

Re-Pensar la Educación popular en la Contemporaneidad

Hacia una Praxis Pedagógica
Latinoamericana

Milton Fernando Trujillo Losada

INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA &
PEDAGÓGICA
IBEROAMERICANA

editorial
redipe

Título original:

**RE-PENSAR LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA CONTEMPORANEIDAD.
HACIA UNA PRAXIS PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA**

Autor: MILTON FERNANDO TRUJILLO LOSADA

ISBN: 978-1-957395-53-1

Primera edición: JUNIO de 2025

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

© de la ilustración de la cubierta

Comité Editorial

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano
Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y
Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@rediberoamericanadepedagogia.com

www.redipe.org

Impreso en Cali, Colombia

Printed in Cali, Colombia

Re-Pensar la Educación Popular en la Contemporaneidad

Hacia una praxis pedagógica
latinoamericana

Autor: **Milton Fernando Trujillo Losada**

DEDICATORIA

*A Manuela, mi fuente de inspiración,
trabajo y compromiso por un mundo mejor.*

También deseo dedicar este trabajo investigativo a aquellas vidas impactadas positivamente por la Educación Popular. A aquellos que han participado en programas de alfabetización, a los maestros comprometidos con esta noble causa, a los líderes comunitarios que han trabajado incansablemente por el empoderamiento de sus comunidades, y a todos aquellos que han encontrado en la Educación Popular una posibilidad para la transformación social y la han asimilado como una opción de vida. Esta investigación es un tributo a aquellas personas con valentía y determinación que están generando un mundo con mayor justicia y equidad a través del conocimiento y la conciencia crítica y su relación con la política, la pedagogía y la formación humana.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación es el resultado de un proceso formativo en el marco del programa de doctorado en Humanidades de la Universidad Carlos III de Madrid; deriva como producto de una tesis doctoral que fue calificada como SOBRESALIENTE CUM LAUDE, pero, ante todo, es un tributo al saber colectivo y a la experiencia que supera los límites de mi individualidad.

En este sentido, deseo expresar mi profunda gratitud a mis tutores y directores de tesis: profesores Jorge Urrutia (en un primer tramo de la formación), Marcelo Frías Núñez (quien me acompañó en la consolidación de este proceso formativo), y Eduardo González Calleja (quien me ayudó a cerrar este proceso), pues a través de su guía experta me brindaron la oportunidad de contribuir al saber compartido.

No puedo dejar de reconocer a la Universidad del Valle, en particular al programa de Licenciatura en Educación Popular, a algunos de sus profesores contratistas, catedráticos e invitados, mis estudiantes y egresados, quienes

se convirtieron en la comunidad y el espacio académico que facilitaron la construcción de este saber colectivo, a través de un tejido de ideas, saberes y experiencias que nutrieron mi crecimiento como investigador.

También quiero extender mi reconocimiento a cada uno de los valientes participantes en este estudio, cuyas voces y experiencias son el alma de esta investigación y un testimonio del poder del conocimiento colectivo. Espero que sus ideas hayan sido recogidas en estas reflexiones para proyectar un mejor camino de formación para los futuros educadores populares de nuestra región.

Asimismo, agradezco a mi familia por su amor incondicional y permanente apoyo en esta travesía académica que trasciende las fronteras de lo individual. Mi gratitud se extiende a mis amigos y colegas citados en esta tesis, quienes han sido también fuente de inspiración y reflexión en este camino de trabajo, investigación y acción.

Finalmente, este trabajo es el resultado de un esfuerzo académico que trasciende fronteras disciplinarias y geográficas, y es en esa unidad donde encontramos la verdadera fuerza para transformar contextos y aportar a un lugar con mayor educación, justicia y equidad.

ÍNDICE

	Pag
PARTE I:	
CONTEXTO Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
2.1 Intuiciones analíticas.....	19
2.1.1 Trayectoria de la Educación Popular.....	21
2.1.2 Trayectoria del programa.....	27
2.1.3 Trayectoria de investigaciones doctorales en España.....	32
PARTE II:	
CONCEPTOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN POPULAR	
CONTEMPORÁNEA.....	43
3. INTRODUCCIÓN.....	43
4. REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE EDUCACIÓN	
POPULAR.....	49
4.1. Pedagogía crítica y liberadora.....	53
4.2. Diálogo y participación.....	60
4.3. Conciencia crítica y empoderamiento.....	70
4.4. Educación Popular y contextos específicos.....	73
4.5. Justicia social y transformación social.....	75

