

La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza.

Loayza Maturrano, Edward Faustino.

Cita:

Loayza Maturrano, Edward Faustino (2022). *La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza*. Tierra Nuestra, 16 (1), 25-33.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/31>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8Mo/Wbn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza

Freire's ontological perspective on the awakening of the consciousness of the subject / student in teaching

Edward Faustino Loayza-Maturrano^{1*} 

¹ Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: edwloma@lamolina.edu.pe

* <https://orcid.org/0000-0002-1359-8414>

Recibido: 22/03/2022; Aceptado: 15/06/2022; Publicado: 30/06/2022

Resumen

En el centenario del nacimiento de Paulo Freire, la interpretación de la opresión y la liberación en *Pedagogía del oprimido* todavía tiene un valor humano a través de las culturas, el espacio y el tiempo, e inspira a los educadores a repensar la enseñanza, pues la conciencia subjetiva de los estudiantes está oscurecida desde una perspectiva ontológica. Este estudio teórico analiza desde esta perspectiva el descubrimiento de un nuevo estudiante y un nuevo docente: un estudiante con ejercicio de la conciencia subjetiva en la enseñanza y un docente con mayor eficacia, que supera las barreras de la desigualdad mediante la pedagogía del diálogo y el cultivo de la conciencia crítica del estudiante con el propósito de dignificarlo a través de su rol agente en las actividades de enseñanza, que le es negado en la actualidad. Asimismo, se establecen algunas discusiones y soluciones prácticas para lograr un cambio en la educación y la enseñanza.

Palabras clave: Paulo Freire, ontología, conciencia subjetiva, pedagogía del diálogo

Abstract

On the centenary of Paulo Freire's birth, the interpretation of oppression and liberation in *Pedagogy of the Oppressed* still has a human value across cultures, space and time, inspiring educators to rethink teaching, as the subjective consciousness of students is obscured from an ontological perspective. This theoretical study analyzes from an ontological perspective the discovery of a new student and a new teacher. A student with the exercise of subjective awareness in teaching and a teacher with greater efficiency overcoming the barriers of inequality through the pedagogy of dialogue and the cultivation of the critical conscience of the student with the purpose of dignifying the student through his agent role in teaching activities that is currently denied. In addition, some discussions are established, practical solutions to achieve a change in education and teaching.

Keywords: Paulo Freire, ontology, subjective consciousness, pedagogy of dialogue.

Forma de citar el artículo: Loayza-Maturrano, E. (2022). La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza. *Tierra Nuestra*, 16(1), 25-33. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1891>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1891>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

La subjetividad es un concepto clásico en el campo de la educación. Los círculos académicos han llevado a cabo extensas discusiones en torno a la subjetividad de la enseñanza y a la subjetividad de los docentes y estudiantes mismos, y, a partir de ello, se han formado algunos enfoques representativos. Desde una perspectiva teórica metafísica, ya desde la década de 1990, los estudiantes se han convertido realmente en el cuerpo/objeto/fin principal de la educación. Asimismo, a partir de esta perspectiva de la práctica metafísica, las reformas educativas implementadas por los gobiernos en Latinoamérica, con el transcurso del tiempo, se han posicionado en el nivel de los conceptos ideológicos y el diseño de políticas, y han destacado gradualmente la posición dominante y la iniciativa de los estudiantes en la educación y en el proceso de enseñanza (Freire, 2005).

Por otra parte, las investigaciones previas que centran su atención en la subjetividad de los estudiantes, por lo general, son una serie de investigaciones de educación temática o estudios fenomenológicos de sujetos, o también se encargan de las relaciones de desarrollo de los estudiantes. Se puede observar que, ya sea a nivel de la investigación teórica o de la aplicada a la educación, la subjetividad de los estudiantes se entiende como un ámbito principal de aprendizaje (Misiaszek y Torres, 2019; Webb, 2020; Stonebanks, 2021).

El educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), uno de los más importantes del siglo XX, señaló que la persona a educar se convierte en objeto de enseñanza y se sumerge gradualmente en una especie de discurso acumulado (Freire, 2005; Jover y Luque, 2020). La filosofía educativa de Freire transmite tal idea ontológica: la conciencia de la liberación es la existencia de los oprimidos, y el despertar de la conciencia de la liberación puede hacer que estos se conviertan en sujetos de autoliberación, en lugar de esperar pasivamente la liberación del opresor o la redención de los revolucionarios. Esta idea ontológica es muy esclarecedora para que se reexamine el clásico problema de cómo motivar a los estudiantes a ser sujetos conscientes y autónomos en su aprendizaje (Freire, 2005; Sánchez-Valverde, 2018).

