

Educación liberadora para abordar la crisis socioecológica: aportes y desafíos

Liberating education to address the socioecological crisis: contributions and challenges

FABIOLA ITZEL CABRERA GARCÍA*

Este artículo deriva de un proyecto educativo desarrollado en colaboración con docentes de primarias indígenas del estado de Veracruz para favorecer un abordaje ecofeminista de la crisis socioecológica. El objetivo es presentar un análisis de los aportes y retos del uso del pensamiento crítico y el diálogo de Freire para situar de forma compleja los problemas socioecológicos de las comunidades indígenas en las que se sitúan las escuelas y propiciar una revalorización de conocimientos locales que contribuyen al cuidado del entorno. Se parte de una metodología cualitativa participativa con enfoque de estudio de caso, en la que se emplean la entrevista, conversaciones informales, observación participante y diario de campo para construir el material empírico. Los resultados, analizados a través de una sistematización (Jara, 2015) y de una interpretación enfática (Willig, 2014), se presentan en dos ejes: las aportaciones de Freire para una educación que se propone ecofeminista ante la crisis socioecológica y los desafíos en la dimensión de la práctica docente que resultan de dicho proyecto.

Palabras clave:
educación
ambiental,
ecofeminismo,
educación indígena

Recibido: 19 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 22 de junio de 2024 |

Publicado: 12 de julio de 2024

Cómo citar: Cabrera García, F. I. (2024). Educación liberadora para abordar la crisis socioecológica: aportes y desafíos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1643. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-005)

This article is the result of an educational project developed in collaboration with teachers from indigenous primary schools in the state of Veracruz to promote an ecofeminist approach to the socioecological crisis. The objective is to present an analysis analysis of the contributions and challenges regarding the use of Freire's thought to critically situate the socio-ecological problems of the indigenous communities in which the schools are located and promote a revaluation of the local knowledge that contributes to the care of the environment. I began a participatory qualitative methodology with a case study approach. I used interviews, informal conversations, participant observation, and field diaries to build the empirical material. The results, analyzed through a systematization (Jara, 2015) and an emphatic interpretation (Willig, 2014), are presented in two axes: Freire's contributions to an education with that proposes to be ecofeminist in the face of the socioecological crisis, and the challenges in the dimension of actual teaching that result from said project.

Keywords:
environmental
education,
ecofeminism,
indigenous
education

* Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: educación ambiental para la sustentabilidad, ecofeminismos, educación rural e indígena. Correo electrónico: cabreragarciaitzel@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-7996-7219



INTRODUCCIÓN

Actualmente, experimentamos una crisis socioecológica sin precedentes. La continua y creciente demanda de los elementos naturales y energéticos refleja una incompreensión, en especial entre las élites de los países del Norte, acerca de que la biosfera es finita y vulnerable (Riechmann, 2012; Shiva, 1995). Gutiérrez (2018) menciona que la crisis no es solo ambiental, sino también “civilizatoria”, puesto que es palpable tanto en la contaminación y desgaste de los ecosistemas como en la amenaza hacia la diversidad cultural y la dignidad humana. No obstante, la crisis asola con mayor fuerza a las poblaciones precarizadas por el sistema capitalista patriarcal y colonial (Puleo, 2019; Shiva, 1995); por lo tanto, los grupos indígenas y rurales del mundo (Unesco, 2017), sobre todo las mujeres de estas sociedades, y las demás especies no humanas representan parte de los sectores más vulnerables (Puleo, 2019). La crisis socioecológica es producto de los sistemas de opresión que históricamente han provocado la injusticia social. Por ello, cualquier esfuerzo que busque atenderla no debe desligar los efectos ecológicos de las condiciones sociales y adentrarse en su raíz, no en los síntomas (González-Gaudio y Puente-Quintanilla, 2010; Puleo, 2019).

Es necesario señalar que el origen de la crisis socioecológica se remonta a la dominación patriarcal, la cual, una vez ligada a procesos de colonización pasados y presentes, se vuelve más compleja (Puleo, 2019; Shiva, 1995). La explotación en contra de la naturaleza que promueve el capitalismo es paralela a la opresión hacia las mujeres y hacia los territorios colonizados por los países imperialistas (Puleo, 2019). Como lo menciona Puleo (2002), la “cultura masculina, obsesionada por el poder, nos ha conducido a guerras suicidas y al envenenamiento de la tierra, el agua y el aire” (p. 37). Shiva (2006) añade que “los patriarcados han creado un modelo de lo que significa ‘ser humanos’ caracterizado, en realidad, por unos rasgos inhumanos, violentos, codiciosos, explotadores y destructivos” (p. 169), y apunta la existencia de diversos patriarcados, culturalmente diferenciados, pero cuya raíz es la misma: la lógica de dominación dualista y jerarquizada.

No obstante, la educación ambiental que se puede rastrear en los planes y programas de estudio a nivel mundial tiende a una generalización de los conflictos enseñada desde un paradigma hegemónico tecnocentrista que contribuye a la exclusión de otras epistemologías y a no cuestionar “los axiomas fundamentales del *statu quo* definido por el mercado y sus coberturas ideológicas liberales y neoliberales” (Caride y Meira, 2019, pp. 166-167).

Resulta urgente una educación emocional socioecológica que destaque el cuidado como principio fundamental para plantear otras formas de relacionarnos con el planeta y con nosotros mismos (Mendoza y Sandoval, 2021; Puleo, 2019). Para lograrlo, se vuelve relevante el pensamiento de Paulo Freire (1970) acerca de una educación liberadora. Para este autor, existen dos tipos de educaciones: la bancaria y la liberadora. Es la primera, caracterizada por el acto de “depositar” de parte del educador a los estudiantes, determinados como cuencos vacíos sin creatividad posible, sin transformación posible, lo que “refleja a la sociedad opresora” (p. 53); es decir, la educación que reproduce únicamente los valores de las élites y para la cual las personas y los seres no humanos son despojados de toda importancia. Ante esto, Freire antepone una educación liberadora, que propicie herramientas necesarias

para que las personas puedan liberarse de la opresión. La educación se convierte en un acto políticamente explícito, “como un proceso de emancipación humana al servicio de la transformación social” (Baquero, 2015. p. 173).

