

LA COMPETENCIA ESCRITORA EN EL MARCO DE COMPRESIÓN DEL PENSAMIENTO LIBERADOR SEGÚN FREIRE

Liliana Sanchez Campos¹

lilianasanchez909@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9355-9165>

**Institución Educativa
Las Toldas
La Argentina – Huila
Colombia**

José Francisco Vega Valencia²

pachovega0644@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6732-1819>

**Institución Educativa
Las Toldas
La Argentina – Huila
Colombia**

Recibido: 16/02/2026

Aprobado: 27/02/2026

RESUMEN

la escritura no es solo mecanizar palabras, sino un acto de conciencia que posibilita la comprensión crítica del mundo. La competencia escritora, vista desde esta perspectiva, implica transformar la lectura en acción reflexiva: escribir para pensar, cuestionar y abrir espacios de libertad. Escribir se convierte en una práctica de pedagogía de la pregunta, donde la voz del estudiante dialoga con la realidad y las estructuras de poder. Por tal motivo, el presente ensayo asume se consolida desde una perspectiva cualitativa, interpretativa y hermenéutica, como objetivo general analizar como incide la competencia escritora en el marco de comprensión del pensamiento liberador según Freire. Como resultado se tiene que, en la práctica, desarrollar la competencia escritora freirían requiere ambientes educativos que promuevan la lectura crítica, la escritura dialógica y la revisión constante de supuestos. Se favorece la coautoría, la clarificación de objetivos y la evaluación que valore la capacidad de traducir reflexión en prácticas emancipadoras, más que la mera corrección formal. La implementación de la competencia escritora

¹ Licenciada en Educación Básica Primaria de la Pontificia universidad Javeriana, magister en Psicología Educativa de la UNIEDPA de Panamá, docente de aula en la Institución Educativa Las Toldas, La Argentina – Huila. Colombia

² Licenciado en Educación Religiosa de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en educación ambiental de la universidad del Cesar, docente de aula en la Institución Educativa Las Toldas, La Argentina-Huila. Colombia.

requiere ambientes educativos que incentiven la coautoría, la clarificación de objetivos y una evaluación que valore la capacidad de traducir reflexión en prácticas emancipadoras. Se priorizan procesos de escritura colaborativa, retroalimentación constructiva y una pedagogía de la pregunta que posibilite la acción colectiva para la justicia social. En lugar de valorar únicamente la precisión gramatical, se busca medir la habilidad para plantear interrogantes, proponer respuestas fundamentadas y convertir la reflexión en prácticas concretas que faciliten la liberación y la transformación social.

Palabras clave: competencia escritora, pedagogía liberadora, comprensión.

WRITING COMPETENCE IN THE FRAMEWORK OF UNDERSTANDING LIBERATORY THOUGHT ACCORDING TO FREIRE.

ABSTRACT

Writing is not just the mechanization of words, but an act of consciousness that enables a critical understanding of the world. Writing competence, viewed from this perspective, implies transforming reading into reflective action: writing to think, question, and open spaces of freedom. Writing becomes a practice of questioning pedagogy, where the student's voice dialogues with reality and power structures. For this reason, this essay, based on a qualitative, interpretive, and hermeneutic perspective, aims to analyze how writing competence impacts the framework for understanding liberatory thought according to Freire. As a result, in practice, developing Freirean writing competence requires educational environments that promote critical reading, dialogic writing, and the constant revision of assumptions. Co-authorship, the clarification of objectives, and evaluation that values the ability to translate reflection into emancipatory practices, rather than mere formal correction, are favored. The implementation of writing skills requires educational environments that encourage co-authorship, clarifying objectives, and assessments that value the ability to translate reflection into emancipatory practices. Priority is given to collaborative writing processes, constructive feedback, and a pedagogy of questioning that enables collective action for social justice. Rather than assessing grammatical accuracy alone, the goal is to measure the ability to pose questions, propose reasoned responses, and translate reflection into concrete practices that facilitate liberation and social transformation.

Keywords writing competence, liberatory pedagogy, comprehension.