En tal sentido, los estudiantes deben participar en el proceso de *liberación* de la autosubjetividad como actores con conciencia subjetiva. En el centenario del nacimiento de Freire, este artículo teórico intenta abordar la perspectiva ontológica de la expresión a partir de las investigaciones existentes para comprender al estudiante desde un nivel más específico y desde la microconciencia subjetiva (Freire, 2005; Loayza, 2019; Rodríguez, 2020). La situación oprimida de la conciencia subjetiva de los estudiantes, desde la perspectiva de la ontología, permite comprender que la conciencia subjetiva de

los estudiantes se expresa mediante la predisposición emocional y el juicio de valor para participar en la enseñanza. De este modo, es posible determinar si los estudiantes están dispuestos a participar en la enseñanza como asignatura/área curricular y en qué medida. Asimismo, es un criterio importante para juzgar el grado de participación de los estudiantes en la enseñanza y también es una medida de su subjetividad como referencia principal.

2. Método

Con respecto al diseño de la investigación, esta es teórica y se centra en el método de investigación cualitativo. Se realizó un análisis documental e interpretativo de los principios filosóficos ontológicos expuestos en *Pedagogía del oprimido*, obra filosófica-pedagógica de Paulo Freire, en contraste y concomitancia con la realidad educativa peruana actual (Loayza-Maturrano, 2021).

Por otro lado, en lo que concierne a los participantes, se aplicó un cuestionario a 52 estudiantes del quinto grado del nivel secundario de una institución educativa del distrito de La Molina. El grupo de edad de los participantes abarcó de los 16 a los 18 años; asimismo, 29 fueron del género femenino, y 23, del masculino. La selección de los encuestados se realizó mediante una muestra por conveniencia determinada por la disponibilidad de acceso y por el agrupamiento por secciones en el momento de la aplicación del instrumento.

Con respecto a los instrumentos, se realizó la recolección de la información a través de una encuesta realizada mediante un muestreo opinativo (Loayza, 2006). Se plantearon 13 preguntas abiertas de respuesta breve, a saber:

- ¿Crees que las reglas y valores de la escuela son adecuados para tu formación? y ¿por qué?
- ¿Te gustaría participar en la planificación de la enseñanza para seleccionar contenidos y competencias que luego se enseñarán en aula? (fundamenta tu respuesta).
- ¿Crees que tu participación es importante para determinar qué se ha de enseñar en la escuela?
- ¿Cómo aportarías para determinar las actividades de enseñanza?
- ¿Qué ideas tienes sobre la enseñanza? y ¿por qué?
- ¿Cómo debería ser la enseñanza en la institución educativa?
- ¿Crees que los estudiantes debieran participar en la enseñanza también, además del aprendizaje?
- ¿Qué cambiarías del contenido de tus asignaturas

o áreas curriculares?

- ¿Sientes miedo de tener responsabilidad sobre la enseñanza? y ¿por qué?
- ¿Cómo harías más agradables tus clases?
- ¿Los estudiantes también pueden enseñar en las aulas? y ¿por qué?
- ¿Cómo crees que se motivaría mejor para el aprendizaje? y ¿por qué?
- ¿Crees que es importante que tomes conciencia del papel activo que debieras tener en la enseñanza?

Finalmente, en cuanto al procedimiento, la forma de aplicar el instrumento fue individual y tuvo una duración de 25 minutos. Los datos se recopilaron en mayo de 2022. También, con el propósito de ampliar y precisar la información, se procedió a la triangulación de la información de las respuestas. A un grupo piloto de 16 estudiantes se le aplicó la prueba de confiabilidad del instrumento con las respuestas y observaciones planteadas por los encuestados y se obtuvo una fiabilización de 0,814 del test de consistencia interna del cuestionario Kuder-Richardson-20. Además, el análisis de la información se realizó considerando un análisis teórico-cualitativo e interpretativo de los resultados, para lo cual se emplearon los rangos porcentuales más importantes, así como los principios filosófico-pedagógicos planteados en la obra *Pedagogía del oprimido*.

3. Resultado y discusión

Según el reanálisis de *Pedagogía del oprimido*, desde una perspectiva ontológica surge la necesidad de esclarecer varios aspectos imprescindibles para alcanzar la liberación de la ignorancia y la autosuperación del estudiante: (a) aclarar la connotación de la conciencia subjetiva de los estudiantes; (b) establecer las razones de la falta de conciencia subjetiva de los estudiantes en la enseñanza; (c) combatir el miedo de los estudiantes a la libertad de su propia asignatura o área curricular.

