

Artículo Uno

Acciones Pedagógicas en Ciencias Sociales para el Pensamiento Crítico en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Pedagogical Practices in Social Sciences to Foster Critical Thinking at the Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

¹Doctorando en Sociología de la Universidad del Valle, Magister en Sociología de la Univalle, Licenciado en Ciencias Sociales, Economista, Contador Público. Docente de planta de la Escuela Superior de Administración Pública-ESAP Territorial Cauca. William.macias@esap.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-0318>

²Doctorando en educación de la Universidad Santiago de Cali, Magister en Educación de la Universidad del Cauca, Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó de Medellín. Vicerrector académico de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Popayán. toroveleztc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8603-5698>

William Bernardo Macías Orozco ¹

william.macias@esap.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-0318>

Escuela Superior de Administración Pública- ESAP

Sebastián Toro Vélez ²

toroveleztc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8603-5698>

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Recibido: 17 febrero 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25784>

PP:

Resumen:

El objetivo de este artículo de investigación es evaluar formativamente el desarrollo de acciones pedagógicas desde las ciencias sociales para configurar pensamiento crítico en estudiantes de ciencias económicas y administrativas. La pregunta de investigación es: ¿Cómo contribuyen las acciones pedagógicas basadas en las ciencias sociales a la configuración del pensamiento crítico entre los estudiantes de ciencias empresariales en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca? El artículo problematiza acciones pedagógicas participativas utilizando paradigmas críticos de las ciencias sociales para generar comprensiones de la realidad social. Se empleó un enfoque cualitativo, la Investigación Temática y la Investigación-Acción Participativa. Los hallazgos principales muestran las potencialidades de las acciones pedagógicas participativas, desde las ciencias sociales, para fomentar en los estudiantes procesos de subjetivación y comprensión crítica de la realidad social, mediante actividades contextualizadas en torno a la exploración de trayectorias biográficas, la creación de matrices de problemas públicos y mapas de desigualdad.

Palabras Clave: pedagogía crítica, pensamiento crítico, subjetivación

Abstract

The objective of this research article is to formatively evaluate the development of pedagogical actions grounded in the social sciences aimed at fostering critical thinking among students of economics and administrative sciences. The central research question guiding the study is: How do pedagogical actions informed by the social sciences contribute to shaping critical thinking among business science students at the Corporación Universitaria Autónoma del Cauca? The article analyzes participatory pedagogical

practices framed within critical social science paradigms to promote deeper understandings of social reality. A qualitative approach was employed, drawing on Thematic Research and Participatory Action Research. The findings underscore the capacity of participatory pedagogical actions to support processes of subjectivation and the development of critical perspectives on social reality. These actions were implemented through activities such as biographical trajectory exploration, the construction of public problem matrices, and the development of inequality maps.

Keywords: critical pedagogy, critical thinking, subjectivation

Introducción

Este artículo presenta resultados de la evaluación de acciones pedagógicas participativas desde paradigmas críticos de las ciencias sociales para configurar pensamiento crítico en estudiantes de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Estas acciones, fueron desarrolladas durante 2024 en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Corporación, ubicada en el municipio de Popayán-Cauca. Se trata de una institución de educación superior privada, con modalidad presencial, que desarrolla procesos de investigación formativa y proyección social; su enfoque pedagógico es el aprendizaje significativo y enfoque sociocrítico.

Entre las problemáticas abordadas con los estudiantes se encuentra el escaso reconocimiento del contexto local, percepciones adversas sobre el papel de las ciencias sociales y la formación socio humanística en el currículo, consideradas como materias de *relleno*; y deficiencia en el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que deja entre dicho la formación de subjetividades críticas. A pesar de que el contexto pone de relieve problemáticas de desigualdad, pobreza, exclusión social, entre otras, hay un reconocimiento parcial de la problemática social de la ciudad

o el barrio, y escasa problematización desde el campo social. En este contexto, se plantea el siguiente interrogante: ¿cómo aportan las acciones pedagógicas basadas en las ciencias sociales a la configuración del pensamiento crítico de los estudiantes de ciencias empresariales en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca?

Marco teórico

El marco teórico de este estudio se ubica en la Pedagogía del Oprimido y paradigmas críticos de las ciencias sociales, desde los que se establecen herramientas heurísticas que permiten reflexionar sobre la praxis y el pensamiento crítico.

Para Freire (1972), desde la Pedagogía del Oprimido, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos *un pensar crítico*, que muestra la realidad como producto humano. Esta forma de pensar comprende la praxis en la unidad de la reflexión-acción y comprende el carácter de construcción histórica de la realidad. El pensar crítico se contrapone al pensar ingenuo:

Se opone al pensar ingenuo, que ve el “tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado” de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado”

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres (Freire, 1972, p.73).

