



# EDUCACIÓN LIBERADORA: OPRESIONES Y CAPACIDADES PARA LA LIBERACIÓN EPISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Monique Leivas Vargas<sup>1</sup> & Alejandra Boni Aristizábal<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo explora la experiencia Aprendizaje en Acción (AA), una innovación educativa que forma parte del currículum del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (España). Esta iniciativa impulsada a largo de cinco cursos académicos se fundamenta en tres ejes: formación transformadora, investigación participativa y extensión universitaria. Nuestro objetivo es emplear la perspectiva de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire (1970) y bell hooks (2021) para observar: 1) los cuatro niveles de opresión que se producen en las interacciones comunicativas y en los procesos de coproducción de conocimiento entre alumnado, docentes, actores locales y universidad; 2) la contribución del AA a las capacidades para la liberación epistémica del alumnado y docentes que participaron en los procesos formativos y de coproducción de conocimiento entre la universidad y actores locales de diferentes barrios de la ciudad de València.

**Palabras claves:** *Paulo Freire; Educación Superior; Opresiones; Capacidades; Liberación Epistémica.*

## Introducción

Hace más de medio siglo, el pedagogo brasileño Paulo Freire recogió en su obra y pensamiento la importancia de transitar de una educación bancaria hacia una educación liberadora. Freire (1970) reconoció la deshumanización como realidad histórica y la (re)humanización como alternativa ontológica y vocación de los seres humanos “(...) Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (p. 24). Desde el enfoque de la educación liberadora, surge la experiencia de innovación educativa “Aprendizaje en Acción” (AA) impulsada hace más de cinco años por el

<sup>1</sup> Socióloga, estudiante de doctorado en el Programa de Cooperación Internacional y Desarrollo Local de la Universitat Politècnica de València e investigadora contratada en INGENIO (CSIC-UPV), Universitat Politècnica de València, España. [mleivas@ingenio.upv.es](mailto:mleivas@ingenio.upv.es).

<sup>2</sup> Catedrática de la Universitat Politècnica de València y Sub-directora del INGENIO (CSIC-UPV), Universitat Politècnica de València, España.

Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València. El AA es un proceso formativo de coproducción de conocimiento entre la universidad y actores locales de diferentes barrios de la ciudad de València que potencia cuatro capacidades para la liberación epistémica en el alumnado que participa (Leivas et al., 2020).

A raíz del centenario del aniversario de Paulo Freire, se produjeron muchos encuentros y espacios de diálogo entre diferentes actores a nivel global para reflexionar sobre la grave crisis de la educación superior en la que estamos inmersos. Una crisis en que los estudiantes no quieren aprender y los profesores no quieren enseñar (hooks, 2021). La autora, que realiza una relectura de la obra “Educación para la práctica de la libertad” (hooks<sup>3</sup>, 2021), hace un “llamamiento colectivo por una renovación y por un rejuvenecimiento” de las prácticas docentes, instándonos a “abrir nuestras mentes y corazones para que podamos conocer más allá de las fronteras de lo aceptable, para que podamos pensar y repensar, para que podamos crear nuevas visiones” (p. 23). Una educación que considere al alumnado como seres humanos integrales.

El presente artículo se estructura en cuatro apartados. Primero exploramos los principios de la educación liberadora a partir del pensamiento de Freire (1970) y las aportaciones de hooks en su obra “Enseñar a transgredir” (2021). Posteriormente se exploran las capacidades para la liberación epistémica de ser, hacer, aprender y transformar potenciadas en el alumnado del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (Leivas et al., 2020) y las opresiones que se producen a estas capacidades en las interacciones comunicativas y procesos de coproducción de conocimiento entre el alumnado, docentes, actores locales y universidad. En el siguiente apartado presentamos la aproximación cualitativa y caracterizamos las cinco experiencias de AA que serán analizadas en este artículo. Posteriormente, analizamos los cuatro niveles de opresiones que se producen a las capacidades para la liberación epistémica y que son ejercidas en las interacciones comunicativas y en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Y, por último, reflexionamos sobre las principales aportaciones del AA a la educación superior liberadora, con el fin de avanzar hacia una universidad capaz de afrontar y generar acciones que permitan superar las diferentes formas de opresión que se producen en las universidades contemporáneas.

## 1. La educación como práctica de la libertad

Paulo Freire, pedagogo brasileño y pensador latinoamericano, defiende la educación liberadora como una praxis “que implica la acción y la reflexión de los hombres [y mujeres<sup>4</sup>] sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 60). Entiende la educación como un acto cognoscente en que el docente “(...) ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1970, p. 61). La educación como práctica de la libertad está centrada en la humanización de las personas en los procesos educativos y es entendida como una apuesta política que

<sup>3</sup> La autora reivindica la utilización del pseudónimo en minúsculas en las publicaciones que realiza, por eso en este artículo la citamos así.

<sup>4</sup> Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1992) reconoce su toma de conciencia sobre el lenguaje machista que utilizó en *Pedagogía del Oprimido* (1970) utilizando hombres como expresión genérica e invisibilizando a las mujeres en los procesos de liberación. En sus posteriores obras incluye a las mujeres. Entendemos que tal práctica era el resultado de la interiorización de la educación patriarcal que ha recibido. Es por ello, que agregamos a las mujeres en sus citas.

pretende evitar y superar las prácticas educativas arraigadas en la educación bancaria y en la transferencia de conocimiento.

Desde una perspectiva política, humanista y revolucionaria de la docencia, Freire (1970) destaca la importancia de que las docentes<sup>5</sup> orienten sus prácticas pedagógicas a la liberación de ambos “(...) y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos” (p. 55). Para poder transitar hacia prácticas liberadoras, el pedagogo argumenta que es necesario que las docentes, socializadas y formadas desde una concepción bancaria, reconozcan las contradicciones presentes en las prácticas educativas centradas en efectuar depósitos, domesticar y prescribir y se posicionen al servicio de la liberación y no de la deshumanización y la opresión.

Freire (1970) en su obra “Pedagogía del oprimido” defiende que las prácticas liberadoras deben ser elaboradas con los estudiantes y no para ellos y que estas deben buscar la recuperación de la humanidad de las personas que participan. Una pedagogía “que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (p. 26). Por otro lado, la interiorización de la cultura de la educación bancaria contribuye a que las personas oprimidas se transformen en opresores: “(...) Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida” (p. 27).

Es por ello, que Freire (1970) recuerda que es indispensable que las personas que sufren cualquier tipo de opresión tomen conciencia de las situaciones que limitan sus libertades para poder transformarlas “(...) al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora” (p. 29). En palabras del pedagogo:

*Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explota a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta. Es una violencia (...) que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres [y mujeres]: la de ser más (p. 36).*

Por un lado, destaca la importancia de tomar conciencia de las opresiones estructurales desde el diálogo con la realidad y a partir de relaciones más horizontales. Y por otro, que no sería posible llevar a cabo la educación liberadora:

*sin romper con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo (Freire, 1970, p. 61).*

Con el fin de repensar estas aportaciones sobre las opresiones en el ámbito universitario, así como el potencial de las prácticas educativas que pretenden ser liberadoras, profundizamos en la obra “Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad” de bell hooks (2021). Docente y activista social

---

<sup>5</sup> En este artículo utilizamos lenguaje inclusivo al referirnos a las personas docentes y alumnas, incluidos en esta generalización también a los hombres, y también teniendo en cuenta que su presencia es minoritaria tanto en el equipo docente como en el alumnado.

afroestadounidense, hooks reivindica, a partir de su reflexión pedagógica sobre la obra de Freire, una educación que enseñe a transgredir los límites raciales, sexuales y de clase que todavía oprimen a las y los estudiantes de las universidades contemporáneas. Desde la interacción entre pedagogías anticoloniales, críticas y feministas, enfatiza que este posicionamiento le ha permitido:

*(...) imaginar y desplegar prácticas pedagógicas que se comprometen directamente con el cuestionamiento de los sesgos en los planes de estudio que reinscriben sistemas de dominación (como el racismo y el sexismo), al mismo tiempo que ofrecen nuevas formas de enseñar a grupos heterogéneos de estudiantes (hooks, 2021, p. 21).*

Asimismo, hooks (2021) argumenta que es necesario que el aula sea un entorno democrático y seguro, en que todas las personas sientan la responsabilidad de aportar: “Estas aportaciones son recursos. Utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta” (p. 19). La autora defiende una docencia performativa, entendida desde el compromiso y la reciprocidad con el alumnado. Este tipo de docencia:

*ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos de cada aula (...) Las y los maestros no somos intérpretes, en el sentido tradicional de la palabra, en cuanto que nuestro trabajo no pretende ser un espectáculo. Sin embargo, sí que quiere servir de catalizador que invite a todos y cada uno a implicarse más y más, a convertirse en participantes activos del aprendizaje (p. 21-22).*

En su obra hooks (2021) nos invita a transitar de una educación bancaria a una educación que potencia la conciencia crítica, el compromiso, la reciprocidad y la responsabilidad compartida en las interacciones educativas. En su obra reafirma la importancia de que las prácticas universitarias abracen el multiculturalismo, escuchando todas las voces y compartiendo la responsabilidad de contribuir al aprendizaje en el aula. En este sentido, destaca:

*(...) para enseñar en comunidades heterogéneas no solo deben cambiar nuestros paradigmas, sino también la manera en que pensamos, escribimos, hablamos. La voz comprometida nunca debe ser fija y absoluta, sino que tiene que estar siempre en movimiento, evolucionando en diálogo con un mundo más allá de sí misma (p. 22).*

A lo largo de su experiencia como profesora, la autora pone en práctica diferentes estrategias pedagógicas que vinculan el pensamiento crítico, la docencia y la apertura comunicativa entre diferentes actores que a partir del diálogo crítico estudian, aprenden y reflexionan sobre las múltiples intersecciones que se producen entre los sistemas de explotación y opresión. En su obra (2021) resalta que a partir de sus clases con estudiantes afrodescendientes y mujeres blancas fue consciente del miedo que sienten.