Para una educación liberadora, es necesaria “una aproximación crítica de la realidad” (Freire, 1979, p. 25), es decir, pensamiento complejo, y este se logra mediante procesos de enseñanza-aprendizaje dialógicos entre el educador y el educando. Para ello, cobra relevancia la figura docente (le llamaremos así porque la investigación se sitúa en el aula escolar), quien, desde una posición horizontal, construye con los estudiantes procesos de enseñanza-aprendizaje en los que confluyen los saberes de todos y todas para la transformación social. Freire (1970) indica en su obra *Pedagogía del oprimido* que “el educador ya no es aquel que simplemente educa, sino quien, mientras educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado también educa” (p. 61). Esto transforma la histórica verticalidad docente (Street y Street, 2004) y permite reconocer los conocimientos que el estudiantado posee y que pueden aportar para reflexionar otro horizonte ante la crisis socioecológica (Mendoza y Sandoval, 2021).

Pensamiento crítico y diálogo son aportes fundamentales para una educación ambiental que busca hacer frente a la crisis socioecológica, pues se requieren docentes comprometidos con una práctica pedagógica que ponga al centro el cuidado de la vida y favorezca un posicionamiento complejo respecto al escenario de crisis. Esto adquiere profunda relevancia en espacios rurales e indígenas cuyos recursos primarios para el sostenimiento de la vida, como lo son la tierra para cultivar o el agua del subsuelo, se encuentran contaminados. Toda educación ambiental debe trabajar en favorecer el cuidado y el amor por la naturaleza, pues comprender conceptualmente la crisis no es suficiente; es necesario involucrar lo afectivo en nuestra relación con las especies no humanas, tal como apuntan autores ecofeministas (Puleo, 2019). Para ello, el diálogo se configura como una poderosa herramienta.

Con el fin de favorecer un abordaje crítico y ecofeminista de la crisis socioecológica, retomamos parte de los fundamentos de Freire acerca del pensamiento crítico y el diálogo como herramientas pedagógicas para llevar a cabo, en colaboración con docentes de dos primarias indígenas unitarias del estado de Veracruz, una propuesta educativa que tuvo la doble intención de situar críticamente los problemas socioecológicos de las comunidades indígenas en las que se sitúan las escuelas y propiciar una revalorización de conocimientos locales que contribuyen al cuidado del entorno. Este artículo muestra los aportes y retos de implementar dicha propuesta a partir de las categorías de pensamiento crítico y diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurridos dentro del aula en el ciclo escolar 2021-2022. Asimismo, reflexionamos sobre los desafíos que implicó una propuesta de educación liberadora para las docentes colaboradoras. Por último, esbozamos algunos aprendizajes de esta experiencia que pueden ser útiles a experiencias similares.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Ante la crisis socioecológica, diversas autoras, que pueden ubicarse dentro de los distintos rubros del pensamiento ecofeminista, hablan de la necesidad de revalorizar conocimiento, sentimientos y prácticas históricamente atribuidas a lo femenino, opuestas a valores masculinos como la competencia, la guerra y la colonización.

Estos sentimientos y prácticas, como la empatía, el cuidado, la compasión (Shiva, 1995; Puleo, 2002), se vuelven fundamentales ante la crisis porque constituyen prácticas que favorecen el sostenimiento de la vida. Puleo (2019) propone reconocer como valiosas “las actitudes y conductas de la empatía y del cuidado atento, enseñarlas desde la infancia” y, para ello, una educación emocional socioecológica “que despierte el amor a la naturaleza y a los seres vivos que forman parte de ella” (p. 72) resulta esencial. Lo ecofeminista se retoma por la centralidad de las prácticas de cuidado y porque favorece el surgimiento de lo afectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resulta también necesario buscar otros significados socioculturales de la naturaleza para generar otras formas de habitar el mundo, distintas de la explotación y la dominación. La opresión colonial ha generado, entre diversas situaciones, que los conocimientos y prácticas de las poblaciones indígenas hayan sido históricamente excluidas de la institución escolar, o bien, que no gocen de la misma legitimación que, por ejemplo, la ciencia (el sistema de conocimiento privilegiado escolarmente). Esto conlleva rupturas profundas en las comunidades, pues no se valora al interior de ellas los conocimientos propios. Por ende, en esta investigación nos propusimos visibilizar aquellos conocimientos y prácticas indígenas sobre el cuidado y mantenimiento de la vida para abordarlos en aula, pues pueden animar prácticas sustentables que logren desestabilizar los paradigmas de opresión (Shiva, 1995).

Para hacer educativamente posible la filosofía ecofeminista, se requieren procesos educativos que, al centrarse en las prácticas de cuidado y favorecer el surgimiento de lo afectivo, propicien un trabajo crítico para complejizar el cómo vivimos las estructuras de opresión y la vitalidad de los conocimientos indígenas ante dichas estructuras. Como herramienta pedagógica retomamos parte de los planteamientos de Freire, pues él precisa que la educación liberadora o problematizadora constituye un “esfuerzo permanente a través del cual los hombres (y mujeres) van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 1970, p. 64). No separa a la humanidad del mundo. Para el autor brasileño, el pensamiento crítico constituye una herramienta que ayuda a “develar” las ideologías dominantes, primero para denunciarlas y luego (este es el fin de una educación liberadora) para transformarlas.