Los hombres, están en relaciones intersubjetivas y en una dialéctica entre condicionamiento y libertad. Desde el pensar crítico, las *situaciones límites*, (condicionamientos, frenos, u obstáculos a su agencia), se transforman en *percibidos destacados*, al mismo tiempo que se revelan en sus dimensiones concretas e históricas, deviniendo en dimensiones desafiantes las cuales solo pueden ser resueltas en las acciones, en tanto, *actos*

límites, “aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva” (Freire, 1972, p.135). En tal sentido, en Gil et al., (2018), citando a Delgado, (2010), se plantea que “El pensamiento crítico implicaría “detectar las contradicciones sociales, políticas y económicas que permita[n] al individuo actuar contra los elementos opresores de la realidad (...)” (p. 66). En la obra citada Gil, et. al., (2018) se señala que el pensamiento crítico es tanto cognoscitivo como afectivo e integral, involucra mente, emociones y cuerpo, en una praxis humana que fomenta autonomía, creatividad y liberación; y la conciencia crítica, al desmontar velos ideológicos, evaluar prácticas, y promover un pensamiento progresista y transformador. Por la anterior el pensar crítico remite a una subjetividad crítica y transformadora.

Por lo antes dicho, el pensar crítico remite a la construcción de la subjetividad del sujeto social y en su capacidad de generar transformaciones, en tanto toma de conciencia de su papel activo, creador y transformador en la sociedad. En Zemelman (2000), la subjetivación es un proceso de construcción de la subjetividad del sujeto social en un determinado contexto histórico-social. La subjetividad política, por otro lado, es la capacidad del sujeto social de generar procesos de transformación social en el marco de las luchas y reivindicaciones populares. Zemelman señala que la subjetivación implica una ruptura con la subjetividad dominante y hegemónica, y que la subjetividad política se construye en un proceso colectivo de lucha y resistencia contra la opresión y la explotación. La subjetividad, según Zemelman (1996), no se define únicamente por sus manifestaciones externas, sino por su dinámica constitutiva y constituyente: “no puede entenderse como un campo definido en términos de sus manifestaciones, ya sean conductuales, de expectativas o perceptivas, sino de modo más

profundo, desde su misma dinámica constitutiva y constituyente: ello nos remite a campos de realidad más amplios” (p. 104). Así mismo señala que: “Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas” (Zemelman, 1996, p.116). Por otra parte,

“[...], la subjetividad, cumple simultáneamente varias funciones: 1) cognitiva, pues, como esquema referencial, posibilita la construcción de realidad; 2) práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia; y 3) identitaria, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad personal y sus sentidos de pertenencias sociales” (Torres, 2006, p. 6).

Retomando a Paulo Freire, el pensar crítico también se relaciona con la dialogicidad en dos dimensiones: la acción y la reflexión. “unión inquebrantable entre acción y reflexión (...) y, por ende, (...) praxis” (Freire, 1972, p. 111). Cuando se niega una de ellas se imposibilita el diálogo o se cae en el verbalismo. *El diálogo es una exigencia existencial, acto creador, solidario, y de reconocimiento mutuo.* Lo anterior, implica romper relaciones de dominación, posibilitando en el reconocimiento de la palabra-subjetividad del otro. Ello implica que educando y educadores participan activamente de la construcción colectiva del saber más, y que el poder transformador del diálogo radica en la capacidad colectiva. En la postura de Freire (1972), el educador dialógico, problematizador, no imponen un contenido programático, para depositarlo en los educandos, por el contrario, se trata de partir de la realidad concreta de los educandos y del diálogo con ellos para definir el contenido del diálogo. Cuando la realidad concreta y la visión de los

oprimidos se desconoce y se imponen contenidos ajenos, se presenta invasión cultural; desde la pedagogía del oprimido el pensar crítico trata de comprender el universo temático y los temas significativos o generadores de y con los oprimidos relativizándolos como realidades históricas y transformables, para potenciar su subjetividad política como actores de cambio.

Categorías desde Paradigmas Críticos de las Ciencias Sociales

Las siguientes categorías, son el soporte conceptual de las acciones pedagógicas participativas, desde paradigmas críticos de las ciencias sociales orientados a comprender los contextos, grupos sociales, problemas sociales y el auto-reconocimiento de actores sociales de cambio. La imaginación sociológica, desarrollada por C. Wright Mills (1997), propone entender la interconexión histórica, biográfica y estructural social; comprender cómo la sociedad y la historia moldean la vida individual y colectiva, y cómo las estructuras sociales pueden ser transformadas. “La imaginación sociológica permite comprender la historia y la biografía y las conexiones entre las dos en diversidad de estructuras sociales (Mills, 1997, p. 37). Esto significa que debemos ver cómo la historia se desarrolla en la biografía y cómo ésta se desarrolla dentro de la historia. Así mismo, su distinción entre problemas públicos e inquietudes individuales, posibilita desarrollar la capacidad de ir más allá de las preocupaciones personales y entender las dinámicas sociales subyacentes a los problemas sociales.

