



PRODUCCIÓN DE SABERES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE: UNA MIRADA HERMENÉUTICA CRÍTICA DESDE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

Francys del Carmen Rodríguez de Meneses¹

rodriguezfrancys497@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7363-7830>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 28 de noviembre 2024

Aprobado: 01 de abril 2025

RESUMEN

Frente al imperativo de refundar el contrato social para la educación, este estudio, que se enmarca en la línea de investigación Educación, Desarrollo y Servicio Comunitario, adopta la pedagogía freireana para transformar la instrucción técnica en formación permanente y decolonial. La presente investigación se adscribe al paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico. El propósito es reflexionar sobre la pedagogía freireana: oprimido, esperanza, tolerancia, indignación y autonomía y su aporte a la producción de saberes para una formación permanente emancipadora. Se trasciende la instrucción técnica hacia una ética del vínculo fundamentada en Freire. Se concluye que el educador, como sujeto ético y dialógico, asume la mediación crítica del saber en comunidad, configurando una educación justa que dignifica la profesión y siembra esperanza activa en la construcción de una sociedad liberadora.

Palabras clave: Formación Permanente, Pedagogía Freireana, Praxis Liberadora, Producción de Saberes, Hermenéutica Crítica.

KNOWLEDGE PRODUCTION IN LIFELONG LEARNING: A CRITICAL HERMENEUTIC PERSPECTIVE FROM FREIREAN PEDAGOGY

ABSTRACT

Facing the imperative to redefine the social contract for education, this study, which is part of the research line Education, Development and Community Service, adopts freirean pedagogy to transform technical instruction into permanent and decolonial training. This research adheres to the interpretive paradigm under a qualitative approach, employing the hermeneutic method. The purpose is to reflect on freirean pedagogy: oppressed, hope, tolerance, indignation and autonomy and its contribution to the production of knowledge for a permanent emancipatory education. Technical instruction is transcended, moving towards an ethics of connection grounded in the work of Freire. It is concluded that the educator, as an ethical and dialogical subject, assumes the

¹Magíster en Gerencia Educacional (UDO). Licenciada en Administración (UDO). Docente de pregrado y postgrado, Tutora y Asesora de trabajos de grado de postgrado (UPEL-IMPM). Investigadora en educación, desarrollo y gestión comunitaria. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7363-7830>. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM), Venezuela.

critical mediation of knowledge within the community, shaping a just education that dignifies the profession and cultivates active hope in the construction of a liberating society.

Keywords: Lifelong Learning, Freirean Pedagogy, Liberating Praxis, Knowledge Production, Critical Hermeneutics.

Introducción

En el contexto de la urgente necesidad de un nuevo contrato social para la educación, que interpela los fundamentos epistemológicos, éticos y pedagógicos de la educación contemporánea, y donde la humanidad demanda un cambio paradigmático en la forma de conocer y educar. El presente estudio se inscribe en la línea de investigación: Educación, Desarrollo y Servicio Comunitario, asumiendo la pedagogía freireana como el eje transversal para repensar la labor docente, el educador Paulo Freire nos recuerda que educar es un acto político y relacional, donde el conocimiento se construye en diálogo y se convierte en praxis liberadora. Esta investigación surge de la necesidad de sustituir la visión técnica de la instrucción por una formación permanente que articule la complejidad del mundo, la decolonialidad del saber y la espiritualidad del ser.

Históricamente, el conocimiento ha sido concebido como un don divino, una revelación que trasciende la lógica humana, la Palabra de Dios no solo comunica verdades espirituales, sino que también ofrece una visión integral del ser humano, del mundo y de la historia, “vosotros también, poniendo toda diligencia por esto mismo, añadid a vuestra fe virtud; a la virtud, conocimiento; al conocimiento, dominio propio; al dominio propio, paciencia; a la paciencia, piedad” (2 Pedro 1:5,6). Este versículo propone un camino espiritual progresivo, desde la fe de cada individuo como cimiento, que construyen virtudes e integran ética, sabiduría, autocontrol, paciencia y piedad, donde cada valor se encadena al siguiente, fundando una praxis transformadora que une lo interno con lo divino en comunidad.

Bajo esta mirada, la producción de saberes no es una transferencia unilateral ni una administración técnica de información, educar implica un reconocimiento mutuo que rompe con modelos autoritarios. Como destaca

Freire en su *Pedagogía de la Esperanza* (1992), la formación permanente debe ser científica y, fundamentalmente, democrática, orientada a la “injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela” (Freire, 1992, p. 40). Esta visión resignifica la labor del maestro; ya no se trata de actualizarse en contenidos externos, sino de asumir un eje ontológico de revisión profunda de la identidad y del modo de habitar el aula, enseñar desde el corazón es imposible sin la capacidad de amar, en “una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también abarca el enseñar y aprender de un modo diferente” (Freire, 2010, p. 20), fuerza que se convierte en fundamento pedagógico y vínculo espiritual.