5. REFERENTES CONCEPTUALES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR:.....	Pag 79
5.1. Pedagogía del Oprimido.....	81
5.2. Pedagogía de la Esperanza.....	86
5.3. Pedagogía de la Libertad.....	89
5.4. Pedagogía de la Autonomía.....	93
PARTE III:	
CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN POPULAR CONTEMPORÁNEA.....	101
6. INTRODUCCIÓN.....	101
7. LAS CONCEPTUALIZACIONES, METODOLOGÍAS Y FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN POPULAR CONTEMPORÁNEA:.....	105
7.1. Ideas clave para identificar el qué de la Educación Popular: características comunes atribuidas.....	105
7.1.1. La Educación Popular es una apuesta ética y política de transformación.....	109
7.1.2. La Educación Popular es una práctica militante popular.....	120
7.2 Ideas clave para identificar el cómo de la Educación Popular: Acciones comunes atribuidas a los procesos.....	127
7.2.1. La Educación Popular a través de la interacción.....	133
7.2.2. La Educación Popular a través del ethos revolucionario.....	142
7.2.3. La Educación Popular a través de metodologías y prácticas alternativas.....	147

7.3. Ideas claves para identificar el para qué de la Educación Popular: objetivos recurrentes.....	155
7.3.1. La Educación Popular para la transformación del orden social y cultural	159
7.3.2. La Educación Popular para potenciar sujetos individuales y colectivos de cambio.....	165
7.3.3. La Educación Popular para participación crítica y la reinención del poder.....	173
PARTE IV:	
QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ DE LA EDUCACIÓN POPULAR CONTEMPORÁNEA.....	177
8. INTRODUCCIÓN.....	177
9. CRÍTICAS A LA EDUCACIÓN POPULAR.....	180
10. PROYECCIONES, RETOS Y ALERTAS.....	188
10.1 El Microsistema.....	196
10.2. El Mesosistema.....	216
10.3 El Exosistema.....	230
10.4. El Cronosistema.....	250
10.5. El Macrosistema.....	259
11. CONSIDERACIONES FINALES.....	278
11.1 Desde el QUÉ de la Educación Popular.....	278
11.2 Desde el CÓMO de la Educación Popular.....	283
11.3 Desde el PARA QUÉ de la Educación Popular.....	291
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	299

Contexto y presentación de la investigación

1. INTRODUCCIÓN

Replantear la Educación Popular en la era actual implica ser consciente de un contexto en el que múltiples tensiones emergen y fomentan un constante cuestionamiento de las prácticas y teorías relacionadas con la transformación social. En esta perspectiva, este documento presenta una investigación que aborda los principios fundamentales para discernir el propósito, el método y la utilidad de esta modalidad educativa en América Latina, contribuyendo a la identificación de elementos esenciales que guíen la reflexión y la acción en la contemporaneidad.

Este ejercicio se enmarca en dos momentos importantes de mi carrera profesional: por un lado, recoge una experiencia académica que, como profesor universitario, tuve durante 5 años de trabajo en el único programa existente en Colombia que, dentro del sistema formal universitario, conduce a la titulación de Educadores Populares. Por otro lado, compila un ejercicio analítico a partir de las tensiones que emergen cuando se comprenden los “nuevos” problemas socioeducativos que ponen en cuestión una práctica que surgió, en principio, como una crítica y una ruptura con la educación tradicional, autoritaria y escolar,

pero que, poco a poco en el mundo contemporáneo, ha ido permeando otros espacios de intervención socioeducativa, formal y escolar.

El primer momento referenciado se ubica entre los años 2010 y 2015, cuando me adscribo a una unidad académica de la Universidad del Valle, en Cali (Colombia), denominada en ese momento como Instituto de Educación y Pedagogía, a través de un concurso público de méritos para la vinculación de docentes de carrera. Durante ese tiempo realicé aportes a la línea de Desarrollo Académico: *Educación Popular y Pedagogía Social*, y, en función de las actividades misionales universitarias, contribuí con actividades de docencia, investigación y extensión a redimensionar la importancia de la Educación Popular, como campo del saber y como oferta formal de profesionalización, en el programa denominado Licenciatura en Educación Popular.

En el programa académico referenciado, llevé a cabo diversas actividades que abarcaron los ámbitos de docencia, investigación, extensión y asesoramiento de trabajos de grado, como señalo a continuación:

En el ámbito de la docencia, durante los cinco años que corresponde la ventana de observación y análisis de esta tesis, tuve la oportunidad de impartir siete cursos orientados a temas fundamentales para la formación de los educadores, a saber: *Introducción a la Educación Popular, Educación Popular y Pedagogía, Métodos y materiales para la Educación Popular, Modelos educativos contemporáneos, Recreación y Educación Popular, Evaluación de proyectos comunitarios, e Historia de la Educación y la Pedagogía.*

En el ámbito de la investigación, puede participar activamente en dos proyectos financiados por la misma universidad. El primero, como coinvestigador en el proyecto titulado *Influencia educativa de un proceso de intervención mediada por la recreación dirigida en el marco del Plan de Nivelación Académica Talentos -PNAT*. El segundo, como investigador principal en el proyecto titulado *Caracterización de las Representaciones Sociales de los jóvenes del PNAT, acerca de sí mismos, de la familia y del entorno.*