El espacio geográfico, desde la perspectiva de la geografía radical, posibilita la comprensión de la producción social del espacio en el contexto urbano, donde la desigualdad espacial se manifiesta en la apropiación y distribución desigual de espacios, recursos y servicios, reproduciendo relaciones de poder y dominación. Delgado Mahecha (2003), explica que *el espacio*

geográfico, es una construcción social, histórica, política, cultural y económica, se produce en la interacción de procesos y actores sociales, que actúan distintas escalas; condiciona y es condicionado por las prácticas sociales y las relaciones de poder. Harvey (2008), también plantea que el espacio geográfico es “un terreno sobre el cual ocurren procesos sociales y materiales que no pueden entenderse adecuadamente sin tener en cuenta el papel que desempeña el espacio en la configuración de la vida humana” (p. 17). Para Harvey, el espacio es un producto social construido por la interacción de los procesos económicos, políticos y culturales en un territorio. La geografía radical potencia el pensamiento crítico al suscitar el cuestionamiento de las formas espaciales, su uso y apropiación; y promover su construcción y distribución más equitativa.

El concepto de actor social permite reconocer los colectivos que actúan intencionalmente, sus intereses, demandas y formas de agencia diversas. Según Giddens (2003), los actores sociales tienen poder y conciencia, lo que les permite influir en la sociedad y defender sus intereses y valores; estos son personas, organizaciones y/o grupos sociales, con capacidad de obrar o agencia. Comprender a los actores sociales permite desde el pensar crítico comprender la dinámica social y política de una sociedad, y el rol transformador de los actores.

Metodología

En la presente investigación se hace uso de la investigación temática y elementos de la Investigación acción participativa. La propuesta asumió un enfoque cualitativo orientado “comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean” (Hernandez et al., 2003, p. 364) y (Tarres, 2013).

La investigación temática, según Freire, parte

de la necesidad de abordar los temas generadores; impone a la acción liberadora la exigencia de estar en relación con la percepción que de ellos tengan los hombres. Esta investigación busca presentar dimensiones significativas de la realidad de los participantes, permitiéndoles un análisis crítico que posibilite reconocer una nueva postura frente a las situaciones límites. Se fundamenta en la dialogicidad y la intersubjetividad, involucrando a los oprimidos en un proceso de toma de conciencia y autoconciencia, inscribiéndolos como sujetos activos de su pensamiento y acción. Los temas generadores son procesos, intersubjetivos, históricos, contextuales y situados; “Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres, es necesario que éstos también los entiendan (Freire, 1972, p. 150).

La IAP consiste en un método de investigación participativa (García, y Díaz, 2020), colectiva y crítica (Tommasino, y Pérez, 2022) que promueve participación, transformación y cambio social con y desde los implicados (Eizaguirre & Zabala, s.f.). Se trata de posibilitar desde los participantes el autorreconocimiento crítico de sus contextos, usando las ciencias sociales, y que al hacerlo, generen un proceso de transformación personal-subjetivación reformulando comprensiones sobre su propia realidad social. Por ende, se aplica la filosofía subyacente a la IAP en el sentido que plantea

una cercanía cultural [...] combinar y acumular selectivamente el conocimiento [...] de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, [...]. (Flas & Rodríguez, 1987, p. 5).

Así visto, esta investigación se orientó así a transformar sujetos, es una acción pedagógica y subjetivante.

Reformulando lo propuesto por (Francés et al., 2015) en la IAP se desarrollarán tres fases consistentes en diagnóstico participativo, formulación y desarrollo de acciones pedagógicas, y evaluación participativa formativa. En cada fase las técnicas e instrumentos se adaptaron de (Geilfus, 2002) y (Francés et al., 2015). En tal sentido este artículo se centró metodológicamente en evaluar la realización de las acciones pedagógicas. En cuanto a las técnicas, se aplicó la observación participante centrada en ver las comprensiones

que los participantes generaron sobre su realidad social local. Los escenarios de observación fueron las aulas donde se socializaron las acciones pedagógicas, teniendo por unidades los participantes individuales y el grupo. Se diligenciaron los diarios de campo prestando especial atención a los discursos problematizadores de la realidad social y los ejercicios de autorreflexión expresados por los estudiantes en espacios de diálogo.

Las categorías empleadas para la evaluación de las acciones pedagógicas se derivan del marco teórico y se presentan en la tabla 1, con las definiciones operativas:

