

Revisión sistemática de la literatura sobre la perspectiva de Freire y su incidencia en la docencia

José Jesús Trujillo Vargas

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) (España)

Ignacio Perlado Lamo de Espinosa

Universidad de Alcalá (España)

Abstract: This work analyses the postulates of Freire's pedagogy and their relevance in the face of the mercantilism that has been occurring for decades in the field of Higher Education. The rhetoric implicit in neoliberal discourses is impregnated with enough tricks to convince all those members of the educational-training community who long for a stable work future or those who, being an active part of said training (teachers), try to fulfil the prevailing requirements with the ultimate goal of improving their work performance, although in this attempt they develop actions that go against the very essence of what it means to educate and/or train. This work focuses its attention on reflecting, following a bibliographic review on the subject, on the ethical-social conditions inserted in this training system and the consequences that it is having not only for the university professors themselves, but for future teachers. Teachers who are currently being trained, always from the prism of Freire's pedagogical ethical legacy and the need to address an alternative joint action based on cooperative learning. One of the primary objectives, therefore, is to unravel neoliberal fallacies to reconstruct a pedagogy based on criticism and the common good from the principles of Freire's methodology through cooperative learning. As a result and conclusion to be taken into account, it must be noted that the different authors show the importance of Freire's pedagogy and its principles and its potential capacity to confront, from theory and practice, the neoliberal mercantilist model that exists in the academic field.

Keywords: critical pedagogy, teaching, university, neoliberalism, cooperative learning

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, los cambios continuos sociales imponen una desorientación sistémica, afectando de manera decisiva a nuestras vidas y estilos de coexistencia, tal y como nos da a conocer Giddens (2000), lo que provoca indudablemente confusión, y patologías múltiples a nivel personal (Myers, 2001). Todo ello encuadrado en un tiempo de postmodernidad como consecuencia de la globalización a la que asistimos desde hace décadas (Almirón, 2002; Amin, 1999; Beck, 1998).

Según Springer (2010), Arias-Loyola y Vergara-Perucich (2021), el neoliberalismo puede entenderse partiendo de una serie de pilares fundamentales para su reproducción y consolidación: (i) gobernanza, con un aumento en la tecnocracia y la despolitización de las masas; (ii) políticas públicas, a través de privatizaciones radicales y defensa de la propiedad privada; y (iii)

un proyecto ideológico hegemónico, fundamentándose en el individualismo, el consumismo y la competencia.

Las reformas educativas actuales que se vienen acometiendo en todo el mundo apuestan decididamente por favorecer la implicación de “proveedores no gubernamentales”, en lo que se configura como una gobernanza compartida de la política educativa, por tanto, la educación ya no se concibe en sí misma como un derecho garantizado públicamente, sino como un “nicho de mercado” de gran proyección y expansión futura. Asistimos en nuestros días a la gran aceptación que posee una de las últimas tendencias de este patrocinio empresarial, como son los premios a los mejores profesores o profesoras (como si la tarea docente dependiera solo del buen hacer de un determinado profesional de la educación). Por ejemplo, el “Global Teacher Prize” es un galardón financiado por la Fundación Varkey, fundada por el empresario de la educación Sunny Varkey, quien dirige GEMS Education, la mayor cadena de colegios privados del mundo, un negocio con pingües beneficios. Se fundamenta en la visión del “profesor emprendedor estrella”, obviando premeditadamente que la educación es una construcción colectiva y no el logro individual y esforzado de un solo profesor y está fundamentada en la consecución del bien común para una mayor justicia y equidad social (Díez-Gutiérrez, 2022).

1.1. Convertir el aula universitaria en un espacio de acción democrática

Para Freire (1973), la educación debe ser un factor de liberación. Sin embargo, en nuestros días fomentar el pensamiento crítico en aras de esa educación liberadora es un auténtico reto, a tenor de todos los procesos administrativos que el profesorado debe gestionar en aras de acreditarse como docente-investigador.

Existen diversos autores que indican que los logros colectivos superan con creces el alcance de las capacidades individuales. A pesar de ello, la sociedad contemporánea vive en torno al “mito del genio y del logro individual” (Johnson et al., 1998; Pujolàs, 2008). Lo vemos frecuentemente en el ensalzamiento, por ejemplo, de la figura de Rafael Nadal Perera. Lo que ha llevado al sistema a proponernos un modelo de éxito individual fundamentado en los valores que han hecho que este profesional deportivo se haya convertido en un héroe. Como si el sistema ofreciera las oportunidades iniciales y de desarrollo a todos por igual.