El pensamiento crítico es una bisagra que permite que estudiantes y docentes se vean inmersos en procesos educativos en los que denuncian las situaciones de opresión y a través del diálogo reconocen la posibilidad que en ellos y ellas existe para revertirlas y generar escenarios esperanzadores. Necesariamente, el acto de liberar es un acto dialógico, pues a diferencia de la educación bancaria, en la educación liberadora “no hay sujetos que liberan y objetos que son liberados, debido a que no hay dicotomía entre sujeto y objeto” (Freire, 1985, p. 12), dado que el estudiantado es sujeto en sí mismo. Por ello, las estructuras opresivas no determinan el destino de los oprimidos.

El educador comprometido educa para la autonomía y la esperanza, pero para una esperanza crítica. Algunos rasgos que se pueden destacar de la noción de crítica serían una “profundidad en las interpretaciones de los problemas” en el proceso educativo y una “disposición a las revisiones, a despojarse de las preconcepciones en los análisis y por el ejercicio del diálogo y no de la polémica” (Zalazar, 2021, p. 8), incentivadas por la figura docente. Esto convierte al aula escolar un lugar de

“posibilidades”, tal como señala hooks (1994): “El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un lugar de posibilidad. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, exigirnos a nosotros mismos y a nuestros camaradas, una apertura de mente y corazón que nos permita enfrentar la realidad” (traducción libre, p. 207). Si bien los procesos educativos surgen en todos los escenarios, en esta investigación se apostó por situarnos en el aula escolar, porque este espacio ha contribuido a injusticias sociales y tiene una herida histórica que sanar con comunidades indígenas.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

La investigación fue de corte cualitativo y se basó en los paradigmas constructivista, crítico y participativo: cualitativa porque privilegiamos “las cualidades de los entes y [...] los procesos y significados” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 62), pero también conectamos con el objetivo explícito de generar investigaciones para la justicia social y ecológica (Denzin y Lincoln, 2011). Aplicamos un enfoque de estudio de caso, puesto que nos interesó profundizar en “lo singular, lo particular” (Simons, 2011, p. 19) para comprender situaciones específicas en contextos “reales” (el aula escolar).

El trabajo de campo inició en enero de 2021 de manera virtual debido al confinamiento por la COVID-19 y finalizó en junio de 2022. La ruta del trabajo de campo estuvo enmarcada por el diseño e implementación de progresiones de aprendizaje, que es la herramienta didáctica y metodológica propuesta por el proyecto CARE (acrónimo en inglés que se puede traducir como cuidado de los demás, el estar atento a sus necesidades, mostrarles respeto y comprometerse en acciones de aprendizaje orientadas al bien común) (Mendoza y Sandoval, 2021), al cual también pertenecemos. Lo que compartimos en este artículo se refiere a la fase de implementación.

El proyecto CARE tiene como objetivo generar respuestas locales para afrontar la crisis socioecológica a través de la colaboración con escuelas, principalmente. Las progresiones de aprendizaje se integran por cuatro cuadrantes y una fase inicial en la que se exploran las preocupaciones socioecológicas de las comunidades para poder plantear los temas centrales de las progresiones; desde un análisis más profundo, podrían establecerse similitudes entre este ejercicio y la identificación de “temas generadores”. En el cuadrante 1 se comparte una narrativa en la que se concentran diversos elementos locales que permiten situar el tema central y se brinda información sobre él a través de apartados llamados “Sabías que...”, que también contienen conocimientos escolares.

En el cuadrante 2 se lleva a cabo una indagación en el contexto comunitario sobre el tema en cuestión. En el 3 se analiza la información recopilada y se planifican acciones para abordar los retos identificados, mientras que en el 4 se efectúan acciones planificadas que conduzcan a resolver los retos, en colaboración con la comunidad y aplicando el andamiaje teórico práctico aprendido en el proceso.

Si bien pertenecemos al proyecto CARE y utilizamos la metodología para la creación de progresiones de aprendizaje, la particularidad de la investigación que aquí presentamos es que aterriza en contextos indígenas. Asimismo, el objetivo principal de la investigación fue favorecer un abordaje crítico y ecofeminista de la crisis so-

cioecológica para situar críticamente los problemas socioecológicos de las comunidades indígenas en las que se sitúan las escuelas y propiciar una revalorización de conocimientos locales que contribuyen al cuidado del entorno; esto, mediante el uso del pensamiento crítico y el diálogo. Resulta similar al objetivo general de proyecto CARE, puesto que se enmarca dentro de este, pero con sus propias especificidades.

MÉTODOS PARA LA CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

Para la construcción del material empírico, aplicamos la entrevista –entendiendo a esta como “un proceso que involucra a dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo” (Fontana y Frey, 2015)– y la conversación informal, así como la observación participante dentro del aula y uso del diario de campo por parte de la investigadora. Para el análisis, realizamos una sistematización (Jara, 2015) y nos apoyamos en el modelo de interpretación enfática (*emphatic interpretation*) (Willig, 2014) para buscar los significados expresados en el material empírico, ordenar sus características y cualidades, y establecer conexiones entre patrones y relaciones, con la finalidad de los aspectos complejos. La atención se puso sobre las categorías de cuidado, pensamiento crítico y diálogo.

CONTEXTO Y COLABORADORES

La implementación ocurrió en dos primarias que pertenecen al subsistema de educación indígena, durante el ciclo escolar 2021-2022. Ambas escuelas son unitarias. Una de ellas ubicada en el municipio de Tlaquilpa, Sierra de Zongolica, y la otra en Chicontepec, en la región de la Huasteca. En ambas regiones, consideradas indígenas, se habla, además de español, el náhuatl; son también zonas rurales y de alta marginación. Las familias cultivan milpa y crían animales como estrategias de autoconsumo, aunque también en los últimos años se ha producido la migración, impulsada por la precarización económica (Romero, 2016). Pese a ello, persisten fundamentalmente actividades agrícolas que caracterizan sus paisajes.