INTRODUCCIÓN

La escritura, como práctica social integrada en diversos sistemas lingüísticos, funciona como herramienta fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, la escritura no es solo producto final, sino proceso sociocultural que mediatiza la interacción, la comunicación y la construcción de significado. Al privilegiar la escritura como práctica social, se reconoce la diversidad de lenguas y repertorios que los estudiantes traen al aula, enriqueciéndose con cada nivel de complejidad discursiva. Este enfoque permite situar la escritura en contextos reales de comunicación, donde las normas, las funciones y los sentidos emergen de la interacción entre pares y con el docente. Así, la escritura se convierte en puente entre saberes y prácticas culturales, no solo en la transmisión de reglas.

Además, la escritura se presenta como instrumento de reflexión en la práctica de enseñanza, ofreciendo un espejo para observar y analizar realidades educativas. Mediante la escritura reflexiva, docentes y estudiantes pueden externalizar dudas, hipótesis y procesos de aprendizaje, facilitando la metacognición y la mejora pedagógica. Este carácter reflexivo impulsa la revisión crítica de prácticas didácticas, evaluación de estrategias y revisión de metas de aprendizaje, permitiendo ajustes oportunos y contextualizados. En este sentido, la escritura funciona como un laboratorio cognitivo donde se exploran interpretaciones, perspectivas y posibles intervenciones.

La reflexión escrita posibilita asimismo la observación de las dinámicas de aula, las relaciones entre estudiantes y las prácticas de enseñanza, identificando tensiones, desigualdades o brechas en la competencia escritora. Al analizar estas realidades, se pueden diseñar procedimientos pedagógicos más inclusivos y adaptados a la diversidad de necesidades. La escritura se convierte así en una herramienta analítica que revela patrones de participación, ritmos de aprendizaje y zonas de desarrollo, orientando la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia. Este proceso fortalece la capacidad de docentes para sostener un currículo sensible a las particularidades del alumnado.

En este marco, la competencia escritora de los estudiantes emerge como un eje central para la formación integral. Se entiende como la capacidad de producir, analizar y reevaluar textos en diferentes modalidades y registros, ajustándose a distintos propósitos comunicativos. La valoración de la competencia escritora implica no solo la producción textual, sino la capacidad de comunicar ideas con claridad, coherencia, cohesión y Perspectiva crítica. Al considerar la escritura como competencia, se promueve un aprendizaje activo y participativo, donde el escribir es un medio para construir significados compartidos. En un sentido más amplio, Vaquero, Macias y Macazaga (2014) plantea que:

Para el uso de diferentes sistemas lingüísticos, entre los que destaca la práctica social de la escritura. La escritura es también un instrumento de reflexión en la práctica de enseñanza que permite analizar realidades que conducen a nuevos aprendizajes desde lo que se reconoce como competencia escritora en los estudiantes (p. 93).

La interacción entre sistemas lingüísticos y prácticas de escritura abre posibilidades para la enseñanza de la lengua en plural, reconociendo variaciones dialectales, y funciones discursivas. Esta diversidad exige estrategias didácticas que fomenten la flexibilización de lenguajes y la capacidad de adaptar la escritura a distintos contextos. Así, la educación escritora se orienta hacia la alfabetización multilingüe y la competencia intercultural, fortaleciendo la capacidad de comunicar ideas de forma efectiva en escenarios plurilingües. La escuela se posiciona como espacio de convivencia lingüísticamente diverso.

Por tal motivo, comprender la escritura como instrumento de reflexión y como competencia central permite diseñar experiencias pedagógicas que conecten teoría y práctica. Las prácticas de escritura deben integrarse con actividades de lectura, oralidad y proyectos colaborativos, para crear unidades didácticas ricas y coherentes. Este enfoque favorece la generación de conocimiento contextualizado, la autonomía del alumnado y la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Ante ello, Aroyo (2016) plantea que:

En relación a los procesos de desarrollo de la identidad en la escritura, se analiza la expresión de valores culturales en el lenguaje escrito, como fundamento de un currículo educativo que pretende promover la expresión de identidades diferenciadas que se perfilan desde la estructuración del pensamiento crítico (p. 62).