En sintonía con lo anterior, Freire sostiene que el conocimiento verdadero no se impone ni se acumula, sino que se construye en diálogo y se convierte en praxis transformadora, Freire en la *Pedagogía del oprimido*, advierte que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1997, p. 50). Esta afirmación conecta la espiritualidad del ser con la pedagogía crítica, mostrando la pedagogía freireana como horizonte epistemológico y ético, que concibe la educación como práctica de libertad y el conocimiento como construcción colectiva, bajo esta premisa, el saber se consolida como una construcción colectiva mediada por el mundo. De esta manera, educar implica diálogo, reconocimiento mutuo y transformación compartida, esta visión rompe con modelos autoritarios y revela que aprender es un acto político, relacional y profundamente humano.

La pedagogía freireana articula cinco pilares fundamentales: el oprimido como sujeto epistemológico, la esperanza como horizonte ético, la tolerancia como resistencia activa, la indignación como motor de transformación, y la autonomía como emancipación crítica. Estos pilares, lejos de ser conceptos abstractos, configuran una praxis que se construye en el diálogo horizontal, en la experiencia compartida y en la escucha profunda de los saberes del Sur.

Autores como Enrique Dussel, Edgar Morin, Milagros Rodríguez y José Lemus enriquecen esta visión desde sus respectivas tradiciones filosóficas y

pedagógicas. Por un lado, Dussel propone una filosofía de la liberación que desmonta las jerarquías epistémicas coloniales y redefine la praxis como acción transformadora desde la periferia. Por otro lado, Morin, advierte sobre las cegueras del pensamiento fragmentado y exige una reforma del pensamiento que permita comprender la complejidad del mundo. Por su parte, Rodríguez, desde la EDPC, convoca a religar saberes, cuerpos y territorios en una pedagogía espiritual, ética y comunitaria; y Lemus en sus reflexiones que presentan nuevas relaciones con base a políticas de acción y formación humana subversiva del docente que plantean una educación liberadora.

La presente investigación se adscribe al paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico para la aprehensión profunda de los fenómenos educativos. En este camino y praxis metodológica, se establece un diálogo reflexivo con las pedagogías fundantes del pensamiento freireano, con el fin de explorar sus contribuciones a la configuración de una praxis educativa problematizadora en claves decoloniales.

El caminar en la praxis metodológica no se agota en una técnica fría, sino que se nutre del círculo hermenéutico para transitar dialécticamente entre el pensamiento freireano y las categorías emergentes. Este proceso, orientado hacia la Producción de Saberes, se desplegó en tres momentos de profunda escucha: primero, una pre-comprensión analítica de fuentes primarias para identificar las raíces de la praxis liberadora desde una sensibilidad decolonial. Posteriormente, una contrastación dialógica propició la fusión de horizontes, donde el legado histórico se tensiona con las urgencias pedagógicas actuales. Finalmente, una fase de interpretación permitió la construcción de nuevos sentidos, donde la esperanza y la indignación proveen saberes colectivos.

La intención no es solo recuperar sus planteamientos, sino recontextualizarlos en el quehacer pedagógico actual. Así, esta investigación tiene como propósito analizar la pedagogía freireana a partir de sus reflexiones sobre sus ideas del oprimido, esperanza, tolerancia, indignación y autonomía y su aporte a la producción de saberes como praxis liberadora. En diálogo con aportes complementarios de otras tradiciones críticas, se busca recontextualizar el pensamiento freireano en el quehacer pedagógico actual

asumiendo a la educación como práctica de libertad y el conocimiento como construcción colectiva.

A partir de estos ejes, la investigación sostiene que una praxis inspirada en Freire permite acompañar los procesos docentes desde una ética dialógica-epistémica, sembrando una esperanza activa. Más que una recuperación teórica, se presenta una recontextualización frente a la urgencia decolonial, invitando a los educadores a concebir su labor como un acto político que dignifique la profesión y fortalezca una educación verdaderamente liberadora, justa y humanizada.

En sintonía con el rigor de un ensayo científico, este trabajo propone una recontextualización de la pedagogía freireana frente a los desafíos de la educación contemporánea. Para dar respuesta a este propósito, el artículo se estructura en tres momentos reflexivos, en primer lugar, se aborda la Pedagogía Freireana y Producción de Saberes como cimiento epistemológico; en segundo lugar, se profundiza en La Formación Permanente: Hacia una praxis liberadora como eje transformador de la identidad docente; y finalmente, se analiza la Dialógica del Oprimido y Esperanza en la Praxis Educativa como respuesta ética ante la urgencia decolonial.