La docente a cargo del centro escolar de la primaria de Tlaquilpa, Elvira, es originaria de la Sierra de Zongolica y hablante de náhuatl. Se asume mujer indígena. En colaboración con ella, diseñamos dos progresiones de aprendizaje y un cuadernillo para estudiantes. En el caso de Chicontepec, incorporamos al trabajo una asesora técnica pedagógica, que llamaremos Carolina, y la docente frente a grupo, Ramona, ambas mujeres indígenas. Ambas son hablantes del náhuatl y oriundas de la región. En colaboración con ellas, diseñamos dos progresiones de aprendizaje y un cuadernillo para estudiantes. Los niños y las niñas que asisten a estas escuelas pertenecen a la comunidad y oscilan entre los seis y doce años de edad. A todos los colaboradores se les fue cambiando el nombre. Cabe mencionar que la maestra Ramona se incorporó al trabajo en agosto de 2021; es decir, seis meses después que la otra docente frente a grupo. Este dato resulta significativo.

Si bien lo aquí compartido es parte del proceso de implementación, debemos mencionar que, debido a que el trabajo de campo inició durante el confinamiento por la COVID-19 y dado que las docentes se asumen como mujeres indígenas nahuas y son originarias de las regiones donde se implementaron las progresiones de

aprendizaje, sus experiencias fueron los insumos locales para trazar los temas centrales. Por ende, las progresiones parten –a su vez que reflejan– de las experiencias de las docentes, sus preocupaciones y conocimientos sobre los entornos. Surgieron diversos temas, pero solo destacaremos el que rodea a la siembra de la milpa y su relación con la soberanía alimentaria.

APORTACIONES PARA UNA EDUCACIÓN QUE SE PROPONE ABORDAR LA CRISIS SOCIOECOLÓGICA

Un aspecto fundamental para generar acercamiento crítico a la realidad desde la escuela recae en trascender el muro histórico entre escuela y comunidad, que, para las poblaciones indígenas, ha supuesto un epistemicidio, una exclusión sistemática de sus conocimientos y prácticas (Schmelkes, 2013), uno de los efectos del colonialismo. En colaboración con las docentes, reconocimos que la escuela, como otras institucionales sociales, ha contribuido al desplazamiento de la milpa como estrategia de autoconsumo. La milpa es un sistema agrícola tradicional conformado por un policultivo, es decir, que simultáneamente se siembran distintos vegetales, a diferencia de los monocultivos, en los que de modo necesario se hace uso de agroquímicos.

En los policultivos las plantas comparten no solo suelo, sino también nutrientes, cuidados, sombra, etcétera, y ofrecen múltiples posibilidades culinarias y medicinales a las campesinas y los campesinos (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2023), por lo que reflejan sabidurías que apuestan por la vida (Shiva, 1995). Dicho desplazamiento es producto de un racismo estructural desde el cual la pobreza material de las poblaciones indígenas se ha explicado a partir de sus elementos culturales, como la alimentación, considerada como “insuficiente” (Navarrete, 2018, p. 118). Este es la realidad socioecológica que consideramos relevante traer al aula para comenzar a trascender el muro escuela-comunidad y poder revalorizar el conocimiento y prácticas de cuidado que mantienen la vida, como lo es la milpa, a través del desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo. Este apartado se divide en dos subapartados.

La milpa como una práctica cultural y socioecológica del cuidado del entorno

El tema sobre la milpa, planteado en la progresión de aprendizaje, resultó familiar para el estudiando, pues ellos y ellas recolectan productos de la milpa, en algunos casos saben cocinarlos o extraer sustancias curativas; asimismo, contribuyen a las tareas de cuidado de los animales. Sin embargo, muchas de estas prácticas no son apreciadas como estrategias que pueden contribuir a la sustentabilidad y mucho menos abordadas en las escuelas. Para introducir dicho tema, las docentes incentivaron constantemente el diálogo, tanto de los temas locales como otros que se revelaban como nuevos. En un momento en la primaria ubicada en la Sierra de Zongolica se realizó la lectura de un “Sabías que...” “Animales que criamos”. Abigail, una estudiante de 6º, leyó un párrafo en el que se habla de la diversidad de animales de los que las personas obtienen los “productos primarios” de la alimentación, como las gallinas, las vacas o los cerdos. Se menciona que estos animales se pueden extraer productos para autoconsumo o para comercializarlos. La docente Elvira preguntó a su grupo:

Elvira: ¿a qué se refiere (la progresión) cuando dice que se “comercializan” los huevos?

Abigail (6°): ¿a que los venden?

Elvira: ¿a dónde los venden?

Fernando (4°): a otras personas o los intercambian.

Elvira: ¿con qué?

Fernando (4°): con otro animal.

Elvira: sí ¿con qué más?

Abigail (6°): o sino lo venden a esos lugares donde los marcan para que no se les escapen.

Jessy (5°): también usan los huevos para saber si una persona está enferma, te lo pasan por todo tu cuerpo, lo rompen en un vaso y ahí ven qué tienes.

Elvira: sí, los usan también para curar, en lo que es la medicina tradicional. ¿Se acuerdan cuando vimos lo de plantas medicinales? Hablamos de que también hay personas que se dedican a curar personas y utilizan cosas naturales. Efectivamente, han visto que limpian a las personas con un huevo ¿en dónde lo rompen?

Estudiantes a través de lluvia de ideas: en un vaso transparente con agua.

Elvira: ¿y después de eso qué es lo que les dicen?

Fernando (4°): tienen que ver en el huevo la figura que se hace.

Elvira: sí, a veces leen eso, la figurita que sale y ya te dicen “veo agua” y eso es que te espantaste por la lluvia o por un río, etc. Cada curandera le da un significado según lo que ve, pero no cualquier persona se dedica a eso, son personas que tienen un don para hacer este tipo de curaciones (25 de octubre de 2021).

Como podemos apreciar, Elvira permitió que cada estudiante conectara el tema con experiencias propias, sin restar importancia a ningún aporte. Esta intención se orientó inicialmente a que cada uno/a sintiera la confianza de participar y que percibiera su capacidad propia de observar su contexto. En ese mismo diálogo, Elvira dejó clara esta intención al abordar las características de los animales ovíparos:

¿Qué animales ustedes han observado que nacen de huevos?

