.

Si bien a Freire le preocupó la inserción del neoliberalismo en la escuela a través del currículo y la didáctica (Serra y Colussi, 2022), resulta satisfactorio identificar algunas experiencias y tendencias afines al estudio del cotidiano escolar con enfoque en narrativas e investigaciones acción participativa, y respecto de la didáctica en tanto sus principios son puestos en práctica a través de ludificación.

El diálogo de saberes y la conciencia crítica para transformar la realidad tienen eco no sólo en Latinoamérica, también en otras regiones del mundo que enfrentan problemáticas sociales distintas a las de este lado del Globo.

Autores como McLaren, Giroux, Bourdieu, Lefebvre y Agnes Heller y Foucault resuenan constantemente con la pedagogía crítica de Freire, aunque el diálogo de saberes es una categoría o principio de la *Pedagogía del oprimido* estrechamente relacionada con la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (2015) y, con mayor razón, con referentes teóricos del pensamiento crítico latinoamericano como Dussel, Mignolo,

Quijano y Torres, entre otros, y su relación con la decolonialidad del pensamiento, el conocimiento y la ciencia.

A pesar del interés de sistemas científicos y educativos que, en línea con la subjetividad neoliberal, pretenden marginar, silenciar y malinterpretar la propuesta epistemológica freiriana tanto en agendas académicas del Sur como del Norte, su enfoque continúa siendo intensamente orientado a la socio praxis y transformador (Fernández - Aballí, 2016), que más que un enfoque es un legado epistemológico utilizado para transformar la realidad a través de la generación de conciencia crítica inclusive desde la educación en ciencia, investigación científica relacional e intelectual requerida en los procesos de formación de educadores (Tilsen, 2023). El diálogo de saberes como relación horizontal la práctica pedagógica ha superado los cuestionamientos de la post-crítica de Hodgson, Vliege y Zamojsji (Mejía, 2020). El corpus epistémico de Paulo Freire ha servido de caldo de cultivo para proponer «otra Educación Científica que se convierta en una poderosa alternativa a las *autoverdades* y *posverdades*, argumentamos a favor de la construcción de currículos que *regimenten* el aprendizaje narrativo en la perspectiva defendida por Goodson (2007, 2019)» (Azevedo y Cerqueira, 2020, p. 1572). Un currículo que promueva la horizontalidad, cuestione la prescripción y privilegie las experiencias y conocimientos que se producen en las escuelas, el cotidiano de los educandos, sus emociones y culturas a manera de las múltiples formas del conocimiento científico (Azevedo y Cerqueira, 2020).

Sin duda, para que esto llegue a materializarse es necesario el liderazgo de docentes, el docente debe propiciar en los estudiantes el sentido de pertenencia en el proceso y la motivación por un aprendizaje permanente, encontrarle un sentido amplio a la vida, creer en la humanidad y actuar por el bien común (Arruda., Souto, y.,

Aragão, 2019). Así que cuando se trata de lograr la legitimación del conocimiento, que tengan espacio los saberes olvidados o ignorados, que sean autorizados en su posibilidad de comunicación, implica otorgarle al estudiante la confianza de crear sus propias epistemes, propiciar proyectos educativos movilizados hacia la constitución de conciencias transitivas, permitir que emerjan los saberes en aras de la participación holística y democrática del conocimiento, hacer de la tolerancia y el respeto una realidad del cotidiano vivir, una apertura y permeabilidad para el diálogo flexible (González y País, 2022).

Se revisaron y analizaron distintas investigaciones y sustentos teóricos que allanan el camino de posibilidades investigativas y el desarrollo de la ciencia educativa frente a los principios categoriales. Se esperaría que estas investigaciones continuaran en el tiempo para determinar de alguna manera la transformación institucional y/o social que puede generar con el paso del tiempo la enseñanza y aprendizaje al tenor de la pedagogía crítica y la humanización. Esta revisión sistemática evidencia el potencial del diálogo de saberes y su relación con la conciencia crítica en educadores y educandos para la transformación de la realidad, los profesores se ven avocados tanto a realizar cambios y dejar atrás viejas formas de enseñanza como a emprender investigaciones que den cuenta de su inconclusión y de la de los modelos educativos en que laboran.