3.1 Aclarar la connotación de la conciencia subjetiva de los estudiantes.

A diferencia de los animales, el hombre no solo existe; también es un ser consciente (es lo que Heidegger llama existencia del «yo-para-usted») (Webb, 2020). Las personas son tales en esencia cuando existen instintivamente en la búsqueda de la superación personal y se liberan del estado negativo e inhibido; en esos términos, pueden trascender las circunstancias limitadas por el espacio y el tiempo, y alejarse de la opresión (Misiaszek y Torres, 2019).

En este contexto, la *conciencia* es el concepto central de la filosofía educativa de Paulo Freire. Ello implica que, al promover la autoconciencia de los oprimidos, estos pueden reconocerse a sí mismos como los dueños del proceso (Freire, 2005). Generalmente, a los estudiantes se les enseña y ellos son el cuerpo principal de la enseñanza y la autoeducación. Sin embargo, el descubrimiento de las personas, en el dominio de la enseñanza, debe incluir también el develamiento de la conciencia subjetiva de los estudiantes con el propósito de que ellos se sumerjan en la situación y función de la enseñanza, es decir, en la autocomprensión, y de esta forma, se conviertan en un yo consciente. Se trata de una tarea no tan sencilla, debido a que la comprensión humana es la más compleja (por las múltiples variables preexistente en el sujeto) y porque supondría pasar gradualmente del valor externo al interno (Freire, 2005; Stonebanks, 2021).

Por otro lado, desde la perspectiva de la ontología, la conciencia del sujeto es la base del ser humano, cuerpo y esencia de la subjetividad humana. La conciencia subjetiva se refiere al conocimiento del individuo del lugar subjetivo y de la tendencia conductual en el conocimiento, que a menudo se refleja en su personalidad independiente y en sus percepciones únicas, las cuales se muestran en las actividades prácticas (Freire, 2005). La conciencia subjetiva es la fuerza impulsora interna que promueve el crecimiento y el desarrollo de las personas de acuerdo con la verdadera forma de vida. Asimismo, ayuda a los individuos a formar una ideología independiente y crítica, y asegura que estos aún puedan emitir juicios y controlar su destino en todas las etapas de la vida de manera autónoma y prudente después de dejar la escuela y la familia paterna.

La categoría «conciencia del sujeto» implica la connotación esencial de subjetividad, pero, hasta ahora, los académicos peruanos se han centrado en el grado de discusión de la subjetividad del estudiante o el grado de relación, y han colocado la subjetividad del estudiante en el gran círculo de la naturaleza, la sociedad, etc. Los investigadores se han centrado en el estado de sujeto y objeto entre profesores y estudiantes, y han explorado quién es el sujeto y quién es el objeto en la enseñanza; es menos probable discutir la subjetividad en la enseñanza desde la conciencia subjetiva de los estudiantes como personas independientes (Stonebanks, 2021).

Desde la perspectiva de la ontología, la conciencia subjetiva de los estudiantes se puede racionalizar desde dos aspectos: (a) ¿cómo se explica la reflexión sobre el estado de objeto de enseñanza del estudiante y su lucha por el estado de sujeto de enseñanza? y (b) ¿cómo afecta en el estudiante el desconocimiento de la enseñanza preformada y su no participación ni toma de conciencia frente a ello?

La «reflexión sobre el estado del objeto» se refiere a la reflexión consciente de los estudiantes sobre el estado de estar alienado como objeto en la enseñanza, y al reconocimiento real de su estado como objeto espiritual inconsciente; el «luchar por el estado del sujeto» significa que los estudiantes son conscientes de que están enseñando, de que cumplen una función de enseñantes del que no son conscientes. Por tanto, después de ser consciente del estado del objeto, el estudiante se puede convertir en un sujeto activo con capacidad de pensamiento y acción independiente para participar en la lucha por el estado de autosubjetividad y liberar al yo de la situación de oprimido (Freire, 2005).

La falta de iniciativa de los estudiantes en la enseñanza del adoctrinamiento se debe principalmente a ignorar las leyes cognitivas y los intereses individuales de los estudiantes (de sí mismos) como cuerpo principal. Los docentes determinan subjetivamente el proceso de enseñanza y conectan las conclusiones del conocimiento existente con los estudiantes.

La creencia de que los profesores están bien informados sobre los estudiantes y que aquellos son los custodios del conocimiento hace que estos reciban conocimientos de los maestros, pero este tipo de conocimiento carece de vitalidad. Aunque este se transmite de los maestros a los estudiantes, los estudiantes no se han convertido realmente en maestros del conocimiento. El conocimiento de los estudiantes a través de la instrucción de enseñanza no les aporta la verdad.

