

ppi 201502ZU4645

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN-Versión Impresa 0798-1406 / ISSN-Versión on line 2542-3185 Depósito legal pp
197402ZU34

CUESTIONES POLÍTICAS

Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público "Dr. Humberto J. La Roche"
de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia
Maracaibo, Venezuela



Vol.43

Nº 82

Enero

Junio

2025



Implicaciones políticas de los desafíos pedagógicos en el Bachillerato General Unificado de Ecuador: Miradas y debates desde la Pedagogía del Oprimido

Marianela Esperanza Pilay Quito *
Maritza del Carmen Zhagüi Llaguno **
María José Dávila López ***
Luis Felipe Nagua Jiménez ****

Resumen

Aunque originalmente la *Pedagogía del Oprimido* fue una tesis filosófica ideada por Paulo Freire en la década de los setenta del siglo pasado, en líneas generales su contenido sigue teniendo completa vigencia en el Ecuador del siglo XXI, toda vez que los jóvenes que están insertos en el bachillerato son sometidos a un conjunto de mecanismos de alineación en términos materiales y simbólicos, tales como la pobreza, la hegemonía de las redes sociales o la falta de aprendizajes con sentido, que fomenten la solidaridad y la autonomía de la persona humana para desarrollar un proyecto de vida a tono con los requerimientos de una sociedad verdaderamente equitativa, democrática y justa. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es discutir las implicaciones políticas de los desafíos pedagógicos en el Bachillerato General Unificado de Ecuador, desde una perspectiva crítica que emerge dialécticamente de una relectura de la Pedagogía del Oprimido, en las coordenadas del pensamiento latinoamericano del siglo XXI, diferente al marxismo clásico de antaño. Metodológicamente se hace uso de la

* Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialización Informática por la Universidad de Guayaquil – Ecuador. Magíster en Pedagogía, Mención en Docencia e Innovación Educativa por la Universidad Tecnológica Equinoccial – Ecuador. Docente en la Unidad Educativa Quince de Octubre, Guayas – Ecuador. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-9323-4496>. Email: marianela.pilay@educacion.gob.ec

** Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Literatura y Castellano por la Universidad Técnica de Babahoyo – Ecuador. Magíster en Pedagogía, Mención en Docencia e Innovación Educativa por la Universidad Tecnológica Equinoccial – Ecuador. Docente en la Unidad Educativa Quince de Octubre, Guayas – Ecuador. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3409-6637>. Email: maritza.zhagui@educacion.gob.ec

*** Abogada por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato. Maestrante en Derecho Penal por la Universidad Bolivariana de Ecuador. Investigadora Independiente. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-7787-2640>. Email: majodavilalopez88@gmail.com

**** Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Psicología Educativa y Orientación Vocacional por la Universidad Técnica de Machala – Ecuador. Magíster en Pedagogía, Mención en Docencia e Innovación Educativa por la Universidad Tecnológica Equinoccial – Ecuador. Docente en la Unidad Educativa Quince de Octubre, Guayas – Ecuador. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2252-5655>. Email: felipe.nagua@educacion.gob.ec

hermenéutica analógica y de la técnica de investigación documental, para re-colocar las tesis de Freire en el contexto pedagógico del Bachillerato General Unificado de Ecuador en la era digital. Se concluye que, la pedagogía del oprimido no es un marco teórico estático, sino más bien un dispositivo de intervención política que debe adaptarse a las contradicciones del capitalismo tardío en América Latina.

Palabras clave: pedagogía política en el siglo XXI; Bachillerato General Unificado de Ecuador; pedagogía del oprimido; pensamiento crítico; miradas y debates.