Referencias bibliográficas

- Akkari, A. y Mesquida, P. (2020). *A pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana*. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020 | e23948 |E-ISSN 2177-6059. <https://doi.org/10.18593/r.v45i.23948>
- Arruda, E. M. de; Souto, H. M., Aragão, W. H. (2019). *El liderazgo educador y el empoderamiento del educando como instrumentalización en el constructo ético-moral-social desde la perspectiva de Freire*. Información em Pauta, Fortaleza, v. 4, número especial, p. 176- 91, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.32810/2525-3468.ip.v4iEspeci.al.2019.42613.176-191>
- Azevedo, Maicon y Cerqueira do Nascimento Borba, Rodrigo. (2020). *Educação em Ciências em tempos de pós-verdade: pensando sentidos e discutindo intencionalidades*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 3, p. 1551-1576, dez. 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1551>
- Aviz, F. R. S., Santos, T. R. L., Ribeiro, N.M. (2021). *Sociologia da infância e pedagogia freireana: algumas aproximações*. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-20, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v23i0.5788>
- Bernardo, K., & Carneiro, P. (2022). *Concepções e referenciais da educação popular: a sistematização de experiências de seus protagonistas na Paraíba*. Praxis & Saber, 13(32), e12261. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12261>
- Budnyk, O., Nikolaesku, I., Solove, Y., Grebeniuk, O., Fomin, K, &., Shynkarova, V. (2023). *Paulo Freire's critical pedagogy and Modern rural education*. Brazilian Journal of Rural Education. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16480>

- Castro de F., A. L. y Araújo F, L. A. (2023). *Radicalização e sectarização: retomando os pressupostos freirianos*. Roteiro, Joaçaba, v. 48, jan./dez. 2023 | e32351 | E-ISSN 2177-6059E-. <https://doi.org/10.18593/r.v48.32351>
- De Sousa S. B. y Meneses, M. P. (2015). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal cuestiones de antagonismo.
- Fernández M. I. M., y Kohan, W. O. (2019). *Diálogos: Paulo Freire, entre héroes y pastores. Saberes y prácticas*. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 4 (2019) / Sección Artículos Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL – UNCUYO
- Fernández-A. A. A. (2016). *Where is Paulo Freire?* The International Communication Gazette. 0(0) 1–7. DOI: 10.1177/1748048516655722
- Figueiredo, J. W. y Frantz, W. (2018). *Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo*. Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 673-706, maio/ago. 2018 | E-ISSN 2177-6059. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6670949>
- Freire, P. (1970). *La concientización*. Instituto Agrario Nacional. División de promoción, capacitación y organización campesina. Departamento de promoción y capacitación, sección de divulgación.
- Freire, P. (1971). *Concientizar para liberar*. Contacto. Vol. VIII, No. 1. Secretariado. Social Mexicano
- Freire, P. (1980). *Paulo Freire: educación y concientización*. (Carlos Alberto Torres). Ediciones Sigueme Salamanca.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones
- García F. R. y García M. A. (2022). *La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina*. Revista Innovaciones Educativas / ISSN 2215-4132 / Vol. 24 / No. 37 / Julio - Diciembre, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4316>
- González L. M. L. y Pais N. (2022). *Acontecimiento y desorden: un diálogo emancipador entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos*. Pedagogía y Saberes, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13003>
- Guirao J. A., Olmedo A, Y., Ferrer E. (2008). *El artículo de revisión*. Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria, 1, 1, 6. <http://revista.enfermeriacomunitaria.org/articuloCompleto.php?ID=7>.
- Gutiérrez, G. (2021). *Emancipación y regulación. Tensión básica en la comunicación-educación latinoamericana*. Pedagogía y Saberes, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-11316>

- Guzmán, F. (2017). *La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire*. De Raíz Diversa, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, pp. 109-123, 2017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8390951>
- Guzmán M. J. y Dosil X. (2017). *Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca*. REVISTA KAVILANDO. V9 N° 1 ene-jul 2017 pp 116-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6110072>
- Hillert F. M. (2020). *Diálogos freireanos de ayer y de hoy*. Revista del IICE 48 (Julio-diciembre, 2020): 57-75. doi: 10.34096/iice.n48.10202
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire: otras infancias para la infancia*. Praxis & Saber, 11(25), 279-316. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482>
- Machado V. F. (2023). *Silêncio docente e emancipação: entre lições indígenas, Freire e Rancière*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e251220, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251220>
- Mayorga G, J. M. (2022). *Juego Educativo en comunidades afrodescendientes: Comprensión etnometodologica a niños y niñas de 7 a 8 años* Socialium, 6(2), 28-42. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2022.6.2.950>
- McGrew K. (2020). *Challenging bigotry in the Freirean classroom*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 33:2, 212-228, DOI:10.1080/09518398.2019.1681548
- Mejía D, A. (2020). *Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema del pedagogo*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca. Teri. 32, 2, jul-dic, 2020, pp. 51-63. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22718>
- Mejía M, R. (2015). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur*. Pedagogía y saberes, ISSN 0121-2494, ISSN-e 2500-6436, N°. 43, 2015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5688098>
- Mwaanga O. & Prince, S. (2016). *Negotiating a liberative pedagogy in sport development and peace: understanding consciousness raising through the Go Sisters programme in Zambia*. Sport, Education and Society, 21:4, 588-604, DOI: 10.1080/13573322.2015.1101374
- Nguyena C. & Quinn R. (2016). *We share similar struggles': how a Vietnamese immigrant youth organizing program shapes participants' critical consciousness of interracial tension*. Race Ethnicity and Education, 2016 <http://dx.doi.org/10.1080/013613324.2016.1248833>
- Oliveira de I. B. y Sá L. C. (2018). *Princípios da Pedagogia do Oprimido na pesquisa nos/dos/com os cotidianos: narrativas docentes e dialogia na identificação e promoção de práticas pedagógicas emancipatórias*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.3, p. 1268 – 1287 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- Pacheco J, A., Freire J. C., Assunção M. F. & Maia I. B. (2022). *Diálogo crítico educacional no contexto da globalização: saberes da educação quilombola nas Ilhas de Abaetetuba, Amazônia*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 1,

