



ORIGINAL
Artículo de Investigación

Hacia una transformación social: la palabra como mecanismo pedagógico y democrático*

Towards a social transformation: the word as a pedagogical and democratic mechanism

Recibido: Julio 12 de 2023 – Evaluado: Septiembre 22 de 2023 – Aceptado: Noviembre 03 de 2023

Juan Pablo Hincapié Mejía**
Driver Ferney Ramírez Henao***

Para citar este artículo / To cite this article

Hincapié Mejía, J. P., & Ramírez Henao, D.F. (2024). Hacia una transformación social: la palabra como mecanismo pedagógico y democrático. *Revista Academia & Derecho*, 15 (28), 1-16.

Resumen

Este artículo de reflexión aborda cuatro temas: las ciencias humanas, la democracia, la educación y la transformación social, con el fin de reflexionar sobre el papel que asume la palabra, como acto humano y como mecanismo pedagógico y democrático, en los procesos individuales y colectivos de transformación social. Este llamado a la reflexión-acción nació en un espacio que los autores denominaron jornadas de reflexión, realizadas en la Universidad del Valle sedes Palmira y San Fernando (Cali), en el marco del paro nacional estudiantil por la educación superior en el segundo semestre del 2018. Se sostiene en el texto que la palabra es la base para la construcción de la condición humana y del Otro como un(a) igual y semejante. Bajo esta perspectiva, encontramos que la palabra es indispensable en el proyecto democrático porque, gracias a su empoderamiento, se logra la autonomía del sujeto y se materializa la igualdad con el Otro. Por ende, se afirma que la educación democrática debe invitar a que educador y educandos piensen críticamente, por sí mismos, en un ambiente humano, libre, diverso y digno. Se concluye que, dada la trascendencia de la palabra, es necesario considerarla

* Artículo de investigación y reflexión. Artículo inédito. Parte de la experiencia reflexiva fue presentada en el XVI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión y Acción Social Universitaria (ULEU) realizado entre el 26 al 29 de octubre del 2021.

** Profesor catedrático del programa de contaduría pública de la Universidad del Valle. Correo: juan.pablo.hincapie@correounivalle.edu.co / juanpaunivalle@gmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3776-7670>

*** Profesor catedrático del programa de contaduría pública de la Universidad del Valle. Correo: driver.ramirez@correounivalle.edu.co / driverferney@hotmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9092-6362>

como un mecanismo pedagógico y democrático, a través de la cual se pueden agenciar procesos de transformación social que inviten a un cambio de actitud en los actores sociales.

Palabras Claves: cambio social, ciencias sociales, educación ciudadana, democratización de la educación, humanidades.

Abstract

This reflective article addresses four themes: the human sciences, democracy, education and social transformation, in order to reflect on the role assumed by the word, as a human act and as a pedagogical and democratic mechanism, in individual and social processes. collectives of social transformation. This call for reflection-action was born in a space that the authors called days of reflection, held at the Universidad del Valle, Palmira and San Fernando (Cali), within the framework of the national student strike for higher education in the second semester of the 2018. It is argued in the text that the word is the basis for the construction of the human condition and of the Other as an equal and similar. From this perspective, we find that the word is indispensable in the democratic project because, thanks to its empowerment, the autonomy of the subject is achieved and equality with the Other is materialized. Therefore, it is affirmed that democratic education should invite educators and students to think critically, for themselves, in a humane, free, diverse and dignified environment. It is concluded that, given the importance of the word, it is necessary to consider it as a pedagogical and democratic mechanism, through which processes of social transformation that invite a change of attitude in social actors can be managed.

Keywords: citizen education, democratization of education, humanities, social change, social sciences.

Resumo

Este artigo reflexivo aborda quatro temas: as ciências humanas, a democracia, a educação e a transformação social, a fim de refletir sobre o papel assumido pela palavra, como ato humano e como mecanismo pedagógico e democrático, nos processos individuais e sociais. transformação social. Este apelo à reflexão-ação nasceu em um espaço que os autores denominaram jornadas de reflexão, realizadas na Universidad del Valle, Palmira e San Fernando (Cali), no âmbito da greve nacional dos estudantes pelo ensino superior no segundo semestre de o 2018. Argumenta-se no texto que a palavra é a base para a construção da condição humana e do Outro como igual e semelhante. Nessa perspectiva, constatamos que a palavra é indispensável no projeto democrático porque, graças ao seu empoderamento, alcança-se a autonomia do sujeito e concretiza-se a igualdade com o Outro. Portanto, afirma-se que a educação democrática deve convidar educadores e educandos a pensar criticamente, por si mesmos, em um ambiente humano, livre, diverso e digno. Conclui-se que, dada a importância da palavra, é necessário considerá-la como um mecanismo pedagógico e democrático, por meio do qual podem ser geridos processos de transformação social que convidam a uma mudança de atitude nos atores sociais.

Palavras-chave: ciências sociais, educação cidadã, democratização da educação, humanidades, mudança social.

Résumé

Cet article de réflexion aborde quatre thèmes : les sciences humaines, la démocratie, l'éducation et la transformation sociale, dans le but de réfléchir au rôle que joue la parole, en tant qu'acte humain et mécanisme pédagogique et démocratique, dans les processus individuels et collectifs de transformation sociale. Cet appel à la réflexion-action est né dans un espace que les auteurs ont appelé des journées de réflexion, organisées à l'Université del Valle, aux campus de Palmira et San Fernando (Cali), dans le cadre de la grève nationale étudiante pour l'enseignement supérieur au deuxième semestre 2018. Le texte soutient que la parole est la base pour la construction de la condition humaine et de l'Autre comme un(e) égal(e) et semblable. Dans cette perspective, nous trouvons que la parole est indispensable dans le projet démocratique car, grâce à son empowerment, l'autonomie du sujet est atteinte et l'égalité avec l'Autre est matérialisée. Par conséquent, il est affirmé que l'éducation démocratique doit inviter éducateurs et apprenants à penser de manière critique, par eux-mêmes, dans un environnement humain, libre, divers et digne. En conclusion, étant donné la transcendance de la parole, il est nécessaire de la considérer comme un mécanisme pédagogique et démocratique, à travers lequel des processus de transformation sociale peuvent être facilités, invitant à un changement d'attitude des acteurs sociaux.

Mots Clés: changement social, sciences sociales, éducation citoyenne, démocratisation de l'éducation, humanités.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión. (Freire, 1973, p. 97).