Cuando nos adentramos en el aprendizaje cooperativo como práctica pedagógica que promueve la educación libertaria, nos damos cuenta de que esto es mucho más importante que las características individuales aisladas. En el mundo académico y científico esta cultura también está fuertemente arraigada (Neves y Aparecida, 2017).

En el ámbito universitario, los/las profesores/as se han convertido en los nuevos oprimidos, aunque lamentablemente la mayoría de ellos no se sientan así y su máxima aspiración pasa por demostrar que son competentes en un sistema que ha sido engendrado para que el individualismo y la cuantificación se conviertan en las únicas varas de medir del triunfo personal, social y profesional (los procesos de acreditación y consecución de sexenios son una muestra clarividente de ello) (Trujillo, 2020).

No nos equivoquemos, la universidad ha sido siempre una entidad productora de la cultura hegemónica, y, por tanto, un ente de reproducción social del sistema imperante (Aibar, 2014). Sin embargo, en la actualidad el potencial de creación de saber, conocimiento y cultura de

las universidades está siendo atrapado por los intereses empresariales (Galcerán, 2010) lo que posibilita que la institución favorezca una mayor desigualdad de oportunidades y una más que evidente falta de democracia. Hemos de recordar que para la consecución de muchos de los méritos académicos y científicos, los docentes se ven “obligados” a pagar para difundir sus investigaciones en revistas y congressos científicos. Lo que les catapultará en su carrera profesional hacia puestos de mayor estabilidad económica y con mayor estatus.

La ignorancia que en la mayoría de las ocasiones presentan los educandos es uno de los alicates para que el profesorado se cuestione poco su quehacer cotidiano. En muchas ocasiones, cuando los alumnos cuestionan algo en clase, suelen ser “penalizados” en todos los niveles del sistema educativo (Trujillo y Ruiz, 2015).

Si admitimos que en nuestras sociedades capitalistas la dinámica que hemos descrito conduce a la servidumbre de las conciencias; si reconocemos como un hecho que el pobre absolutiza frecuentemente su ignorancia en provecho del «patrón» y de «los que son como el patrón», los cuales se convierten en los jueces y fiadores de todo el saber, se impone la conclusión de que la tarea más inmediata es, para el pedagogo, el rescate puro y simple de estos hombres, la liberación de sus conciencias y el descubrir su propia personalidad, por encima de sus alienaciones (Silva, 1976).

Por ello, ¿qué podemos hacer como docentes para reconocer y modificar la dinámica de subordinación y sumisión pedagógica que sufrimos y de la que somos cómplices? Lo primero que podemos hacer es ser conscientes de que nuestra docencia está “secuestrada”.

La dimensión ético-humanística-social, es imprescindible tenerla en cuenta para que podamos cuestionarnos este modelo mercantilista, ayudando a construir una alternativa pedagógico-político-social que parte de la no sumisión a los legados neoliberales, apostando por una verdadera universalización del conocimiento en contra de la globalización interesada, manipulada y sesgada de las élites precursoras de este capitalismo cognitivo, que apuesta por la generación de ciudadanos dependientes y sumisos a los legados de dichas élites.

En la dinámica de “terapia organizacional” que constituye la responsabilización social universitaria, no es posible escapar de una reflexión sobre el significado social, ético y político de la formación universitaria, la producción de conocimientos científicos y el rol político de la ciencia en el mundo actual. Esta reflexión entra en el rubro de lo que nosotros llamamos “impactos cognitivos y epistemológicos”, al lado de los otros tres tipos de impactos universitarios (impactos organizacionales hacia dentro, incluyendo tanto la dimensión laboral como la medioambiental; impactos formativos hacia los estudiantes; e impactos sociales hacia todos los agentes externos con los cuales se vincula la universidad) (Vallaeys, 2014).

Con el objeto de la transformación reseñada y necesaria conviene resaltar la figura de Freire y su pedagogía. En tanto en cuanto, los procesos educativos libertarios buscan, a través de la educación, transformar la sociedad en una más participativa (Santos, 2015).

2. METODOLOGÍA

Este trabajo presenta una revisión y análisis crítico de la literatura sobre la pedagogía crítica a través de la metodología Freire y la redefinición de la figura docente a tenor de ello. El objetivo general del trabajo es analizar la metodología Freire y el aprendizaje cooperativo para dar una

alternativa crítica a las prácticas pedagógicas actuales en el ámbito educativo, con mayor énfasis en la Educación Superior. Dicho objetivo se conseguirá a través de una serie de objetivos específicos, tales como:

- Desentrañar las falacias neoliberales para reconstruir una pedagogía fundamentada en la crítica y el bien común desde los principios de la metodología de Freire a través del aprendizaje cooperativo.
- Realizar una aproximación teórico-investigativa en torno a la situación actual del docente universitario en el marco del capitalismo cognitivo.
- Potenciar el debate académico-científico que favorezca líneas de discusión subversivas en aras de una mayor democracia en la gestión y organización de las instituciones de Educación Superior.