La reflexión sobre los procesos de desarrollo de la identidad en la escritura busca comprender cómo la expresión de valores culturales en el lenguaje escrito configura un

currículo que promueva identidades diferenciadas y, a la vez, fomente el pensamiento crítico. En este marco, la escritura deja de ser una simple técnica para convertirse en un medio de autorrepresentación y de negociación de significados culturales dentro del aula. Al trabajar con textos que expresan saberes, memorias y tradiciones, los estudiantes articulan su pertenencia a comunidades diversas y problematizan las fronteras entre lo propio y lo ajeno. Así, la identidad lingüística se encuentra integrada a una identidad cultural más amplia, que se construye y se cuestiona mediante la escritura.

La expresión de valores culturales en el lenguaje escrito permite a los alumnos exponer experiencias, condiciones de vida y marcos de referencia que configuran su visión del mundo. Este proceso implica generar textos que combinen memoria, experiencia y crítica, de modo que emerjan voces que recuperen saberes locales y transversales. El currículo debe facilitar espacios para la escritura que reconozcan la pluralidad de identidades presentes en la escuela, evitando esencialismos y promoviendo un repertorio discursivo que abarque diversas lenguas, estilos y registros. De este modo, la escritura se convierte en terreno de encuentro y reflexión entre identidades heterogéneas.

Promover identidades diferenciadas exige prácticas de escritura que valoren la diversidad sin caer en estereotipos ni productivismos. Se requieren actividades que inviten a explorar tradiciones, historias migratorias, géneros discursivos y contextos socioculturales, integrando estas producciones en proyectos significativos. El pensamiento crítico surge cuando los estudiantes analizan críticamente discursos

dominantes, desentrañan relaciones de poder y proponen interpretaciones desde sus marcos culturales. En este escenario, la escritura es un instrumento para cuestionar normativas y ampliar horizontes, no para confirmarlas.

La educación debe desarrollar competencias discursivas que permitan ajustar tono, registro y estructura para distintos propósitos identitarios y cívicos. Esto implica enseñar a respaldar argumentos con evidencias culturales, seleccionar estrategias retóricas adecuadas y evitar generalizaciones. La alfabetización crítica implica leer y escribir con conciencia de cómo el lenguaje construye identidades y jerarquías, y reconocer su potencial transformador para la convivencia escolar y la sociedad en general. Así, la escritura se sitúa en el centro de una formación que combina identidad, justicia y comprensión mutua.

Un enfoque centrado en identidades diferenciadas requiere un marco de convivencia que combine empatía, curiosidad y rigor analítico. Los textos deben dialogar entre culturas, géneros y contextos sociales, generando cuestionamientos abiertos que alimenten el pensamiento crítico. Este diálogo textual enriquece la capacidad de los estudiantes para imaginar y proponer futuros posibles, favoreciendo la agencia personal y colectiva en la construcción de comunidades más inclusivas. En este sentido, la escritura aporta un espacio seguro para experimentar con identidades y posicionamientos.

El rol del docente es determinante para acompañar este desarrollo identitario a través de una evaluación que valore la diversidad discursiva y la profundidad crítica. Las

rúbricas deben contemplar no solo la claridad y cohesión textual, sino también la capacidad de argumentar desde perspectivas culturales, la sensibilidad hacia el contexto y la reflexión metacognitiva. De esta forma, se consolidan prácticas de escritura que permiten ampliar el repertorio de identidades visibles y fortalecen el pensamiento crítico como motor de aprendizaje y ciudadanía.

DESARROLLO

La competencia escritora se presenta como objetivo curricular primordial, y a la vez como habilidad central para el aprendizaje en las demás áreas del conocimiento. Este enfoque integra la escritura como herramienta transversal que facilita la construcción de conocimiento, la argumentación y la evaluación de ideas en distintos dominios. Al situarla en el corazón del currículo, se convoca a docentes y estudiantes a priorizar prácticas de escritura que conecten contenidos, procesos y contextos reales de aprendizaje. De este modo, la escritura no es sólo una habilidad aislada, sino un medio para pensar críticamente y comunicar con rigor.