Bruno (5°): las mariposas.

Elvira: sí, ya ven que el año pasado quitamos un montón de huevos de mariposa.

Estudiantes: ¡sí!

Fernando (4°): el zopilote.

Elvira: así es, también está el águila. Esos animales son conocidos como ovíparos porque nacen de huevo.

Bruno (5°): las arañas son ovíparas.

Elvira: así es ¿Se dan cuenta de lo mucho que saben? Casi no hace falta que lo vean en el libro, porque ustedes lo están viendo en su contexto.

Más que observar su contexto a través de un contenido, fue el diálogo con la docente lo que contribuyó a “darle un nuevo valor a aquello que saben hacer porque desde pequeños les enseñan a sembrar, a cuidar de los pollos, a ver el suelo cuando está seco” (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021). Esto podría ser el inicio de una “reconciliación” entre los niños y las niñas con la historia de su comunidad y con su propia voz (hooks, 2021), puesto que, antes del trabajo de la progresión, dicho tema no tenía un valor positivo para el estudiantado y no asumían, por ejemplo, que el trabajo que realizan sus familias en el campo fuese valioso por su contribución a la sustentabilidad: “Los niños aprecian lo que sus papás saben, antes era de ‘mi papá no sabe porque no es profesionista’, ahora es ‘pues sí sabe, todo lo que sabe tiene valor, él trabaja el campo y me puede compartir mucho’” (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021).

Al llegar al tema de la “soberanía alimentaria”, se estableció una conexión con la identidad cultural de las poblaciones indígenas para concebir a la milpa como una práctica de cuidado. En una de las clases, la docente Elvira preguntó qué significaba vivir en una comunidad nahua rural, a lo que Fernando (4°) respondió: “Ser los pulmones de la tierra”; Abigail (6°) agregó: “Sembrar, cuidar los animales, cuida la tierra”, y Jessy (5°) añadió: “Nosotros somos los pulmones de la tierra y si nosotros somos los pulmones de la tierra tenemos que cuidarla porque si los pulmones no funcionan, el cuerpo no funcionará”. La reflexión sobre la identidad cultural se vinculó a la dimensión socioecológica desde sus experiencias cotidianas y esto derivó en que

empezaron a dar valor a lo que es su medio ambiente y lo que producen en casa y se dan cuenta que el autoconsumo les viene ayudar a que ellos produzcan y de paso cuiden el medio ambiente, a que se sienten productivos y conozcan el valor de sus papás y de la gente que trabaja en el campo. La progresión afianzó el amor por lo que tienen (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2022).

Esta revalorización de su contexto cultural y ecológico también resignificó espacios que la docente Elvira había estado construyendo, pero sin un “fin específico”. Ella, previo a la implementación de las progresiones, trabajó un “huerto de plantas medicinales”. Como parte de la educación indígena, para la docente era importante que las niñas y los niños “no perdieran” el contacto con la tierra; sin embargo, reconoció que no relacionaba lo que pasaba en este espacio con sus prácticas escolares o con la reflexión sobre la soberanía alimentaria:

[El huerto escolar] se trabajaba, pero así por encimita. Su revisión era superficial, porque no nos enfocábamos a trabajarlo de una manera íntegra. Solo era de “ténganlo porque es importante”, pero no había un fin específico. Ahora ya entendí y ellos entendieron cómo pueden sacar más provecho de ello si lo relacionamos a varios temas [...] y la importancia que pueden darle a tener sus propios alimentos (Elvira, comunicación personal, 4 de junio de 2022).

Para la docente, trabajar con la progresión significó entender la dimensión socioecológica desde su conexión con las prácticas cotidianas. Este reconocimiento del estudiantado de que su alimentación basada en los vegetales de la milpa es valiosa contribuye a transformar la opresión racista que ha provocado que se piense que “el no consumir carne es sinónimo de pobreza” (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021) y, por lo tanto, predomina la idea de que una alimentación

nutritiva siempre incluye carne derivada del ganado: “Antes [de la progresión] en el almuerzo con pena [el estudiantado] te decían que trajeron taquitos de frijoles. Ahora es casi con orgullo que lo dicen porque ya saben el valor que tiene. Y pues yo les hago comentarios de que su riqueza está ahí en su milpa, en sus animales” (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021).

Pensamiento crítico sobre el entorno

Una vez fortalecida la voz del estudiantado para hablar de su contexto, fue necesario “problematizar” para un abordaje crítico el cuidado más allá de los beneficios humanos. En una de las clases en la que el estudiantado comentaba sobre lo que sus familias cosechan, como árboles de manzana, plátano, durazno, etcétera, la docente Elvira preguntó: “¿La tlaxca nos da cosas de comer?” (la tlaxca es un árbol que predomina en la región, en zonas donde no se siembra). Los estudiantes respondieron que no. La docente volvió a preguntar: “¿La puedo cortar? Las niñas y los niños al unísono dijeron que no y agregaron: “No, porque nos da sombra” (Fernando, 4°), “nos da oxígeno” (Abigail, 6°); seguido de estas respuestas, Dannia (3°) dijo: “Pero lo podemos cortar y podemos hacer lumbre” y Bruno (5°) añadió: “También podemos cortarlo y sembramos más plantas”. La maestra escuchó y les preguntó: “Entonces, ¿nos sirve una tlaxca para algo?”. El estudiantado, mediante una lluvia de ideas, respondió que “para hacer casas”, “una cama”, “una mesa”. La docente después volvió a preguntar: “¿Solo a nosotras las personas nos sirve una tlaxca?”. La respuesta fue que sí, y Abigail (6°) ahondó: “Yo creo que sí porque cuando siembran muchas tlaxcas en un solo lugar abajo se pone oscuro y frío, no hay plantas abajo, no crece nada”. La docente comentó:

Cada planta necesita ciertas condiciones y hay plantas para distintos tipos de zona. En este caso, nosotros tenemos mucho pino, ocote, ustedes se preguntarán ¿qué flores hallamos en el monte? Pero hay unas cositas comestibles que salen en el monte y que no se ven como flores, pero ahí viven.