SUMARIO: Introducción. - Marco teórico. - Problema de investigación. Plan de redacción. - 1. Marco teórico. 1.1. La palabra como acto humano. 1.2. Democracia y participación. 1.3. De la reflexión a la acción y la transformación social. 2. El accionar transformador de la palabra. 2.1. La palabra como mecanismo pedagógico. 2.2. La palabra como mecanismo democrático. - Conclusiones. Referencias.

Introducción e invitación problematizadora

En el marco del paro nacional estudiantil por la educación superior, llevado a cabo en el segundo semestre de 2018, los autores de este artículo de reflexión decidieron participar en las actividades de movilización con la propuesta de realizar unas jornadas de reflexión dirigidas a toda la comunidad universitaria que permitieran una lectura crítica de la situación social y educativa del país. Estas jornadas se llevaron a cabo en la Universidad del Valle sedes Palmira y San Fernando (Cali), y en ellas los autores se propusieron tratar cuatro temas: las ciencias humanas, la democracia, la educación y la transformación social.

En este documento se procura sistematizar las ideas que los autores socializaron en estos espacios. Antes de iniciar las jornadas, se hacía un llamado a los asistentes para que reflexionaran sobre la siguiente problemática: *¿qué lectura hago de la realidad desde mi campo del saber y/o desde mi experiencia cotidiana?, ¿cómo puedo utilizar ese conocimiento (académico-vivencial) para agenciar mi transformación personal, la de una comunidad o la de la sociedad en general?*

El anterior llamado se hizo con el fin de que se agenciera un conversatorio donde, no solo nosotros como oradores, sino también el público al cual nos dirigimos, impulsaran reflexiones críticas con un interés central en la transformación social desde su experiencia personal y

académica. Ahora bien, dicho interés se mantiene en este documento, toda vez que esperamos que el/la lector/a recuerde las preguntas y recorra también el camino de la reflexión, la crítica y la transformación.

La tesis que aquí sustentaremos es la siguiente: la palabra, como acto humano, creadora de la democracia y eje central de la educación, agencia procesos individuales y colectivos de transformación social que impactan positiva y negativamente los procesos pedagógicos. La estructura que posibilitará la fundamentación de la tesis, adopta como punto de partida algunas posturas que giran alrededor del lenguaje y, específicamente, de la palabra como acto de comunicación e instrumento de humanización. En esta línea argumentativa, la base teórica de Zuleta (1995) facilitará realizar la presentación de los ejes: democracia y educación, y, sobre este último eje, complementaremos con la mirada crítica y pedagógica de Freire (1973). Finalmente, la etapa dedicada a la transformación social, se amparará sobre Freire (1973) y Fals-Borda (1985).

Problema de investigación

¿Cómo puedo utilizar el conocimiento académico-experiencial para agenciar mi transformación personal, la de una comunidad o la de la sociedad en general?

Esquema de solución del problema

El presente artículo de reflexión se estructura en tres partes para poder fundamentar la tesis que movilizó este llamado a la reflexión-acción, en el marco del paro nacional estudiantil por la educación superior en el segundo semestre del 2018. La tesis en cuestión es la siguiente: la palabra, como acto humano, creadora de la democracia y eje central de la educación, agencia procesos individuales y colectivos de transformación social que impactan positiva y negativamente en los procesos pedagógicos.

En la primera parte de este documento se presenta el marco teórico que, devenido de los campos de las ciencias humanas y sociales, permite soportar tres aspectos sustanciales: uno, exponer la manera en la cual el lenguaje opera como acto de humanización, es decir, como medio que posibilita nuestra salida del estadio de la condición animal y nos acerca a la condición humana y ello solo es posible a través del lenguaje y del diálogo, acciones sociales estas últimas (el lenguaje y el diálogo) que corresponde a una construcción exclusiva de la especie humana que se adquiere y aprende en el seno de una cultura. En este mismo sentido, dos, se abordan los procesos democráticos y educativos los cuales también corresponden a instancias construidas por la especie humana y configuradas particularmente por las sociedades. Tres, partiendo de la consideración de los procesos educativos y pedagógicos como acciones libertarias, democráticas y emancipatorias para los individuos, las organizaciones sociales y las propias comunidades, se exponen los motivos por los cuales resulta necesario pasar de la teórica (reflexión) y a la práctica (acción) para lograr agenciar los mecanismos que permitan alcanzar una transformación en las sociedades.

En la segunda parte se presenta la dimensión praxeológica de la palabra, la cual, es considerada bajo la mirada de un doble mecanismo que puede permitir accionar la transformación social: el primero, como mecanismo pedagógico el cual implica el reconocimiento igualitario, dialógico y generoso entre educador y educandos. El segundo mecanismo corresponde al acto

democrático. Este implica reconocer sobre la otredad las condiciones de igualdad, autonomía y razonamiento que, accionados a partir del dialógica, posibilitan la participación política y la construcción colectiva de justicia social y cognitiva.

En la tercera parte, se presentan las reflexiones finales y una invitación para que agencemos la transformación social tanto en el ámbito universitario como en las actividades que realizamos en la vida cotidiana, estas reflexiones e invitación a la praxis pedagógica y democrática son recogidas en el apartado de conclusiones.

1. Marco teórico

1.1. La palabra como acto humano

La palabra como acto de humanización implica el reconocimiento. Cuando nos referimos al reconocimiento desde las ciencias humanas, hablando de un conjunto variopinto de variaciones semánticas de este concepto. Reconocernos implica aceptar que somos una especie más del mundo animal, la cual, solamente se diferencia del resto de las demás especies animales por una cuestión de grado (Morris, 1993); (Scheler, 2000). Reconocernos también implica entender que, lo que nos saca del estado de animalidad es el lenguaje y que, a partir de este, se funda la relación de otredad (Benveniste, 1971; Cyrulnik, 1996; Finkielkraut, 2006) sin la cual no sería posible la construcción del *yo*, pues el *yo*, se constituye, indefectiblemente, en una relación con el *tú*.

Para Benveniste (1971), la definición ordinaria de los pronombres personales *yo*, *tú*, *él*, se concibe como instancias del discurso que utilizamos comúnmente para referirnos sobre la realidad enunciada; no obstante, esta forma de referirnos implica la supresión de la noción de *persona*¹. El *yo*, por tanto, no puede ser definido o identificado como una realidad objetiva, o, como perteneciente a alguien de manera específica, sino que es en términos de una locución con el *tú* que el *yo* cobra sentido, pues es a este a quien se dirige el discurso o la comunicación. Sin el *tú* no habría posibilidad de diálogo y no habría un *yo*.