p. 198-216, jan./mar. 2022 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

Pereira P., & Giareta, P. A. (2022). *Importância da memória e da cultura no multiculturalismo escolar: como os conceitos ganham ênfase na disciplina de história por meio das legislações de ensino*. Revista Pedagógica, v. 24, p. 1-20, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp24i1.6502>

Pinheiro A, J. (2023). *A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de literatura*. SCRIPTA, 242. v. 27, n. 59, p.

Peruzzo C, M. K. (2020). *Paulo Freire's role and influence on the praxis of popular communication in Brazil*. The International Communication Gazette 2020, Vol. 82(5) 425–439. <http://dx.doi.org/10.1177/1748048520943693>

Porto P, M. G., Alves S, M. A. y Ferreira L. G. (2021). *Aprendizajes recogidos desde la perspectiva de freire: entre saberes y diálogos de la práctica pedagógica*. Revista praxis educacional v. 17, n. 47, p. 1-14, ago. | Año 2021. <https://doi.org/10.22481/proxysate.v17i47.9425>

Quintero, J., Valencia, Y. P. y Álvarez, D.Y. (2019). *Ideais pedagógicos de Paulo Freire na construção de processos de paz, autonomia e democracia nos contextos escolares colombianos*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15 (2), 229-250

Ramírez H, J. D. (2016). *Diálogo de saberes: una contribución desde la vida cotidiana de la etnoeducación*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Reyes B, H. (2020). *Artículos de Revisión*. Revista médica de Chile, 148(1), 103-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000100103>

Rodrigues W. (2022). *As práticas pedagógicas de paulo freire como mecanismos decolonizadores*. Revista educação v.17, n.2, 2022. DOI: 10.33947/1980-6469-V17N2-4444

Serra M. F. y Colussi J. A. (2022). *De denuncias, revisiones y nuevas miradas. El espacio escolar desde los planteos de Paulo Freire y el aporte de los teóricos del espacio social*. Itinerarios educativos, 2022, núm. 16, E0026, enero-junio, ISSN: 1850-3853 2362-5554

Silva S, M. H. y Damasceno C, R. L. (2019). *Sobre a educação como prática de liberdade: lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks*. Kalagatos [S. l.], v. 16, n. 2 p. 129-145. DOI: <https://doi.org/10.23845/kalagatos.v16i2.6592>

Sebalhos L, C. M. y Pretto C, J. P. (2021). *A importância da educação socioemocional no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no "programa líder em mim" da escola de Ensino Fundamental Batista*. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n.10, jun. 2021. DOI: 10.47456/krkr.v1i10.33222

Scorenge A., Philpot R. & Bruce T. (2021). *Bringing socially-critical pedagogies to life through stories, Curriculum Studies in Health and Physical Education*. Curriculum Studies in Health and Physical Education. DOI:10.1080/25742981.2021.1906725

Tilsen J. (2023). *"The freshness of irreverence": learning from ACT UP toward sociopolitical action in science education*. Cultural Studies of Science



Education (2023) 18:143-158 <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10162-7>

Tomelin N. B. & Rausch R. B. (2021). *O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116429, p. 1-17, 2021. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

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), pp 198-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9052720>

Torres C, D. L., Fonseca V, W. P. & Pineda J, B. N. (2017). *Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural*. *Praxis & Saber - Vol. 8. Núm. 17 - mayo - agosto 2017 - Pág. 201-224* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119102>

Verdeja M. (2020). *El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario*. *Voces de la educación*, número especial, 50—67 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7601831>

Villares N, I. R., Araújo de L, C. & Quadros R, F. (2022). *“Educating for emancipation: an analysis of the concept of awareness and educational practice in Paulo Freire’s theory”*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.24 no.38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8624090>

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 / ISSN 2525-2089 / Vol. 6 N° 2 (2021) / Sección Artículos* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8853714>

Zanardi C, T. A. (2016). *Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento – tempo-território*. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>