La capacidad de redactar textos coherentes y argumentativos emerge como criterio clave para medir el progreso académico y profesional. La coherencia asegura que las ideas se articulen de forma ordenada, lógica y cohesiva, facilitando la comprensión y el razonamiento. La argumentación, por su parte, implica sostener tesis con evidencias, razonamientos y contraargumentos, fortaleciendo la autonomía

intelectual del estudiante. En consecuencia, la escritura argumentativa se convierte en vehículo para la toma de decisiones informadas y responsables en contextos educativos y laborales. Según García (2025) plantea que:

la competencia escritora es un objetivo curricular primordial, además, debe tenerse como una habilidad esencial para el aprendizaje en las demás áreas del conocimiento. La capacidad que posean los estudiantes en la redacción de textos coherentes y argumentativos es crucial para su éxito académico y profesional.

Para lograr ese objetivo, el currículo debe diseñar experiencias formativas que integren lectura, escritura y pensamiento crítico desde etapas tempranas. Las prácticas deben favorecer la planificación, la revisión y la retroalimentación explícita, con foco en claridad, precisión y sostenimiento de ideas. Asimismo, es necesario promover la escritura en múltiples géneros y situaciones comunicativas, para desarrollar versatilidad retórica y adaptabilidad al uso social del lenguaje. Así se prepara al alumnado para afrontar distintos retos académicos y profesionales.

La escritura coherente y argumentativa requiere dominios lingüísticos y discursivos que se trabajan a través de modelos, andamiajes y ejemplos contextualizados. Es crucial enseñar estructuras textuales, conectores lógicos, apropiación de evidencias y estrategias de parafraseo y citación cuando corresponda. Además, la instrucción debe incorporar criterios de evaluación claros y transparentes que permitan a los estudiantes conocer sus avances y áreas de mejora, promoviendo la autorregulación y la responsabilidad en su propio aprendizaje.

La formación docente juega un papel decisivo en la consolidación de esta competencia. Los docentes deben disponer de tiempo, recursos y formación para diseñar unidades didácticas integradas, que articulen objetivos de contenido con objetivos de escritura. La colaboración entre áreas curriculares y la tutoría personalizada pueden potenciar la progresión de habilidades textuales, desde textos descriptivos simples hasta argumentos complejos y críticamente elaborados. En este marco, la evaluación debe ser formativa y orientada al crecimiento, no solo a la calificación.

La competencia escritora no solo es un objetivo curricular esencial, sino un motor de aprendizaje transversal que potencia el desempeño en todas las áreas. La capacidad de redactar textos coherentes y argumentativos determina, en gran medida, el éxito académico y abre puertas en el ámbito profesional. Un currículo que favorezca estas capacidades prepara ciudadanos capaces de pensar, comunicar y actuar con claridad y responsabilidad en una sociedad cada vez más compleja.

Bustos (2024) indica que una de las: “más grandes dificultades que se detectan en los estudiantes, desde los primeros grados de escolaridad, es la producción o expresión escrita” (p.11). Este diagnóstico subraya la complejidad de traducir ideas en textos claros y efectivos desde etapas tempranas, afectando tanto la fluidez como la cohesión discursiva. Para abordar esta dificultad, el autor enfatiza la necesidad de intervenciones pedagógicas específicas que articulen aprendizaje lingüístico y pensamiento crítico desde la infancia. En ese marco, las prácticas de escritura deben diseñarse como procesos articulados con lectura, oralidad y reflexión metacognitiva.

Asimismo, se resalta la importancia de crear ambientes que favorezcan la experimentación lingüística y la autoestima escritora, permitiendo a los estudiantes practicar diversos repertorios y contextos comunicativos. Este enfoque implica ofrecer retroalimentación formativa, rúbricas claras y modelos de escritura que sirvan de guía para la construcción de textos más elaborados. La atención a la producción escrita temprana no solo mejora habilidades técnicas, sino que fortalece la agencia y la capacidad de participar en comunidades de lectura y escritura.

En este sentido, es crucial descomponer la tarea de escribir en pasos manejables. Planificación, redacción, revisión y reescritura. Al fragmentar el proceso, se disminuye la ansiedad asociada a la escritura y se facilita la fluidez de las ideas. Asimismo, es esencial fomentar estrategias explícitas que permitan a los estudiantes internalizar y aplicar de manera efectiva el vocabulario, las estructuras textuales y las normas de puntuación en diversos géneros y contextos. De este modo, la afirmación de Bustos (2024) apunta a una prioridad educativa: invertir en prácticas de enseñanza de la escritura que acompañen a los niños desde los primeros grados, integrando apoyo explícito, retroalimentación continua y oportunidades de producción auténtica. Este enfoque no solo aborda la dificultad técnica de la escritura, sino que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa, crucial para el aprendizaje en múltiples áreas del currículo.