*(...) a que sus iguales les juzguen como personas intelectualmente inadecuadas (...) Algunos tienen la sensación de que hay menos probabilidades de sufrir un ataque si se limitan a no afirmar su subjetividad (p. 45-46).*

Por otro lado, considera que esta sensación de inseguridad puede contribuir a la falta de implicación de las estudiantes en las prácticas pedagógicas que pretenden ser liberadoras. También recuerda que “no es fácil para los individuos cambiar de paradigma y debe haber espacio para que la gente exprese sus miedos, para que hable de lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y por qué” (hooks, 2021: 44). En este caso, argumenta que muchos estudiantes, aunque deseen una educación liberadora también oponen resistencias debido a las dinámicas universitarias de la educación bancaria (horarios, normas, formas de expresión del poder, exámenes, etc.). Con el fin de tomar conciencia de estas resistencias y superarlas, hooks (2021) propone compartir con el alumnado la propia concepción, valores y principios sobre la práctica educativa:

*Yo les digo a las y los estudiantes que no confundan la informalidad con una falta de seriedad, que respeten el proceso. Como enseño de una manera informal, muchas veces las y los estudiantes tienen la sensación de que pueden levantarse, salir y volver. No están cómodos. Y yo les recuerdo que, en el resto de sus clases, donde el profesor dice que si faltas una vez te quedas fuera, se comportan con docilidad, dispuestos a plegarse a normas arbitrarias de comportamiento (p. 130).*

Por último, hooks (2021) enfatiza que “los prejuicios que apoyan y mantienen la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo han distorsionado la educación de manera que ya no es una práctica de libertad” (p. 51). Es por ello, que a partir de su obra reforzamos la necesidad de una revolución en la educación superior, desde la transformación de las aulas, de las formas y contenidos que enseñamos. Una educación que reconozca la diversidad cultural, que replante las formas de conocer, que deconstruya las viejas epistemologías y que potencie las capacidades para la liberación epistémica.

### **1.1 Capacidades para la liberación epistémica**

Con el fin de contribuir a la educación liberadora surge la experiencia de Aprendizaje en Acción (AA) impulsada por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCAD-UPV). A partir del pensamiento de Paulo Freire, Leivas y otros autores (2020) identifican cuatro capacidades para la liberación epistémica potenciados en el alumnado que participa: la capacidad de ser, hacer, aprender y transformar. Según las autoras, la capacidad de ser es entendida como la oportunidad de “(...) reconocerse como ser con experiencias, saberes y capacidades para hacer, aprender y transformar (...) como ser interdependiente y con historicidad, (...) como parte del todo, de los problemas, pero también de las soluciones.” (Leivas et al., 2020, p. 94). Esta capacidad de ser es potenciada mediante la rehumanización del alumnado que participa en los procesos educativos en que se valoran y se reconocen la pluralidad y diversidad de subjetividades, experiencias, saberes y contextos.

La capacidad de hacer es la oportunidad de “(...) participar en procesos de coproducción de conocimiento y comunicar saberes y experiencias” (Leivas et al., 2020, p. 94). Esta participación y apertura comunicativa se asienta en la práctica de la reflexión-acción crítica ante la realidad que viven, desean aprender y transformar. Por otro lado, la capacidad de aprender es ampliada por la apertura comunicativa junto a otras personas y contextos, entendida como “(...) la oportunidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje.” (Leivas et al., 2020, p. 95). Las autoras destacan que estas capacidades están interrelacionadas y son interdependientes y desencadenantes una de la otra. Es por ello, que entienden que

la capacidad de transformar es la puesta en práctica de las anteriores capacidades: “(...) de la capacidad de aprender de las otras personas, por la capacidad de hacer desde la coproducción de conocimiento y por la capacidad de reconocerse como ser con saberes y experiencias” (p. 95). La capacidad de transformar es definida como la puesta en práctica de la agencia para la transformación social, como resultado de la concientización propuesta por Freire.

A partir de las aportaciones de Freire (1970) y hooks (2021), entendemos que estas capacidades son y pueden ser obstaculizadas y limitadas por opresiones que se producen en las interacciones y prácticas educativas. Por un lado, entendemos que estas opresiones se producen de forma bilateral, ya que las personas oprimidas también se transforman en opresores, aunque siempre estamos mediadas por las estructuras y los sistemas de dominación en los cuales nos encontramos inmersas culturalmente. Por otro lado, consideramos que la educación superior contemporánea no solamente es bancaria porque se rige por las normas y valores del sistema capitalista, sino que también es colonial frente a la producción y transferencia de conocimiento, y patriarcal, porque no ha sido capaz de afrontar las desigualdades de género, abrazar la diversidad, la interdependencia y la ecoddependencia. Por lo tanto, consideramos que las prácticas educativas que pretenden ser transformadoras y contribuir a la justicia y liberación epistémica deben posicionarse y afrontar la transición universitaria reconociendo las opresiones estructurales existentes en la sociedad contemporánea desde una perspectiva crítica e interseccional. En este sentido, entendemos como opresiones todas aquellas violencias que se producen en las interacciones educativas que limitan o obstaculizan las capacidades de liberación epistémica. Para ello, identificamos cuatro niveles de opresiones a estas capacidades (Figura 1).

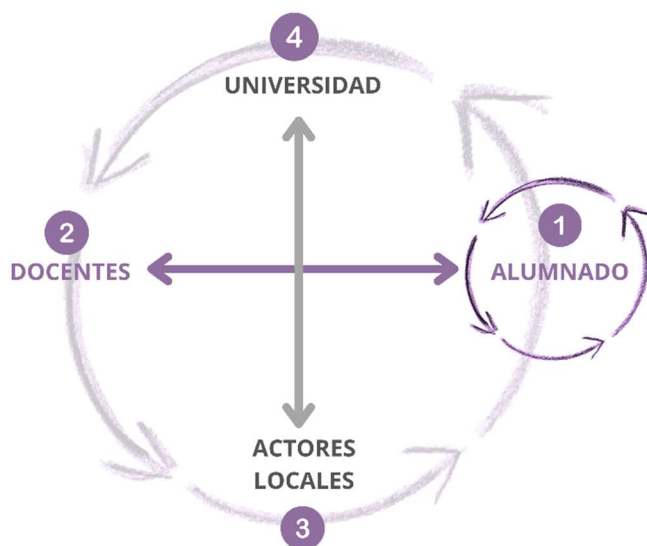


Figura 1 - Cuatro niveles de opresión a las capacidades para la liberación epistémica.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, están las opresiones que se producen entre las propias alumnas del MCAD-UPV. En segundo lugar, entre docentes y alumnado y viceversa. En tercer lugar, entre los actores locales, docentes y alumnado. Y en cuarto, las opresiones que sufren las docentes y alumnas a nivel institucional, mediadas por la estructura universitaria. En el siguiente apartado, presentamos la aproximación metodológica utilizada en este artículo y posteriormente profundizamos en los cuatro niveles de opresión a las capacidades para la liberación epistémica.