El desarrollo positivo de la vida inhibirá la iniciativa de los estudiantes. En la experiencia de la enseñanza, la mayoría de los profesores cambian de orientación o de «enfoque» (enfoque por competencias, por ejemplo) en cuanto al método de enseñanza, pero inculcan docencia y desde la docencia. En fin, son el conocimiento y los comportamientos de un maestro que tiene conciencia de que los estudiantes son ignorantes. Esto será así, siempre y cuando los profesores no hayan reconocido la subjetividad de los estudiantes al aprender, tanto desde el nivel ideológico como desde el de la acción, y les pidan que traten conscientemente a los estudiantes como ignorantes. Los métodos de armonía y eufemismo (aprendizaje por competencias, por ejemplo) siguen siendo la enseñanza del adoctrinamiento en esencia, y la forma externa es la enseñanza que oprime la conciencia subjetiva de los estudiantes (Loayza, 2020).

Por otro lado, debe considerarse el ocultamiento generativo de los estudiantes en la enseñanza preformada. Esta se manifiesta principalmente en el hecho de que los profesores se apegan a las presuposiciones sobre la enseñanza en el proceso de realizarla y persiguen en exceso la implementación fiel del diseño. Este es un tipo de pensamiento de enseñanza que establecen la naturaleza y las leyes del

conocimiento, en primer lugar, y que sigue el primer entorno para llevar a cabo la enseñanza. Se trata de un proceso interactivo de prefabricación y generación. Una vez que los profesores enfatizan demasiado en la prefabricación y la adaptación de los estudiantes al diseño de la enseñanza, la generatividad de los estudiantes es inevitablemente exprimida. Este tipo de enseñanza preformada a nivel micro es a veces invisible, incluso tan sutil que es difícil para las partes darse cuenta. Por ejemplo, los diseños de problemas de algunos maestros tienen tendencias obvias, lo que hace que los estudiantes sientan que los están persuadiendo para que aprendan algunos saberes acerca de los cuales no tienen el más mínimo interés.

El pensamiento de los estudiantes en realidad lo hace el maestro, el maestro mismo. Por ejemplo, en el caso del diseño y la aplicación de las fichas o formularios instruccionales, hay una fuerte regla subjetiva de enseñanza. Por consiguiente, la conciencia guiada del estudiante es un tipo de enseñanza que suprime la conciencia orientada hacia el estudiante.

Todo lo anterior lleva a un modelado, es decir, la falta de singularidad de los estudiantes en la enseñanza modelo. Esta se manifiesta principalmente en la naturaleza de los profesores y estudiantes: docentes opresores y estudiantes oprimidos (Freire, 2005; Sánchez-Valverde, 2018).

La educación posmoderna presta más atención a la integración de la enseñanza y la sociedad, la economía, la política y la cultura modernas, y establece demasiados estándares y reglas para el desarrollo de los estudiantes *a priori*. Esto se constituye en programas de enseñanza que fabrican «productos educativos» estándar. El modelo de enseñanza debiera enfatizar el proceso sin una consideración completa y más bien abierta a modificaciones pertinentes (Fernández, 2018).

La única responsabilidad de la enseñanza es preparar a los educadores para las diversas regulaciones de otros tiempos. En estos términos, la enseñanza que se subordina ciegamente a propósitos externos carece de atención al valor independiente; en consecuencia, la educación de los estudiantes, sus propios valores y su conciencia se «pierden» en un estándar establecido por los educadores. De esta forma, una educación demasiado unificada suprime el desarrollo de la personalidad, y afecta la subjetividad, la creatividad y la potencialidad de las personas. A menudo solo crea personas mediocres y dificulta crear talentos con creatividad y espíritu emprendedor (Loayza-Maturrano, 2021b).

3.2 Razones de la falta de conciencia subjetiva de los estudiantes en la enseñanza

La pérdida de la autoconciencia del estudiante se

manifiesta en (a) el estado de objeto pasivamente aceptado de los estudiantes en la enseñanza y (b) la falta del deseo de expresar su voluntad. De esta forma, la autoconciencia se oscurece en el contexto de una expresión de enseñanza desigual. En la docencia, las razones que llevan a los estudiantes a un estado de ignorancia incluyen los tres aspectos que se explican a continuación.

3.2.1 La doble limitación: la tradición cultural y el entorno docente

En la sociedad actual, se entiende al maestro como una persona centrada en su rol de enseñanza como agente del cambio y de progreso social, por lo que se le honra y enaltece. Esta condición, sumada a una pedagogía para la formación y al papel rector de la familia en el desarrollo de la educación, está profundamente arraigada en la conciencia de las personas, aunque no se cumpla cabalmente. Con el tiempo, esta convicción provoca en la sociedad la habituación sustentada en una ideología que se ampara en la autoridad sobre el conocimiento por parte del docente.