Marco Teórico

La presente Fundamentación Teórica y Dialógica no se asume como un inventario de conceptos terminados, sino como un tejido de voces que convergen en la urgencia de repensar la educación, en este espacio, las categorías freireanas se entrelazan con el pensamiento complejo, la filosofía de la liberación y la espiritualidad del ser, conformando una trama que sostiene nuestra propuesta de producción de saberes.

Pedagogía freireana y producción de saberes

Ante el imperativo de refundar los compromisos colectivos sobre el hecho educativo, se hace necesario cuestionar los fundamentos epistemológicos y éticos de la práctica docente. En este escenario, la pedagogía freireana se convierte en un horizonte crítico capaz de ofrecer

respuestas transformadoras frente a la fragmentación del saber y la reproducción de modelos coloniales. Esta búsqueda de sentido resuena con la promesa Bíblica que vincula la comprensión profunda con la emancipación del ser: “y conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres” (Juan 8:32), así, el conocimiento no se agota en la acumulación de datos, sino en una verdad que dignifica y rompe las cadenas de la alienación.

La pedagogía freireana constituye un horizonte indispensable para comprender la transformación educativa en clave decolonial, desde sus primeras obras, Paulo Freire insistió en que la educación es un proceso político que puede reproducir la opresión o abrir caminos hacia la liberación. En este sentido, la producción de saberes no puede ser entendida como una técnica administrativa, sino como una praxis dialógica que, en sintonía con la visión integral del ser humano, vincula el conocimiento con la vida y la dignidad de los pueblos.

Freire denuncia en la *Pedagogía del Oprimido* la lógica bancaria de la educación, donde el docente deposita contenidos en un estudiante pasivo, frente a este modelo, propone una educación problematizadora, en la que el conocimiento se construye colectivamente, así, producir saberes significa crear condiciones para que educadores y educandos se reconozcan como sujetos históricos que “pronuncian el mundo” en diálogo constante (Freire, 1997).

En esta línea, la producción de saberes se desprende de la fría acumulación de datos para convertirse en una ontología de la presencia. Para Freire, la existencia humana es incompatible con el silencio impuesto; por ello sostiene que “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de palabras falsas sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo” (Freire, 1997, p. 71). El saber no es, por tanto, un depósito estático ni una herencia pasiva, sino que “sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (Freire, 1997, p. 52).

Esta búsqueda no se realiza en la soledad del individuo, sino en la interacción vital con la realidad. Desde esta premisa, el saber adquiere una

dimensión profundamente política y relacional, donde el convencimiento de lucha y la conciencia crítica no pueden ser donados ni impuestos por una vanguardia o liderazgo. Freire afirma que “es necesario que el liderazgo revolucionario descubra esta obviedad: que su convencimiento sobre la necesidad de luchar, que constituye una dimensión indispensable del saber revolucionario, en caso de ser auténtico no lo fue dado por nadie” (Freire, 1997, p. 47).

Esta visión rompe con la jerarquía tradicional de la instrucción técnica al establecer que “nadie educa a nadie, así mismo tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1997, p. 61). Aquí, el mundo permite que la teoría y la práctica se fecunden mutuamente. En este diálogo, el rigor académico y el saber popular se encuentran en un plano de dignidad compartida, pues “el saber más elaborado del liderazgo se rehace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, en tanto el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido en el de aquél” (Freire, 1997, p. 168).

Esta concepción se articula con la necesidad de una producción de saberes decolonial. La colonialidad ha impuesto jerarquías epistémicas que invisibilizan saberes ancestrales y comunitarios. De este modo, su pensamiento se convierte en un punto de partida imprescindible para comprender la producción de conocimientos en clave decolonial.

La formación permanente, en este marco, adquiere un papel ontológico, político y social, distanciándose de la visión reduccionista de la actualización técnica. En *La educación como práctica de la libertad*, Freire subraya que “la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano” (Freire, 1997, p. 16). Este enfoque freireano demuestra que la formación del educador es un compromiso ético con la realidad. Mientras la actualización busca la eficiencia en la repetición, la formación permanente busca la coherencia en la transformación, permitiendo que el docente sea un mediador entre el mundo tal como es y el mundo que la esperanza permite soñar.

Enseñar, recuerda el autor, “no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47). Esta idea sitúa al docente como mediador crítico del saber, capaz de problematizar la realidad junto a sus estudiantes y de generar conciencia liberadora. La praxis freireana exige que el educador asuma que toda enseñanza implica una toma de posición ética. No es un contenedor de información, sino un sembrador de sentido.

En Cartas a quien pretende enseñar, Freire afirma que “enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” (Freire, 1993, p. 25). Esta convicción es el motor de la formación permanente, que se convierte en un proceso compartido. La tolerancia, entendida como apertura al otro, y la autonomía, concebida como emancipación crítica, permiten que el educador construya prácticas liberadoras. La universidad y las instituciones educativas deben dejar de ser espacios de reproducción tecnocrática para convertirse en laboratorios de utopías realizables, donde el saber se asuma como un bien común orientado a la transformación de la vida.