Tabla 1.
Categorías analíticas-evaluativas y operativas

| Categorías | Definiciones | Operativización En las acciones pedagógicas colectivas y diarios de campo, se observa si los estudiantes logran |
|---|---|---|
| Pensamiento crítico | Capacidad de los estudiantes para utilizar categorías de las ciencias sociales en el análisis de problemáticas sociales, conectando niveles de realidad y promoviendo acción transformadora y la esperanza de cambio (Freire, 1972) | Reconocimiento de problemas sociales a través del uso de ciencias sociales para reflexionar críticamente sobre problemáticas de la ciudad Autorreconocimiento mediante relaciones entre problemáticas sociales, contextos locales y su vida personal Subjetivación expresada como autorreflexiones sobre su papel en las problemáticas y sensibilidad hacia la transformación |
| Subjetivación | Capacidad de autoconstrucción de los estudiantes frente a las problemáticas sociales, según tres funciones de la subjetividad, planteadas por (Torres, 2006) | |
| Cognitiva | Posibilita la construcción de realidad mediante un esquema referencial | Reconocimiento crítico de problemáticas sociales e interacción con diversos niveles de realidad |
| Práctica | Permite a los sujetos orientar y elaborar sus experiencias | Enunciación de acciones concretas hacia la transformación social |
| Identitaria | Ofrece materiales para definir identidad personal y pertenencia social | Identificación de aspectos propios y colectivos vinculados con horizontes históricos compartidos |
| Reconocimiento colectivo e identidad | Proceso de elaboración de una identidad colectiva que define lo propio en relación con lo ajeno, orientada hacia la justicia y la transformación social | Reflexiones para la emergencia de identidad colectiva Reconocimiento del otro y producción de nuevas orientaciones culturales y políticas, en tanto actores en emergencia Touraine (2000) y Giddens (2003) Los diálogos fomentaron una ampliación de la conciencia y subjetividad, en línea con la “voluntad de acción” (Zemelman, 1996), para enriquecer la apropiación de lo real |

Nota. Elaboración propia

Los participantes en la investigación fueron veintisiete (27) estudiantes de Ciencias Económicas y Administrativas de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, de tercer y cuarto semestre, 72 % de los estratos 1, 2 y 3, provenientes de la ciudad y municipios cercanos. Las acciones pedagógicas duraron 80 horas, organizadas como espacios dialógicos cuya planeación, en tanto dispositivo, articuló elementos conceptuales y dinámicas participativas que se describen en los resultados.

Resultados

Los resultados se presentan organizados por las acciones pedagógicas, las actividades adelantadas y las categorías conceptuales de las ciencias sociales que se articulan en dispositivos orientados a procesos de subjetivación y a la generación de comprensiones críticas de la realidad social.

La primera acción pedagógica se inscribió en el campo de la sociología desde la cual se problematizó *La imaginación sociológica*, y los problemas públicos. Para ello se construyeron trayectorias biográficas y la exploración de problemas comunes. En las trayectorias los estudiantes lograron encontrar que las situaciones y problemas que enfrentaban sus padres o ellos eran comunes y tenían que ver con la época, el contexto de ciudad o departamental, e incluso nacional. Ejemplos relacionados con el desplazamiento de sus padres a edades tempranas del campo a la ciudad por problemas económicos o violencia; violencias de género y exclusiones, igualmente encontraban la falta de oportunidades de estudio; situaciones de desempleo, dificultades de violencia familiar, problemáticas asociadas a la ruralidad y la violencia. También se refirieron a como en paro del 2018 o la pandemia afectó sus vidas encontrando situaciones similares. En una de las trayectorias una estudiante consigna:

Procedencia de una familia humilde y

trabajadora. Siendo la penúltima de los 8 hijos de la familia, nacida en un pueblo cercano a Purace Cauca.

Problemas enfrentados en la juventud: Uno de los principales problemas que se pudo enfrentar en lo juventud fue ser mama una temprana edad, y sacar adelante sola, la mayor parte de su vida, a sus dos hijos.

Trayectoria laboral: fue empleada doméstica, niñera, aseadora, vendedora de chance vendedora de arepas hasta que por fin tuvo la oportunidad de estudiar y poderse desempeñar laboralmente en algo que realmente le gustaba, estudio salud y seguridad en el trabajo y actualmente se desempeña en lo que estudio.

Problemas que enfrentó y son comunes a otras biografías: el machismo, el desempleo, la intolerancia, la violencia de género, inseguridad.

A partir de ello los estudiantes lograron establecer relaciones entre sus trayectorias biográficas y su contexto más global, encontrado lo que se denominaría temas bisagras, desde Freire, entre problemas personales y públicos. Ello implicó también el involucramiento empático de los estudiantes lo que facilitó desde la vivencia la comprensión del concepto abordado. También despertó el interés por los conceptos de que es y qué no un problema público, puesto que los estudiantes encontraban problemas similares a través de la biografía.

En los relatos influye mucho las experiencias vividas, ya que el hacer biografías propias o de sus padres, involucra la experiencia vital de los estudiantes. En algunos casos ello provoca silencios o retrae estigmas como cuando el estudiante señala de forma apenada que “mi mamá se dedicaba a oficios en casa” “mi papá fue carrillero” “nos tocó salir por la violencia...” Sin embargo, al emplear la biografía personal e involucrarlos, los estudiantes logran despertar el interés y la curiosidad por la comprensión de los

problemas públicos actuales y pasados. A decir de los estudiantes “es ver como lo que hemos vivido también lo han vivido otros, que no es solo mi problema, y que lo que paso a mis papas también les pasó a los de otros”. En tal sentido puede citarse algunos de las compresiones generadas por los estudiantes a través de síntesis de aprendizajes:

“[...], estamos viendo que hay muchos problemas que afectan al mundo entero, ¿no? Estamos hablando de cosas como el cambio climático, el desempleo, la inseguridad alimentaria, la desigualdad económica y lo de género, y un montón más. ... es complicado

En nuestra ciudad, hay cosas que nos afectan directamente, como la delincuencia, el desempleo, desigualdades, la educación que no está a la altura, falta de infraestructura, y hasta la contaminación del aire. Son esos y otros. Pero, como estudiantes, creo que también tenemos la oportunidad de ser parte de la solución, ¿no? Podemos buscar maneras innovadoras y soluciones que nos ayuden a todos, cosas así ...