La visión de Freire (2005) sitúa la pedagogía como un espacio para enfrentar tensiones, no para eliminarlas. Este marco propone que las tensiones constituyen condiciones necesarias para el aprendizaje profundo, ya que obligan a cuestionar

supuestos y a reconstruir significados. En vez de prescribir verdades, la educación se orienta a facilitar la percepción crítica de las contradicciones que surgen en el proceso formativo. Así, la tarea docente se desplaza hacia orientar, acompañar y contextualizar estas fricciones para que funcionen como motor de entender y transformar.

De este modo, se enfatiza que el objetivo central no es apagar las tensiones, sino hacer visibles las dinámicas subyacentes. Al exponer las contradicciones, se abre la posibilidad de relacionarlas con problemáticas reales del mundo social, económico y cultural. Este enfoque invita a los estudiantes a pasar de la pasiva recepción a la agencia activa: observar, debatir y proponer respuestas, en lugar de memorizar respuestas ajenas. El aula se convierte en un laboratorio de pensamiento crítico donde lo incómodo se aborda con rigor y curiosidad. En tal sentido, Freire (2005) señala que:

El principal rol de la pedagogía no es eliminar tensiones, sino ayudar a los estudiantes a ver las tensiones y comprenderlas de manera integral. En este sentido, el conocimiento desde esta visión no es impuesto, sino que es parte de una creación subjetiva del estudiante, quien lo transforma a través del diálogo y la conciencia crítica (p. 143).

Ante ello, emerge la idea de que el conocimiento no es impuesto desde el exterior, sino que emerge como una construcción subjetiva del alumno. Este énfasis descentrado cuestiona modelos educativos centrados en la transmisión normativa. En su lugar, se propone un aprendizaje basado en la experiencia, la interpretación personal y la interacción con otros saberes. El estudiante, entonces, participa en la creación de

saberes, aportando contextos, valores y significados que resultan pertinentes para su propio proceso identitario y académico.

El diálogo y la conciencia crítica figuran como herramientas centrales para transformar la experiencia educativa en aprendizaje significativo. El diálogo no es meramente verbal, sino un proceso performativo que integra emociones, experiencias y razonamientos. A través de la conciencia crítica, los alumnos aprenden a evaluar evidencias, a detectar sesgos y a cuestionar las narrativas dominantes. Este fortalecimiento reflexivo favorece la autonomía intelectual y la responsabilidad cívica. La propuesta freiriana invita, además, a redefinir el rol del docente como mediador y facilitador. El docente acompaña, plantea preguntas provocadoras, ofrece andamiajes y crea condiciones para la interacción entre saberes diversos.

La función evaluativa debe valorar la capacidad de conectar tensiones con problemas reales, de sostener argumentaciones razonadas y de mostrar progresos en la capacidad de pensar críticamente. La evaluación, así, pasa a ser un proceso formativo continuo. Freire (2005) propone una pedagogía que abraza las tensiones como condiciones necesarias para el aprendizaje y la emancipación. El conocimiento se concibe como una construcción subjetiva nacida del diálogo y de la conciencia crítica, no como producto de la imposición externa. Este marco pedagógico favorece la agencia, la reflexión y la acción reflexiva del alumnado, promoviendo una educación más humana, democrática y transformadora. Freire (1990) señala que:

La educación debe estar vinculada directamente con la transformación de la realidad a través de la democratización como acciones de un mismo proceso, entonces, la búsqueda de significaciones demandará a su vez la ejecución de acciones relacionadas con la realidad y su transformación. Puede concluirse diciendo que toda operacionalidad cognitiva del proceso educativo, demanda una operacionalidad ejecutoria de transformación (p. 76).