## **2. Aprendizaje en Acción (AA) junto a diferentes actores locales**

En este apartado presentamos la estrategia metodológica de corte cualitativo empleada en la elaboración del presente artículo. Primero hay que destacar que se emplea la observación participante como docentes e impulsoras de la experiencia de innovación educativa AA impulsada por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCAD-UPV). Es importante destacar que este artículo se realiza en el marco de la tesis doctoral de la primera autora, donde se realizó un trabajo de campo más amplio y se emplearon diferentes técnicas de investigación cualitativa y participativa. Según Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa es:

*una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador (p. 48).*

En la presente aproximación, las investigadoras se sitúan como docentes facilitadoras de los procesos y subprocesos participativos en las cinco experiencias de AA que serán aquí exploradas. Para su elaboración y análisis se utilizaron las notas y observaciones recogidas en los diarios de investigación o cuadernos de bitácoras de las investigadoras. Estos diarios recogían los comentarios del alumnado y actores locales que participaron en los espacios de evaluación colectiva y diálogo crítico sobre los aprendizajes alcanzados y los retos a afrontar en las cinco experiencias de AA. Teniendo en cuenta que el AA es un proceso participativo que se realiza en el marco de la asignatura de Procesos de Desarrollo del MCAD-UPV, también se analizaron los discursos de los trabajos realizados por el alumnado, sus cuadernos de bitácoras, así como los materiales coproducidos en los procesos participativos y publicados en sus respectivos Cuadernos Docentes. Estos cuadernos docentes son de acceso abierto y están publicados en el repositorio Riunet y en la página del MCAD-UPV. Por otro lado, también destacar que la participación de las investigadoras como docentes permitió la observación participante y la realización de entrevistas abiertas y en profundidad al alumnado y actores locales que participaron en las experiencias. En este sentido, hemos desplegado “una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas con la esperanza de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 49).

No obstante, es importante mencionar que la presente estrategia también presenta sus contradicciones, sesgos y obstáculos. Es por ello que consideramos que la condición de docentes puede ser tanto un potencial como un obstáculo para recoger las reales percepciones, experiencias y aprendizajes del alumnado. Por un lado, entendemos que como docentes puede ser una potencialidad poder reflexionar de

forma colectiva con el alumnado sobre las prácticas educativas y nuestro rol en los procesos formativos que pretenden contribuir a la transformación social y medioambiental. Por otro lado, también puede ser un obstáculo, teniendo en cuenta las relaciones de poder y los instrumentos de evaluación que son utilizados de forma tradicional en el ámbito de la educación superior, especialmente en el marco de una universidad politécnica. A continuación, presentamos los fundamentos teóricos y metodológicos del AA, además de caracterizar las cinco experiencias realizadas en los últimos cinco años lectivos.

El AA es una práctica pedagógica que consiste en la inmersión del alumnado (25 alumnas y alumnos del Norte y del Sur Global) en la realidad local junto a diferentes actores de la ciudad de València. Esta práctica se desarrolla al final del segundo cuatrimestre del primer año del MCAD-UPV. A lo largo del proceso que dura actualmente tres semanas, el alumnado se enfrenta a problemáticas complejas y explora y aprende de las oportunidades y desafíos (Pedler, Burgoyne y Brook, 2005). Los procesos de AA constan de cinco etapas: 1) diagnóstico y planificación participativa; 2) facilitación de las metodologías participativas; 3) codiseño de materiales; 4) devolución pública y 5) evaluación colectiva.

Desde una perspectiva crítica y emancipatoria, esta apuesta pedagógica se fundamenta en tres pilares: la formación transformadora, la extensión universitaria y la investigación participativa. Desde la educación transformadora se pretende potenciar la reflexión-acción crítica a partir de la inmersión en la realidad local, situando a los alumnos y alumnas como sujetas activas en el proceso de aprendizaje y como profesionales del desarrollo. Este tipo de práctica educativa conocida en el Sur Global como extensión universitaria tiene como objetivo facilitar espacios de coproducción de conocimiento entre la universidad y la sociedad a partir de metodologías participativas transformadoras que permitan alzar las voces de las poblaciones, colectivos y territorios más vulnerados. A lo largo del AA, el equipo docente acompaña los subprocesos de investigación participativa junto a los actores locales, potenciando la reflexión sobre las problemáticas y retos sociales y medioambientales, así como compartiendo acciones y posibles soluciones individuales y colectivas. Los resultados son analizados colectivamente y recogidos en los materiales coproducidos que están disponibles en el repositorio de la UPV de acceso libre y abierto.

Las dos primeras experiencias del AA se realizaron en el barrio de Benicalap (AA Benicalap 2017 y AA Benicalap 2018) y consistieron en la inmersión del alumnado en el barrio por dos semanas. Su objetivo fue profundizar en las condiciones de habitabilidad y las relaciones con las aspiraciones de aprendizaje de las personas y colectivos que habitan el barrio. La segunda experiencia pretendió reforzar y dar continuidad a las acciones realizadas en la primera, con el fin de construir relatos alternativos del barrio y fortalecer el tejido asociativo, además de generar materiales valorados por las personas que participan, tales como videos, exposiciones fotográficas y publicaciones docentes. Estos cuadernos docentes recogen las dos experiencias y sus capítulos los diferentes subprocesos facilitados por el alumnado, así como los resultados de las investigaciones participativas. A lo largo de los dos cursos, se realizaron espacios de diálogo entre los actores locales dentro y fuera de la universidad, con el fin de visibilizar las iniciativas del barrio y fortalecer sus acciones a nivel local.

La tercera experiencia de AA “Tejiendo voces en Na Rovella” (AA Na Rovella 2019) se realizó en el barrio Na Rovella junto diferentes actores del barrio. A lo largo de dos semanas el alumnado facilitó cuatro



subprocesos participativos: fotovoz junto a jóvenes estudiantes de 3ºESO del IES Jordi Sant Jordi; diagnóstico social participativo a partir de la diana de redes junto a mujeres madres migrantes que participan en el Centro de Jóvenes Taleia de la Fundación ADSIS; mapeo de iniciativas ciudadanas con la participación de diferentes actores; y video participativo junto al alumnado intergeneracional y con capacidades diversas (una mujer invidente) de la Universidad Popular Na Rovella. En esta experiencia la etapa de devolución pública se realizó en un espacio público muy valorado por las personas del barrio y contó con la participación de diferentes actores locales y habitantes del barrio.

La cuarta experiencia de AA (AA Virtual 2020) se realizó en formato virtual debido a las restricciones de movilidad y contacto social por el COVID-19. Esta experiencia, a diferencia de las anteriores, consistió en que el alumnado identificara diferentes problemáticas a nivel local y global y realizara una inmersión en esta realidad a partir de diferentes actores locales y de la puesta en práctica de diferentes técnicas de investigación participativa. A pesar de los diferentes obstáculos, el proceso fue una oportunidad para que el alumnado, como agente protagonista de su aprendizaje, pusiera en práctica diferentes habilidades de facilitación de procesos participativos a organizaciones y colectivos no organizados. Por medio de diferentes plataformas virtuales y redes sociales, el alumnado pudo superar las barreras territoriales y tecnológicas, facilitando virtualmente diferentes procesos participativos como el video participativo, la cartografía social y el fotovoz. Estas metodologías fueron facilitadas a mujeres migrantes y desde una perspectiva intergeneracional de la vulnerabilidad de la vida y de los cuerpos. En cuanto a la etapa de devolución pública esta se realizó en formato webinar y ha sido retransmitida en directo.

La última y quinta experiencia “Alzando voces, tejiendo futuros” (AA 2021) también facilitada en el contexto de COVID-19, pero con menos restricciones, se realizó en formato híbrido y a nivel municipal. El alumnado tuvo la oportunidad de facilitar cuatro procesos participativos en los barrios Cabañal, Natzaret, Orriols y Patraix. Estos subprocesos consistieron en la facilitación de metodologías participativas, tales como el video participativo, el fotovoz y el mapeo colectivo de iniciativas ciudadanas. Cada subproceso hizo una inmersión en una realidad local de los barrios y de los actores locales, facilitando las metodologías participativas a lo largo de tres semanas. En cuanto a la etapa de devolución pública esta se realizó en formato webinar y ha sido retransmitida en directo contando con la participación de los actores locales que participaron en el AA. A diferencia de los anteriores años, esta experiencia se realizó a lo largo de toda la asignatura de Procesos de Desarrollo y también contó con un crédito de la asignatura de Metodologías de Investigación, lo que posibilitó una mayor coordinación entre contenidos y prácticas. A continuación, presentamos en la Tabla 1 las cinco experiencias de AA facilitadas hasta la actualidad.

Una vez caracterizadas estas cinco experiencias de AA, pasamos a identificar las opresiones que obstaculizan las capacidades para la liberación epistémica en los actores que participaron en estas experiencias. En el siguiente apartado se presentarán los resultados y los discursos del alumnado que evidencian los cuatro niveles de opresión que se producen en las experiencias de AA.