Bruno (5°) exclamó “hongos”, a lo que Elvira indicó: “¡Exacto! ¿Se acuerdan cuando traían ustedes empanaditas de hongo?”. Las niñas y los niños comenzaron a hablar sobre las distintas formas en que consumen los hongos y sus experiencias cuando van al monte a buscarlos, algo que significa un momento familiar emotivo. Por ejemplo, una de las niñas comentó: “Yo siempre voy con mi mamá a cortar hongos y nos llevamos a nuestros perritos. Mi mamá me enseña a cortar hongos y a mí me gusta mucho”. Elvira dejó que los estudiantes compartieran sus historias familiares para que se reconocieran las anécdotas vividas en los entornos donde se relacionan más allá de los que no se cultivan. Luego, Elvira preguntó de nuevo: “¿Ustedes creen que pueden nacer aquí en el patio los hongos? Las niñas y los niños dijeron que no porque necesitan sombra, abono, hojas y humedad. La docente concluyó el tema destacando la relevancia de los árboles de tlaxcas para el ecosistema, aunque inicialmente no se pueden percibir “los beneficios”.

La maestra Elvira introdujo de forma situada la reflexión sobre la relevancia de cada elemento para los ecosistemas, y el cuestionamiento del valor de los elementos naturales según la mirada humana. Constituyó un tema complejo en el que se visualizó el reto de no apelar al antropocentrismo para introducirlo en el aula. La

disposición a la complejidad a la que Elvira da pie en el aula es el inicio de un pensamiento crítico (Zalazar, 2021), pues aporta al proceso educativo una comprensión reflexiva y crítica del contexto y, sobre todo, la posibilidad de cambiarlo y posicionar a los estudiantes como agentes con dicha capacidad.

Otro ejemplo de esto fue cuando una estudiante mencionó durante la implementación que a su papá le pagaban por talar árboles y vender la leña; algo común en la región. La docente se mostró consciente de la precarización económica y explicó que no se tienen opciones para generar recursos económicos; sin embargo, era preciso “entender que muchas veces las circunstancias nos orillan a ello (por ejemplo, talar árboles), pero a veces sí tenemos opción y es ahí cuando quiero que recuerden estas cosas que ahora decimos”. Los estudiantes afirmaron que sí e incluso Abigail (6°) comentó que ella quería ser ingeniero forestal para “aprender a cuidar la tierra”.

La docente Elvira consideró que la progresión permite diversas narrativas de un mismo hecho y este fue que uno de los aspectos más significativos para ella, puesto que favorece diálogos críticos que el libro de texto no propicia, ya que la lógica de este tiende a la memorización desde un enfoque antropocentrista. Al respecto, señaló que en el libro

el medio ambiente se ve como el entorno, pero te explican de manera que entiendas que el mismo entorno sirve para obtener cosas de él, por ejemplo, el papel viene de los árboles, pero te lo plantean como para decirte “nos podemos servir del ambiente”. Eso no significa que sea correcto. No se menciona explícitamente que los árboles están hechos para eso, pero que de ahí se genera el papel y no explican más allá su conexión con otros elementos. Si nos quedamos solo con esa lectura, se entiende que está bien solo tomar cosas del entorno de forma desmedida (Elvira, comunicación personal, 26 de octubre 2021).

En este sentido, la progresión de aprendizaje permitió un abordaje crítico, a la vez que complejo y abierto a la diversidad de interpretaciones.

DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Lo que una propuesta liberadora apunta es que la figura docente comprometida debe construir una relación distinta a la convencional tanto hacia sus estudiantes como hacia los conocimientos y materiales. Esto supone, tal como sostiene hooks (2021), que una educación liberadora requiere incentivar en el aula prácticas y hábitos que garanticen horizontalidad, pues “un material más radical, diferente, no crea una pedagogía liberadora” (p. 165). Se hace necesario, en este sentido, señalar el arraigo de algunas prácticas escolares que dificultan lograr una educación liberadora: las preguntas que buscan respuestas únicas y la verticalidad docente. Se mencionan no para indicar el quehacer de la figura docente, sino para compartir aprendizajes que pueden ser útiles a otras propuestas.

Para Freire (1970), las personas “no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 71); es decir, es solo a través del diálogo, del “encuentro” que las personas logran ser. Por ello, las docentes incentivaron preguntas para generar diálogo. Sin embargo, en la primaria de la Huasteca, advertimos una inclinación hacia el uso de la pregunta que busca respuestas únicas, en cuyo caso la respuesta “correcta” es aquella que se corresponde con lo mencionado en la progresión, como se hace convencionalmente cuando se busca que el estudiantado memorice conceptos del libro de texto.

Con esta lógica también actuó el estudiantado. Las preguntas que la docente Ramona formuló después del primer abordaje de la narrativa fueron respondidas a partir de lo que las niñas y los niños habían leído. Si bien la docente invitaba a la reflexión y experiencias propias, podíamos observar la necesidad del estudiantado por responder de forma “correcta”, lo que, durante la implementación, se tradujo en responder según lo escrito en la progresión. Un ejemplo de ello sucedió cuando la maestra pidió que contestaran en sus libretas una pregunta relacionada con el contenido de la narrativa: “¿Por qué crees que durante ocho meses no había llovido en la comunidad de Antonio (personaje principal de la narrativa)?”. Fueron dos las respuestas que se dieron: Tania (5°) dijo: “Porque no habían hecho el ritual, no habían ofrendado a la lluvia”, y Mario (6°): “Y por la contaminación y el corte de árboles”. Ambas respuestas resumen las problemáticas que se presentan en la progresión, y que los estudiantes habían pasado recientemente por una sequía en su región. Luego, la docente encargó la tarea de responder a diversas preguntas en el primer día de implementación, entre ellas: “¿Qué son los herbicidas?” “¿Por qué es peligroso usar herbicida?”, a lo que todo el alumnado escribió en su libreta citas textuales extraídas de la progresión.