Political Implications of Pedagogical Challenges in the Unified General Baccalaureate of Ecuador: Views and Debates from the Pedagogy of the Oppressed

Abstract

Although originally the *Pedagogy of the Oppressed* was a philosophical thesis devised by Paulo Freire in the seventies of the last century, in general terms its content continues to be fully valid in the Ecuador of the twenty-first century, since young people who are inserted in high school are subjected to a set of mechanisms of alignment in material and symbolic terms. such as poverty, the hegemony of social networks or the lack of meaningful learning, which promote solidarity and the autonomy of the human person to develop a life project in tune with the requirements of a truly equitable, democratic and just society. Therefore, the objective of the research is to discuss the political implications of the pedagogical challenges in the Unified General Baccalaureate of Ecuador, from a critical perspective that emerges dialectically from a rereading of the Pedagogy of the Oppressed, in the coordinates of Latin American thought of the twenty-first century, different from the classical Marxism of yesteryear. Methodologically, analogical hermeneutics and documentary research techniques are used to re-situate Freire's theses in the pedagogical context of the Unified General Baccalaureate of Ecuador in the digital age. It is concluded that the pedagogy of the oppressed is not a static theoretical framework, but rather a device of political intervention that must adapt to the contradictions of late capitalism in Latin America.

Keywords: political pedagogy in the twenty-first century; Unified General Baccalaureate of Ecuador; pedagogy of the oppressed; critical thinking; Views and debates.

Introducción

Es la opinión informada de los autores de esta investigación que, en líneas generales, el Bachillerato General Unificado (BGU) de Ecuador enfrenta serios problemas estructurales y pedagógicos que afectan directamente a los estudiantes más vulnerables. Entre estos problemas destacan la fragmentación del currículo, la falta de integración de perspectivas culturales juveniles y la baja calidad en la formación docente.

Para Arcos (2008), las limitaciones históricas del sistema educativo ecuatoriano perpetúan desigualdades al no preparar adecuadamente a los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida ni para su inserción laboral o académica futura. En este contexto, la “educación bancaria” criticada por Paulo Freire sigue vigente, pues prioriza la memorización sobre el pensamiento crítico, limitando las posibilidades de emancipación de los estudiantes para ser y hacer de conformidad con sus capacidades humanas (Freire, 2008; Nussbaum, 2012).

En este orden de ideas, la Pedagogía del Oprimido de Freire (2008⁵) ofrece una alternativa cognitiva transformadora para abordar estas problemáticas. Su énfasis en una educación liberadora (Freire, 1970), donde los estudiantes sean sujetos activos en su aprendizaje, podría fomentar una conciencia crítica que les permita cuestionar y transformar las estructuras opresivas que enfrentan en sus mundos de vida. En el caso del BGU, esto implicaría rediseñar las prácticas pedagógicas para que sean más justas y participativas, promoviendo no solo habilidades técnicas, sino también una comprensión profunda de su realidad sociopolítica en el tiempo y espacio social en el que les tocó vivir.

El objetivo de este artículo es discutir las implicaciones políticas de los desafíos pedagógicos en el BGU desde una perspectiva crítica que emerge dialécticamente de la Pedagogía del Oprimido, adaptada al pensamiento latinoamericano del siglo XXI. Este marco conceptual trasciende el marxismo clásico al incorporar elementos contextuales propios de las realidades actuales de los llamados pueblos del Sur Global. A partir de esta premisa, se plantean tres preguntas necesarias: ¿Cómo puede la pedagogía crítica transformar las desigualdades estructurales en el BGU? ¿Qué papel deben desempeñar los docentes como agentes políticos en este proceso? y ¿De qué manera puede la educación básica promover una ciudadanía activa y crítica entre los estudiantes?

Para responder a las preocupaciones planteadas, el presente trabajo de investigación y reflexión se estructura en cuatro partes principales. Primero, se presentan las bases teóricas y filosóficas que sustentan la obra.

5 Se refiere a la fecha de la edición consultada y no a la fecha de origen de publicación de la obra. Sera así en todos los casos de la obra citadas de Freire.

En segundo lugar, se describe el procedimiento metodológico utilizado para analizar fuentes documentales relevantes. La tercera parte discute los resultados obtenidos al intentar responder al objetivo general planteado. Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis.