La interpretación de Freire (1990) ubica la educación como motor de transformación social, no como simple transmisión de contenidos. Según su visión, la democratización debe atravesar todas las dimensiones del proceso educativo, integrándose como acción compartida en un mismo movimiento pedagógico. Esta matriz implica que aprender y actuar se articulan de forma inseparable, de modo que la educación no se satisface con la adquisición de saberes abstractos, sino con su posibilidad de aplicar y transformar la realidad. En este marco, la enseñanza se convierte en práctica política y ética que invita a cuestionar estructuras y condiciones de vida.

El autor sostiene que la búsqueda de significaciones no puede circunscribirse a una reflexión puramente teórica; exige la ejecución de acciones concretas vinculadas con el mundo real. La significación surge cuando el saber se traduce en prácticas que modifican el entorno y las relaciones sociales. Así, la educación se articula con la acción transformadora, y la reflexión se alimenta de experiencias vividas, de problemáticas sociales y de la necesidad de intervenir para cambiar posiciones de poder, inequidades y exclusiones.

La idea central es que toda operacionalidad cognitiva del proceso educativo debe ir acompañada de una operacionalidad ejecutoria de transformación. Es decir, pensar y

actuar deben coexistir; el desarrollo del pensamiento crítico se verifica en la capacidad de traducir ideas en acciones que produzcan cambios perceptibles. Esta doble vía obliga a diseñar experiencias pedagógicas que integren diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de prácticas que alteren realidades concretas. Sin acción transformadora, la cognición se queda en mera reproducción.

En este sentido, la educación libera su potencial cuando articula teoría y praxis de modo que cada instancia de aprendizaje convoque a la acción. Las escuelas y los docentes están llamados a promover proyectos, comunidades de aprendizaje y acciones participativas que conecten contenidos con problemáticas reales de la comunidad. La democratización, entonces, no es solo un objetivo, sino un proceso continuo que requiere ciudadanía activa, participación y responsabilidad compartida. Este planteamiento propone un giro importante en la evaluación: no basta medir adquisiciones teóricas, sino valorarse la capacidad de diseñar, ejecutar y valorar acciones transformadoras. La evaluación formativa debe contemplar evidencia de intervención, impacto social y aprendizaje reflexivo, promoviendo la retroalimentación que impulse nuevas prácticas. Así, la educación se transforma en un ciclo dinámico de pensar, hacer y evaluar con fin social.

Freire (1990) propone una educación que entrelaza aprendizaje y acción para democratizar la realidad. La búsqueda de significaciones demanda acciones concretas orientadas a la transformación social, y toda operación cognitiva debe sostenerse en una praxis transformadora. Este marco invita a repensar el rol educativo como una práctica

de emancipación, donde la teoría se materializa en cambios reales y sostenibles en la vida de las comunidades.

CONSIDERACIONES FINALES

La competencia escritora se presenta como un eje estructural de la educación actual, que trasciende la mera ejecución de redacciones. No se limita a la capacidad de ordenar palabras, sino que implica una comprensión profunda de la función social de la escritura: comunicar ideas con claridad, persuadir con rigor y transmitir significados con precisión. En este marco, la escritura se convierte en una herramienta de pensamiento, donde el proceso mental se externaliza y se somete a revisión crítica a través de la articulación textual.

Este planteamiento invita a concebir el aprendizaje de la escritura como un proceso complejo que integra múltiples dimensiones. Planificar, investigar, seleccionar evidencias y organizar argumentos no son etapas aisladas; se articulan en un flujo que vincula la lectura con la escritura y la revisión. Así, la competencia escritora implica gestionar coherencia, cohesión y estilo, sin perder de vista el objetivo comunicativo y las necesidades de la audiencia.

La argumentación sólida emerge como una capacidad central dentro de esta competencia. Un texto competente debe presentar una tesis clara y sostenida, respaldada por argumentos razonados y pruebas pertinentes. Esto exige identificar

premisas, anticipar contraargumentos y estructurar una línea de razonamiento que conduzca a conclusiones justificadas. En este sentido, la escritura se convierte en una práctica de justificación y defensa de ideas ante un lector crítico.

Paralelamente, el análisis crítico de la información se vuelve imprescindible. La competencia escritora implica evaluar la fiabilidad de fuentes, distinguir entre datos, interpretaciones y valoraciones, y situar la información en contextos conceptuales relevantes. El alumnado aprende a discernir sesgos, metodologías y limitaciones, transformando la información recibida en un material de base para construir argumentos bien fundamentados.