Al preguntarle a la maestra Ramona por este tipo de actividades, respondió que no siempre se logra que el estudiantado responda desde su experiencia o que formulen nuevas preguntas. Hacer preguntas concretas ofrecen una “certeza” de que “aprenden”: “Así por lo menos vamos viendo qué se les va quedando” (comunicación personal, 12 de octubre de 2021). La cuestión se ancló en que el avance en la progresión debía garantizar un conocimiento cuantitativo, antes que vivencial. Este énfasis en el aprendizaje de conceptos estuvo presente en diversos momentos en esta primaria. Cuando se realizó una visita a la milpa como parte de las actividades de la implementación, la docente Ramona preguntó para recordar un tema visto antes en el aula: “¿Quiénes transportan la semilla de los productos que no sembramos?” y se produjo el siguiente diálogo:

Mario: los dioses.

Ramona: no, a ver ya dijimos, el tomate chiquito puede nacer sin que lo siembres ¿por qué? ¿quiénes hacen eso?

Alonso: ¿los veterinarios?

Ramona: no, los pajaritos son los que nos traen la semilla, por ejemplo, Belén, ¿cómo nació el tomate chiquito en tu casa?

Mario (interrumpe): vino un pajarito, echó popo y por eso nació.

Ramona: por lo regular nacen debajo de un árbol ¿por qué?, porque necesitan sombra para vivir. Son plantas de sombra.

Al comentar a la docente nuestra sorpresa de que las preguntas estuvieran orientadas no solo a “respuestas correctas”, sino a “respuestas complejas”, ella respondió algo que nos pareció muy nutritivo para la propuesta que planteamos:

Yo creo que lo que ustedes proponen con el material (la progresión) es muy bueno, pero se necesita tiempo para cambiar las cosas. Lo que aquí viene (en la progresión) es un aprendizaje significativo para ellos (el estudiantado), pero es algo que hay que

ver constantemente, repetirlo. Se necesita tiempo. No digo que no estén cambiando las cosas, yo estoy aprendiendo mucho, pero las herramientas que tengo son estas (comunicación personal, 12 de octubre de 2021).

Su respuesta mostró que, en efecto, muchas prácticas están ancladas en cómo tradicionalmente se lleva a cabo la operacionalización de las propuestas: en la dimensión del hacer y en la cotidianidad, por lo que implica una observación crítica de todo el acto educativo. Está lógica, además, está instaurada en el estudiantado, pues este asumió, en un principio, que las respuestas debían tomarlas de la progresión, sin que alguien en forma explícita les diera esa indicación.

Otra de las prácticas que se vuelve un reto transformar es la lógica vertical, natural en la institución escolar y en la que el cuidado se convierte en un tema y no en toda una práctica que transforme el proceso educativo, pues el cuidado se incentiva desde un “deber ser” y no se construye de manera horizontal; por ejemplo, cuando se platicó sobre los herbicidas, la docente Ramona preguntó cuál debía ser el cuidado en el uso de los herbicidas y una de las niñas respondió que “usar cubrebocas, gorra y botas” (Karla, 6°). La docente respondió en tono de regaño: “Yo he visto que tu papá fumiga sin camisa y en short y con la bomba rota, así en chanclas. Eso no es cuidarse, lo que tiene que hacer es cubrirse bien”. Otro caso fue cuando se habló sobre el cuidado de las fuentes de agua. Las niñas y los niños comentaron que recientemente había cerrado el pozo comunal al que habían estado yendo para tomar agua y surgió el siguiente diálogo:

Ramona: ¿por qué ya no van a lavar allá a la zanjita que pasamos? Ahí los veía lavando, bañándose, lavando su nixtamal, ahora ¿por qué ya no van?

Mario: porque ya nos regañaron.

Ramona: ¿por qué los regañaron?

Tania: porque dejamos basura.

Ramona: porque dejan sus bolsas de jabón, lavan todo lo sucio de los puercos, si matan una vaca, ahí van a lavar todo y dejan las botellas de cloro, las botellas de Suavitel, de *shampoo*. He visto que hasta ropa vieja dejan tirada ahí. Obvio que por eso se enojó el señor y les cerró el pozo. Ahora ustedes van a donde está el tubo, pero don Alejandro se va enojar y les va a cerrar, entonces ¿qué van hacer ustedes?

Tania: nos vamos a morir.

Ramona: sí, se van a morir de sed.

Alonso: la vamos a robar

Ramona: y ¿a dónde y cómo?

Karla: metemos el agua en una garrafita.

La intención de la maestra fue propiciar la reflexión sobre el cuidado, pero se logra advertir que lo hacía desde un “deber ser”. Cuando se lo compartimos, nos comunicó que su intención era reflexionar sobre las prácticas que debían transformarse. La docente avivaba la diversidad de respuestas si eran similares a lo que ella consideraba como pertinentes desde su propia experiencia.

Si bien las prácticas descritas en este apartado se transformaron con el paso de la implementación hacia una disposición de la docente por la complejidad, es necesario destacarlo porque refleja la manera en que funciona estructuralmente gran parte de la institución escolar, sin importar el tema o material abordado. Desaprender requiere materiales educativos que se acompañen de prácticas liberadoras (hooks, 2021). Por ende, no es una cuestión relacionada con una “buena” o “mala” práctica, sino que manifiesta lo retador que es transformar la cotidianidad tanto para docentes como para estudiantes.