La pedagogía freireana, sustentada en la praxis, la esperanza y la indignación, ofrece el basamento epistemológico necesario para pensar la transformación educativa y la producción de saberes decoloniales como procesos inseparables de la formación permanente. De esta manera, el devenir pedagógico del educador se convierte en un acto ético, político y social que siembra futuro desde la pluralidad de voces y la memoria encarnada.

La formación permanente: hacia una praxis liberadora

La transformación educativa, en clave freireana, no puede entenderse como un simple ajuste técnico o administrativo. Es un proceso profundo que cuestiona las estructuras de poder que han sostenido la educación desde sus orígenes coloniales y que han silenciado saberes, territorios y comunidades. Esta ruptura con los moldes establecidos halla un eco espiritual en la exhortación apostólica, “no os conforméis a este siglo, sino transformaos por medio de la renovación de vuestro entendimiento” (Romanos 12:2).

En este horizonte, la pedagogía freireana se convierte en un fundamento crítico para sustituir la administración tecnocrática por una producción de saberes decoloniales y una formación permanente entendida como eje ontológico, político y social. El oprimido, como sujeto epistemológico, se convierte en el centro de este proceso, pues su voz y experiencia son el punto de partida para la producción de saberes y construir una educación liberadora.

Paulo Freire advierte que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 36). Esta afirmación sitúa la transformación educativa no como un cambio de gestión, sino como una praxis donde el conocimiento se construye colectivamente. La educación no es neutral: cada acto pedagógico reproduce la opresión o genera liberación. Por ello, transformar la educación exige que el oprimido, como sujeto epistemológico, sea el centro del proceso, pues su voz es el punto de partida para transformación de saberes y territorios.

La producción de saberes no puede reducirse a la administración de información. Es un acto político que reconoce que todo saber está vinculado a relaciones de poder. Freire lo expresa con claridad: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47). Esta afirmación desmonta la lógica “bancaria” y abre paso a una perspectiva decolonial, donde la tolerancia se convierte en resistencia activa frente a la imposición de saberes hegemónicos. Aquí, la praxis ofrece el basamento para desmontar las jerarquías coloniales a través de un diálogo de saberes que dignifique los conocimientos ancestrales, comunitarios y populares.

En Cartas a quien pretende enseñar, Freire recuerda que “enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” (Freire, 1993, p. 25). Esta convicción es el motor de la formación docente: no basta con adquirir competencias técnicas, es necesario cultivar una conciencia crítica que permita transformar la práctica educativa y abrir horizontes de esperanza. Esta esperanza, sin embargo, no debe entenderse como una espera pasiva, sino como una exigencia ética y organizacional. En este sentido, Freire (1992) profundiza en la dimensión colectiva de dicha convicción en su obra Pedagogía de la

esperanza, señalando la necesidad de democratizar los espacios donde ese cambio debe gestarse:

Estoy convencido de la importancia, de la urgencia de la democratización de la escuela pública, de la formación permanente de sus educadores y educadoras, y entre éstos incluyo a los vigilantes, las cocineras, los cuidadores. Formación permanente, científica, en la que sobre todo no debe faltar el gusto por las prácticas democráticas, entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela (Freire, 1992, p. 40-41).

Este planteamiento de Freire (1992) resulta fundamental para reconfigurar la formación permanente desde una perspectiva decolonial y sistémica. Al incluir a vigilantes y cocineras como educadores, el autor rompe con la jerarquía burocrática del saber y posiciona a la escuela como un territorio de aprendizaje compartido. No se trata solo de una capacitación técnica o "científica", sino de cultivar una sensibilidad hacia la práctica democrática donde la comunidad y las familias asuman un rol protagónico. En consecuencia, la labor docente se dignifica cuando se comprende como un acto político de injerencia colectiva, orientado a transformar los destinos de la educación pública hacia una visión de producción de saberes compartidos.

La formación de educadores se convierte, por tanto, en un acto ético que siembra futuro desde la pluralidad y la memoria encarnada. El educador no es un contenedor de información, sino un mediador de sentidos y un sembrador de esperanza. Freire insiste en que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Freire, 1997, p. 50). Constituye la ruptura definitiva con la administración escolar tecnocrática. Este análisis devela que la educación no es una transacción de conocimientos "gestionados", sino un acontecimiento ético de comunión. Al afirmar que "nadie se educa solo", Freire desplaza la visión de la formación como un logro individual o una competencia técnica, para situarla en la intersubjetividad. La "mediación del mundo" implica que el objeto de conocimiento no es propiedad

del docente, sino un desafío compartido que ambos -educador y educando- deben descifrar para transformar su realidad circundante.