A partir del diseño colectivo de una matriz de problemas públicos lo estudiantes identificaron los actores que son afectados o enfrentan los problemas públicos en el contexto de ciudad, modo de ejemplo señalaron que: la delincuencia afecta principalmente a los habitantes de invasiones, barrios del sur de la ciudad, y a los ciudadanos en general, quienes se ven expuestos a situaciones de inseguridad; el desempleo impacta especialmente a la juventud de la ciudad, limitando sus oportunidades laborales y su desarrollo socioeconómico. Asimismo, el “desarrollo urbano desigual” afecta a comunidades vulnerables y marginadas, que carecen de infraestructura adecuada y enfrentan condiciones de vida precarias. Además, los altos niveles de contaminación ambiental perjudican a toda la población, pero especialmente a las mujeres y a aquellos

con problemas respiratorios. La escasez de agua potable afecta a diversos colectivos, en especial a aquellos que residen en áreas de menor acceso a servicios básicos. Por último, la pobreza y la marginación social golpean con mayor fuerza a aquellos grupos en situación de vulnerabilidad, como los habitantes de invasiones y los desfavorecidos económicamente.

En tal sentido, se observó un mayor interés por comprender los problemas públicos, reconociéndose como *los afectados por estos*, incluyéndose a sí mismos, y despertó su empatía hacia los demás. Además, se identificaron los principales problemas públicos a nivel mundial, en Colombia y en la ciudad de Popayán, subrayando la necesidad de abordar problemas como el cambio climático, la corrupción, la violencia, pobreza, el desempleo y la falta de infraestructura.

La segunda acción se enmarcó desde la perspectiva de la geografía radical en el contexto local de ciudad y desigualdad, se abordó mediante la construcción y socialización de mapas sobre la ciudad de Popayán, donde los estudiantes identificaron las desigualdades existentes en distintas comunas en términos de infraestructuras, espacios y vías a partir de recorridos, fotografía y acervo documental. Esta acción generó espacios de discusión y reflexión entre los estudiantes, de las que se presentan algunas intervenciones:

“Intervención 1: Desde mi punto de vista se puede analizar diferentes factores que inciden en ella, como lo es la poca participación del Estado frente a problemas que se viven día a día, años a años en nuestra Ciudad Blanca. Las colonias o gente del alto poder quienes son más beneficiados en los proyectos de la alcaldía, afectando cada vez más las personas con pocos recursos; por otro lado como se valorizan diferentes sectores que benefician a unos y perjudican a otros.

Intervención 2: Fue de gran aporte a nuestros conocimientos sobre la ciudad y sus problemas

que son catalogados en nuestra geografía-Pero lo que si se observa claramente es cómo las decisiones de la alcaldía priorizan a ciertos sectores privilegiados, dejando de lado a aquellos con menos recursos. Eee. .. y también se ve en la valorización de ciertas zonas, beneficiando a unos mientras perjudica a otros, y en todo...

Intervención 3 De acuerdo con lo visto en la exposición se ven varios factores uno donde las clases altas se lucran y se benefician del poder y otro las clases media y baja que no tiene ni voz ni voto que por no tener dinero no pueden aspirar a grandes beneficios que puedan ayudar a crecer económicamente, la verdad no tenía muy entendido el tema pero que bueno saber la parte de como valorizar una propiedad y todos los factores que esto representa, otro punto sería la forma de escoger a los políticos si nosotros como ciudadanos no nos dejáramos meter tanto cuento seríamos una ciudad mejor, sin tanta corrupción y robo por parte de la alcaldía a la hora de hacer alguna remuneración y entonces por ende nuestra ciudad está así y (...)"

En las reflexiones desarrolladas por los estudiantes se pueden identificar algunos elementos comunes. Por ejemplo, en el trascurso de la actividad los estudiantes mencionan la desigualdad social y económica en la ciudad de Popayán, así como la falta de participación del Estado en resolver los problemas de la comunidad. También se mencionan las diferencias entre las distintas zonas geográficas de la ciudad, y cómo esto afecta a la calidad de vida de las personas que allí habitan.

Además, varios estudiantes mencionan la importancia de conocer la historia y la geografía de la ciudad en la que habitan, para poder entender sus problemas y buscar soluciones. Se identifica que la ciudad en cuanto a su formación geográfica muestra las desigualdades generadas por procesos políticos, la valoración de la tierra entre

distintos sectores, la ubicación de proyectos de infraestructura, entre otros factores. También se insiste en la necesidad de una mayor unión entre los habitantes de la ciudad, para lograr proyectos conjuntos y mejores condiciones de vida, de tal forma que la inversión pública ayude a resolver los problemas de desigualdad y condiciones de vida distintas en la ciudad.