En este sentido, la «subjetividad» refiere a un sistema cultural y a un hábito psicológico que existen antes del individuo y que lo dotan de una determinada identidad social. Tanto los profesores como los estudiantes son afectados por lo «habitual» de la «autoridad del profesor» en diversos grados (Freire, 2005). Están atrapados en una situación opresiva del ambiente de enseñanza. Por lo tanto, la orientación teórica de los valores de enseñanza de los profesores y su propia orientación de valores de comportamiento en la práctica docente aparecen a menudo en la enseñanza. En suma, se evidencia que lo principal es el profesor: los estudiantes esperan al maestro y su enseñanza. Este tipo de condición hace que los profesores ejerzan presión sobre su propia enseñanza (Fernández, 2018).

Además, el entorno de enseñanza está oculto y es fuerte. En consecuencia, cambia el estado subjetivo de los estudiantes, quienes se habitúan a un papel fijo al ingresar a la escuela. Este tipo de situación extrínseca llena de reglas y regulaciones los conduce por una especie de discurso constreñido y opresivo. Asimismo, los valores establecidos, la ética, el conocimiento, el pensamiento, la pedagogía, etc. que encuentran los estudiantes en esta situación son dignos de su autoconocimiento (Loayza, 2019). Por ello, los jóvenes internalizan la autoridad de los padres a través de la rígida estructura de relaciones enfatizada por la escuela.

3.2.2 La ambigüedad y la dislocación de la visión del sujeto en la reforma docente

Frente al dilema acerca de que la conciencia subjetiva de los estudiantes está oprimida, los reformadores de la educación han propuesto repetidamente que se respete la subjetividad de los estudiantes en el aula. En estos términos, la forma de devolver el aula a los estudiantes consiste en darles protagonismo. En opinión de Freire, es una tarea difícil mantener el poder del opresor sin cambiar el pensamiento pasivo de los oprimidos. En este caso, la revolución superficial es el origen del problema. Por tanto, los oprimidos (los estudiantes) deben unirse a las filas de la revolución y deben ser críticamente conscientes de su posición dominante en la transformación del mundo.

Los estudiantes carecen de la experiencia en general y también de la experiencia de participar en la reforma docente con conciencia subjetiva. Por tanto, después de la reforma del currículo por competencias, es solo una fantasía desear que los estudiantes se conviertan en sujetos de aprendizaje subjetivos. Por lo tanto, la reforma de la enseñanza debe ser práctica e incluir al estudiante «oprimido». En la reforma docente que cambia el estatus oprimido de los estudiantes y los convierte en maestros del aprendizaje, este tipo de tierra maestra no solo se refleja en su propósito (Álvarez, 2018): el resultado también debe proyectarse en la participación de los estudiantes en el proceso de reforma como maestros de la autoliberación para que puedan aprender y alcanzar la autonomía. Se puede observar que el despertar de la conciencia subjetiva de los estudiantes no es una concesión ni mucho menos un regalo, sino un retorno a la naturaleza de la enseñanza del aprendizaje de niños, adolescentes y adultos. En precisión, ayuda a profesores y estudiantes a convertirse en la existencia real de la vida.

3.2.3 El miedo de los estudiantes a la libertad de su propia asignatura

El existencialismo cree que en el comienzo del hombre no hay nada y que solo al final las personas deben convertirse en algo. Así, el hombre se crea a sí mismo según su propia voluntad. Esto demuestra que las personas nacen con el instinto de buscar la libertad y confían en este para abrirse camino hacia posibilidades ilimitadas. Esta es la estipulación de todos y la garantía de la posibilidad de que los estudiantes se conviertan en sujetos de aprendizaje. Sin embargo, que las personas persigan la realización del sujeto libre y proactivamente también implica la elección y asunción de la responsabilidad total de la propia elección; es decir, tener la naturaleza absoluta para asumirla libremente, lo que genera un enorme y pesado sentido de responsabilidad al individuo (Noguera, 2021).

Al respecto, Freire puntualizó que los oprimidos sufren la dualidad establecida por ellos mismos y por

el opresor, que han interiorizado en la conciencia. Así, al preguntárseles por las propias regulaciones de las personas, indican que anhelan la libertad, pero al mismo tiempo le temen, debido a la «habituación» o la «responsabilidad absoluta» (Freire, 2005).

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes evidencian, en las respuestas abiertas, que más del 76% cree que en la escuela no se propicia la creatividad juvenil. Este porcentaje considera, además, que se siente limitado para desarrollar iniciativas propias. Por otro lado, el 68.7% cree que es necesario que los estudiantes participen en la enseñanza con algunos proyectos deportivos y artísticos, lo cual manifiesta que no hay muchos canales de participación de los estudiantes en las actividades durante el año lectivo. Finalmente, el 89.7% expresa que sienten miedo a las responsabilidades, principalmente sobre aquello que no conocen como es el caso de la enseñanza.