Desde esta premisa, la formación permanente de los educadores trasciende la instrucción mecánica y se convierte en un acto ético, político y social que siembra futuro desde la pluralidad de saberes y la memoria encarnada de los pueblos. Se invita, por tanto, a los educadores a revisar críticamente sus prácticas y a concebir su proceso formativo como un ejercicio de esperanza activa.

Dialógica del oprimido y esperanza en la praxis educativa

La dialógica del oprimido no constituye una simple herramienta de comunicación, sino una unidad indisoluble entre la reflexión y la acción. En este tercer momento, la praxis educativa se desplaza hacia una esperanza que, en palabras de Freire (1992), requiere un anclaje en la práctica para transformarse en condición histórica. Este compromiso de darle lugar al saber del otro se fundamenta en el imperativo ético de: “abre tu boca por el mudo en el juicio de todos los desvalidos” (Proverbios 31:8). A partir de este postulado, la transformación del mundo implica una dialéctica entre la denuncia de las injusticias y el anuncio de una nueva realidad, donde el diálogo horizontal se convierte en la antítesis de los métodos bancarios que históricamente han silenciado la conciencia del educando.

La pedagogía freireana no es una técnica de transmisión de contenidos, ni una simple estrategia didáctica; es una praxis problematizadora, dialógica y transformadora, tejida en el contexto, en la experiencia vivida, en la historicidad de los sujetos. Esta perspectiva surge de la articulación entre el pensamiento de Paulo Freire y Edgar Morin, quienes concuerdan en que, en lugar de imponer estructuras externas, el saber se construye desde el territorio y las memorias colectivas desde las necesidades concretas de quienes educan, aprenden y, que luego Enrique Dussel, José Lemus y Milagros Rodríguez propone de manera específica una Educación Decolonial Planetaria Compleja. Lemus lo expresa con claridad: “toda metodología que no se enraíce en el

contexto corre el riesgo de reproducir la colonialidad del saber” (Lemus, 2020, p. 112).

Desde esta mirada, la educación se convierte en una forma de resistir la fragmentación del conocimiento y de re-ligar los saberes. Al respecto, Milagros Rodríguez complementa esta visión al afirmar que: “la educación debe ser un espacio para el reencuentro con lo humano, con lo sensible, con lo espiritual que habita en cada saber” (Rodríguez, 2021, p. 88). Cabe destacar que en la tradición freireana, el diálogo no es una técnica comunicativa, sino el corazón de la pedagogía liberadora.

Este diálogo implica reconocer la dignidad epistémica del saber revolucionario, de reflexión crítica y la acción transformadora comunitaria “solo 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. Búsqueda que es también es esperanzada” (Freire, 1997, p. 52). Esta afirmación en la perspectiva freireana subraya que el saber no es estático ni acumulativo, sino un proceso vivo y de búsqueda constante, es la esperanza de abrir espacio para la construcción colectiva del conocimiento. El proceso pedagógico se construye colectivamente en el diálogo, en la palabra compartida, en la escucha profunda. Es una pedagogía del vínculo, del cuidado y de la ternura radical que transforma.

Este tránsito de la dialógica hacia la transformación social exige que la esperanza no sea un ideal romántico, sino un compromiso pedagógico con la democratización del saber. En este punto, la Pedagogía de la Esperanza de Freire converge con la necesidad de una reforma del pensamiento planteada por Edgar Morin. Como señala el filósofo francés, “lo que conlleva el peor peligro conlleva también las mejores esperanzas (en la misma mente humana) y por esta razón el problema de la reforma del pensamiento se ha vuelto vital” (Morin, 1999, p. 40). Esta convergencia sugiere que no puede haber una praxis verdaderamente liberadora sin una comprensión de la complejidad del mundo. Mientras la esperanza freireana moviliza la voluntad para anunciar una realidad distinta, la reforma del pensamiento de Morin proporciona las herramientas para contextualizar ese

En el año 1992, el filósofo Paulo Freire en su obra *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, afirma que

He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores," de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía (Freire, 1992, p. 53).

El filósofo en esta cita, afirma que la educación democrática y popular, a través del lenguaje, busca que las clases populares desarrollen su propia voz y visión del mundo desde su realidad, este análisis cierra la brecha entre la teoría y la práctica, demostrando que la Pedagogía de la Esperanza no es un ideal romántico, sino un compromiso pedagógico con la democratización del saber y el empoderamiento de los sujetos.