Es esta doble instancia del discurso que contienen los pronombres personales, y es en esta situación del discurso que el *yo* se activa toda vez que alguien enuncie una locución o un discurso hacia el *tú*. En cuanto al *él*, como tercera persona del discurso que sí está provisto de una referencia objetiva, Benveniste (1971) indica que esta instancia temporal indexical se activa cuando el *yo* y el *tú* se refieren, o bien, sobre una misma acción, o bien, cuando se disponen de elementos abreviativos sustitutivos o indicadores autorreferenciales de un objeto tales como: *este*, *aquí*, *ahora*, *lo*, *eso*, entre otros.

Dicho lo anterior, se comprende, siguiendo a Benveniste (1971), que los pronombres personales se constituyen en esas categorías o cajones vacíos de que nos valemos en una situación discursiva, para agenciar procesos enunciativos; esto, lo que quiere decir, es que el diálogo, la comunicación, el discurso o la situación de enunciación, representa una instancia dinámica de

¹ Desde la perspectiva de reflexión tratada en este artículo, hacemos tres consideramos: (1) que no es posible suprimir la noción de persona tal como lo presenta Benveniste (1971), en tanto que, siguiendo a Jara (2010), (2) el accionar de la pedagogía de la palabra se debe darse de la mano de un proceso de personificación o de personalización; de lo contrario, (3) estaríamos reproduciendo el modelo bancario y una cultura del silencio como lo señala Freire (1973), que resulta contraproducente en el ejercicio del reconocimiento de la diferencia y el respeto entre los individuos y las sociedades.

inter-acción entre hablantes (o poseedores de la palabra) que exhiben una condición igualitaria y de horizontalidad entre ellos. Ninguna instancia discursiva, ningún *yo* o *tú* o *él*, está por encima de las otras instancias.

Sin el *tú*, es decir, sin el Otro² que el *yo* reconoce, a su vez, como un semejante igual a *él*, no se podría adelantar un proceso de diálogo pues este acto de comunicación implica, necesariamente, la existencia de un otro el cual reciba y decodifique el mensaje enviado (Saussure, 1959), en tanto compartan los mismos códigos del lenguaje. En este sentido, la categoría que revisamos desde las ciencias humanas del reconocimiento implica que esta acción se realice en sí, para sí y para con el Otro.

Lo que se tiene entonces, es que a través de la palabra el ser humano no solo se humaniza, sino que también tiene la oportunidad de deshumanizarse. En este sentido, la ausencia, la prohibición, la manipulación y la imposición de la palabra (Jara, 2010), se constituyen en algunos de los mecanismos mediante los cuales el ser humano desencadena, sobre todo, contra los de su misma especie, procesos que obstaculizan el camino hacia el proyecto de humanización y le arrebatan esa capacidad y/o restringen esa facultad, de *ser* y *trascender* en este mundo.

Estas formas de profanación de la palabra: la ausencia; la prohibición; la manipulación y la imposición, entre otras, como lo refiere Jara (2010), están determinadas en la acción cómplice de los seres humanos que, a través de actitudes de menosprecio, desvalorización e incumplimiento de la palabra, reproducen, cual *bola de nieve*, la desconfianza hacia sí mismo y hacia el Otro. La ausencia de la palabra en nuestro medio familiar, escolar y social, atenta contra el proceso de humanización, nuestro proceso y el de los demás. La ausencia de la palabra entre los seres humanos, amplía, por un lado, el abismo que conduce a la constitución de nuestra identidad, de nuestra consciencia, de nuestro ser y, de otro lado, nos acerca mucho más a ese estadio de animalidad que conservamos y con el que constantemente nos encontramos en conflicto.

La palabra, entonces, se convierte en el carcelero de nuestras pulsiones instintivas: de la sexualidad o la reproducción; de la alimentación, y la más funesta de todas, la pulsión de la agresión o de la violencia (Scheler, 2000). Cuando se priva de la palabra al Otro, o, cuando nos prohíben la palabra, el ser se encuentra en suspensión y corremos el riesgo de desaparecer o perecer, dada nuestra naturaleza gregaria y nuestra necesidad de comunicación. En este punto, observamos que el silenciamiento del Otro, de acuerdo con Jara (2010), llega hasta el punto de convertirse en ley y se manifiesta bajo dos formas: una, en donde somos cómplices del silencio, en otros términos, cuando asumimos de manera autónoma o sin coerción una actitud pasiva frente a la palabra, cuando nos privamos a nosotros mismos de esgrimir o dirigir palabras al Otro. La otra forma tiene que ver con el silenciamiento, es decir, cuando este se nos impone de manera externa, pero también se da cuando negamos a otros la posibilidad de hablar. Así las cosas, quien no habla y no lo permite, va en contravía del proceso de humanización (Jara, 2010).

² La referencia al *Otro*, con la inicial en mayúscula, obedece a que se reconoce a otra persona con igualdad de condiciones y de derechos que las nuestras, es decir, que el próximo es un semejante igual mí o a nosotros si lo miramos de manera individual o colectiva; mientras que referirse a una persona como *otro*, en minúscula y desde algunas miradas de las ciencias humanas, significa que se marca a una persona como un diferente, un no igual, lo cual implica advertir una asimetría en las condiciones en la que se trata a los seres humanos próximos a mí o a nosotros.

Cuando se acude a la mentira, el chisme o se encubre la palabra con eufemismos, estamos manipulando el don de la palabra (Jara, 2010). Cuando actuamos bajo la égida de nuestros propios intereses y en donde no importa causarle daño al Otro por lo que decimos, la palabra resulta superflua y se convierte en un dispositivo de poder que permite la manipulación, la dominación y la imposición del terror sobre el otro o sobre nosotros mismos. Dicho de otra manera, cuando la palabra que va dirigida al Otro o a sí mismo está cargada de odio, mentira, resentimiento, violencia y muerte, obstaculiza y liquida el proceso de humanización.

En síntesis, se puede encontrar sobre la palabra, como acto, que esta cumple una función que puede estar al servicio del proyecto de humanización, pero, también, se convierte en su más acérrimo aniquilador.

1.2. Democracia y educación

Como se ha dejado planteado, el diálogo solo se presenta cuando existe una condición de igualdad y horizontalidad entre los hablantes. Cuando no existe la posibilidad de diálogo esto conlleva a la apropiación de la palabra por parte de un solo actor y da lugar al no-diálogo y a la práctica del monólogo, lo cual disuelve la imagen del Otro.