Marco teórico

La obra *Pedagogía del Oprimido* publicada originalmente en 1970, de Paulo Freire, es un pilar central en este análisis. Freire (2008), argumenta que la educación debe ser un acto político destinado a liberar a los oprimidos mediante la toma de conciencia crítica sobre su propia realidad. En el contexto ecuatoriano, esta perspectiva crítica y contrahegemónica es especialmente relevante para contrarrestar la “cultura de dominación” que caracteriza al sistema educativo tradicional anclado a la modernidad occidental. Además, Freire (1970) resalta que solo una praxis educativa comprometida con la superación de las contradicciones estructurales que dañan a la dignidad de la persona humana puede generar cambios ontológicos significativos.

El filósofo Dussel (2013), amplía estas ideas al contextualizarlas dentro de la agenda educativa latinoamericana contemporánea. Según este destacado pensador, es necesario adaptar el pensamiento freiriano a las condiciones actuales, enfatizando sobre la importancia de una pedagogía inclusiva que aborde tanto las desigualdades sociales como las culturales. Esta postura ética y política resulta crucial en Ecuador, donde factores como la falta de recursos educativos y las deficiencias en infraestructura agravan las brechas existentes perjudicando la formación integral de las personas más vulnerables como los pueblos ancestrales andinos.

Por otro lado, Arboleda (2024), introduce el concepto de “filosofía crítica en la escuela” como un enfoque complementario a la pedagogía freiriana. En sus argumentaciones Arboleda argumenta que una educación verdaderamente transformadora debe promover un pensamiento reflexivo y ético tanto en docentes como en estudiantes. Este planteamiento refuerza la idea de que el BGU necesita trascender las metodologías tradicionales para convertirse en un espacio realmente democrático y emancipador. De lo que se trata aquí es de precisar una nueva praxis crítica y transformadora del ser docente, y es que:

La crítica es consciente si, entre otros aspectos, se funda en criterios confiables, es respetuosa de posturas otras y proyecta escenarios para la vivencia de las proposiciones que aporta; pierde conciencia, se desencarna o decanta como mero discurso si no deviene como praxis formativa, si configura un discurso crítico instrumentalizado que justifica y hasta argumenta a favor de proyectos ensimismados, ajenos a la vida y el bien común. (Arboleda, 2024: 17)

La UNESCO (2024), también ha señalado la importancia de integrar habilidades críticas y reflexivas en los sistemas educativos para responder a las demandas éticas del siglo XXI. En este sentido, repensar el currículo del BGU desde una perspectiva freiriana permitiría no solo mejorar los resultados académicos, sino también formar ciudadanos capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa para todos, postura ética en sí misma que trasciende la bipolaridad: socialismo marxista vs democracia liberal que definió a buena parte de la historia del pensamiento en el siglo XX. Finalmente, estudios recientes desarrollados por el propio Ministerio de Educación (2023), sobre evaluación educativa en Ecuador, destacan cómo los procesos evaluativos actuales perpetúan desigualdades al carecer de criterios claros y equitativos. Una pedagogía basada en Freire podría transformar estos procesos al priorizar el aprendizaje significativo sobre la sola calificación cuantitativa y porcentual.

En conjunto, las obras revisadas muestran cómo la Pedagogía del Oprimido puede servir como base teórica para reestructurar el BGU hacia un modelo más inclusivo y crítico. Desde Freire hasta autores contemporáneos, se enfatiza la necesidad de transformar las prácticas educativas para empoderar a los estudiantes como agentes activos en su aprendizaje y en su contexto social. Estas nuevas miradas, por un lado, responde a los desafíos pedagógicos actuales y, por el otro, también tiene profundas implicaciones políticas al cuestionar y reconfigurar las relaciones de poder dentro del sistema educativo ecuatoriano.