Curso/Barrio/ Proceso AA	Objetivos	Actores	Subprocesos	Metodología y técnicas
2016-2017 Benicalap ¿Cómo vivimos en Benicalap?	Explorar cómo influyen las condiciones de habitabilidad del barrio en las aspiraciones de aprendizaje de los y las jóvenes de Benicalap.	Alumnado MCA-UPV	SubP1: ¿Qué elementos del AA facilitan el aprendizaje?	Video Participativo
		Asociación de Vecinos Benicalap	SubP2: ¿De qué manera el espacio público del barrio afecta al bienestar de las y los jóvenes?	Video Participativo
		IES Benicalap	SubP3: ¿Cómo influyen las condiciones de habitabilidad en las aspiraciones de aprendizajes del alumnado de 3ºESO?	Cuestionario
		Casa Caridad	SubP4: ¿Cómo las condiciones de habitabilidad en las que se encuentran las familias influyen y afectan al bienestar y el aprendizaje de las niñas y niños de la escuela infantil?	Cuestionario
2017-2018 Benicalap Construyendo relatos alternativos del barrio Benicalap	Construir relatos alternativos del barrio y fortalecer el tejido asociativo.	Alumnado MCA-UPV	SubP1: Comunicación del proceso AA y sus subprocesos	Video Participativo
		Asociación de Vecinos Benicalap, Casa Caridad y otros	SubP2: Mapeando iniciativas ciudadanas	Mapeo colectivo
		IES Benicalap	SubP3: Miradas que hablan	Fotovoz
2018-2019 Na Rovella Tejiendo voces en el barrio Na Rovella	Potenciar procesos de agencia del alumnado del MCA-UPV y de los demás actores participantes para poder alcanzar a largo plazo la transformación social del barrio Na Rovella.	IES Jordi Sant Jordi	SubP1: Nos quitan lo que somos	Fotovoz
		Universitat Popular Na Rovella	SubP2: Intangibles	Video Participativo
		Centro de Jóvenes Taleia	SubP3: Diana de redes	Diagnóstico social participativo
		Otros actores	SubP4: Mapeo de Iniciativas ciudadanas	Mapeo colectivo

2019-2020	Construir narrativas transformadoras sobre la vulnerabilidad de nuestros cuerpos y sobre la forma en que estos habitan el territorio	Mujeres migradas	SubP1: Girando la brújula: reconociendo identidades migrantes	Cartografía social
València		Intergeneracional	SubP2: Vulnerables, vulneradas.	Fotovoz
Cuerpos: entre tierras y relatos		Mujeres migradas	SubP3: Alzando voces: cuerpos con derechos.	Video participativo
2020-2021	Explorar experiencias de iniciativa ciudadana que están proponiendo alternativas transformadoras a las formas productivas de vivir la ciudad, los espacios y las relaciones sociales y medioambientales.	Cabanyal Horta	SubP1: Combatent amb alegria	Video participativo
Cabañal, Natzaret, Orriols y Patraix		Diferentes actores del barrio	SubP2: Natzaret Resiste	Video Participativo
Alzando voces, tejiendo futuros		Orriols Convive y Valencia Acoge	SubP3: Un sueño para Orriols	Fotovoz
		Diferentes iniciativas de Patraix	SubP 4. Reconociendo iniciativas ciudadanas	Patraix Mapeo colectivo

Tabla 1 - Cinco experiencias de Aprendizaje en Acción (AA) en València.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Opresiones a las capacidades para la liberación epistémica

En este apartado presentamos los principales resultados en cuanto a los cuatro niveles de opresión epistémica que se producen en las interacciones comunicativas y procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. A partir de las aportaciones de Freire (1970), hooks (2021) y Leivas et al. (2020) a la liberación epistémica en la educación universitaria, identificamos cuatro niveles de opresión que pueden limitar y/o obstaculizar la expansión de las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan en las experiencias de AA impulsadas por el MCAD-UPV. A continuación, en la Figura 2, recogemos los cuatro niveles de opresión que se ejercen entre los diferentes actores que participan en las experiencias de AA (alumnado, docentes, actores locales y la universidad como institución educativa) y que limitan y/u obstaculizan las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar.

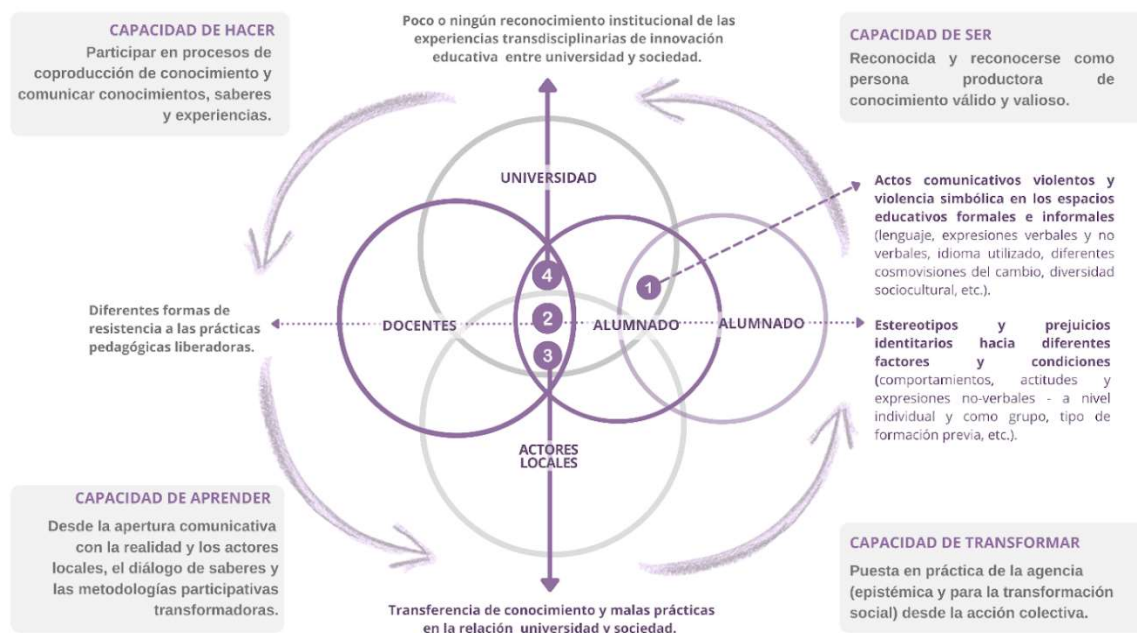


Figura 2 - Cuatro niveles de opresiones a las capacidades para la liberación epistémica.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 2 observamos que en las experiencias de AA se producen cuatro niveles de opresión a las capacidades para la liberación epistémica. Las opresiones de primer nivel se ejercen por el propio alumnado en los espacios formales e informales que se producen antes y durante los procesos de AA. Las opresiones de segundo nivel son ejercidas tanto por el alumnado como por las docentes. Las opresiones de tercer nivel se ejercen de los actores locales al alumnado y docentes y viceversa, ya que están mediadas por la cultura de la educación bancaria y la transferencia de conocimiento entre universidad y sociedad. Y, por último, las opresiones de cuarto nivel, entendidas como opresiones institucionales, ya que se ejercen de la universidad a las docentes, alumnado y actores locales.

Entendemos que estos cuatro niveles de opresión pueden limitar y/o obstaculizar la expansión de cuatro capacidades de liberación epistémica en los diferentes actores que participan. Estas capacidades son la capacidad de ser reconocida y reconocerse como persona productora de conocimiento válido y valioso. La capacidad de hacer desde la participación en procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad y comunicar conocimientos, saberes y experiencias. La capacidad de aprender desde la apertura comunicativa con la realidad y los actores locales, desde el diálogo de saberes y a partir de metodologías participativas transformadoras. Y la capacidad de transformar a partir de la puesta en práctica de la agencia epistémica y desde la acción colectiva. En los siguientes subapartados exploramos los cuatro niveles de opresión que se ejercen a las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan en las experiencias de AA impulsadas por el MCAD-UPV.

### 3.1 Opresiones de primer nivel entre el propio alumnado

Las opresiones de primer nivel son ejercidas por el propio alumnado, en las interacciones comunicativas que se producen en el aula, en el trabajo en equipo en los subprocesos y en los espacios informales que comparten antes y durante las experiencias de AA. En estos espacios formales e informales el alumnado comparte sus subjetividades, crean la identidad y establecen las dinámicas del grupo. A partir del discurso de una de las alumnas que participó en la experiencia de AA 2021 realizado en el marco de la pandemia Covid-19, observamos cómo el alumnado aborda los conflictos que surgen en las interacciones comunicativas a nivel grupal:

*El conflicto ha sido algo que personalmente creo que ha acompañado al grupo en muchos momentos pero que nunca ha salido a la luz, más allá de una conversación puntual en la que una de las integrantes manifestó haberse sentido ignorada durante un fin de semana. Sin embargo, aquí me surge otro conflicto que es aquello entre lo que uno está dispuesto y capacitado a dar (física y emocionalmente) y lo que los otros exigen o esperan de ti, y más en un momento como es junio y después de 4 meses dedicando la mayor parte de tu tiempo a las mismas personas. Por ello más allá del resultado, por el camino puede que muchas de nosotras hayamos sentido las ganas de abandonarlo y la incapacidad de dedicar tiempo y esfuerzo continuo a las mismas personas (...)* Así, habiendo acabado el AA tengo una sensación de libertad, especialmente a la hora de no rendir cuentas ni ser juzgado por otras personas (AA 2021).