La praxis problematizadora en Paulo Freire articula cinco pilares pedagógicos en la educación bancaria: esperanza como horizonte ético de transformación social, tolerancia como apertura al diálogo y resistencia activa frente a la opresión, el oprimido como sujeto epistemológico que resignifica su realidad, y la autonomía como emancipación mediante la concienciación crítica. Este entramado conceptual, lejos de ser estático, configura un proceso cíclico donde la educación se vuelve acto político, desde la deconstrucción de las relaciones asimétricas en la primera tolerancia hasta la construcción de alternativas colectivas decoloniales en la segunda tolerancia, pasando por la agencia del oprimido que, al ejercer su autonomía esperanzada, transita de objeto a creador de historia. Freire nos lega así una pedagogía que no solo interroga el mundo, sino que lo reinventa desde la praxis.

En la pedagogía del oprimido, la praxis problematizadora "está en los orígenes de la «homonización» y contiene las exigencias últimas de la humanización. Reencontrarse como sujeto y liberarse es todo el sentido del

compromiso histórico. Ya la antropología sugiere que la «praxis», si es humana y humanizadora, es «práctica de la libertad» (Freire, 1997, p. 13). La praxis de los oprimidos es la acción consciente y reflexiva que busca transformar la realidad de opresión a través del diálogo, el cuestionamiento crítico y la participación activa de los sujetos involucrados. Se opone a la educación bancaria, donde el conocimiento se deposita en un estudiante pasivo, y en su lugar fomenta una educación liberadora donde educador y educando son sujetos que construyen juntos el conocimiento, partiendo de la tolerancia de sus propias experiencias y problemas.

La praxis dialógica de Paulo Freire, presentes en obras como *Pedagogía de la Indignación*, *Pedagogía de la Autonomía*, *Pedagogía de la Tolerancia*, *Pedagogía de los Oprimidos*, y *Pedagogía de la Esperanza*, guarda una relación inseparable entre reflexión y acción transformadora, mediada por el diálogo horizontal y la conciencia crítica, que busca generar cambios sociales frente a las injusticias “una de las tareas fundamentales de un educador progresista, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, es provocar y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto” (Freire, 2012, p. 105).

Se fundamenta en la indignación ante las desigualdades para impulsar la acción colectiva y la construcción de una realidad más justa, superando el conformismo a través de la lectura, la relectura, la crítica y la participación activa. La conexión entre acción y reflexión, donde el diálogo es fundamental para transformar la realidad, promoviendo un aprendizaje crítico y liberador.

En definitiva, la praxis dialógica no solo libera al educando, sino que transforma al docente en un sujeto crítico. La formación permanente, por tanto, no es una acumulación de créditos, sino un proceso de humanización mutua donde el educador vincula acción y reflexión para anunciar un mundo nuevo desde la esperanza.

Metodología

El presente camino y praxis metodológica no se asume como una sucesión mecánica de pasos, sino como un itinerario reflexivo donde el método

hermenéutico actúa como brújula, en este andar, la técnica se funde con la ética para permitir una interpretación profunda de los fenómenos educativos. Esta arquitectura no se concibe como una ruta lineal de recolección de datos, sino como una praxis investigativa donde el método hermenéutico se convierte en el puente para transitar dialécticamente entre el legado freireano y las urgencias de nuestro tiempo.

La presente investigación se adscribe al paradigma interpretativo, el cual, en sintonía con Hernández (2023), redirecciona la mirada hacia la importancia de lo subjetivo y lo vivido como una forma válida y no instrumental de generar conocimiento. Desde esta perspectiva, no buscamos leyes universales, sino captar la esencia de la praxis docente en su complejidad, asumiendo que el conocimiento es una construcción social donde la subjetividad de la investigadora y la intención del texto se entrelazan para generar nuevos sentidos, alejándonos de la figura del sujeto como un simple dato utilizado por la ciencia objetivable.

Este camino se recorre a través del enfoque cualitativo; siguiendo a Hernández (2023), este se asume como una vía que permite centrarse en el corazón del significado y en el transcurso de la vida en el tiempo. En nuestro caso, este enfoque facilita que la Producción de Saberes no sea vista como un dato frío, sino como un proceso vivo de formación permanente que ocurre en el encuentro con el otro y con el mundo. Bajo esta mirada, la investigación cualitativa nos permite una visión global del individuo que no puede entenderse desde la reducción, sino desde la profundidad de sus acciones y expresiones.

Como herramienta fundamental de aprehensión, el método hermenéutico se emplea para comprender los fenómenos educativos en su complejidad. Siguiendo a Hernández (2023), este camino nos enseña a investigar sin la pretensión de una verdad absoluta, permitiendo una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje que no se agota en la reducción, sino que se nutre de la interpretación de los significados implicados en la praxis docente.

En sintonía con Gadamer (1998) en su obra *Verdad y Método II*, este método se aleja de la simple técnica para convertirse en un evento de verdad

donde ocurre una fusión de horizontes. Para la presente investigación, la hermenéutica se asume como el movimiento vital que permite transitar dialécticamente entre la totalidad del pensamiento de Paulo Freire y las categorías que dan vida a nuestra reflexión, no se trata, por tanto, de una lectura pasiva, sino de un diálogo vivo donde el texto histórico de Freire interpela nuestra realidad presente, transformando la interpretación en un acto de compromiso ético y pedagógico.