CONCLUSIONES

La obra de Freire constituye un referente fundamental para quienes soñamos con un mundo más justo y esperanzador: inspira, a la vez que ofrece herramientas para construirlo. Para esta investigación, las categorías de pensamiento crítico y diálogo permitieron materializar una propuesta educativa que recupera el enfoque ecofeminista desde su apuesta por el cuidado y el reconocimiento de la experiencia en el entorno (Puleo, 2019). Dicho ejercicio surge de la necesidad de mirar el entorno desde una mirada compleja, pues si bien la crisis socioecológica asola a las comunidades, la escuela se muestra lejana a ello (Mendoza y Sandoval, 2021). Puntualmente, señalamos dos aprendizajes de este proceso.

En primer lugar, reivindicar la dieta de la milpa contribuye una vía para lograr una educación ambiental crítica y que favorezca el cuidado del entorno. El proceso también trastocó un racismo estructural en la escuela: se diseminó la idea de que lo que saben los estudiantes es valioso de compartirse en un espacio en el que históricamente no ha sido reconocida su experiencia.

Destacamos la centralidad del contexto, pero también la figura docente, en el sentido de que condujo a los estudiantes a “aprender a decir su palabra” (Freire, 1970), lo cual fue posible, en gran medida, porque las progresiones de aprendizaje posibilitan que el rol del educador sea también ocupado por cada estudiante, puesto que no únicamente es la figura docente quien educa; sin embargo, esto se concreta en la medida en que la propia figura docente está dispuesta a transgredir su propia posición vertical.

Debido al limitado espacio para compartir más sobre la experiencia, nos interesó mostrar que una de las docentes colaboradoras fue más reacia en un inicio a transformar dicha posición y, además, se concentró más en los aspectos cuantitativos del proceso. Aquí cobra relevancia que la docente Ramona se haya integrado meses después al proceso de diseño de las progresiones de aprendizaje, puesto que durante esta fase (no documentada aquí) se vivió un proceso de formación docente, pues conversamos y reflexionamos con la maestra Elvira sobre las prácticas y los conocimientos locales y aquellos que forman parte del currículo escolar que favorecen la praxis en torno al cuidado de la vida, y también sobre cuáles perpetúan la opresión (Cabrera, 2023).

Este periodo contribuyó a situar que la propuesta no solo se concentraba en los materiales diseñados, sino en la forma de abordarlos. Esto refleja que una lógica escolar requiere primero de ser reconocida por sus propios portadores (y reproductores) para luego poder ser transformada. Muestra, como menciona hooks (2022),

que un material educativo no es suficiente en sí mismo. Cualquier propuesta situada en una arena de este tipo tendrá que sumergirse a las raíces de las lógicas que aún conducen las prácticas escolares; implica una observación crítica de todo el acto educativo, desde los materiales hasta la dimensión del hacer.

El segundo aprendizaje es que una propuesta educativa con la naturaleza emancipatoria demanda un proceso de formación docente que posibilite la disposición a la complejidad (Zalazar, 2021), para la cual no puede haber respuestas únicas o “correctas”, sobre todo en escenarios asolados por la opresión; una formación para la autorreflexión constante. El hecho de que la docente Ramona se haya involucrado después que la docente Elvira reflejó un posicionamiento distinto en el aula. Una educación liberadora propone un cambio de lógica en los fines de la educación y en las formas de comprender el conocimiento. Las docentes colaboradoras identificaron en las progresiones de aprendizaje aspectos significativos y familiares en su experiencia con grupos multigrados; no obstante, también encontraron que implica el esfuerzo de transformar prácticas a partir de la autorreflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2015). Educación de adultos. En D. R. Streck (coord.), E. Rendín y J. Zitkoski (organizadores). *Diccionario Paulo Freire* (pp. 172-174). CEAAL.
- Cabrera García, F. I. (2023). Formación acompañada con enfoque ecofeminista con maestras de educación indígena. *Decisio*, núm. 59, pp. 22-27. <https://acortar.link/M1XfmD>
- Caride, J. A. y Meira, P. Á. (2019). Del ecologismo como movimiento social a la educación ambiental como construcción histórica. *Historia de la Educación*, vol. 37, pp. 165-197. <https://doi.org/10.14201/hedu201837165197>
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (2023). *La milpa/Biodiversidad Mexicana*, 4 de abril. <https://www.biodiversidad.gob.mx/diversidad/sistemas-productivos/milpa>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.). *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-202). Gedisa Editorial.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation*. Garvey.
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Servicios Koinonía.
- González-Gaudiano, E. y Puente-Quintanilla, J. (2010). El campo de la educación ambiental en la región latinoamericana: rasgos, retos y riesgos. *Trayectorias*, vol. 12, núm. 31, pp. 91-106. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60717342006.pdf>
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Bubok.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.

- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Reflexiones Pedagógicas*, núm. 55, pp. 33-39. <https://acortar.link/VJmbsj>
- Mendoza Zuany, R. G. y Sandoval Rivera, J. C. (2021). Introducción. En R. G. Mendoza Zuany y J. C. Sandoval Rivera (eds.). *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (pp. VII-XXXII). Universidad Veracruzana.
- Navarrete, F. (2018). *Los pueblos indígenas de México*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Puleo, A. (2002). Un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo. Feminismo y ecología. *El Ecologista*, núm. 31, pp. 36-39. <https://acortar.link/aXWlBd>
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. Editorial Proteus.
- Romero González, M. (2016). *Las remesas socioculturales y la estratificación social en la migración indígena internacional de Tlaquilpa, Veracruz (1990-2015)*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467007>
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Editorial Horas y Horas.
- Street, C. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Unesco (2017). *Local knowledge, global goals*. Unesco.
- Willig, C. (2014). Interpretation and analysis. En U. Flick (ed.). *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 136-149). Sage.
- Zalazar, N. (2021). Conciencia crítica en Paulo Freire. Notas para una interrupción del modelo hegemónico de la filosofía eurocéntrica. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.033>