Como podemos observar, esta alumna destaca que los conflictos en el trabajo en equipo, previo al AA y durante el proceso participativo, no han sido gestionados de forma asertiva por el grupo, evidenciando que las opresiones de primer nivel obstaculizan su capacidad de ser diversa y hacer desde la participación y la comunicación. No obstante, desde la observación participante, consideramos que estas opresiones también son ejercidas hacia una misma, cuando la gestión de los conflictos no es asumida desde la corresponsabilidad. Es por ello, que entendemos que estas opresiones de primer nivel pueden ejercerse a nivel personal, cuando una persona no se reconoce como productora de conocimiento válido y valioso y decide participar de forma pasiva en el proceso participativo. Esta opresión personal genera otras opresiones de primer nivel a las capacidades de aprender y transformar de las demás personas que conforman el equipo, ya que asumen la carga de trabajo del otro, pero también la responsabilidad de afrontar o no el conflicto.

Por otro lado, estas opresiones también se ejercen mediante actos comunicativos violentos que limitan la capacidad de hacer de algunas alumnas que no se encuentran libres y seguras para participar y comunicar en los espacios colectivos del AA y en el trabajo en equipo. En este sentido, destaca una alumna que participó en el AA 2020 que se realizó en formato virtual:

*Al final de la tarde hemos tenido reunión con la clase en general, donde cada grupo presentó sus avances. Todo fue desarrollado con perfecta calma y respeto, hasta que llegó el momento de presentar el banner que me delegaron. No pasó mucho tiempo para que las críticas de las compañeras se escucharan, ya sea respecto al color, a las figuras que aparecían, y también a la*

*forma en el que fue delegada la tarea, reclamando todas que debería haber sido informado y participativo. Las críticas no las tomo de manera personal, porque reconozco que el diseño no es un campo en el que me desenvuelva, pero sí la manera en que éstas son dichas. Asertividad es algo que le falta a la clase en todo sentido. No vale la pena hacer un trabajo en el que intentamos “alzar voces”, si al final, lo único que hacemos es “machacar” al que está al lado. ¿Quién querrá trabajar en un ambiente así? Yo no quiero, por lo que decidí en un momento bastante emocional y duro, salir del desarrollo del banner (AA 2020).*

A partir de la observación participante, entendemos que estos actos violentos y violencias simbólicas se suelen producir en los espacios colectivos cuando existen conflictos o prejuicios motivados por el lenguaje utilizado de la “otra” persona, las expresiones verbales y no verbales, así como por el idioma, sea porque desean expresarse en su lengua autóctona (valenciano) o por ser del Sur Global y poseer un vocabulario diferente del castellano o incluso por el acento de algunas personas que son de otras provincias y comunidades autónomas. En este caso, la alumna destaca que no es de su rama profesional este tipo de trabajo creativo (banner para la difusión de la devolución pública), pero que había disfrutado haciéndolo, ampliando así sus capacidades de ser, hacer y aprender. No obstante, estas violencias en el espacio colectivo obstaculizan su capacidad de hacer, de participar y comunicar en otros espacios, pero también de ser reconocida como sujeta productora de conocimiento válido y valioso para realizar el diseño del banner. Con relación a estas situaciones de opresión comunicativa por relaciones de poder entre el propio alumnado, otra alumna afirma que tuvo que buscar apoyo emocional en una persona externa al MCAD-UPV:

*Y, de nuevo, me vuelvo a apoyar en una persona ajena al máster para explicarle cómo me siento. De verdad, procuro entender desde dónde el grupo está viviendo el proceso y entiendo algunas indignaciones, pero lo que no para de resonarme en la cabeza es cómo estando en un Máster de Cooperación al Desarrollo se llegan a ciertos puntos innecesarios. A veces, he tenido la sensación de estar en otro tipo de máster. También no deja de sorprenderme cómo se critica tanto el poder y el rol del mismo cuando dentro del propio subgrupo son claras las figuras de poder predominantes (AA Virtual 2020).*

En este sentido, la alumna se refiere a las críticas del alumnado hacia las docentes en cuanto a las relaciones de poder, pero también evidencia las relaciones de poder que se producen entre el propio alumnado. Desde la observación participante, entendemos que estas violencias son también ejercidas de forma simbólica por una minoría del alumnado que, considera poseer una visión del desarrollo y de los procesos participativos más apropiada, debido a su formación previa, experiencia profesional y/o activismo social. Esta minoría asume una posición de poder frente al grupo buscando imponer sus formas de ser y hacer a las demás personas, que por su diversidad (otras visiones del desarrollo, condición sociocultural, formación previa, etc.) no son reconocidas como productoras de conocimiento válido y valioso y, por eso, también ven obstaculizadas sus capacidades de hacer desde la apertura comunicativa, aprender de las demás personas y contextos y transformar desde la acción colectiva. Por otro lado, entendemos que esta posición de poder en el grupo, que silencia a las demás personas y exige la autogestión del AA por parte del alumnado, también genera opresiones a las docentes del AA (esta opresión de segundo nivel será explorada en el siguiente apartado). No obstante, consideramos que esta diversidad de cosmovisiones del cambio,

debido a la diversidad sociocultural y multidisciplinaria del alumnado del MCAD-UPV, es un factor positivo y valorado por las docentes, ya que permite potenciar la ampliación de las capacidades de aprender de las otras personas y contextos y transformar desde la acción colectiva. Sin embargo, entendemos que el alumnado se encuentra en diferentes procesos de ruptura con relación a los sistemas de dominación y opresión a los que estamos inmersos en la sociedad contemporánea (desigualdades, diversidad sexual, cambio climático, etc.), y que estas violencias obstaculizan la capacidad de aprender y transformar de algunas alumnas, que por evitar el conflicto y el reproche de sus compañeras optan por el silencio y la participación pasiva.

Por otro lado, una alumna que participó en la experiencia de AA 2019 realizada en el barrio Na Rovella, concretamente en el subproceso de video participativo, reflexiona en su cuaderno de bitácoras que:

*Debería aprender que lo importante no es conseguir un resultado de calidad y profesional, sino generar relaciones horizontales, sin desequilibrios de poder, donde todos puedan participar en las mismas condiciones. Es decir, lo importante es el proceso. Para ello, debería aprender a delegar, a no querer controlar todo para que salga a la perfección, a no asumir un rol de liderazgo cuando las cosas parecen que no avanzan. Soy consciente que este defecto puede hacer que las personas participantes no se apropien del proceso, ni sientan que es suyo o incluso puede hacer que se cohíban a la hora de participar en él, condicionando y limitando así su propio desarrollo (AA Na Rovella 2019).*

Desde su discurso y la observación participante, entendemos que, a pesar de su formación en comunicación social y experiencia en producción de audiovisuales, esta alumna ha podido poner en práctica este aprendizaje, expandiendo sus capacidades de aprender de las demás personas y transformar desde la acción colectiva. Esta alumna no solamente facilitó sus conocimientos, sino que también ha sido capaz de generar relaciones más horizontales en el proceso de coproducción del video participativo. Su capacidad de autocrítica y autorregulación permitió que las demás personas del subproceso expandan sus capacidades para la liberación epistémica, ya que éstas han podido participar de forma activa y reflexiva en los espacios de tomas de decisiones en cada una de las etapas del video participativo.

Con relación a las prácticas utilizadas por el alumnado y el rol de las facilitadoras para afrontar y superar estas opresiones de primer nivel, algunas alumnas destacan:

*El AA también ha supuesto un reto de convivencia con el grupo, puesto que hemos tenido que estar juntas durante muchas horas y ello ha dado lugar a tensiones tanto a nivel grupal como intergrupal, que hemos acabado por gestionar. Dentro y fuera del grupo hemos sabido entender el momento en que nos encontrábamos cada una de nosotras para poder reducir cualquier tensión o momento de agobio, aquí fueron clave el respeto, la comunicación y los cuidados. Además, y pese a que consideramos que los facilitadores han ayudado en algunos momentos, es necesario plantear su figura desde la horizontalidad, y tener siempre en cuenta a todas las participantes del proceso (AA Benicalap 2018).*

*Creo que gran parte de los conflictos se crean por los propios conflictos internos y las experiencias personales que cada una lleva dentro en su mochila. Me gusta el concepto de: "Qué hay de mí en aquello que me molesta tanto?" Pienso que es super importante, sobre todo a la hora de trabajar en cooperación, poder ponerse en los zapatos de la otra persona para intentar entender por qué está actuando de la manera en que lo está haciendo y bueno también procurar ver el conflicto desde fuera, separarse y verlo con perspectiva, por cuidar nuestra salud mental y corporal también (AA virtual 2020).*

A partir de los discursos de las alumnas, se evidencian que las tensiones y los conflictos siempre están presentes en los procesos de AA, por las dinámicas de trabajo en equipo, los tiempos ajustados y las cargas de trabajo. No obstante, ambas alumnas también destacan la necesidad de poner en práctica estrategias de cuidado y autocuidado para poder afrontar estos conflictos desde la horizontalidad, el diálogo y el apoyo mutuo. Entendemos que estas estrategias de autorregulación, autocrítica y reflexión colectiva evidencian la puesta en práctica de la capacidad de ser y hacer. En el siguiente subapartado profundizamos en las opresiones de segundo nivel que se ejercen entre alumnado y docentes y viceversa.