3.3 El camino del despertar de la conciencia subjetiva de los estudiantes desde la perspectiva de la ontología

La educación humanitaria proponer una especie de autoeducación. En esos términos, la pedagogía de la persona que la expresa libremente surge de lo ontológico. Entonces, enseñar la emancipación desde la perspectiva de la ontología exige la participación de los oprimidos en el proceso de elaboración cuidadosa de la pedagogía de la emancipación. Esto implica que, si se quiere cultivar estudiantes con sentido de subjetividad, se necesita establecer un camino educativo basado en su participación activa.

Un primer reto consiste en romper las barreras de desigualdad entre profesores y estudiantes, y reconstruir, entre ellos, una relación democrática. Debido a la influencia del pensamiento tradicional de la autoridad del maestro, existe una visión dualista del maestro y el estudiante en la enseñanza. Los maestros son considerados personas de autoridad y veracidad. A modo de derecho de la conciencia subjetiva, hay una clara distinción entre profesores y estudiantes (Loayza-Maturrano, 2021b).

Asimismo, en la educación contemporánea, la relación tradicional y no democrática profesor-estudiante se ha vuelto cada vez más inadecuada para el desarrollo de la educación y la sociedad, y ha sido gradualmente criticada y resistida por cada vez más personas. Solo una relación democrática profesor-estudiante puede crear sujetos con conciencia subjetiva. Por tanto, es fundamental volver a comprender y construir una relación profesor-estudiante democrática.

En primer lugar, en cuanto a su función docente, con ventajas en estatus y conocimientos, los maestros deben desprenderse activa y adecuadamente de su estatus superior y asumir todas las responsabilidades

educativas. Si los profesores son siempre autoritarios; entonces, ordenarán, y los estudiantes se sentirán abrumados por las consignas. Por el contrario, si los profesores son democráticos y no hay diferencias entre estos y sus estudiantes en el contexto de la enseñanza, se logrará mayor eficacia y compromiso educativo. Por lo tanto, los propios docentes deben darse cuenta de que no son los dominadores y maestros de la enseñanza, sino los guías y oyentes.

Los docentes no conocen el impacto de las tareas en los estudiantes, ni cómo ellos a través de estas actividades de extensión logran construir conocimientos y habilidades por sí mismos. La verdadera educación no se consigue a través de la actividad de un solo lado/agente (el docente), sino cuando el otro lado/agente (el estudiante) asume su rol para la enseñanza y ambos elementos logran estar relacionados entre sí (Fernández, 2018). El docente no puede pensar sin los demás y estos no pueden pensar por él. La relación ontológica de animar a los profesores a desencantarse de sí mismos enfatiza su valor antes que la pérdida de autoridad. De esta forma, a través de esa mancomunidad, los profesores pueden maximizar su propia enseñanza (Loayza, 2016).

En segundo lugar, en el desencanto de sí mismo, el docente también debe ceñirse a su conciencia subjetiva como docente y no reducirse por completo a ser un productor del aprendizaje de los estudiantes, lo cual implicaría descuidar sus responsabilidades y rectorías como docente formador en horizontalidad. Al describir la relación entre la opresión y los oprimidos, Freire siempre enfatizó el punto de vista de que la posesión de algunas personas no debe representar una amenaza para la posesión de otros, y no debe consolidar el poder de los primeros para abrumar a los segundos (Noguera, 2021). De hecho, tanto el opresor como el oprimido cargan con el estigma de la opresión, por lo que la liberación debe ser para ambos. Por tanto, desde la perspectiva de la ontología, no es posible afirmar que, en el transcurso de la revolución, una persona liberó a otra: más bien una persona es uno mismo y los seres humanos se liberan unos a otros en los intercambios y la cooperación (Vera y Massón, 2018).

En consecuencia, la conciencia subjetiva de los estudiantes y la de los profesores no están en una relación dualista, sino complementaria; la enseñanza de la conciencia subjetiva se forma y comparte en el trabajo de profesores y estudiantes. En un entorno de enseñanza sin barreras, la enseñanza y el aprendizaje se promueven mutuamente y los discípulos no necesitan ser inferiores a los maestros. No obstante, los maestros deben ser mejores que los discípulos para formar una relación democrática maestro-estudiante basada en su respectiva conciencia subjetiva (Vera y Massón, 2018).