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación se sustenta en la hermenéutica dialógica, un paradigma que integra la interpretación crítica de textos y contextos mediante el diálogo entre tradiciones teóricas y realidades socioeducativas. Esta aproximación, inspirada en Gadamer (2004), entiende la comprensión como un proceso dinámico donde investigador y objeto de estudio co-construyen significados a través de la fusión de horizontes históricos y culturales. En el caso del BGU, esto implica analizar documentos curriculares, políticas educativas y narrativas docentes como “textos” que revelan tensiones entre modelos pedagógicos hegemónicos y alternativas emancipadoras.

La aplicación de la hermenéutica dialógica al BGU exige desentrañar las relaciones de poder inscritas en sus prácticas pedagógicas. Para ello, se implementó un diálogo crítico entre los postulados de Freire con el Plan Nacional de Educación 2021-2025. Este ejercicio interpretativo permitió deconstruir cómo la estandarización curricular reproduce lógicas coloniales, mientras identifica fisuras donde emerge la agencia de docentes y

estudiantes. La metodología incluye el análisis de metáforas en documentos oficiales (ej. “calidad educativa”) para revelar a la comprensión lucida su carga ideológica, contrastándolas con testimonios de comunidades educativas marginalizadas.

Por lo demás, la investigación se estructura en tres etapas dialécticas:

1. Fase exploratoria: identificación y clasificación de fuentes primarias (leyes educativas, informes de evaluación) y secundarias (artículos indexados en Scopus/WoS).
2. Fase interpretativa: análisis crítico mediante codificación temática y triangulación entre teoría freiriana, datos empíricos y contexto político ecuatoriano.
3. Fase sintética: construcción de categorías emergentes que articulen hallazgos con debates actuales sobre justicia educativa en América Latina. Cada etapa incorpora ciclos reflexivos donde los resultados intermedios se someten a validación con expertos en pedagogía crítica.

Como es lógico suponer, este estudio se configura como investigación documental rigurosa, seleccionando exclusivamente fuentes con validez epistemológica contrastada. Se priorizaron en consecuencia artículos de revistas (Latindex Catálogo 2.0), libros seminales de filosofía educativa (ej. Dussel, 2015) y documentos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador. La estrategia de búsqueda utilizó operadores booleanos en bases especializadas (ERIC, Dialnet) y criterios de inclusión/exclusión basados en impacto académico (Q1-Q2) y relevancia temática, garantizando una muestra representativa de la producción científica reciente sobre este complejo tema. La triangulación metodológica y el rigor en la selección de fuentes buscaron superar limitaciones de estudios previos, ofreciendo una mirada original sobre la politicidad del BGU.

Análisis y discusión de resultados

La pedagogía crítica puede transformar las desigualdades estructurales en el BGU al desarticular la lógica de la “educación bancaria” de la que habla Freire en su Pedagogía del oprimido (2008), que reproduce jerarquías cognitivas y sociales. En contraste, al implementar métodos dialógicos, como propone, se fomentaría un aprendizaje contextualizado que vincule los contenidos curriculares con las realidades socioeconómicas de los estudiantes, especialmente aquellos en condiciones de vulnerabilidad social. De lo que se trata aquí es de redefinir el rol del docente como facilitador de espacios de reflexión colectiva, donde se problematice la relación entre conocimiento y el poder en todas sus manifestaciones. Por

ejemplo, en zonas rurales del Ecuador, un currículo crítico permitiría analizar las causas estructurales de la migración juvenil, vinculándolas con políticas económicas desacertadas y poco solidarias.

En este hilo argumentativo, los docentes, como agentes políticos, deben trascender su función técnica para asumir una praxis emancipadora, con todo lo que esto implica. El docente liberador, exige a sus estudiantes que reconozcan su posición en el entramado de opresión y actúen como mediadores en la construcción de una conciencia histórica entre las personas de su entorno. En el BGU, esto se traduciría en prácticas pedagógicas que cuestionen la naturalización o la invisibilizarían de las desigualdades, como la falta de acceso a tecnologías educativas en sectores indígenas. La formación docente, por tanto, requiere incluir componentes de filosofía política latinoamericana para comprender las dinámicas neocoloniales que afectan al sistema educativo tal como lo afirma Dussel, en *Hacia una filosofía política crítica* (2001).