Por otro lado, también hay algunas diferencias en las reflexiones de los estudiantes y en la evaluación de la actividad. Algunos entrevistados hacen hincapié en la importancia de elegir bien a los políticos para mejorar la ciudad, mientras que otros se centran en la falta de "ciudadanismo" y unión entre la población. También hay algunas respuestas que mencionan la importancia del turismo en la ciudad, y cómo esto podría ayudar a mejorar la economía y el desarrollo. A modo de síntesis esta acción permitió que los estudiantes apropiaran la categoría de desigualdades urbanas en cuanto en sus intervenciones mencionan y desnaturalizan diferentes tipos de desigualdades en la ciudad de Popayán.

La tercera acción, partió de la construcción por parte de los estudiantes de líneas de tiempo sobre la formación de actores específicos en el contexto local, y la socialización de un acercamiento a un actor que enfrenta un problema colectivo en el barrio o vereda. El aproximarse al actor, al entrevistar y sistematizar su dinámica, permitió a los estudiantes reconocer sus luchas alrededor de derechos (fundamentales, económicos, sociales o ambientales-culturales según Papacchini, 2018) afectados y acciones que han adelantado para su defensa.

La actividad condujo a los estudiantes a reconocer como central la lucha por la vivienda que adelantan distintas organizaciones y en particular los Ecobarrios, compuestos por poblaciones desplazadas por la violencia, migrantes entre otros: lograron acercarse a la forma como se

constituyen actores sociales que demandan el derecho a una vivienda digna, las acciones que adelantan desde la invasión de tierras, desarrollo de espacios artísticos, o defensa del medio ambiente asociado a los espacios que *invaden*. Así mismo, expresaban las relaciones entre el Estado a nivel nacional y de la entidad territorial municipal con los ecobarrios y sus líderes. En particular resaltaban, a su juicio, la fuerte represión a los eco barrios vivida durante el gobierno Duque, la arremetida del Esmad, la *estigmatización* por parte del ministro de defensa de Duque contra algunos líderes y su posterior encarcelamiento. Así mismo señalan como las dinámicas actuales del estado han abierto espacios de dialogo. También mostraban como las relaciones con otros barrios estaban marcadas por tensiones tendientes al desalojo por los mismos habitantes de barrios aledaños. Algunas intervenciones de los estudiantes se presentan a continuación

Intervención 1: Durante la actividad, aprendimos sobre la importancia de la lucha por la vivienda digna que llevan a cabo las organizaciones, en especial los Ecobarrios de Popayán. Aprendimos cómo estos grupos están compuestos por poblaciones desplazadas, migrantes y otros sectores que buscan un hogar seguro.

Intervención 2: Me permitió conocer las dificultades que enfrentan Ecobarrio Sinai de Popayán, sobre la represión que vivieron por el Esmad, como la intranquilidad que vivían, viven, y que incluso sus líderes han sido encarcelados.

Intervención 3: Conocí que hoy el gobierno ha abierto mesas de negociación con los líderes del Ecobarrio Sinai

Intervención 4: Gracias a la actividad, pudimos entender la importancia de la lucha por la vivienda digna y cómo esta se lleva a cabo. Aprendimos sobre los esfuerzos de los líderes de los Ecobarrios de Popayán por crear un hogar seguro para sus habitantes y las dificultades que

enfrentan. Además, pudimos ver cómo las relaciones con otros barrios son difíciles.

Los espacios de diálogo permitieron a los estudiantes identificar los grupos sociales y su rol como actores sociales en la lucha por la defensa de derechos y expresar empatía y la solidaridad con dichos grupos. Los estudiantes pusieron en juego los conceptos de actores sociales y derechos humanos, expresando aprendizajes sobre cómo estos grupos, están conformados y la forma en que estos luchan por el derecho a la vivienda digna, sobre las formas de lucha que emplean ya sea invadiendo tierras y/o creando espacios artísticos, además de defender el medio ambiente en los lugares que ocupan.

Entre los elementos comunes en las intervenciones de los estudiantes, (durante la actividad y en la evaluación de la misma), se discutió: en qué medida los ecobarrios y sus líderes se convierten en actores sociales capaz de cambiar su realidad al enfrentar problemas públicos relativos al derecho a la vivienda; cómo los Ecobarrios son una respuesta a esta problemática construida desde los actores sociales mismos. También se habló sobre la necesidad de conocer y entender la historia y la lucha que adelantan estos actores sociales para entender mejor las problemáticas y buscar soluciones para la realización de derechos humanos, económicos y sociales en la ciudad. También se mencionó la importancia de la unidad la organización y la defensa del medio ambiente en la construcción de una ciudad más justa y equitativa.