### **3.2 Opresiones de segundo nivel entre docentes y alumnado**

A partir de la Figura 2, observamos que las opresiones de segundo nivel se ejercen en las interacciones comunicativas entre el alumnado y docentes y viceversa, tanto en los diferentes subprocesos como en los espacios de diálogo colectivo facilitados en las experiencias de AA. Estas opresiones están relacionadas con el ejercicio de la voz y la participación y comunicación de saberes, conocimientos y experiencias en el aula (capacidad de hacer). Aunque en el AA se utilizan diferentes técnicas que potencian la participación inclusiva y el diálogo crítico-reflexivo, consideramos que algunas voces pueden ser o estar silenciadas por consecuencia de la opresión de primer nivel, pero también porque no todo el equipo docente del MCAD-UPV está formado y comprometido con la educación liberadora y participa en el AA. Esto conlleva a que en algunas asignaturas todavía se realicen prácticas pedagógicas verticales basadas en la transferencia de conocimiento y en la invisibilización de los conflictos y subjetividades del alumnado en el aula. Estos factores pueden contribuir a que parte del alumnado del MCAD-UPV ofrezca resistencias a las prácticas pedagógicas que pretenden potenciar que sean sujetos activos en su proceso de aprendizaje y en la facilitación de metodologías participativas junto a actores locales. En este sentido, destaca una alumna que participó en el AA 2020 (que se realizó en formato virtual debido a las restricciones de movilidad y contacto social) en su cuaderno de bitácoras:

*Me siento dentro de un experimento. No siento nada sobre el proceso porque me veo fuera de él. Tampoco creo que hayamos construido un espacio para debatir, consensuar o decidir. Siento desde el profesorado una direccionalidad, unilateralidad y a veces unos comentarios sobre las dudas o cuestionamientos que plantea el alumnado que me desincentivan a participar. También siento mucha presión a no expresar comentarios negativos y que todo sea silencio o happycracia, tanto por parte de compañeras, que a veces identifican críticas con boikots a su felicidad e ilusión por el proceso, como por parte del profesorado. Evidentemente no expreso nada de esto en los espacios ortopédicos de participación, precisamente por esa misma razón (AA Virtual 2020).*



Desde su discurso, observamos diferentes tipos de resistencias a participar en el AA. Primero, con relación a la propuesta pedagógica, poniendo en cuestionamiento las tomas de decisiones de las docentes sobre el formato y las formas de participación. Segundo, porque considera que en las interacciones comunicativas se ejercen opresiones a sus capacidades de ser que obstaculizan su capacidad de hacer, participar y comunicar en los espacios colectivos. Tercero, porque enfatiza que su forma de ser y hacer en los espacios colectivos ejerce opresiones a las capacidades de hacer, aprender y transformar de sus compañeras que desean participar activamente en el AA. Cuarto, porque considera que las docentes instrumentalizan su participación. Desde la observación participante, entendemos que este discurso evidencia las interrelaciones que se producen entre los cuatro niveles de opresión a las capacidades para la liberación epistémica. Como docentes comprometidas con la justicia y liberación epistémica, buscamos minimizar las relaciones de poder vertical entre docentes y alumnado. Sin embargo, somos conscientes que estamos inmersas en un contexto educativo que ejerce diferentes opresiones que obstaculizan y limitan que el AA sea todavía más transformador y liberador para el alumnado y las personas que participan. Por un lado, siendo conscientes de las relaciones de poder existentes, a pesar de buscar establecer relaciones más horizontales, entendemos que este poder se materializa en nuestra corporalidad y en el rol de docentes, así como en los instrumentos tradicionales de evaluación. Por otro lado, desconocemos las relaciones de poder en los grupos que se construyen en el primer año del MCAD-UPV, previo a la inmersión en el AA, lo que también se convierte en una debilidad y reto a superar en los procesos formativos que pretenden potenciar la liberación epistémica de las personas que participan. Es por ello, que utilizamos diferentes técnicas participativas e, incluso en las últimas dos experiencias hemos organizamos un taller de gestión de conflictos facilitado por una organización social, con el fin de generar instrumentos que permitan abordar los conflictos que se generan en las interacciones comunicativas, buscando minimizar las relaciones verticales y permitiendo que todas las voces sean escuchadas en los subprocesos y en la facilitación de las metodologías participativas junto a los actores locales. A continuación, una de las alumnas menciona que su capacidad de hacer se ha visto obstaculizada por las opresiones de primer nivel, pero también por las de segundo nivel, cuando una de las facilitadoras compara el proceso de AA Virtual con las anteriores experiencias que se realizaron de forma presencial en los barrios Benicalap y Na Rovella:

*Mi participación fue baja, ya que tuve que exponer y tampoco me sentí nada cómoda en participar en el debate que se generó. Sentí un gran apoyo por parte de los facilitadores de que el proceso fuera lo más participativo posible, dentro de las medidas que tenemos. (...) En esta sesión destaco el aprendizaje que se generó a raíz de la conversación final. Una de las facilitadoras habló de que, como profesionales del desarrollo, hay que traducir la complejidad. El proceso tiene que ser legible por todas las personas. No fue nada agradable la discusión que se generó después de las exposiciones. No me gustaron algunas de las cosas que dijo una de las facilitadoras, porque a mi entender, estaba comparando nuestro trabajo con el del año pasado y dado nuestro contexto, no considero que se pueda comparar (AA Virtual 2020).*

El discurso de esta alumna evidencia que las opresiones de primer nivel influyen en el ejercicio de la voz del alumnado. No obstante, también menciona que no le parecen adecuadas las comparaciones con las experiencias anteriores realizadas por una de las docentes facilitadoras del AA. Desde la observación

participante, consideramos que estas comparaciones no pretenden generar opresión en el alumnado, sino que su objetivo es ilustrar las similitudes, debilidades y potencialidades de los procesos, con el fin de superar las incertidumbres del alumnado con relación a los tiempos, participación, metodologías participativas y etapas del AA. También destacar que, aun buscando superar estas opresiones, estas todavía pueden producirse de forma inconsciente por parte de las docentes, por estar arraigadas en estereotipos y prejuicios identitarios hacia al alumnado o a alumnas en concreto, que pueden estar relacionados con los comportamientos individuales y en el grupo, actitudes y expresiones no-verbales en los espacios colectivos o, incluso, por la formación previa del alumnado. Con relación a estas opresiones de docentes a alumnado, una alumna que también participó en el AA 2020 en formato virtual destaca que:

*Me cuesta un poco tragar cómo se trataba a X (otra alumna) desde la facilitación, una de las facilitadoras incluso le llegó a decir que se bajara del discurso teórico en varias ocasiones y eso me pareció muy injusto y algo que no creo que sea labor de la facilitación, ni para motivar ni para reconducir ni para operativizar. Estoy contenta con el grupo, el producto y la labor de la facilitación (docente X), aunque creo que se ve un poco fuera porque su labor es casi de vigilancia y supervisión, todo lo hemos organizado antes de que llegue ella, creo que se ve fuera del proceso y que nuestras reuniones con ella se limitan a devoluciones (AA Virtual 2020).*

En el discurso de esta alumna, se evidencian dos tipos de opresión de segundo nivel: de las docentes hacia el alumnado y del alumnado a las docentes. Primero, considera que una de las docentes está oprimiendo la capacidad de ser y hacer de su compañera, al decirle en el espacio colectivo que intente pensar más desde la práctica que desde los fundamentos teóricos en sus intervenciones. A partir de la observación participante, entendemos que las docentes también son partes del proceso y que a nivel formativo la experiencia de AA requiere la puesta en práctica de las capacidades de hacer desde la apertura comunicativa y aprender de todas las personas, incluyendo también las docentes en los diálogos de saberes. Por lo cual, entendemos que este tipo de comentario no pretende ejercer opresión a la capacidad de ser de la alumna, sino potenciar que sea capaz de traducir la complejidad teórica y aprender de las demás personas, conocimientos y saberes. En su discurso también se evidencia las opresiones de segundo nivel que se ejercen hacia a la docente facilitadora, ya que el alumnado obstaculiza sus capacidades de liberación epistémica, impidiendo que participe de forma activa en el subproceso, aportando ideas, aprendiendo con ellas y también transformando desde la acción colectiva. En este sentido, consideramos que experiencias como el AA pretenden potenciar relaciones más horizontales entre docentes y alumnado y viceversa, ya que al ser una actividad formativa también requiere que el alumnado valore los conocimientos de las docentes para expandir sus capacidades, para que estas también puedan aprender del proceso y mejorar su práctica educativa, así como las futuras experiencias de AA. En cuanto al rol de las docentes como facilitadoras del AA, una alumna que participó en la primera experiencia de AA realizada en 2017 en el barrio Benicalap afirma que:

*El papel de las facilitadoras ha de incentivar la creación de un espacio inclusivo y participativo de generación de ideas y de desarrollo grupal, por ello mismo, y una vez reconocida su importancia, deben dejar fluir la creatividad del grupo, siendo conscientes de que forman parte de un proceso de aprendizaje horizontal. Es esencial que refuerce aquello positivo que se vaya logrando, adoptar una*

*posición menos protagonista para que las integrantes del grupo puedan apropiarse más del proceso* (AA Benicalap 2017).