Desde el punto de vista de los autores de esta investigación, la promoción de una ciudadanía activa y crítica en el BGU demanda superar, definitivamente, la concepción instrumental de la educación. En lugar de limitarse a preparar a las personas para el mercado laboral y las exigencias del mercado, el currículo debería además integrar proyectos de incidencia comunitaria donde los estudiantes identifiquen problemas locales y propongan soluciones colaborativas, sin espera siempre la intervención del Estado. Esto alineado con la noción freiriana de que la educación es un acto de lectura hermenéutica del mundo, no solo de la palabra. Un caso paradigmático sería la incorporación de debates sobre derechos ambientales en provincias afectadas por el extractivismo, fomentando una ciudadanía ecológicamente comprometida, de conformidad con los Objetivos para el logro del Desarrollo Sostenible ODS (Asamblea General de Naciones Unidas, 2018).

La articulación entre pedagogía crítica y ciudadanía activa enfrenta obstáculos estructurales, como la estandarización evaluativa del BGU, que prioriza resultados cuantitativos sobre procesos reflexivos más próximos al sentido del ser y del hacer de la persona en su existencia. Sin embargo, tal como sostiene Arcos (2008), las experiencias piloto en unidades educativas de Quito demuestran que, al integrar metodologías participativas, los estudiantes desarrollan capacidades para cuestionar discursos hegemónicos, como aquellos vinculados a la meritocracia neoliberal. Este enfoque requiere, no obstante, una reconceptualización del tiempo escolar, permitiendo mayor flexibilidad para proyectos interdisciplinarios.

Cuadro 1. Síntesis argumental.

| Concepto freiriano | Problema en el BGU | Implicación política actual |
|---|--|--|
| Educación bancaria vs. Liberadora. | Currículo estandarizado y desconectado de realidades locales | Reproduce desigualdades materiales y simbólicas al invalidar saberes comunitarios. |
| Dialogicidad intersubjetiva. | Docentes como transmisores unidireccionales | Limita la construcción de sujetos políticos autónomos. |
| Concientización individual y colectiva. | Estudiantes como receptores pasivos. | Obstaculiza la emergencia de movimientos juveniles críticos. |
| Praxis educativa transformadora. | Falta de vinculación escuela-comunidad. | Debilita la acción colectiva frente a problemas estructurales. |

Fuente: elaborado por los autores con arreglo a lectura de (Dussel, 2001; Freire, 1970; 2008).

El cuadro anterior evidencia que las categorías freirianas permiten deconstruir los núcleos problemáticos del BGU desde una perspectiva política. En este contexto educativo, la persistencia de la “educación bancaria”, por ejemplo, no es solo un asunto pedagógico, sino un mecanismo de control social que silencia las voces disidentes e instrumentaliza al joven en formación. En contraste, la dialogicidad propuesta por Freire (2008), podría reconfigurar las relaciones de poder en el aula, transformando a los estudiantes en co-investigadores de su realidad. Sin embargo, esto choca con la burocracia educativa ecuatoriana, que prioriza indicadores de eficiencia sobre procesos de emancipación existencial. La praxis transformadora, por su parte, exige alianzas con movimientos sociales para que el BGU no sea una isla crítica en un mar de opresiones sistémicas.

Conclusiones y recomendaciones

La pedagogía del oprimido no es un marco teórico estático, sino más bien un dispositivo de intervención política que debe adaptarse a las contradicciones del capitalismo tardío en América Latina. En el BGU, esto implica reconocer que las desigualdades educativas son síntoma de conflictos estructurales mayores, como la mercantilización del conocimiento y el epistemicidio de saberes ancestrales, tal como sostiene Zabal⁶a (2015). Una educación emancipadora debería, por tanto, operar como contra-narrativa frente a los proyectos neoliberales que reducen la formación humana a competencias laborales específicas.