Discusión

Los estudiantes generaron reflexiones, en espacios dialógicos, sobre la situación actual de la ciudad, los problemas públicos y sus trayectorias de vida; las desigualdades y el acercamiento a actores locales; la necesidad de unión social y la elección de políticos adecuados. Esta conciencia social y política, incipiente, que permite

el auto reconocimiento, evidencia la potencial de la pedagogía crítica y las ciencias sociales, que, en espacios dialógicos y contextuales, puede configurar una subjetividad política de actores de cambio. En tal sentido, siguiendo a Montoya-Peláez et al., (2021) las acciones pedagógicas concretaron algunos principios del legado freiriano, como: “la concientización crítica como un proceso de lectura del mundo, la dialoguicidad como procedimiento metodológico, [...] la priorización de aprendizajes situados (...)” (p.14). Por ende, se comparte la conclusión de Meza, et al., (2023) y la de Holmos-Flores, et. al. (2023) sobre la pedagogía crítica como “visión reflexiva y transformadora que busca conceder poder a los estudiantes para desarrollar sus conocimientos críticos y promover la participación activa en la transformación de la sociedad” (p.108). Sin embargo, la presente investigación no profundizó en influencia de la variable de género en la configuración de esta conciencia, aspecto que investigaciones como la de Girón (2021) problematizan, al mostrar la participación menos institucionalizada y más cultural de las mujeres en espacios escolares.

Las acciones desarrolladas propiciaron reflexiones y diálogos entre los estudiantes quienes apropiaron conceptos de las ciencias sociales, para generar comprensiones sobre las problemáticas sociales de la ciudad y relacionarlas con niveles de la realidad desde lo personal hasta lo nacional, e incluso global. En consonancia con Macías Orozco (2015) los estudiantes lograron identificar desigualdades en distintas comunas, reflexionar sobre factores como la falta de participación del Estado y la preferencia hacia grupos dominantes; lograron establecer relaciones entre sus propias experiencias y la realidad social; problematizaron sus biografías y propiciaron espacios críticos reflexivos colectivos. Esto muestra que apropiaron herramientas de las ciencias

sociales para analizar y comprender los contextos sociales y económicos cotidianos.

La articulación de la investigación temática (Freire) a elementos conceptuales derivados del pensamiento social crítico, como la geografía radical, pueden ayudar a comprender situaciones límite como la desigualdad espacial en la ciudad. Por ejemplo, geografía radical según Harvey (2008) y Delgado Mahecha (2003), plantea el espacio geográfico como producto social construido por relaciones de poder, y la lucha por la justicia. Cuestión esta que pusieron en juego los estudiantes al reconocer la desigualdad en la ciudad, y luchas en torno a la misma.

También, la conciencia social y política puede potenciarse en la conjunción entre espacios dialógicos, contexto y elementos conceptuales como la categoría de actor social. En tal sentido la práctica pedagógica posibilitó incipientes reflexiones sobre el autorreconocimiento de los estudiantes como potenciales actores de cambio y la sensibilidad ciudadana frente a luchas sociales. Aquí se establece una relación con la subjetividad política Zemelman (2000) y la capacidad agencia (Giddens, A. 2003) orientadas a generar procesos de transformación social en el marco de las luchas y reivindicaciones populares. Los estudiantes, al mencionar la necesidad de unión social y la elección de políticos adecuados, muestran una potencial subjetivación política, más allá de las inquietudes individuales, hacia la construcción de un cambio colectivo.

Para Freire (1972), el *pensar crítico* desde el diálogo verdadero, implica percibir la realidad como un proceso en constante devenir y no como algo estático. En este sentido, los estudiantes lograron reconocer problemáticas sociales y generar reflexiones críticas sobre las mismas, indicios de una comprensión crítica de su entorno social que tensiona el “pensar ingenuo,” que busca acomodarse a una realidad estática y

normalizada. Se trata de un ejercicio de pedagogía del oprimido, en tanto, “La intención de esta pedagogía es que exista una importante participación de las personas en su proceso educativo, y que este pueda beneficiarles para su liberación y, a la vez, para su transformación como sujetos activos.” (Espinoza, 2021, p. 88)

Las acciones pedagógicas desarrolladas también mostraron un potencial para fomentar el análisis crítico, *la percepción crítica*, de las desigualdades y la falta de participación del Estado, lo que puede conducir “a la acción y genera la esperanza de transformación de tales situaciones” indicios a su vez de potenciales procesos de subjetivación. (Freire, 1972). Por demás como lo señalan Bayón y Saraví (2019), las desigualdades de clase continuarán dada la ausencia de reconocimiento, que refuerza las jerarquías sociales y amplía las brechas de empatía y solidaridad. Por ende, este fenómeno se convierte en un obstáculo para construir una sociedad más justa y digna, por lo que las transformaciones hacia una mayor equidad comienzan en microescenarios, como los desarrollados a través de las acciones pedagógicas, donde dichas desigualdades se desnaturalizan.

Además, se evidenció potenciales procesos de subjetivación en los estudiantes, en las funciones cognitivas, prácticas e identitarias (Torres, 2006). Al reflexionar sobre sus propias experiencias en relación con las problemáticas sociales, los estudiantes construyeron una realidad más comprensiva y *orientaron* sus experiencias hacia la acción transformadora. La subjetividad también se manifiesta en la *doble subjetividad* como reconstrucción del pasado y apropiación del futuro, permitiendo a los estudiantes conectar sus historias personales con las realidades sociales y políticas de su entorno (Zemelman, 1996), pero también desde la memoria y el reconocimiento compartido generar potencialmente identidades.