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (*systematic literature review - SLR*) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: la formación inicial del profesorado en decrecimiento en el ámbito español.

Esta RSL ha sido un estudio detallado, selectivo y crítico en el que se han revisado múltiples investigaciones y estudios publicados por la comunidad científica a través de un proceso sistemático, usando una metodología bien definida para identificar, analizar e interpretar todos los resultados relacionados con la finalidad de la investigación (García-Peñalvo, 2019; Marcos-Pablos y García-Peñalvo, 2018).

Se ha llevado a cabo esta RSL siguiendo los estándares de la declaración PRISMA 2009, 2020 relativos al diseño metodológico (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews) para una revisión sistemática (Page et al., 2021): protocolo, proceso de búsqueda, selección y síntesis de resultados. Las decisiones metodológicas fueron recogidas en un protocolo diseñado inicialmente, lo cual nos ha servido para evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015).

Se plantean unas condiciones de inclusión de las búsquedas realizadas para delimitar el rigor de la investigación, concretándose en la tabla 1.

Tabla 1. Criterios de selección de los estudios

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Investigaciones y estudios publicados en revistas científicas, con acceso directo.	Estudios que no son artículos de investigación publicados en revistas científicas (libros, congresos...).
Estudios entre el año 2005 y 2023 (Los últimos 18 años).	Investigaciones publicadas antes del 2005.
El área de investigación es el educativo y el de la pedagogía social.	El área de investigación es diferente a la educación y a la pedagogía social.
Resultados recogidos de investigaciones en el ámbito educativo español y latinoamericano.	Resultados diferentes al ámbito educativo español y latinoamericano.

Fuente: Elaboración propia

Para la realización de la búsqueda sistemática se analizan las publicaciones entre el año 2013 y el año 2023, utilizándose las siguientes bases de datos: Web of Science, Dialnet y Scielo. Las frases de búsqueda mediante los operadores booleanos se describen a continuación (tabla 2):

Tabla 2. Criterios de búsqueda

Organización de las búsquedas	
Campo de búsqueda/filtro	Título del artículo, resumen y palabras clave en español e inglés en educación.
Palabras de búsqueda	“Freire”, OR “metodología Freire”, OR “aprendizaje cooperativo AND Freire”, OR “Freire AND Educación Superior”, OR “aprendizaje cooperativo AND Educación Superior”, OR “Freire AND neoliberalismo”, OR “Freire AND capitalismo cognitivo”. “Freire”, OR “Freire methodology”, OR “cooperative learning AND Freire”, OR “Freire AND Higher Education”, OR “cooperative learning AND Higher Education”, OR “Freire AND neoliberalism”, OR “Freire AND cognitive capitalism”.
Operador booleano	OR, AND
Período	2005-2023
Bases de datos	WOS, Dialnet y Scielo

Fuente: Elaboración propia

Se han analizado especialmente aquellos estudios e investigaciones más citados y representativos, revisando los contenidos de todos los artículos seleccionados y finalmente realizando una delimitación del estado de la cuestión. Tras la primera revisión en la que aparecieron 180 documentos de este grupo inicial de investigaciones, se descartaron 120 artículos por no cumplir alguno de los criterios de selección indicados: investigaciones realizadas en otros ámbitos como medicina, derecho, publicidad, marketing, deportivo, desarrolladas en países anglosajones, o que no fuesen artículos de libre acceso, o que no se relacionaba en modo alguno el componente educativo, quedando un total de 60 investigaciones. Se añade un nuevo cribado, descartando investigaciones no centradas concretamente en los objetivos marcados para esta investigación, eliminando investigaciones por falta de concreción en base al contenido central de cada investigación, el desarrollo de la investigación y sus conclusiones, eliminando investigaciones debidas a:

- Reseñas, manuales o libros.
- Falta de concreción con los objetivos marcados en la investigación.

Por tanto, se eliminan 47 artículos/investigaciones más, obteniéndose un total de 13 artículos/investigaciones en este trabajo de revisión sistemática de la literatura. En la figura 1, se recoge todo el proceso indicado.