Desde tal perspectiva, consideramos que su discurso evidencia la importancia del rol de las docentes facilitadoras para potenciar las capacidades de ser, hacer y aprender del alumnado, desde la participación inclusiva y la motivación del alumnado. No obstante, a partir de la observación participante en las cinco experiencias, consideramos que parte del alumnado muchas veces confunde participación inclusiva y horizontal con carencia de rigor en cuanto al método /o sistematización de los contenidos de la asignatura, etc. Por ejemplo, algunas alumnas han manifestado al equipo docente que prefieren menos espacios colectivos y de trabajo en equipo a cambio de más contenidos y lecturas obligatorias. Por otro lado, también observamos que se generan dinámicas competitivas entre el alumnado, concretamente con relación a los instrumentos de evaluación tradicional y los utilizados en las prácticas transformadoras, tales como la autoevaluación crítica y reflexiva, el cuaderno de bitácora y la evaluación colectiva entre alumnado y docentes. El formato de las presentaciones, trabajos y materiales coproducidos por el alumnado, también suelen generar competitividad, quizás más por el aspecto estético y gráfico que por el contenido y/o reflexión crítica. También se observan que algunas alumnas poseen miedos e inseguridades por expresarse en público, incluso en pequeños grupos. Por otra parte, el alumnado también ha expresado sentir incertidumbre frente a las etapas del AA y subprocesos, sobre todo por la libertad para elegir cómo hacerlo (metodologías participativas y técnicas), con quienes (poblaciones) y a partir de qué marcos teóricos analizar los resultados del proceso. Esta falta de “prescripción” por parte de las docentes produce miedo, tensión, inseguridad, etc., en el alumnado, lo que puede generar conflictos con las demás compañeras y docentes.

A partir de la observación participante en los espacios de evaluación colectiva facilitados en el AA, consideramos que algunas alumnas alzan la voz frente a una mayoría silenciada por las opresiones de primer nivel, realizando críticas poco constructivas frente al proceso participativo y el rol de las docentes. En algunos años por poco margen de libertad y en otros, por demasiada libertad. Es por ello, que consideramos que estas formas de comunicar sus miedos e incertidumbres también están arraigadas en la educación bancaria, en que se concibe a las docentes como trabajadoras que tienen que prestar sus servicios de acuerdo con la demanda del consumidor, el alumnado. En estos casos, consideramos que estas alumnas tienen expandidas sus capacidades de ser y hacer, sin embargo, no han ido acompañadas de la toma de conciencia sobre la importancia de la reflexión autocrítica y la corresponsabilidad de docentes y alumnado en mantener una comunidad de aprendizaje. Desde tal perspectiva, consideramos que las opresiones de segundo nivel pueden limitar las capacidades de ser y hacer de las docentes del AA, obstaculizando también la propia capacidad de aprender del alumnado que participa.

### **3.3 Opresiones de tercer nivel entre actores locales, docentes y alumnado**

Las opresiones de tercer nivel se ejercen en las interacciones comunicativas y prácticas de coproducción de conocimiento entre los actores locales, las docentes y el alumnado. Destacar que estas relaciones están enmarcadas y mediadas por la cultura de la transferencia de conocimiento y también por las malas prácticas universitarias que alejan la universidad de la sociedad. Estas malas prácticas hacen que las organizaciones, colectivos y movimientos sociales ejerzan resistencias a participar en los procesos de producción de

conocimiento junto a la universidad. Según una alumna que participó en la experiencia de AA realizada en 2021, estas resistencias van siendo superadas a medida que avanza el proceso de coproducción de conocimiento:

*A medida que el AA ha ido avanzando y que nos han ido conociendo más cercanamente, he observado que las personas se han involucrado con más confianza, y que incluso otras personas que al principio parecían más pasivas, han acabado sumándose al proyecto, ofreciendo su colaboración, nuevo material etc... (AA 2021).*

En este sentido, entendemos que su discurso evidencia algunas formas de resistencia por parte de los actores locales. No obstante, estas resistencias también se ejercen por parte del alumnado del MCAD-UPV:

*No me siento nada cómoda invadiendo la vida de las personas, y mucho menos para una finalidad como esta, de la que no tengo ni claro cómo vamos a poder aportar algo a la sociedad, ni si va a ser de utilidad (AA Virtual 2020).*

*Al principio me costaba un poco ver adecuado el proceso de llegar cinco personas, en este caso estudiantes de la universidad, a un barrio y querer generar cambios en él sin pertenecer a dicho barrio. Me sentía un poco como una “intrusa”, pero ahora que hemos acabado y viendo la acogida que hemos tenido por las vecinas del barrio y el resultado del video participativo, me siento bien porque creo que entre todas hemos creado un recurso muy útil para Natzaret (AA2021).*

Los discursos de estas dos alumnas que participaron en las experiencias de AA que se realizaron en el marco de la pandemia, evidencian que al principio del AA parte del alumnado presenta resistencias frente a su participación en el proceso y la inmersión en una realidad concreta junto a los actores locales. Sin embargo, también observamos que, a lo largo de las tres semanas, en que el alumnado establece relaciones de confianza con los actores locales, estos participan de forma activa y el alumnado tiene la oportunidad de expandir sus capacidades de ser, hacer desde la apertura comunicativa, aprender de las demás personas y del saber colectivo y transformar desde la colectividad. A partir de la observación participante, entendemos que la capacidad de transformar del alumnado y de los actores locales se ve potenciada en la devolución pública, un espacio organizado por el alumnado en que los actores locales participan y dialogan de forma crítica sobre la situación de exclusión y marginación vivida en el barrio y las posibles formas de transformarlo desde la agencia individual y colectiva.

Para una alumna que participó en la experiencia de AA realizada en el barrio Na Rovella en 2019 facilitar procesos participativos junto a los actores locales, especialmente aquellos que trabajan con grupos interculturales, es una oportunidad para poner en práctica su capacidad de aprender de las demás personas, tomar conciencia de las diversidades y poner en práctica la capacidad de transformar desde la comunicación y el diálogo de saberes:

*Otra de las capacidades a mejorar y de la cual se aprende mucho es la interacción con los grupos interculturales, con lo cual se evidencia de manera bilateral que existen diferentes costumbres y*

*maneras de hacer las cosas, en este caso la comunicación y el dialogo son necesarios para lograr un mayor entendimiento (AA Na Rovella 2019).*

Por otro lado, una alumna que participó en la experiencia de AA 2021 destaca que su participación en el proceso permitió alcanzar diferentes tipos de aprendizajes, especialmente en cuanto a la capacidad de transformar desde la acción colectiva:

*Mis aprendizajes individuales van desde la parte técnica (grabación de vídeo, fotos, planos, entrevistas), hasta aprendizajes más experienciales como es formar parte de un colectivo. He podido comprobar personalmente que lo que algunas personas decían sobre como de bien te hacen sentir cuando llegas al colectivo es totalmente cierto. Te acogen y te sientes arropado enseguida. Además, me ha dado la posibilidad de conocer a personas que "llevan el activismo en vena", y vaya si lo llevan, me han contado que en el pasado han estado involucradas en otras resistencias frente a agresiones urbanísticas como la explotación turística del Saler, la intención de construir una autovía en el actual río del Turia, etc. Este proceso colectivamente me ha servido para mejorar mis habilidades a la hora de trabajar en equipo. También he aprendido técnicas para aterrizar las ideas que surgían en los talleres participativos, y que además han servido para concretar aquello que queríamos contar y como lo queríamos contar (AA2021).*

Este discurso evidencia que a lo largo del AA esta alumna ha superado sus propias resistencias al proceso participativo, ya que valora positivamente todos los aprendizajes que le ha supuesto la experiencia junto al colectivo social. Por otro lado, desde la observación participante entendemos que su participación y apertura comunicativa también ha potenciado la toma de conciencia sobre las problemáticas urbanísticas del barrio Cabañal, así como las diferentes formas de lucha y resistencia de los actores locales.