Desde este camino epistemológico, la investigación se define específicamente como Hermenéutica Crítica. Si bien Gadamer provee la estructura para el diálogo con el texto, es la pedagogía freireana la que le otorga su carácter “crítico”, pues nuestra intención no se agota en la contemplación de los saberes, sino en su potencial emancipador, aquí, el acto de interpretar no solo busca comprender el mundo, sino identificar las estructuras de poder y las huellas de la colonialidad para convertirlas en herramientas de transformación social. Es una lectura, con los pies en el territorio y la mirada en la justicia, donde el círculo hermenéutico se expande hasta transformarse en una espiral de concienciación.

Consecuentemente, este caminar metodológico no se agota en una técnica fría, sino que se nutre de una dinámica dialéctica entre la totalidad del pensamiento de Freire y las categorías emergentes de nuestra propia reflexión. Este proceso de interpretación y compromiso se encarnó en tres momentos de profunda escucha:

En un primer momento, nos acercamos a las fuentes primarias de Paulo Freire con una mirada de pre-comprensión analítica, no fue una lectura pasiva, sino un encuentro con sus núcleos de sentido para comprender la formación como un estado de alerta crítica, allí, identificamos las raíces de la praxis liberadora desde una sensibilidad decolonial que reconoce nuestras propias heridas y saberes como punto de partida legítimo.

Posteriormente, este camino nos llevó a una fase de contrastación dialógica, donde los aportes freireanos fueron invitados a confrontarse con las urgencias del quehacer pedagógico actual, lejos de una repetición literal, propiciamos una auténtica fusión de horizontes donde el texto histórico dialoga,

se tensa y se abraza con la realidad presente, permitiendo que el conocimiento emerja del abrazo entre el legado del autor y las voces críticas contemporáneas.

Finalmente, arribamos a una fase de interpretación. En este espacio de creación, nos permitimos la construcción de nuevos sentidos donde la esperanza y la indignación motorizan una propuesta de saberes colectivos, aquí, la investigadora se asume como una mediadora comprometida que vincula la teoría fundante con la necesidad urgente de una praxis que problematice nuestro tiempo.

Resultados y Discusión

El análisis de los hallazgos permite comprender que la producción de saberes no es un evento aislado, sino un proceso cíclico que religa la espiritualidad, la política y la pedagogía. Desde el despliegue de la Hermenéutica Crítica, el proceso de interpretación no ha sido una lectura pasiva, sino un diálogo vivo donde los textos interpelan nuestra realidad. Al contrastar las fuentes, emergen tres nodos de discusión:

La producción de saberes: entre la palabra verdadera y la complejidad

En este primer nodo, Freire y Morin convergen en la crítica a la fragmentación, fortalecidos por la ética de la alteridad de Dussel (2013), desde la Hermenéutica Crítica, este encuentro representa una fusión de horizontes (Gadamer, 1998) donde el pasado de la Pedagogía del Oprimido (1997) se tensiona con la urgencia decolonial presente. Mientras Freire denuncia la educación bancaria como un silencio impuesto, Morin (1999) advierte sobre las cegueras que dividen la realidad.

La discusión revela que pronunciar el mundo es un evento de verdad que trasciende la técnica, la producción de saberes implica reconocer que la verdad no se administra, sino que emerge de la relación sujeto-territorio, aquí, la promesa de Juan 8:32 adquiere un sentido profundo: la verdad liberadora es el resultado de un círculo hermenéutico que, al romper la alienación, permite que el rigor académico y el saber popular se encuentren en un plano de

dignidad compartida, desmontando las jerarquías que históricamente han invisibilizado a los pueblos.

Formación permanente: una ontología de la renovación y la alteridad

La formación del educador se asume aquí como el movimiento vital de la hermenéutica: transitar dialécticamente entre la teoría y la praxis, esta formación trasciende la actualización técnica para posicionarse como un proceso de conversión crítica, que halla su eco espiritual en la renovación del entendimiento (Romanos 12:2) para transformar la identidad docente en un acto de compromiso con el otro. Al cruzar los aportes de Dussel (2013) con la Pedagogía de la Autonomía (2004), la discusión se desplaza de lo administrativo a lo ontológico. Freire sostiene que enseñar exige la convicción de que el cambio es posible, idea que se expande en Cartas a quien pretende enseñar (1993).

Esta formación no es llenar un vacío, sino una subversión del docente (Lemus, 2020). La Hermenéutica Crítica devela que, al entender la enseñanza y el aprendizaje como momentos de un proceso único, como resalta la Pedagogía de la Tolerancia (2006), el docente se rehace en el encuentro con el otro. Es la aplicación del principio de Gadamer (1998) sobre la comprensión como un proceso inacabado, el docente asume su inconclusión y se compromete radicalmente con la transformación del mundo, transformando la interpretación en un acto ético.