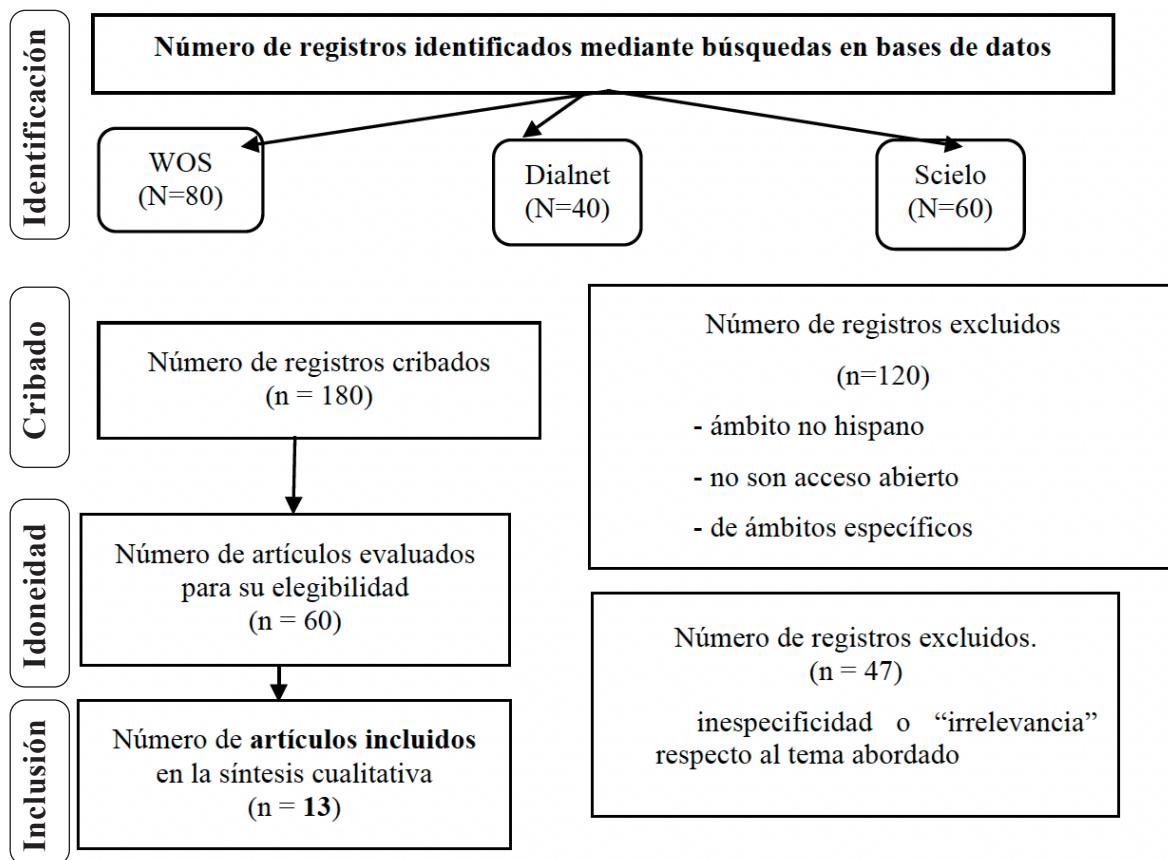


Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA. Fuente: Elaboración propia

2. RESULTADOS

A raíz de lo analizado conviene dar a conocer que los resultados han sido obtenidos a tenor de aquellos artículos en donde se haga una relación explícita a las dimensiones enfatizadas en los siguientes subapartados:

- Principios de la metodología de Freire.
- La metodología de Freire como procedimiento para contrarrestar los lemas neoliberales y el capitalismo cognitivo.
- Principios de la pedagogía libertaria y su relación con el aprendizaje cooperativo en la redefinición de la figura del docente.

Este mapeo del estado de la cuestión actualizado nos ha permitido identificar las distintas posiciones epistemológicas existentes sobre el abordaje y forma de implementación educativa de la metodología Freire y el aprendizaje cooperativo como medios para el abordaje de la docencia universitaria, desde una perspectiva crítica. Los siguientes subapartados recogen un conjunto de investigaciones que van en consonancia con los tres objetivos descritos anteriormente. Siendo abordados todos, en mayor o menor medida, en cada uno de los mencionados subapartados.

Exponemos a continuación los resultados de la RSL realizada a partir de las categorías establecidas en torno a los objetivos de la investigación.

2.1. Principios fundamentales de la propuesta de Freire

La teoría de la educación concienciadora y liberadora es una educación para contrarrestar la teórica dualidad objeto-sujeto, una elección entre una educación para el hombre-objeto o una educación para el hombre-sujeto”, lo que nos daría lugar a verdaderos partícipes educativos (actores principales del proceso educativo). Una experiencia ingenua es mayor cuanto menos críticos seamos y cuanto más superficial sea nuestro conocimiento de los temas, aunque partamos de una teórica epistemología definida cualquiera (Fernando, 2022).