La relación antagónica entre diálogo y monólogo ha sido trascendental para la constitución del proyecto político democrático y totalitario, respectivamente. Así, las sociedades democráticas se han caracterizado por establecer acuerdos a través del diálogo, mientras que las sociedades totalitarias se han encargado de imponer visiones absolutas del mundo, que provienen generalmente, de la doctrina fijada en el monólogo de un solo actor.

Un antecedente histórico que permite relacionar el diálogo con la democracia y el monólogo con el proyecto totalitario, se encuentra en la Antigua Grecia. Por un lado, está el caso de Esparta y, por otro lado, el de Atenas.

La caracterización que se ha hecho de Esparta es la de un pueblo disciplinado, obediente, resistente y guerrero, donde prevalecía la comunidad sobre el individuo. En Esparta primaba el monólogo porque todo el pueblo se subordinaba al bien común, el cual era definido por el dios Apolo a través de su intermediario Licurgo. Se consideraba que el otro debía obedecer las leyes divinas, pues no hacerlo podría significar la muerte. De esta manera, en Esparta no se intentaba establecer relaciones de diálogo ni fijar acuerdos con el Otro porque los individuos no estaban dotados de la palabra. Quien poseía la palabra era el Rey, quien, a su vez, seguía la ley divina, de tal forma que se trataba de una sociedad heterónoma. Como los individuos no poseían la palabra, entonces hablaban muy poco y, debido a ello, “a los niños se les enseñaba a contestar en forma breve y concisa” (Konstantinov, Medinski y Shabaeva, 1984, p. 10).

Por su parte, en Atenas se estaba consolidando un proyecto social y político que difería radicalmente del proyecto espartano. La legislación ateniense a cargo de Solón, visibilizó al individuo dándole la categoría de ciudadano autónomo, capaz de pensar sus propias normas, y por eso estableció la máxima: leyes de hombres para otros hombres. Es así como, en términos políticos, Atenas propició la autonomía. De esta forma lo expone Cruz (2007): el principio “griego de la autonomía del sujeto (...) rompe el cerco de la heteronomía y se atreve a pensar por sí mismo” (pp. 50-51).

En línea con lo anterior, Atenas fue una sociedad que propició el diálogo, porque los individuos debieron hacer acuerdos y así, pensar una legislación basada en la igualdad y situada al margen del criterio divino; el Otro debía obedecer las leyes porque allí se imprimía un acuerdo de



convivencia. En consecuencia, los atenienses estaban dotados de la palabra, y en contravía de los espartanos, estos hablaban libremente y por eso descubrieron aspectos del “materialismo y de la dialéctica [además] desarrollaron los conocimientos sobre la naturaleza, la matemática, la historia, el arte, la literatura, la maravillosa arquitectura griega y la escultura” (Konstantinov, Medinski y Shabaeva, 1984, p. 11).

Mediante estos acontecimientos históricos, los autores de este artículo quieren resaltar cómo el proyecto político democrático se encuentra transversalmente intervenido por el diálogo, mientras que, el proyecto totalitarista, deja desprovisto al individuo de la palabra, reivindicando con ello el monólogo y conduciendo al debilitando del diálogo.

Ahora bien, propiciar el diálogo para fomentar una cultura democrática no es fácil, porque exige reconocer la i) autonomía del sujeto y la ii) igualdad frente al Otro. Cuando se dice que alguien es autónomo, se está haciendo referencia a que el pensamiento y las acciones de dicho actor no dependen de nadie, por lo tanto, decide y piensa por sí mismo. Zuleta (1995) señala que siempre será más tranquilizador seguir las directrices de Otro, que tomar decisiones de forma autónoma, ya que “pensar por sí mismo es más angustiante que creer ciegamente en alguien” (p. 126).

Precisa Zuleta (1995) que la democracia conduce a la angustia porque promueve la discusión y la demostración, debido a que, en la democracia, deben evitarse las autoridades que digan qué hacer y cómo hacerlo sin estar dotados de una sistematización lógica. Según Sierra y González (2019, p. 224), en la democracia se debe actuar institucional e intersubjetivamente desde la óptica de la “ética pública” para lograr una gobernabilidad justa e igualitaria, sin autoridades totalitarias, alejada de los populismos.

La democracia fomenta la igualdad y la justicia entre los seres humanos. A pesar de que puedan existir diferencias de pensamiento entre dos o más personas, la democracia invita al reconocimiento del Otro como un igual. Para ello la democracia debe estar fomentando en todo momento la tolerancia, la cual consiste, según Zuleta (1995), en “sentir alegría por las diferencias que puedan existir entre nosotros” (p. 128). Quien se proyecte democráticamente debe ser modesto y en tal sentido “reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora” (Zuleta, 1995, p. 127).

Además, considerar al Otro como un igual implica la exigencia del respeto, con la idea de poder “tomar en serio el pensamiento del [O]tro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista” (Zuleta, 1995, p. 129). Así pues, solo podemos ver en el Otro un igual si llevamos la tolerancia, la modestia y el respeto a la práctica, porque considerarnos como iguales es dotarnos de palabra en medio de las diferencias, lo cual también debe conducir al reconocimiento, según Young (citada en Iveson, Fincher & Gleeson, 2018, p. 291), de la “asimetría básica de los sujetos”.

Zuleta (1995) indica que, alcanzar la democracia no es una tarea fácil porque nuestros orígenes no fueron democráticos, en tal sentido, siempre añoramos retornar al huevo (origen-tradición). Por lo general, la formación que se recibe en casa tiene por objetivo alejar la angustia de pensar por sí mismos, lo cual difícilmente crea un ambiente que se proponga el fomento de la igualdad frente al Otro. Desde casa se nos ha indicado qué creer y, por lo tanto, estamos expuestos a heredar, normalmente, las creencias religiosas, políticas y sociales.

Es importante precisar entonces que el proyecto político democrático y el totalitario presentan perspectivas educativas totalmente distintas. En la educación al servicio del totalitarismo se impulsa el pensamiento conformista, mientras que la educación democrática busca desarrollar el pensamiento crítico. El pensamiento conformista parte de la idea de que el educando debe aceptar las ideas del educador, de esta manera, quien posee la palabra es el educador y el educando la recibe y la reproduce. En el pensamiento crítico se acepta la idea de que la palabra pertenece al educador y al educando, lo que configura un ambiente de discernimiento, debate y reflexión, en el cual el conocimiento que se construye pasa por un proceso dialógico entre profesor, estudiante y saber (Martí, Martí, Vargas y Moncayo, 2014).