Los diálogos y reflexiones promovieron un escenario que posibilitaría la emergencia de una identidad colectiva que se orienta hacia la transformación social (Maciel, Lambach, y Niezwida, 2023) y la lucha por la justicia, lo que implica la posibilidad emergencia de actores sociales.

Lo anterior en línea con la definición de Touraine (2000) y Giddens (2003). Los estudiantes en sus reflexiones y diálogos colectivos demostraron una capacidad emergente de *reconocimiento del otro* y de producción de nuevas orientaciones culturales y políticas. Una ampliación de su conciencia y su subjetividad en proceso, lo que Zemelman (1996) describe como una *voluntad de acción* que enriquece la capacidad de apropiación de lo real y la conciencia del sujeto.

Finalmente siguiendo a Jaídar (2003), resalta que la subjetividad es un medio de demostración de las ciencias sociales, incluyendo conocimientos y construcciones simbólicas que perviven en todas las culturas. Esta integración de lo simbólico, lo social y lo singular permitió a los estudiantes generar potenciales comprensiones críticas y reflexivas sobre su entorno.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran las potencialidades de las acciones pedagógicas participativas desde las ciencias sociales para generar procesos de subjetivación y comprensión crítica de la realidad social. Los estudiantes identificaron problemas comunes en sus contextos próximos como el desplazamiento, la violencia de género y el desempleo, y establecieron conexiones entre sus experiencias y contextos más amplios; a través de la construcción de matrices de problemas públicos y mapas de desigualdad, reconocieron la falta de participación estatal, las desigualdades socioeconómicas y la necesidad de mayor activismo ciudadano en el contexto local; también se acercaron a la

lucha por la vivienda digna, de los Ecobarrios, promoviendo empatía y solidaridad. Las actividades pedagógicas propiciaron el aprendizaje activo, potenciando germinalmente el análisis crítico y compromiso social; así como el reconocimiento de la relevancia de las ciencias sociales para comprender problemas sociales locales y globales.

En suma, se evidencia la posibilidad de promover acciones pedagógicas participativas utilizando las ciencias sociales para generar comprensiones críticas de la realidad social. Al integrar el pensar crítico, subjetividad, reconocimiento colectivo e identidad, y la relación entre subjetividad y actor social, se ha vislumbrado la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para comprender distintos niveles de la realidad social y concebirse como actores.

Referencias Bibliográficas

- Bayón, M. & Saraví, G. (2019). Presentación. Desigualdades: Subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, (59), 8–15.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Espinoza, M. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Ensayos Pedagógicos*, 16(2).
- Eizagirre, M. & Zabala, N. (s. f.). *Investigación-acción-participación (IAP)*.
- Fals Borda, O. & Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. La Banda Oriental.
- Francés García, F., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C., & Santacreu Fernández, O. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, N. & Díaz, M. (2020). La IAP en las ciencias sociales y su diversidad en la producción científica situada. *Tendencias Sociales: Revista de Sociología*, (6), 5–20. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29145>
- Giddens, A. (2003). *Sociología*. Ediciones Península.
- Gil, R. L., Páez Martínez, R. M. (Eds.), Rondón Herrera, G. M. (Eds.), & Trejo Catalán, J. H. (Eds.). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (1.^a ed.). CLACSO; CRESUR.
- Girón, R. (2021). *Empoderamiento político femenino en la escuela: Participación política de la mujer en los procesos de gobierno escolar de la Institución Educativa Los Uvos*,

municipio de La Vega, Cauca (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO.

González, M. & Pérez, L. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar las desigualdades en el ámbito universitario. *Revista de Educación Superior*, 45(2), 97–115.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R. R., Castilla-Anchante, P. E., & Martínez-Muñoz, G. G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97–112.

Jaidar, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Macías Orozco, W. (2015). El componente social y humanístico en la formación del contador público: Una lectura desde la ética de la responsabilidad. *Libre Empresa*, 12(2), 77–94.

Maciel Junior, P. F., Lambach, M., & Niezwida, N. R. A. (2023). Objetividade e subjetividade em Freire e Bauman: Ação transformadora sobre a lógica do mercado de consumo. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6580>

Meza, L., Fernández, M., Alfonzo, N., Jiménez, S., Villegas, C., Olivares, Y., Centeno, Y., & Zuriaga, C. (2023). *Pedagogía crítica en la educación venezolana* (1.ª ed.). CESPE.

Montoya-Peláez, L., Mateos Cortés, L. S., & Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: Miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23). <https://doi.org/10.22201/>

[enesl.20078064e.2021.23.79338](https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338)

Papacchini, A. (2018). *Los derechos humanos: Historia, teoría y práctica*. Tirant lo Blanch.

Tommasino, H., & Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: Sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1–21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>

Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50).

Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.

Mills, C. W. (1997). La promesa. En *La imaginación sociológica* (pp. 23–43). Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México.

Zemelman, H. (2002). *Subjetividad y educación*. Plaza y Valdés.