La competencia escritora facilita la participación responsable en entornos cívicos y educativos. Escribir con claridad y persuasión permite comunicar perspectivas fundamentadas, apoyar debates democráticos y colaborar en soluciones colectivas. Mediante la escritura, los estudiantes no solo expresan saberes, sino que también ejercitan prácticas de reflexión, deliberación y responsabilidad social, preparándose para intervenir críticamente en su mundo.

Por otra parte, Freire insiste en que la actitud frente al mundo posee una relevancia central y debe sostener una relación dialéctica con la democratización del mundo y de la palabra. Esa conexión, según el autor, funciona como un puente capaz de evitar que la democratización educativa se disgregue de la realidad que la rodea. En este marco, no basta con un compromiso teórico; es imprescindible que dicho compromiso se traduzca en una articulación viva entre idea y práctica. La palabra, entonces, no es solo

instrumento de transmisión, sino energía para cuestionar y transformar condiciones sociales.

La idea de libertad pedagógica que propone Freire exige ir más allá de discursos vacíos. Si la democratización se reduce a palabras o consignas sin impacto en el mundo real, se corre el riesgo de convertir la educación en un mero acto retórico. Por ello, la formación para la democratización debe activar procesos que permitan vincular las aspiraciones democratizadoras con acciones concretas y verificables en contextos específicos. Así, la educación adquiere un carácter útil y responsable frente a la realidad.

En tal sentido, la formación para la democratización no debe repetirse como una ritualidad discursiva. Repite en cambio la necesidad de traducir el lenguaje de la inclusión, la participación y la justicia en prácticas observables. Freire señala que la legitimidad de la educación reside en su capacidad para generar cambios perceptibles en la vida de las personas y de comunidades enteras. La teoría, por sí sola, no basta para sostener una democratización auténtica.

La relación entre democratización educativa y realidad exige un proceso de acción reflexiva y transformadora. Es decir, una pedagogía que no sólo critique, sino que diseñe y evalúe intervenciones que alteren condiciones de poder, acceso y agencia. Este enfoque implica una pedagogía de la praxis, donde la reflexión crítica se nutre de experiencias y se verifica mediante resultados tangibles en el entorno social. La formación se convierte así en un laboratorio de acción consciente.

En este marco, la educación liberadora se concibe como un ciclo continuo de análisis, planificación, implementación y evaluación. Cada fase debe mantener la tensión entre la teoría que propone la democratización y la realidad que demanda cambios concretos. La consistencia entre discurso y acción evita la desalineación entre lo que se dice y lo que se hace, fortaleciendo la credibilidad y la eficacia educativa. Freire propone una educación que transforma no solo la mente, sino las condiciones de vida.

Ante ello, se plantea que la actitud frente al mundo, articulada con la democratización de la palabra y de las prácticas, es crucial para evitar que la relación entre democratización educativa y realidad se desfigure. La formación para la democratización no debe replicar discursos; debe convertir ideas en actos vigentes que hagan posible un cambio real. Este horizonte invita a una pedagogía de la acción-ensayo, en la que teoría y práctica se entrelazan para construir una educación emancipada y situada.

REFERENCIAS

- Ayala, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Banco de la República. Centro de estudios económicos regionales. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltclfindmkaj/https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_217.pdf.
- Camargo, E., Garzón, E., y Urrego, L. (2012). Articulación de la educación media y superior para Bogotá. Revista Visión Electrónica Año 6 No. 2 pp. 160 - 171 julio - diciembre. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ArticulacionDeLaEducacionMediaYSuperiorParaBogota-4235027.pdf.
- Castro, E., y Orellana, W. (2010). La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición. Intersecciones Educativas Número 2, Edición. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/12-23-1-SM.pdf.
- CEPAL, y UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe CEPAL-UNESCO COVID-19. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltclfindmkaj/https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Cifuentes, J., y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. Cultura Educación y Sociedad 7(2), 26-37.
- Cortes, R. (2018). Ser responsables de sí mismos. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos. Políticas Públicas Educativas: Trayectorias y Desafíos.
- De La Parte, M., De Sousa, M., Rao, R., y Quiroga, P. (2016). Las políticas públicas educativas en américa latina y su relación con la valorización de la profesión docente: una mirada ética desde Venezuela. Investigación y Postgrado, Vol. 31(2), 9-32.
- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia. Retos en equidad y calidad. Fedesarrollo. Centro de investigación Económica y Social. Bogotá - Colombia.
- Dewey, J. (1970). Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1972). El niño y el programa escolar. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967). Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada.

- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1994): *Antología socio pedagógica*. Madrid. CEPE.
- Figueredo, C., Gonzales, J., y Cortázar, H. (2016). *Las políticas públicas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2014-2018*. Universidad San Buenaventura, Santiago de Cali. Colombia.
- Flórez, J. (2016). *La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano*. *Revista Academia y Derecho*, Año 7, N° 13, file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaPoliticaPublicaDeEducacionEnColombia-6713567.pdf, 309-332.
- García, S., Maldonado, D. A., y Castro, N. (2016). *Características de la oferta de la educación media en Colombia*. Documentos de trabajo No. 33. Universidad de los Andes - Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.
- Gómez, Y. (2018.). *Políticas Públicas Educativas: Trayectorias y Desafíos*. *Educación y Ciudad* No. 34 enero - junio de 2018 I., 13-24.
- Gómez, V. (2019). *importancia social y formativa del nivel medio*. *Ruta maestra* Ed. 27. 154-158.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf.
- Iguaran, J. (2015). *Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015. Reflexiones a partir del estado del arte*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22597/EDUCACION-MEDIA-EN-COLOMBIA.-ESTADO-DEL-ARTE-2-485.pdf?sequence=1&isAllowed=yUniversidad de la Sabana. Chía.
- Jiménez, M. (2018). *Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela*. *Políticas Públicas Educativas: Trayectorias y Desafíos*.
- Malagón, L., Rodríguez -Rodríguez, L., y Machado -Vega, D. (2019). *Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol.21 no.32. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382019000100273&script=sci_arttext.

- Martínez Migueles, M. (2011). El Método Etnográfico de Investigación. Universidad Simón Bolívar de Caracas. Venezuela.
- Meléndez, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. Revista Actual de Investigación Educativa vol.19 N.2 San José de Costa Rica. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000200280.
- Min educación, C. (2023). Política Pública de Recursos Educativos. Colombia potencia de la vida. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/411089:Politica-Publica-de-Recursos-Educativos>.
- Min Educación, C. (2023). Política Pública de Recursos Educativos. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/411089:Politica-Publica-de-Recursos-Educativos>.
- Ministerio de Educación Nacional, M. (2021). La educación Media. MEN.
- Morales, J. (. (s.f.). Educación y desarrollo humano: dimensiones para la elaboración de políticas públicas en tiempos de complejidad. Revista Conrado, 16(75), 372-383.
- Morales, J. (2020). Educación y desarrollo humano: dimensiones para la elaboración de políticas públicas en tiempos de complejidad. Revista Conrado, 16(75), 372-383.
- OCDE, O. p. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Bogotá: OCDE.
- OECD. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación- La educación en Colombia. La versión original de este libro fue impresa con el título Educación in Colombia © 2016, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), París.
- Pérez- Dávila, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. Actualidades Pedagógicas Actualidades Pedagógicas. Volume 1. Number 71.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viawcontent.cgi?article=1344&context=ap>, 193-213. .
- Pita, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. Civilizar - Ciencias sociales y humanas. 20 (39) <https://doi.org/10.22518/jour.cssh/2020.2a09>.

- Ponce, N., y Riveros, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista REXE* 20(43) (2021) 345-357.
- Rojas, L., y Ducoing, P. (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. *revista Mexicana de Investigación Educativa*. VOLUMEN 26, NÚMERO 89.
- Treviño, E., Place, K., y Chávez, V. (2013). Las políticas educativas de América Latina y el Caribe. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/file...>
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Mundial de Educación. Dakar, Senegal. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa.
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.
- Zapata, M. (2019). Políticas educativas de Colombia en los planes de gobierno del siglo XIX. *Revista Historia de la Educación colombiana* -Vol. 23 N° 23, Universidad de Antioquia, Colombia, 49-73.