Un segundo reto es el de fortalecer el propósito

subjetivo de enseñar y cultivar el pensamiento crítico de los estudiantes. Una de las principales características de los estudiantes encuestados es que tienen una comprensión más o menos sólida de los conocimientos básicos y una moderada capacidad para desarrollar exámenes; no obstante, su capacidad para innovar es relativamente débil. Ello hace que un docente adecuado enseñe pedagogía sin la opresión de la conciencia subjetiva para que no provoque que los estudiantes consideren a su propia conciencia subjetiva como un conocimiento pasivo. De hecho, cuanto más conocimiento tengan los estudiantes, serán mejores transformadores de su medio, con conciencia crítica generada por la intervención efectiva en el mundo. De mantenerse lo contrario, los estudiantes serán gradualmente domesticados, perderán su pensamiento crítico y capacidad creativa, y caerán en la condición oprimida de la conciencia subjetiva (Bhattacharya, 2020).

Por ello, para convertirse en humanos del futuro, no pueden participar en la lucha como objetos. Si se quiere que los estudiantes se conviertan en sujetos de la vida con conciencia subjetiva, los docentes deben ser sujetos de enseñanza crítica de sus estudiantes. En primer lugar, estos deben tener un sentido de responsabilidad por su propio aprendizaje y debilitar su dependencia de los maestros y los padres. Para mejorar este aspecto, los profesores pueden darles las conclusiones del conocimiento de forma completa y los estudiantes deben quedarse con un proceso de exploración independiente (Bhattacharya, 2020). Por ejemplo, los docentes pueden construir una especie de aprendizaje del conocimiento situacional, que conduce a la generación de conocimiento de estudiantes-docentes-estudiantes, con lo cual se reproduce y reflexiona sobre los antecedentes y procesos de generación del conocimiento.

Este puede ser un método de enseñanza al estilo de un «retrato» del saber en lugar de un «recuento» del conocimiento. Es una *exploración independiente* en lugar de una *aceptación pasiva*, lo cual es beneficioso para cultivar la conciencia crítica de los estudiantes. Además, todo ello debe basarse en el nivel de currículo, la enseñanza y la evaluación (Loayza, 2016).

Los estudios han demostrado que cuando la libertad de elección de los estudiantes es mayor, también lo es su aprendizaje (Maviglia, 2019). La evaluación docente se enfoca en que los estudiantes participen en la evaluación. Lo real en el proceso debe ser superior. En el proceso de participación activa, comprenderán que, además de la aceptación pasiva, también pueden construir activamente, y luego formar gradualmente el pensamiento crítico, la autoconciencia, la autonomía y la responsabilidad.

El tercer reto consiste en cambiar la forma de expresión de la enseñanza a través del lenguaje y

estimular el aprendizaje mediante la enseñanza del diálogo. Desde un punto de vista antropológico, la posesión y el uso del lenguaje tienen un significado de gran alcance. El lenguaje guía a los individuos en el mundo desde el principio. Es imposible para todos los que creen en el lenguaje pensar en el mundo más allá de los límites de esta interpretación (Loayza-Maturrano, 2021a). Sin embargo, el uso del lenguaje en la enseñanza actual a menudo se centra en su naturaleza instrumental; lo considera una herramienta para impartir conocimientos e ignora su capacidad para guiar las creencias y la conciencia de los estudiantes (Loayza, 2009). Por ejemplo, el lenguaje de instrucción en el método de enseñanza se enfoca en la naturaleza del conocimiento, presta atención a su lógica y excluye invisiblemente la conciencia del sujeto, la de los estudiantes.

La forma de enseñar el diálogo en la horizontalidad de niveles, el diálogo para el aprendizaje, el diálogo profesor-estudiante y la corrección en la interacción desarrollan el entusiasmo de los estudiantes por aprender. En opinión de Freire, no importa cuán profundamente una persona esté sumergida en la *cultura silenciosa*; puede ver el mundo críticamente a través del diálogo y el contacto con los demás. Por tanto, es a través de los diálogos como los estudiantes obtienen gradualmente el uso del lenguaje para nombrar el mundo. Así, cuando los profesores y los estudiantes aprenden textos en modo de diálogo, no solo prestan atención al conocimiento en sí mismo; también atienden al proceso de generación del conocimiento y a la manifestación del significado de la vida individual en el proceso de aprendizaje (Cerón y Gómez, 2021).

Por lo tanto, el gran propósito de una educación verdaderamente liberadora consiste en guiar a los estudiantes a participar en el proceso de descubrimiento y desarrollo del conocimiento, de modo que puedan obtener una resonancia psicológica y la aceptación del conocimiento que han aprendido, y luego ganar el sentido de la dignidad del aprendizaje basado en la conciencia del sujeto.