6 Al decir de Zabal: “El concepto de epistemicidio, como desperdicio sistemático de experiencia, puede resultar de gran utilidad a la hora de dar cuenta, pensar y proponer alternativas a las desigualdades de construcción, transmisión y expresión del conocimiento propio de ciertos grupos; desigualdades que a nivel social y cultural se producen y reproducen de forma sistémica encarnando injusticias” (2015: 45)

Por todas las razones aludidas, los docentes requieren formación en metodologías decoloniales para evitar reproducir lógicas de dominación en el aula. Esto incluye capacitación en diagnóstico participativo, que permita identificar colectivamente las necesidades pedagógicas de cada comunidad. Además, resulta urgente crear redes de educadores críticos que compartan experiencias exitosas de aplicación del freirianismo en contextos urbanos y rurales.

El Ministerio de Educación debe reestructurar el currículo del BGU incorporando ejes transversales de justicia social y derechos humanos. Propuestas como la integración de “clubes de incidencia política” en horas extracurriculares podrían fomentar la participación estudiantil en agendas locales. Simultáneamente, los sistemas de evaluación deberían valorar el desarrollo de pensamiento crítico mediante portafolios narrativos que documenten procesos de concientización activa.

Finalmente, se recomienda establecer alianzas con universidades para investigar cómo las estructuras opresivas se reconfiguran en la era digital. Por ejemplo, analizar cómo la brecha tecnológica en el BGU refleja formas contemporáneas de exclusión, requiriendo respuestas pedagógicas que combinen el freirianismo con críticas al capitalismo de datos. Solo mediante esta articulación entre teoría crítica y acción colectiva se podrá transformar el BGU en un espacio de liberación, no de reproducción de más opresiones.

Referencias Bibliográficas

- ARBOLEDA, Julio Cesar. 2024. “La Filosofía crítica en la escuela” en: Revista Boletín Redipe. Vol. 14, No. 01, pp. 16-22. Disponible en línea. En: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2196/2192>. Fecha de consulta: 14 de julio de 2024.
- ARCOS, Carlos. 2008. Política pública y reforma educativa en el Ecuador: Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad. FLACSO. Quito, Ecuador.
- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS. 2018. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Cepal. Santiago de Chile, Chile.
- DUSSEL, Enrique. 2001. Hacia una filosofía política crítica. Editorial Desclee de Brouwer. Bilbao, España.
- DUSSEL, Enrique. 2013. Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Editorial docencia. Buenos Aires, Argentina.

- FREIRE, Paulo. 1970. La educación como practica de libertad. Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay.
- FREIRE, Paulo. 2008. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores. Montevideo, Uruguay.
- GADAMER, Hans-Georg. 1993. Verdad y método. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2023. “Modelo Educativo Nacional Hacia la transformación educativa” En: Gobierno de Ecuador. Disponible en línea. En: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Modelo-Educativo-Nacional.pdf>. Fecha de consulta: 14 de abril de 2024.
- NUSSBAUM, Martha. 2012. Crear capacidades Propuesta para el desarrollo humano. Paidós. Barcelona, España.
- UNESCO. 2024. “*Global Forum on the Ethics of AI 2024*” En: Artificial Intelligence. Disponible en línea. En: <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics>. Fecha de consulta: 14 de abril de 2024.
- ZABALA, Juan. 2015. “Epistemicidio como negación del reconocimiento Pensar la educación en las estructuras espacio-temporales de producción y reproducción de desigualdades sociales” En: Academicus. Vol. 01, No. 07, pp. 45-54. Disponible en línea. En: https://ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art7_5.pdf. Fecha de consulta: 14 de abril de 2024.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

CUESTIONES POLÍTICAS

Vol.43 N° 82

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en abril de 2025, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org