Freire argumenta y fundamenta las premisas básicas de una pedagogía crítica basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión en respuesta al proceso de ideologización por medio del cual las clases dominantes manipulan la conciencia de los oprimidos (Nayive y León, 2005). De acuerdo con este autor, se debe plantear la exigencia de un programa elaborado dialógicamente, en una educación con visión humanista y de carácter científico. Dicha concepción tiene como base ir hacia la realidad en la que están insertos los hombres y en la que se generan los problemas, y extraer de esa realidad que los mediatiza el contenido programático de la educación (Esquea-Gamero, 2017; Nayive y León, 2005).

Cabe hacer hincapié en el hecho de que el pensamiento político educativo de Freire es eminentemente humanista, crítico y existencialista. De esta forma, la educación no puede constituirse, ni concebirse, en un espacio en el cual se depositan conocimientos de forma mecánica y acríticamente. Como contrapartida se postula a una educación de carácter democrática y progresista, la cual debe comenzar por la superación de la contradicción entre educador y educando. Lo que implica la conciliación de estos polos, de tal manera que, en el proceso socioeducativo, ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educados (Vivero, 2018).

Este modelo de Freire es en sí misma praxis consciente y concientizadora, que gira en torno a la reflexión del sujeto, sobre su propia capacidad de reflexionar. Ello permite reconocerse como sujeto de su propia transformación, de la transformación de los otros y otras, de la transformación de los y las opresores/as (Vivero, 2018).

Por tanto, a la conciencia crítica solo se accede en la medida que el sujeto (docente en formación) se reconozca a sí mismo como un ser productor; más que reproductor o replicador de sistemas, adopte una postura dialógica con el contexto educativo y dialéctica ante sus acciones. Así pues, se requiere de una renovación en los sistemas que establecen formalismos, que reparten identidades (roles) y que son apropiados de manera asistemática, sin que intervenga un proceso de reflexión y autoconstrucción del ser. La asunción de responsabilidades individuales por parte de los actores no promueve la comunicación de los participantes, la interlocución de saberes, la sistematización de experiencias y el seguimiento asiduo de los procesos (Esquea-Gamero, 2017).

Los principios conceptuales y metodológicos de este autor se resumen de la siguiente forma (Alfonso et al., 2019):

- La educación participativa y colaboradora, su método se basa en el diálogo y la comunicación.

- La disciplina construida y asumida.
- La comprensión de la situación cotidiana, a través de un proceso de concientización que logra transformar una conciencia ingenua en una crítica, para la participación política, la toma de decisiones y la responsabilidad.
- Un proceso de creación cultural propio.
- No se deben imponer principios, ni objetivos a lograr, destruyendo la libertad del sujeto.
- Las codificaciones son las herramientas en la práctica pedagógica para conocer el mundo interior de las personas, generar interacción, diálogo y participación en los cambios.
- Estimular la comprensión de los desafíos por medio de la acción, provocando sentir su compromiso. Cuanto más desafiados estén, más obligados se ven a responder a los desafíos que se les presenten.
- La educación debe basarse en el entorno directo y el saber popular como punto de partida, donde se respete el contexto cultural.
- Se debe entender a la comunidad sin esquemas de enseñanza, ya que la educación es un acto de creación y recreación del conocimiento.
- Las nuevas formas de acción formativa surgen de la tarea evaluadora.

Todo ello, facilita el diagnóstico de los problemas, como pueden ser: la cooperación en el proceso de comunicación, la comprensión de las actividades realizadas y de los procederes para la solución de los problemas comunitarios (Alfonso et al., 2019). Evidenciándose a través de problemas reales actuales, como puede ser el abordaje educativo del cambio climático (Porras-Contreras y Pérez-Mesa, 2022).

2.2. Pedagogía Freire ante el neoliberalismo y el capitalismo cognitivo

En este marco contextual que venimos describiendo conviene adentrarnos en el concepto de capitalismo cognitivo, como concepto y proceso clave del neoliberalismo en el ámbito de la Educación Superior, entendido como el ciclo histórico de las sociedades contemporáneas caracterizado por el desarrollo de un sistema económico que exige la formación dinámica y permanente de un eficiente “capital humano” adaptable, por lo demás, a un mercado laboral muy volátil, cambiante y extremadamente flexible (Polo, 2018). Tratándose de un capitalismo con otras connotaciones, ya que supone modificar los procesos de acumulación y reestructuración de la intensificación del capital desde el conocimiento. A la luz de este nuevo paradigma la educación adquiere un sentido y unas características diferentes a las de su modelo anterior, pero también desde ese nuevo proyecto, con sus nuevas formas de control es que se entienden las reformulaciones que se vienen haciendo de ella por los grupos de detentadores del poder de la época (Mejía, 2010).