Por lo anterior, es posible señalar que, las diferencias entre Esparta y Atenas, no solo eran políticas, sino también educativas. Los niños espartanos recibían una educación militar en instituciones educativas del Estado que se denominaban gimnasios, en cambio en Atenas, los niños entre los siete y los 13 años estudiaban en escuelas de gramática y de música, también tenían instrucción militar, pero además se trataba con ellos sobre problemas políticos y morales de la ciudad (Konstantinov, Medinski y Shabaeva, 1984).

En una línea muy similar a la anterior, Freire (1973) expone dos tipos de modelos educativos: el pensamiento conformista que adopta un modelo educativo *bancarizado*, y el pensamiento crítico que se instala en un modelo educativo *problematizador*. La educación bancaria mantiene y estimula la contradicción entre el educador -que sabe, educa, piensa, disciplina, dice la palabra y es el sujeto del proceso- y el educando -quien no sabe, es educado, son los pensados, escuchan dócilmente, son disciplinados y son meros objetos del proceso- (Freire, 1973). El educador bancarizado no busca transformar la realidad del y con el educando, sino, simplemente, alienar y domesticar su mentalidad.

La educación problematizadora, por otra parte, supera esta contradicción pues ya el educador estimula la reflexión y la acción transformadora del educando, puesto que entra a mediar una relación cognoscente y dialógica entre ambos. Así que, tanto educador como educando, se vuelven sujetos en el proceso pues crecen juntos, *están siendo* con las libertades: de pensamiento, sentimientos, acción y reflexión, y no en contravía a ellas. Los argumentos de autoridad de una de las partes impuesta sobre la otra ya no son válidos, sino que se *es* en un proceso de comunión.

El educador problematizador rehace su acto cognoscente permanentemente en la acción cognoscitiva de los educandos, enseña “no por poseer una cantidad superior de conocimientos, sino por ser portador y comunicador de saberes que mejoran la vida” (Jacobo Muñoz, citado en Sierra, 2018, p. 343). En esta situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es proporcionar, en conjunción con los educandos, “[...] las condiciones en que se dé la superación del conocimiento a nivel de la *`doxa`* (opinión), por el verdadero conocimiento, que se da a nivel del *`logos`* (razón).” (Freire, 1973, p. 83).

1.3. De la reflexión a la acción y la transformación social

Hasta aquí se ha considerado que la palabra, en complemento con una acción pedagógica libertaria, democrática y emancipadora, cumple una función humanizadora. No obstante, en este proceso humanizante y gnoseológico, se presentan una serie de problemas que deben ser al menos tenidos en cuenta, antes de pasar a sustentar ¿cómo, y por qué es necesario pasar de la reflexión a la acción para lograr una transformación social?



Orlando Fals Borda (1985) expone que para evitar discusiones innecesarias acerca de la vinculación entre el conocimiento y la acción, o, dicho de modo más sencillo, entre la teoría y la práctica, se debe considerar lo siguiente: “entre el pensar y el actuar, la práctica históricamente ha sido anterior a la reflexión” (1985, p. 3). De manera más amplia, indica que la teoría en el campo de las ciencias sociales no tiene el mismo sentido ni la misma resonancia que en las ciencias naturales, ya que no se puede esperar, en lo social, los mismos cánones de *causalidad, objetividad y neutralidad*.

El investigador en las ciencias sociales, según Fals-Borda (1985), se inserta o hace parte, de alguna u otra manera, del proceso, hecho o universo social y los datos que recoge en su observación experimental, vívida, no constatan ni provienen de resultados certeros y convalidados propios del paradigma positivista, por lo que omitir la construcción de la subjetividad durante el proceso investigativo daría lugar a desconocer las posibles consecuencias que deforman los análisis realizados, así como también eliminaría “lo fortuito o lo aleatorio en el hombre” (1985, p. 5).

En esta dirección, Fals-Borda (1985) arguye sobre lo teórico que la “experiencia pedagógica-política directa con las clases trabajadoras” (1985, p. 17) ofrece acceso a una especie de “filosofía espontánea contenida en el lenguaje (como conjunto de conocimientos y conceptos), en el sentido común y en el sistema de creencias o folclore que, aunque incoherente y dispersa, tiene valor para articular la praxis a nivel popular” (1985, p. 18). En cuanto a la acción, Fals-Borda (1985) la concibe como la “aplicación de principios o de información derivada de la observación, aplicación y controles del proceso, con quienes los investigadores compartían la información y hacían el trabajo de campo” (1985, p. 14). Lo anterior resulta sumamente importante en el plano de las ciencias sociales, dado el hecho de que, la corroboración y validez de los datos logrados y los resultados alcanzados por los investigadores, deben ser elaborados de la mano de las personas o comunidades de las cuales provienen. De esta forma, se logra resolver el interrogante de cuál es el destino del conocimiento.

Lo que persigue la investigación activa u observación-acción participativa (IAP) de Fals-Borda (1985), por un lado, es ilustrar con ideas e informaciones a las bases sociales, para ampliar o “modificar el sentido común para convertirlo en ‘buen sentido’” según Gramsci³ (citando en Fals-Borda, 1985, p. 19). Por otro lado, con la IAP se persigue devolver de manera sistemática y ordenada el conocimiento a las bases, aunque sin la arrogancia intelectual, resalta Fals-Borda (1985), cosa que conduzca a la comprensión de las nuevas ideas ya que este esfuerzo de comunicación pensada en los lectores, en y para las bases, es lo que puede marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso de un movimiento social, así como la elevación o fractura del espíritu revolucionario y la acción transformadora.

En segundo lugar, Fals-Borda (1985) propone un abordaje crítico e interactivo que, para la investigación social, y, siguiendo el ritmo simultáneo de la reflexión-acción, propicie un:

³ Consideramos importante aclarar que, aunque sigamos el pensamiento de Fals-Borda (1985), no coincidimos con la idea de que se debe armar ideológicamente a las comunidades, esto teniendo en cuenta que la ideologización se convierte en un instrumento de obstrucción al saber, de anestesia social y de alienación que impone un monocultivo de pensamiento que ralentiza el proyecto de humanización. Siguiendo a Zuleta (1995), la ideología le tiene miedo al vacío y se resguarda sobre verdades que se consideran como únicas, inamovibles e inequívocas, pues de esta manera, permite a las personas sentir que retornan al huevo (origen-tradición).