Conclusiones

Se comprende que la conciencia del sujeto (de los estudiantes) está oscurecida por una enseñanza «opresiva», que se manifiesta principalmente en la enseñanza del adoctrinamiento, la enseñanza preformada y el modelo de enseñanza. Las razones de esta situación son las dobles limitaciones: (a) la tradición cultural y el entorno de enseñanza; (b) la separación de la visión subjetiva del sujeto en la reforma magisterial; y (c) el miedo de los estudiantes a ejercer la libertad en su propia asignatura o área curricular.

Desde la perspectiva de la ontología, para realizar el

despertar de la conciencia subjetiva de los estudiantes en la docencia, es necesario (a) romper las barreras de la desigualdad entre los docentes y los estudiantes; (b) reconstruir la relación democrática docente-discente; (c) fortalecer el propósito subjetivo de la enseñanza; (d) cultivar la conciencia crítica de los estudiantes; y (e) reformar la enseñanza en la forma de expresión del lenguaje con el fin de estimular el sentido de dignidad de los estudiantes en el aprendizaje a través de la pedagogía del diálogo.

Conflicto de intereses

El autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores

EFLM: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

Edward Faustino Loayza-Maturrano	edwloma@lamolina.edu.pe https://orcid.org/0000-0002-1359-8414
-------------------------------------	--

Referencias

Álvarez, J. (2018). Desempolvar Pedagogía del oprimido. Relectura crítica a 50 años de su publicación. *Praxis Pedagógica*, 18(23), 1-29. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.1-29>

Bhattacharya, S. (2020). Education as empowerment: Review of pedagogy of the oppressed. *Journal of Political Science Education*, 16(3), 403-406. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1632715>

Cerón, D. y Gómez, A. (2021). Antología de Paulo Freire para una pedagogía dialógica en el contexto de la posverdad en Colombia. (Tesis de Licenciatura). Universidad La Gran Colombia. <http://hdl.handle.net/11396/7001>

Fernández, I. (2018). Freire y la Pedagogía del Oprimido. *Revista Ensayos Pedagógicos* 13(16) 69-79. <https://doi.org/10.24215/23468866e067>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Quincuagésima quinta edición. (Primera edición 1970). Siglo xxi editores.

Jover, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI: cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Educación XXI* 23(2), 145-164. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25640>

Loayza, E. (2006). Investigación cualitativa en Educación. *Investigación educativa*, 10 (18), 75-85. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3778>

Loayza, E. (2009). La naturaleza epistemológica de la pedagogía: una resignificación cuantitativa-cualitativa. *Investigación Educativa*, 13(24), 169-177. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4136>

Loayza, E. (2016). El sexto pilar de la educación: el saber productivo o el aprender a producir. *Tierra Nuestra*, 11(1), 36-47. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v11i1.996>

Loayza, E. (2019). Hermenéutica de la educación: análisis de las concepciones ideológicas para un proyecto educativo sostenible. *Tierra Nuestra*, 13(1), 61-70. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v13i1.1295>

Loayza, E. (2020). La poética transcultural de José María Arguedas: Una didáctica social a través de la literatura. *Tierra Nuestra*, 14(1), 25-31. Disponible en: <https://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/tnu/article/view/1500>

Loayza-Maturrano, E. (2021 a). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdiviana*, 15(2), 89-100. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.1005>

Loayza-Maturrano, E. (2021 b). Enfoques modernos para determinar el nuevo rol del docente. *Sciéndo*, 24(3), 177-183. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2021.023>

Maviglia, D. (2019). The intercultural Perspective in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 387-395. <https://doi.org/10.13128/ssf-10812>

Misiaszek, G., & Torres, C. (2019). Ecopedagogy: The missing chapter of Pedagogy of the Oppressed. *The Wiley handbook of Paulo Freire*, 463-488. <https://doi.org/10.1002/9781119236788.ch25>

Noguera, C. (2021). A pedagogia do oprimido: uma releitura pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, 27, (3), p. 612-627. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i3.12366>

Rodríguez, L. (2020). *Paulo Freire: Pedagogía del oprimido*. (Trabajo de grado). Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19701>

Sánchez-Valverde, C. (2018). Freire visto por Freire: la vigencia de la Pedagogía del oprimido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 9-21. <https://doi.org/10.35362/rie7823283>

Stonebanks, C. (2021). (Re) discovering Pedagogy of the Oppressed. *LEARNing Landscapes*, 14(1), 379-391. <https://doi.org/10.36510/learnland.v14i1.1054>

Vera, M. y Massón, R. (2018). Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66), 1-10. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/176>

Webb, D. (2020). Reinventing pedagogy of the oppressed: contemporary critical perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 69 (2), 259-260. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1851050>