Esta lógica neoliberal es lo que Paulo Freire ha evidenciado y criticado en toda su obra haciendo alusión a las diferentes mutaciones que el sistema ha sido capaz de realizar en aras de conseguir sus propósitos y, por tanto, la subordinación de sus súbditos (que en este caso que tratamos serían los docentes investigadores universitarios). Para el neoliberalismo, el ser humano es solo una parte de la máquina que mantiene vivo al capital. La especie humana se sitúa como una mercancía en el sistema del capital sometida a competencia, y las instituciones educativas serían la fábrica encargada de producir la mercancía del “trabajador especializado”.

Por lo que una educación que tiene en sus raíces un carácter liberador y transformador, capaz de contribuir a la formación de sujetos crítico-reflexivos hacia la sociedad a la que pertenecen, no podría ser aceptada por la clase opresora que apunta únicamente a la explotación/opresión del hombre para el hombre (Silva-Feitosa et al., 2022). Una de las preguntas que podríamos hacernos como docentes investigadores universitarios, ¿es posible educar en el pensamiento crítico sin analizar y “desenmascarar” las actitudes que hemos adoptado del sistema productivo de “todo por los papers”?

Cuando asumimos el acto educativo-formativo como un proceso apolítico, estamos dando por aceptados los postulados del sistema, que posee eminentemente fines productivos y reproductivos. Sin embargo, cuando se asume que la educación y la ciencia deben ser neutrales o se pretende negar su politicidad, según Freire, se está asumiendo también un determinado carácter político. Un acto político implica tanto afirmar la politicidad como negarla, de allí que una educación neutral, o más bien apolítica, sea considerada por Freire como una falacia que busca diseñar cierta dimensión política desde la ideología dominante (Niño, 2019).

2.3. Pedagogía libertaria y aprendizaje colaborativo

La problematización, a través de su construcción de manera dialógica, proporciona gradualmente caminos y espacios para que educadores, docentes, investigadores y estudiantes comprendan mejor el mundo que les rodea, y puedan utilizar y aprender conocimientos de manera que contribuyan a la transformación de este contexto. Freire considera que el ambiente se torna propicio para el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo se propicie a través de una mayor autonomía. Esta transformación nunca puede ser puntual ni instantánea, sino que se trata de una transición resultante de un proceso largo y duradero, a través de actividades pueden hacer al individuo y a los grupos un poco más autónomos para conformarlos en seres críticos y libre-pensadores (Neves y Aparecida, 2017).

Hemos de contextualizar y tener en cuenta los principios de la pedagogía libertaria -autoridad racional, autonomía, libertad y autogestión- (Cuevas-Noa, 2014), ya que nos ofrecen la posibilidad de establecer procesos educativos donde las características de cada uno de los individuos incidan sobre la construcción de este proceso de forma cooperativa. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no estará basado en las condiciones epistemológicas del docente de forma exclusiva, sino en un encuentro común de todos los sujetos que participan en el proceso. Esto, a su vez, propiciará reflexionar sobre autoridad negociada/cogobernanza entre docentes y estudiantes. De esta manera, los estudiantes pueden situar sus puntos de vista y experiencias dentro de problemas de la vida real, y descubrir así las relaciones poder-conocimiento de todas las actividades que emprendan (Chiang, 2021).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras viven la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores.

sores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización (Freire, 1978, p. 25).

Como consecuencia de la aplicación del neoliberalismo en la educación es la pérdida del pensamiento crítico. De esta manera, como hemos podido analizar, las personas son educadas para no quebrantar o criticar al sistema, son bien adiestradas y competitivas para satisfacer el mercado laboral, son educados para el interés o preocupación individual, mas no por la comunidad, y sirvan como instrumentos para producir y acumular capital. Convirtiéndose la escuela es precaria y trae consigo la segregación socioeconómica e inequidad de oportunidades, llevando a la educación actual a una crisis (Salinas-Atausinchi y Huaman-Lucana, 2022). Observar y analizar a la educación desde el lado teórico sin visualizar el lado político supone una ceguera profesional y epistemológica, ya que lo político está intrínsecamente relacionado con la educación, como así nos hizo ver Freire (1973; 1978; 1986; 1997).

Para contrarrestar las consecuencias de todo ello en el contexto universitario, es fundamental abrir espacio a la pedagogía crítica y llevar a cabo acciones académicas participativas orientadas hacia la transformación social y la coproducción de mundos alternativos (Cahill et al., 2007; Dickens, 2017; Mott et al., 2015). Estas actividades deben establecer relaciones con aquellos considerados como el “otro” y trabajar en conjunto con las comunidades oprimidas, fomentando la solidaridad, el respeto y la empatía (Mott et al., 2015).