(...) intercambio entre conceptos y hechos, observaciones adecuadas, acción concreta o práctica pertinente para determinar la validez de lo observado, vuelta a la reflexión según los resultados de la práctica, y producción de pre-conceptos o planteamientos *ad hoc* a un nivel, con lo cual podía reiniciarse el ciclo rítmico de la investigación-acción indefinidamente (Fals-Borda, 1985, p.14).

2. El accionar transformador de la palabra

¿Cómo y por qué es necesario pasar de la reflexión a la acción para lograr una transformación social? Para responder a estas preguntas hemos considerado importante realizar las siguientes precisiones.

Para Fals-Borda (1985), pasar de la reflexión a la acción a partir de la IAP radica en poder alternar y complementar las esferas -hasta ahora dialécticas- teóricas y pragmáticas. Lograr la sincronización entre lo teórico y lo pragmático es para Fals-Borda (1985) alcanzar una dimensión praxeológica, “entendida como una unidad dialéctica conformada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (1985, p. 13).

Por el lado de Freire (1973), se pasa de la reflexión a la acción cuando la acción del educador se humaniza, con la idea de humanizar a los actores y así lograr un pensar auténtico y no un pensar en el sentido de donación o consignación. Esta actividad educativa debe tener una profunda creencia en el poder creador de los hombres para que, en conjunto con ellos, acompañe el proceso de liberación y no de opresión.

Finalmente, desde la perspectiva de Jara (2010), se plantea la siguiente pregunta: ¿por qué es necesario *pasar de la reflexión a la acción*? Al respecto, manifiesta que el paso entre la reflexión y la acción resulta necesario, toda vez que se convierte en la “única garantía de que las cosas en nuestro entorno interno y a nuestro alrededor” (2010, p. 119) vayan a cambiar. Para pasar de la reflexión a la acción, Jara (2010) expone que debe realizarse una apertura mental con el fin de romper con viejos paradigmas y además reconoce que debe rescatarse la palabra y con ello enriquecer el sentido de la palabra *persona*, para que con esto se logre salvar al hombre de su progresiva deshumanización.

Desde la perspectiva de los autores de este artículo, es sumamente necesario formularse las preguntas sobre cómo y por qué se debe pasar de la reflexión a la acción, cuestionamiento que nos permitimos entender desde un doble accionar de la palabra: como un mecanismo de humanización pedagógico y como un mecanismo democrático.

2.1. La palabra como mecanismo pedagógico

El primer estadio del accionar transformador de la palabra se presenta a través de un proceso pedagógico el cual está atravesado por el diálogo, la generosidad y el reconocimiento horizontal del semejante, que implica la reivindicación de la autonomía del sujeto y el respeto frente al Otro. De manera dialéctica, estos elementos se encuentran en oposición al desarrollo monólogo, egoísta e impuesto de la palabra que, en lugar de abonar el terreno para agenciar un proyecto de humanización, individual y societal, terminan en su erosionar continuo y displicente.

Una pedagogía basada en la estructura dinámica de la palabra implica el reconocimiento en igualdad de condiciones y derechos de las dos partes comunicantes, del Otro, de los Otros, del semejante que nos constituye y sin el cual no se podría sostener un proceso dialógico y de referenciación personal, en su acepción individual, o del reconocimiento de *ellos* y de *nosotros*,

en su configuración colectiva⁴. Como se encuentra en la acción dialógica desarrollada por Jara (2010), la co-laboración y la organización implican generosidad y respeto entre los seres humanos ya que reconocer en el Otro, o en los Otros, sus capacidades, habilidades y experiencias, pero también, los miedos, desilusiones y congojas que los embargan, facilita que la palabra se adopte como una red de trabajo de naturaleza pedagógica que orienta y enseña en el proceso de inter-acción social a *ser* con el *Otro*, a aprender de él y *ser* en com-unió n con los *Otros*.

La generosidad, cuando es amparada en el accionar pedagógico, evita que entre los semejantes la palabra se utilice para manipular, oprimir, deshumanizar y anestesiar el senti-pensar. Por el contrario, y como ya hemos indicado, la palabra, en este andamiaje pedagógico adopta un quehacer libertario, revolucionario y habita un sentir-vivir humanizador pues no propugna por la división en los oprimidos, sino que alienta un espíritu comunal y solidario que permite la construcción y transformación de la realidad con y para aquellos que han sido silenciados o han estado ausentes de la palabra.

Por otra parte, consideramos que una forma de interrumpir la producción en serie de individuos ideológica y culturalmente que se dan en los espacios educativos, se logra permitiendo que la inter-acción entre estudiantes y profesores se dé sobre los principios de la confianza, la libertad de pensamiento y el respeto a la diferencia que se acogen sobre un horizonte de pensamiento crítico que anima al crecimiento del *ser* durante el proceso de reconocimiento y valoración del *Otro*. Dicho lo anterior, concebir la palabra como mecanismo pedagógico implica alejarse de la relación antinómica que, en lugar de sostener el modelo de educación bancario entre educador y educandos hospedados en el confort del activismo y la inacción, defiende y alienta una relación de otredad, entre pares, que coadyuvan en la reconstrucción o transformación de su realidad contextual y epocal.

Pensar y reconocer que la palabra actúa como mecanismo pedagógico que agencia el proceso de humanización y la acción transformadora de la realidad, posibilita comprender que el destino del conocimiento último que se produce entre educador y educandos y al interior de las comunidades y organizaciones sociales, debe verse reflejado, en primera instancia, en el cambio de actitud de las personas que les permita dar ese primer paso transformador respecto de su voluntad y pensamiento político (Jiménez, 2015) y, en segunda instancia, en el empoderamiento que hacen del conocimiento, individuos y colectivos sociales, para avanzar en una praxis dignificante, libertaria, horizontal, autónoma y revolucionaria.