La dialógica y la esperanza: el anuncio de lo inédito viable

Finalmente, la discusión sobre la esperanza revela que esta es el motor de la Hermenéutica Crítica, una fuerza activa que impulsa a la acción. Aquí, la voz de Milagros Rodríguez (2021) y Dussel se funden con la Pedagogía de la Esperanza (1992) para proponer una praxis que religue lo sensible y lo político. La esperanza freireana moviliza la voluntad para anunciar una realidad distinta, mientras que la reforma del pensamiento de Morin proporciona las herramientas para contextualizar ese anuncio en un tejido planetario complejo.

El análisis demuestra que el diálogo horizontal es la herramienta para construir utopías realizables de transformación social, donde la denuncia de la opresión se materializa en prácticas concretas de justicia y libertad, como se desprende de la Pedagogía de la Indignación (2012), la praxis dialógica transforma al docente en un mediador de incertidumbres. Esta investigación confirma que la educación es una práctica de la libertad donde el lenguaje no solo comunica, sino que crea mundos. Al integrar la visión de Gadamer (1998), la hermenéutica deja de ser una técnica fría para convertirse en una espiral de concienciación que dignifica la profesión y abre horizontes de esperanza activa.

Conclusiones

La presente investigación devela que la crisis de sentido en la formación docente es el síntoma de un vacío epistémico originado por la persistencia de modelos coloniales. Se concluye que refundar el quehacer pedagógico exige trascender la racionalidad técnica para abrazar una Hermenéutica Crítica que, lejos de ser una simple herramienta, se constituye en el camino para subvertir la educación bancaria. Este modelo opresor, denunciado por Freire, ha reducido al docente a un ejecutor de currículos ajenos, ignorando su condición de sujeto histórico y espiritual, la trama dialógica tejida con la complejidad de Morin y la liberación de Dussel confirma que producir saberes en nuestro territorio es un acto de soberanía que religa el conocimiento con el latir de las comunidades.

Asimismo, la investigación reafirma que la formación permanente es un giro descolonizador del entendimiento (Romanos 12:2), al reconocernos como seres inconclusos, la docencia se transforma en una ontología de la presencia; el educador deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un artesano de saberes y mediador de horizontes emancipatorios. Las categorías de Freire - esperanza, tolerancia activa e indignación - emergen como actos éticos encarnados que permiten la fusión de horizontes (Gadamer, 1998), convirtiendo el aula en una comunidad de conciencia crítica.

El aporte fundamental de este estudio reside en la construcción de una arquitectura conceptual transcompleja que desafía la fragmentación del

conocimiento tradicional. Al proponer la integración dialógica entre Freire, Morin y Dussel, esta investigación ofrece un marco de referencia inédito para la formación permanente, entendiéndola no como una actualización de contenidos, sino como un giro descolonizador del entendimiento. Este enfoque permite que la producción de saberes emerja de una fusión de horizontes donde el rigor académico dialoga en igualdad de condiciones con la sabiduría popular y el sentir del territorio.

En el ámbito metodológico, el estudio aporta una ruta clara para la aplicación de la Hermenéutica Crítica. Siguiendo a Hernández (2023), este camino nos enseña a investigar sin la pretensión de una verdad absoluta, permitiendo una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje que no se agota en la reducción, sino que se nutre de la interpretación de significados implicados en la praxis. Al rescatar la visión de Gadamer (1998) y dotarla de una intención emancipadora, se dota a los educadores de una herramienta para identificar y desmontar las estructuras de poder que habitan en el lenguaje y las prácticas cotidianas.

Finalmente, el trabajo aporta una visión humanizada de la docencia al posicionar la autonomía y la esperanza como ejes de resistencia. Se entrega a la comunidad académica una fundamentación sólida para transitar de una postura receptora a una productora de cultura. El mayor aporte es, en esencia, la validación de una pedagogía sentipensante que reconoce en la indignación el motor de la acción y en la solidaridad el vínculo necesario para construir una educación verdaderamente liberadora y profundamente humanizada.

Referencias

- Biblia. (1960). *Santa Biblia. Versión Reina-Valera*. Madrid: Sociedad Bíblica.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires: Docencia.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. Ciudad de México: FCE / CREFAL.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hernández, E. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 7 (4), 10561-10576. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Lemus, J. (2020). Subversión del docente universitario: ¿Necesidad o vanidad? *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 22 (1), 31-44. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos221.03>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Rodríguez, M. (2021). La transdisciplinariedad como eje transversal de la docencia universitaria: un constructo transmetodológico contrarresistencia. *Análisis*. 53 (99). DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169.6333>