Como ya hemos definido y analizado, uno de los principales desafíos de la educación, no es otro que reconocer su fundamento ético y descubrir que la ética no es un aditivo que se suma externamente a las pulsiones vitales, sino que la educación ética es lo que mantiene a la persona “alta de moral”, y de modo complementario permite que la educación esté en buena forma y no degenera en adoctrinamiento o mera instrucción medida que se centra en la formación de un carácter, el desarrollo de la personalidad y la forja del propio proyecto vital en base a determinados valores cívicos como la libertad, el respeto, la igualdad o la justicia, la ética constituye el fin que da sentido a la labor educativa (Gracia-Calandín, 2020). Alejarnos de la educación bancaria (Freire, 1978) sin caer en la tentación de confundir las innovaciones educativas con la instrumentalización digitalizada de nuestro quehacer pedagógico.

Finalizando este trabajo, cabe dar a conocer que la pedagogía crítica se presenta como una de las pocas alternativas para combatir los lemas neoliberales intrínsecos existentes en nuestra manera de proceder. Ya que es una visión que respeta la cultura de los estudiantes y sus conocimientos, estimulando el pensamiento de los mismos y la acción crítica, y promueve la coproducción de conocimientos colectivos que integran saberes populares, críticos y científicos (Freire, 1997b). Esta práctica educativa implica una experiencia total que abarca lo político, lo ideológico, lo emocional, lo pedagógico, lo investigativo, lo ético y lo estético, basada en la belleza proporcionada por la curiosidad, solidaridad, empatía y rigurosidad académica (Freire, 1978; 1997b; 2000). La pedagogía crítica se basa en la praxis, que implica la acción y la reflexión sobre el mundo con el propósito de transformarlo (Freire, 1978).

Se han abordado los tres objetivos planteados al inicio de este trabajo a raíz de los resultados hallados en las investigaciones reseñadas. Sin embargo, teniendo en cuenta que nos encontramos en un panorama muy cambiante, convendría en el futuro abordar la metodología

Freire y sus principios a tenor de los actuales cambios existentes en el ámbito educativo en sus diferentes niveles, como son los que propician la consolidación de la robótica y el desarrollo de la inteligencia artificial en los diferentes niveles del sistema educativo nacional e internacional.

REFERENCIAS

- Aibar, E. (2014). Ciència oberta, encerclament digital i producció col·laborativa. En T. Iribarren, O. Gassol, & E. Aibar (Eds.), *Cultura i tecnologia: els reptes de la producció cultural en l'era digital* (pp. 99-120). Punctum. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7776704>
- Alfonso, A. C., Martínez, A. R., y De Oliveira, A. (2019). Impacto de los principios de Paulo Freire en una experiencia educativa comunitaria. *Revista Conrado*, 15(66), 98-103. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/885/912>
- Almirón, N. (2002). *Los amos de la globalización*. Plaza y Janés Editores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=112012>
- Amin, S. (1999). *El capitalismo en la era de la globalización*. Paidós. https://granatensis.ugr.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA_UGR:VU1&search_scope=MyInstitution&tab=Granada&docid=alma991004208609704990&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&offset=0
- Arias-Loyola, M., y Vergara-Perucich, F. (2021). Co-producing the right to fail: Resilient grassroots cooperativism in a Chilean informal settlement. *International Development Planning Review*, 43(1), 33-62. <https://doi.org/10.3828/idpr.2020.13>
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Paidós. <https://drasylviaiberot.files.wordpress.com/2017/01/beck-ulrich-que-es-la-globalizacion-falacias-del-globalismo-resuestas-a-la-globalizacion.pdf>
- Cahill, C., Sultana, F., y Pain, R. (2007). Participatory ethics: Politics, practices, institutions. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 6(3), 304-318. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/779>
- Chiang, T. H. (2021). What Freirean critical pedagogy says and overlooks from a Durkheimian perspective. *Social Inclusion*, 9(4), 1-11. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4157>
- Cuevas-Noa, F. J. (2014). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo. <https://periodicohumanidad.files.wordpress.com/2009/01/francisco-cuevas-noa-anarquismo-y-educacion.pdf>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). Invasión en educación. *Journal Of Supranational Policies Of Education*, 15, 48-63. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.003>
- Esquea-Gamero, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación - Universidad del Atlántico. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 13(2), 171-180. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Fernando, M. (2022). Educación y tecnologías digitales desde la base epistemológica de Paulo Freire. Revisión sistemática de la literatura en la base de datos SciELO. *TECHNO REVIEW: International Technology, Science and Society Review*, 11(Extra2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4429>