Las diferentes experiencias pedagógico-políticas desarrollada por Fals-Borda (1985) a mediados de la década del noventa del siglo XX, nos permiten entrever que esta es la forma en la que se nos invita a realizar una transformación de la realidad a partir de la palabra para rescatar, en la praxis, al individuo y a la sociedad, de las condiciones sociales y políticas desiguales e inhumanas que atentan en contra de su emancipación y desarrollo. Así las cosas, el proceso para emprender un cambio de actitud y de transformación social se logra accediendo

⁴ Teniendo presente los estudios realizados por Chanlat y Bedard (1997), la mirada que hacemos del *nosotros* y de *ellos* no marca la diferencia categorial en donde, por un lado, se encuentran los buenos, los que conocen, los cultos y los que son líderes, mientras que, del otro lado, están los malos, los inferiores, los ordinarios y los que requieren que siempre los estén pastoreando. Sino que, por el contrario, las observamos como categorías vacías que posibilitan la comunicación y acción, de las colectividades y las organizaciones, como lo refiere Benveniste (1971) sobre los pronombres personales Yo-Tú-Él.

a la información, avanzando en la formación de los ciudadanos y agenciando procesos de organización de las mismas (Forero *et al.*, 1999; Palta, 2015).

2.2. La palabra como mecanismo democrático

Para cumplir con el propósito pedagógico mencionado en el apartado anterior, consideramos que es indispensable también que la palabra sea tenida en cuenta como un mecanismo democrático.

Entender la palabra como mecanismo democrático implica reconocer que la construcción de conocimiento se encuentra intervenida por una relación dialéctica entre hablantes, que se torna fundamental en la práctica pedagógica emancipadora. La democracia, como ha quedado plasmado anteriormente, parte del principio de la autonomía del sujeto y de la igualdad frente al Otro, lo cual impulsa la sensación de angustia y proyecta los valores de modestia, tolerancia y respeto. El actuar democrático exige ver al Otro como un semejante dotado de palabra. Por lo tanto, consideramos que no es posible construir conocimiento, y hacer uso de la palabra, en un ambiente diferente del democrático.

La otredad y el reconocimiento, previsto en la democracia, conllevan al razonamiento casuístico entre hablantes. Así pues, como en la democracia los actores poseen la palabra, estos tienen la capacidad de defender sus ideas haciendo uso de un mismo método explicativo. Por fuera del ambiente democrático, sería normal encontrar que un hablante se proponga la imposición sobre el otro aplicando la no reciprocidad lógica, que consiste en utilizar métodos explicativos diferentes, uno circunstancial para el que busca imponerse y otro esencialista para el adversario⁵. La no reciprocidad lógica es, en palabras de Zuleta, “negarnos a pensar efectivamente el proceso que estamos viviendo” (2000, p. 15).

Aplicar un mismo método explicativo en la construcción de conocimiento es la tarea que se propone el ejercicio de la palabra como mecanismo pedagógico y democrático. Ese método explicativo es el de la argumentación basada en el diálogo y en la crítica. De esta manera, no estamos de acuerdo con las prácticas pedagógicas totalitarias que desplazan la condición humana del Otro, al contrario, proponemos la reciprocidad lógica entre hablantes como la oportunidad de alcanzar la autonomía y la igualdad con los Otros, y, en este sentido, toda educación política es, ante todo, un acto democrático (Palta, 2015).

La palabra, bajo el amparo totalitario, en su afán por alcanzar la autoridad y la verdad, tiene pretensiones ideológicas porque no se propone demostrar-argumentar, más bien, da “cuenta de todo, a su manera, ante un público ingenuo” (Zuleta, 2000, p. 81). Una palabra, cargada ideológicamente, tiene pretensiones de verdad, y es eso, precisamente, lo que se debe evitar, porque cuando se cree poseer la verdad se asume que “el pensamiento del otro sólo puede ser error o mala fe; y el hecho mismo de su diferencia con nuestra verdad es prueba contundente de su falsedad” (Zuleta, 2000, p. 13).

⁵ Zuleta (2000) lo plantea de esta forma: “En el caso del otro aplicamos el esencialismo: lo que ha hecho, lo que le ha pasado es una manifestación de su ser más profundo; en nuestro caso aplicamos el circunstancialismo, de manera que aún los mismos fenómenos se explican por las circunstancias adversas, por alguna desgraciada coyuntura. Él es así; yo me vi obligado. Él cosechó lo que había sembrado; yo no pude evitar ese resultado. El discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, de su raza, de su sexo, de su neurosis, de sus intereses egoístas; el mío es una simple constatación de los hechos y una deducción lógica de sus consecuencias” (2000, p. 14).

Como se ha podido observar, la palabra como mecanismo pedagógico y democrático se familiariza con un modelo educativo problematizador que promueve el pensamiento crítico, porque considera que la “educación es en gran parte crítica y refutación de un saber anterior y no simple información para colmar una carencia” (Zuleta, 2000, p. 81). No pensamos que la educación sea un acto de consignación y alienación, donde el educador deposita en el educando una información, porque promueve una relación de no-diálogo. Por el contrario, consideramos, siguiendo la mirada crítica zuletiana, que la educación debe permitir la problematización del conjunto de opiniones que traemos desde la casa (origen-tradición) para convertirlas en argumentos, y así, viabilizar la construcción de conocimiento que permita la autonomía del sujeto y el respeto frente al Otro, lo cual agenciará la organización de los ciudadanos y su participación de manera democrática.

La construcción democrática de conocimiento procura sentar las bases para el desarrollo autónomo del sujeto. Desde esta perspectiva, la actividad educativa debe permitir el ejercicio del pensamiento crítico tanto en el educador como en el educando, de tal forma que el educando, sin la dependencia del educador, pueda tejer por sí mismo las redes conceptuales, contextuales y teóricas (Álvarez, 2015), que lo lleven a un estadio de emancipación, y así, se empodere de la palabra y se conduzca hacia una transformación social de la realidad. Cuando no existen las condiciones democráticas, no se puede hablar de construcción de conocimiento, ni mucho menos de desarrollo autónomo del sujeto. La actividad educativa en los proyectos políticos totalitarios no se familiariza con la autonomía, más bien, impulsa la heteronomía, de este modo, el educando siempre está esperando las directrices del educador y se conforma con la información recibida. Ahí no hay construcción de conocimiento porque el educando no ha logrado empoderarse de la palabra, ya que da por sentada la información que recibe del educador y la asume como verdad.

La palabra bajo el dominio de la ideología y de la verdad, representa un estado de llenura, de confort y dependencia. Mientras que, la palabra como mecanismo pedagógico y democrático, representa conocimiento, autonomía e igualdad. Ya decía Zuleta (2000), recuperando el ideal platónico del saber, que no es ignorante quien carezca de información, sino aquel que se encuentra en un estado de llenura, es decir, con explicaciones totalizantes y alienantes, las cuales se encuentran desprovistas de contexto y de pensamiento.