Por último, consideramos que el alumnado, cada vez más joven, también puede sufrir opresiones y resistencias a la hora de facilitar los espacios colectivos y las metodologías participativas a los actores locales. Estas opresiones pueden estar motivadas por estereotipos y prejuicios sociales hacia la edad del alumnado, procedencia, formación, entre otras. No obstante, consideramos que el AA es una buena práctica de coproducción de conocimiento entre la universidad y los actores locales frente a las prácticas extractivistas que se realizan desde la universidades. También destacar que un año previo antes de la inmersión del alumnado en una realidad concreta, el equipo docente realiza reuniones y entrevistas a los actores locales, con el objetivo de identificar sinergias y potencialidades en la participación en el proceso en sí (subprocesos) y en la coproducción de materiales valorados por ellos. Estos materiales coproducidos en los subprocesos participativos junto a los diferentes actores de un barrio o en diferentes barrios de València (videos, exposiciones fotográficas, mapeos de iniciativas ciudadanas, etc.) pretenden apoyar las acciones que ya se están desarrollando o que se pretenden desarrollar para mejorar el bienestar de las personas y colectivos más vulnerados. Los actores locales participan activamente en la planificación y diseño del proceso participativo, además de participar en los espacios de diálogo colectivo y en la devolución pública de los materiales coproducidos en el AA. Sin embargo, en las últimas dos ediciones del AA, debido a las restricciones del COVID, el alumnado ha realizado este primer acercamiento de forma autónoma, pero acompañada por el equipo docente y en algunos casos ha tenido que afrontar opresiones de tercer nivel

derivadas de las malas prácticas realizadas a nivel histórico por la universidad, pero también por las formas de entender los procesos participativos de coproducción de conocimiento.

En este sentido, algunas alumnas de los subprocesos destacan la desconfianza de los actores locales a los ritmos, intereses y objetivos del AA. No obstante, los colectivos y organizaciones sociales que participan en los AA consideran que las metodologías participativas facilitadas por el alumnado ayudan a mejorar sus prácticas e incidencia en el territorio, así como las relaciones con la universidad, dando respuestas a las acciones que persiguen a nivel local.

A partir de tales discursos, podemos observar como la participación en el proceso de AA junto a los actores locales puede contribuir a afrontar las opresiones de tercer nivel y ampliar las cuatro capacidades para la liberación epistémica del alumnado del MCAD-UPV y de los actores locales que también se reconocen y son reconocidos como sujetos productores de conocimiento válido y valioso (capacidad de ser), tienen la oportunidad de participar activamente en el proceso de coproducción de conocimiento y comunicar sus saberes y experiencias (capacidad de hacer), aprender de las alumnas pero también de los demás actores locales a partir del diálogo de saberes (capacidad de aprender) y también ampliar sus capacidades de transformar la realidad mejorando y reforzando sus prácticas y experiencias desde la agencia colectiva y epistémica.

### **3.4 Opresiones institucionales de cuarto nivel**

Las opresiones de cuarto nivel son de tipo institucional y son evidenciadas a partir de la experiencia como docentes, antiguas alumnas del MCAD-UPV y también como investigadoras desde la observación participante en los procesos de AA. La primera evidencia en cuanto a las opresiones de cuarto nivel está relacionada con la falta y/o el poco reconocimiento institucional de este tipo de iniciativas en la Universidad Politècnica de València. Experiencias como las del AA pasan desapercibidas frente a los indicadores y los rankings de excelencia presentes en la portada de la página web y/o en las noticias destacadas. Otra de las evidencias es que, a pesar que hemos tenido un reconocimiento por el Instituto de Ciencias de la Educación y el apoyo del Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación de la UPV como una buena práctica educativa, después de cinco años de llevarlas a cabo, no hay ningún otro tipo de reconocimiento en cuanto a la importancia de los equipos transdisciplinarios y/o un reparto más justo y/o reconocimiento de los créditos necesarios para llevar a cabo este tipo de iniciativa. Estas opresiones institucionales, sumadas a las opresiones de segundo y tercer nivel, limitan y obstaculizan la continuidad de este tipo de innovación educativa. Por otro lado, también consideramos que estas opresiones limitan y obstaculizan las capacidades del alumnado, ya que no hay ningún tipo de reconocimiento especial en el expediente académico y tampoco los instrumentos de evaluación de las docentes están adaptadas a este tipo de procesos participativos con equipos transdisciplinarios. Es por ello, que consideramos que estas opresiones institucionales impiden avanzar hacia una universidad liberadora y comprometida con la transformación hacia una sociedad más justa y sostenible.

#### 4. Hacia una educación superior liberadora

En este artículo hemos identificado cuatro niveles de opresiones que se producen en las interacciones y prácticas educativas universitarias que limitan las capacidades para la liberación epistémica en el ámbito de la educación superior. Las opresiones de primer nivel se producen en las interacciones comunicativas entre el alumnado. Estas opresiones se producen en los espacios formales y no formales, por medio de actos comunicativos violentos y por la violencia simbólica debido al lenguaje utilizado, las expresiones verbales y no verbales, el idioma, pero también por las diferentes cosmovisiones del desarrollo y la diversidad sociocultural. Estas opresiones limitan la capacidad de ser del alumnado, de ser reconocidas y reconocerse como personas productoras de conocimientos válidos y valiosos, además de obstaculizar la capacidad de hacer desde la participación en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. El ejercicio de estas opresiones puede dificultar que algunas alumnas y alumnos comuniquen conocimientos, saberes y experiencias en los espacios de interacción comunicativa con los demás actores que participan en el proceso. No obstante, entendemos que procesos participativos como el AA, que buscan rehumanizar el alumnado desde la participación activa y reflexiva pueden contribuir a tomar conciencia de las opresiones de primer nivel buscando superarlas como destaca Freire (1970).

Las opresiones de segundo nivel se producen en las interacciones comunicativas entre docentes y alumnado. Los docentes pueden ejercer estas opresiones sobre el alumnado cuando, por estereotipos y prejuicios identitarios, limitan y/o obstaculizan las capacidades de ser y hacer del alumnado en los procesos de coproducción de conocimiento. Es importante destacar que estas opresiones pueden reforzar las opresiones de primer nivel. En este sentido, observamos que las opresiones de segundo nivel son también ejercidas por el alumnado hacia los docentes y se manifiestan por diferentes formas de resistencia a las prácticas pedagógicas liberadoras. Estas opresiones a la capacidad de hacer de los docentes, puede contribuir a limitar y obstaculizar la continuidad de las experiencias y prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo. Sin embargo, consideramos que la facilitación de metodologías y técnicas participativas transformadoras como las utilizadas en el AA pueden potenciar relaciones más horizontales e interacciones comunicativas más incluyentes y justas, buscando afrontar y superar estas opresiones. A la raíz de lo expuesto, también es necesario destacar que ambos tipos de opresiones de segundo nivel, tanto hacia los docentes como hacia al alumnado, también pueden ser reforzadas por las opresiones de tercer y cuarto nivel.

En el caso de la opresión de tercer nivel, observamos que la cultura de la transferencia de conocimiento y las malas prácticas en la relación entre universidad y sociedad pueden limitar y/o obstaculizar las capacidades de aprender y transformar de los diferentes actores que participan (alumnado, docentes y actores locales). Entendemos que estas opresiones pueden obstaculizar la apertura comunicativa con la realidad y junto a los actores locales, teniendo en cuenta que los actores locales también pueden ejercer diferentes tipos de resistencias a participar debido a las opresiones que sufren en los procesos de transferencia de conocimiento.

En cuanto a las opresiones de cuarto nivel, consideramos que estas son de tipo institucional, ya que se producen cuando la universidad no reconoce o no posee instrumentos para potenciar experiencias de innovación educativa transdisciplinarias que pretenden mejorar las relaciones entre universidad y sociedad y

contribuir a la liberación epistémica de las personas que participan. No obstante, consideramos que experiencias como el AA que potencian las capacidades para la liberación epistémica en el alumnado del MCAD-UPV (Leivas et al., 2020) pueden contribuir a transitar hacia una educación superior liberadora, mejorando las interacciones comunicativas y los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad.

Por último, entendemos que estos cuatro niveles de opresión dificultan los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad que pretenden contribuir a la transformación social y ambiental desde una perspectiva local y global. No obstante, consideramos que el AA es una buena práctica pedagógica para avanzar hacia una educación superior liberadora, una educación comprometida y capaz de afrontar y generar acciones que permitan superar las diferentes formas de opresión que se producen las interacciones comunicativas y procesos de coproducción de conocimiento en las universidades contemporáneas. El alumnado que participa en estas experiencias tiene la oportunidad de ser reconocidas como personas sujetas productoras de conocimiento válido y valioso, hacer desde la apertura comunicativa con la realidad y actores locales, aprender de las demás personas y contextos y transformar desde la colectividad. Este tipo de innovación educativa permite avanzar hacia universidades que reconozcan la diversidad cultural, que replanten las formas de conocer, que deconstruyan las viejas epistemologías y que potencien las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan.



## Referencias

- Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing Libros. Edición de Kindle.
- Leivas, M., Fernández-Baldor, Á., Maicas-Pérez, M. y C. Calabuig-Tormo (2020), “A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation”. En M. Walker, A. Boni (Eds.) *Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice*, 89-114. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI.
- Pedler, M., Burgoyne, J. and Brook, C. (2005). “What has action learning learned to become?”, En Pedler, M. (Ed.) *Action Learning: Research and Practice* (pp. 49-69) Farnham, UK: Gower.

[Índice](#)