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?*. Siglo XXI Editores. <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicacic3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://fchv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. https://asslliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://abahlali.org/wp-content/uploads/2012/08/Paulo-Freire-Pedagogy-of-Freedom-Ethics-Democracy-and-Civic-Courage-2000.pdf>
- Freire, P., y Faundez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: Conversaciones con Antonio Faúndez*. La Aurora. <https://isbn.cloud/9789505510603/hacia-una-pedagogia-de-la-pregunta/>
- Galcerán, M. (2010a). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory & Universidad Nómada (Comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado del saber* (pp. 13-39). Traficantes de sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/La%20Universidad%20en%20conflicto-TdS.pdf>
- García-Peñalvo, F. J. (2019). Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura. Grupo GRIAL. <https://zenodo.org/records/2586725>
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. El efecto de la globalización en nuestras vidas*. Taurus. <https://sicologias.files.wordpress.com/2015/01/14b-giddens-los-efectos-de-la-globalizaci3b3n-en-nuestras-vidas.pdf>
- Gracia-Calandín, J. (2020). Transhumanismo y neuroeducación en perspectiva orteguiana. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 53, 55-64. <http://dx.doi.org/10.5209/asem.70836>
- Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K. (1998). Aprendizagem cooperativa retorna às faculdades: qual é a evidência de que funciona? *Change*, 30(4), 26-38. <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>
- Marcos-Pablos, S., y García-Peñalvo, F. J. (2018). Decision support tools for SLR search string construction. En F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings TEEM'18. Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 660-667). ACM. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138838>
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 2(2), 58-101. <https://doi.org/10.11600/ale.v2i2.27>
- Moraga, J., y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>

- Mott, C., Zupan, S., Debbane, A.-M., y L., R. (2015). Haciendo espacio para la pedagogía crítica en la universidad neoliberal: Luchas y posibilidades. *ACME: Revista internacional de geografías críticas*, 14(4), 1260-1282. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1296>
- Myers, D. G. (2001). *The American paradox: Spiritual hunger in an age of plenty*. Yale University Press. <https://epdf.mx/the-american-paradox-spiritual-hunger-in-an-age-of-plenty.html>
- Nayive, L., y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1311589>
- Neves, P., y Aparecida, A. (2017). A aprendizagem cooperativa como prática pedagógica promotora da educação libertária. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 15(18), 41-59. <https://doi.org/10.25074/07195532.18.740>
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133–144. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8286>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., y Bossuyt, P. M. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Polo, J. (2018). La educación como herramienta de combate. De Sócrates a Paulo Freire. *Areté: Revista de filosofía*, 30(1), 163-188. <https://doi.org/10.18800/arete.201801.008>
- Porras-Contreras, Y. A., y Pérez-Mesa, M. R. (2022). Representaciones sociales del cambio climático en futuros profesores de ciencias: Una mirada desde la perspectiva freireana. *TED*, 52, 83-100. <https://doi.org/10.17227/ted.num52-16470>
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41. https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf
- Salinas-Atausinchi, Y., y Huaman-Lucana, R. (2022). Pedagogía crítica: Una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146-161. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>
- Santos, M. (2015). Pedagogía libertaria y pedagogía Montessori. *Universidad Vic*. http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4283/trealu_a2015_santos_maria_irina_pedagogia.pdf
- Silva, A. (1976). Paulo Freire: Una educación para la liberación. *Revista de Educación*, 242, 87-96. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:d8dac17b-e81f-4d0a-b033-e6782257c5cb/re24206-pdf.pdf>
- Springer, S. (2010). Neoliberalism and geography: Expansions, variegations, formations. *Geography Compass*, 4(8), 1025-1038. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2010.00358.x>
- Silva-Feitosa, D., Ferreira, G., y Paz, S. R. (2022). Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora: Uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. *Filosofia e Educação*, 14(1), 201-221. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668581>
- Trujillo, J. J., y Ruiz, I. (2015). Los entresijos del sistema “formativo-educativo”. Pedagogía mercantilizada vs pedagogía hacia la emancipación. *Resed*, 3, 19-33. https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2015.i3.03

- Trujillo, J. J. (2020). Educación superior y formación mercantilizada: ¿existe alternativa? *Revista de Educación*, 41(1), 1-10. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34234>
- Vallaeyns, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Universia*, 12(5), 105-117. <https://ries.universia.net/article/download/137/18>
- Vivero, L. (2018). Interculturalidad y educación popular: Un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios. *Sophia Austral*, 21, 5-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052018000100005>