De esta manera, proponer la palabra como mecanismo pedagógico y democrático es movilizarse, según Kant (1994), a favor de alcanzar una mayoría de edad, porque permite que el individuo se sirva “de su propio entendimiento sin la dirección de otro” (1994, p. 7). En cambio, la palabra al servicio de la ideología busca mantener al individuo en la minoría de edad, con la idea de crear en él la necesidad de lo heterónimo. Y ser menor de edad, advierten Kant (1994) y Zuleta (1995), genera confort, por eso es difícil pasar a la mayoría de edad, porque se trata de una lucha contra nosotros mismos:

¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme. Si sólo puedo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mi tan fastidiosa tarea. (Kant, 1994, p. 7).

Conclusiones

La tesis que hemos sustentado en este artículo de reflexión gira alrededor de cuatro temas: las ciencias humanas, la democracia, la educación y la acción transformadora. Los diferentes autores aquí abordados nos han permitido tejer una estructura de reflexión-acción que, en el marco del paro nacional por la educación superior realizado a lo largo y ancho del país durante el año 2018, facilita comprender *cómo* la palabra agencia la construcción de lo humano y abre las puertas a la emancipación de las personas a través de la inter-acción dialógica y el pensamiento crítico que se acogen en el modelo de la educación problematizadora freireano. Así mismo, consideramos que facilita comprender el *por qué*, a partir de la palabra, se debe edificar la democracia y agenciar procesos colectivos de múltiples y diversas transformaciones sociales que respondan a las realidades contextuales.

La enunciación de la palabra, o su silenciamiento, generan diferentes impactos en los procesos pedagógicos y democráticos. Hemos visto que anclar la palabra en un andamiaje pedagógico, de características libertarias, revolucionarias, emancipadoras y humanizadoras, como lo exponen Fals-Borda (1985); Freire (1973); Jara (2010) y Zuleta (1995, 2000), posibilitan que las personas, los colectivos y organizaciones sociales, se empoderen de ella para alcanzar una libertad de pensamiento, o de mayoría de edad como lo refiere Kant (1994), y, de esta manera, trabajar mancomunadamente en la construcción de un mecanismo que permite el reconocernos, pero también, reconocer al *Otro* en condiciones de dignidad, respeto, igualdad, diversidad, tolerancia, angustia y alegría.

Evidenciamos en este artículo que el empoderamiento de la palabra pasa por la lucha contra nosotros mismos, y por ello insistimos en que el ejercicio pedagógico y democrático con los *Otros* debe invitar a un cambio de actitud en los actores sociales. Así pues, estas reflexiones deben viabilizar la transformación individual y colectiva de los actores, que consiste en el paso de una actitud pasiva a una actitud dotada de acción y liberación. Es por esto que, el primer paso que debemos dar para empoderarnos de la palabra es caminar hacia un cambio de actitud.

Consideramos que una actitud crítica que promueva la acción y la liberación, provee un cambio en todos los ámbitos donde nos desenvolvemos como actores sociales. Es por esto que, por ejemplo, la actitud libertaria del(la) docente no se debe limitar solo al aula de clase, también debe trascender a la inter-acción con los *Otros*, de ahí que podamos considerar el conocimiento como un sentir-vivir lo político, es decir, como una forma de construir comunidad y de socializar la palabra para que los(as) demás también se empoderen de ella.

Ahora bien, una actitud liberadora no debería limitarse solo al ámbito educativo, también deben impulsar cambios en nuestra relación con la comunidad, la familia, los(as) amigos(as) y la pareja, con la idea de fomentar un ambiente más humano, dignificante, autónomo e igualitario, donde la palabra sea el mecanismo válido para ejercer la praxis pedagógica y democrática.

Referencias

- Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: Teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292.
- Benveniste, É. (1971). Capítulo V. Comunicación animal y lenguaje humano. En: *Problemas de lingüística general*, pp. 56-63. Siglo XXI.
- Chanlat, A., y Bédard, R. (1997). La administración, una cuestión de palabra. *Tecnología administrativa*, 25, 179-219.

- Cruz, F. (2007). *La derrota de la luz: ensayos sobre modernidad, contemporaneidad y cultura*. Cali: Universidad del Valle.
- Cyrułnik, B. (1996). Capítulo 1. Del animal al hombre. En: *El nacimiento del sentido*, pp. 3-36. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fals-Borda, O. (1985). *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Corporación Tercer Mundo.
- Forero, C., Cardona, G., y Córdoba, C. (1999). *Planeación Participativa "Estrategia de Paz"*. Bogotá: Consejo Nacional de Planeación.
- Finkelkraut, A. (2006). *La humanidad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Iveson, K., Fincher, R., & Gleeson, B. (2018). Iris Marion Young and urban geographies of difference. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 100(3), 287-293.
- Jara-Díaz, C. A. (2010). *La palabra que humaniza. Al rescate de la palabra. Fuente de vida e instrumento de humanización*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Jiménez, R. (2015). Educación y participación social: vías para el desarrollo y la transformación del ser humano. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 1-13.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? Trad. Rubén Jaramillo V. *Revista colombiana de psicología*, (3), 7-10.
- Konstantinov, N., Medinski, E., y Shabaeva, M. (1984). *Historia de la pedagogía*. México: Universidad Abierta. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39432038/Historia de la Pedagogia N. A. KONSTANTINOV E.N. MEDINSKI M.F. SHABAEVA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1545515018&Signature=U0zyWbo29NVXSO0fUvQOGAwb6sQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUNIVERSIDAD ABIERTA IMPORTANTE Se a utori.pdf>
- Martí, J., Martí, M., Vargas, Ó., y Moncayo, J. (2014). Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de la educación superior*, XLIII(172), 33-55.
- Palta, W. (2015). Educación para la ciudadanía: una apuesta para la transformación social. *Revista Ciencias Humanas*, 12, 15-19.
- Morris, D. (1993). *El mono desnudo, un estudio del animal humano*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Saussure, F. (1959). *Curso de Lingüística General*. Bogotá: Editorial Skala.
- Scheler, M. (2000). *La idea del hombre y la historia*. Buenos Aires: Ediciones Aleph.
- Sierra, Á. (2018). Jacobo Muñoz Veiga. La mirada crítica de un maestro. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (59), 341-350.
- Sierra, Á., y González, M. (2019). Alerta democrática: la oligarquización de los partidos y el fin del gobierno justo. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, 2(20), 213-226.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un cambio de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio; Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (2000). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.