La extensión, o también denominada proyección social, ocupó un lugar relevante en mi trabajo relacionado con la formación de los educadores

populares, pues permitió la ejecución de cinco proyectos de intervención social y educativa, financiados con recursos del gobierno local y departamental. Estos incluyeron iniciativas como la titulada *Tejer desde Adentro*, la cual se desarrolló como parte un macroproyecto interinstitucional que contribuyó al fortalecimiento de competencias socioemocionales a través del arte, la recreación y la actividad lúdica, como parte formativa del PNAT; otro proyecto se denominó *Calibra, construcción de comunidades de Paz*, que se implementó en convenio con la Secretaría de Educación Municipal y dos grandes instituciones educativas de secundaria que presentaban los índices más altos en violencia y convivencia escolar. También participé en el desarrollo del proyecto internacional *Tuning – América Latina: Innovación Educativa y Social*. Trabajé también en el programa de *Convivencia Escolar- Jornadas escolares Complementarias*, una iniciativa interinstitucional en colaboración con la Secretaría de Educación Municipal. Adicionalmente, realicé variados aportes en el proyecto de intervención denominado *Fortalecimiento a los Proyectos Obligatorios Transversales*, mediante un convenio interadministrativo con la Gobernación del Valle para realizar acciones de transformación en las instituciones educativas de los municipios no certificados del departamento.

En el ámbito de los trabajos de grado asesorados pude brindar orientación y asesoría a estudiantes de la licenciatura para un total de once trabajos, los cuales abordaron cuestiones fundamentales como las concepciones de participación ciudadana en una localidad particular de la ciudad de Santiago de Cali, en Colombia; la incidencia de la alfabetización en ciertas comunidades rurales del litoral del Pacífico colombiano; y propuestas educativas para el mejoramiento de proyectos educativos institucionales. Asimismo, acompañé dos trabajos de maestría en Educación con énfasis en Educación Popular, enfocado, uno de ellos en temas como las prácticas de convivencia en el barrio Lleras de la ciudad de Buenaventura; y, el otro de los trabajos, orientado a analizar las relaciones de identidad en esa misma ciudad referenciada.

Estas actividades, desarrolladas en el marco de los procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico de la Licenciatura en Educación Popular, han contribuido significativamente a la construcción del conocimiento colectivo y

han fortalecido el compromiso de la universidad como espacio académico para la generación de saberes que trascienden los límites de la individualidad.

Resalto este primer momento, y las actividades allí realizadas, por dos razones pragmáticas:

La primera de ellas, desde el marco de la gestión académica, hace referencia a un proceso de revisión curricular que emprendí en ese tiempo para responder ante el Ministerio de Educación Nacional en un proceso denominado *renovación del registro calificado*, que habilita a la Universidad a ofrecer formalmente este tipo de formación profesional. Este ejercicio permitió proyectar una reforma curricular de la licenciatura, bajo las preguntas fundamentales de ¿Qué hace un educador popular?, ¿Cómo se forma al educador popular?, y ¿Cuál es el perfil del egresado de la Licenciatura en Educación Popular?

Adicionalmente, esta actividad generó en la comunidad educativa un constante diálogo, a través de reflexiones críticas y propositivas, que culmina con la redacción de un documento que condensa el sentido de la formación y se convierte en la bitácora de los procesos académicos y administrativos: el Proyecto Educativo del Programa (PEP), convirtiéndose esta dinámica en la base para gestionar, posteriormente, la solicitud formal de Acreditación de Alta Calidad.

La segunda razón, más de índole epistemológica que de gestión académica, emerge de una preocupación que tuve por interpretar, analizar y comprender los procesos que caracterizan a la Educación Popular, pues el desempeño de los profesionales en un contexto contemporáneo tan complejo exigía que el abordaje de los problemas, obstáculos y retos de la formación, se tomaran de la misma manera, desde un enfoque sistémico y complejo.

Preguntarme, entonces, por la esencia de la Educación Popular, y cómo transmitirla a los estudiantes que se forman como educadores, tomó gran parte de mi pensamiento y movilizó el interés por contribuir no sólo a la formación de profesionales, sino a la constitución de un campo disciplinar que se torna problemático en el marco de un sistema formal de educación

en donde se adoptan presupuestos y elementos pedagógicos que, si bien no son considerados herederos de manera directa de esta disciplina, muestran claramente su influencia.

A partir de lo anterior, fui configurando la pregunta que orienta esta investigación, que nos coloca frente a tres caminos complementarios: en primer lugar, será fundamental abordar el problema del *qué es* (características básicas de Educación Popular); posteriormente, se hace necesario identificar el *cómo se hace* (orientaciones metodológicas de la Educación Popular); para finalizar con una reflexión sobre el *para qué de* esta práctica alternativa (finalidades de la Educación Popular).

El segundo momento que motivó el planteamiento de este ejercicio investigativo, que puede historiarse entre los años 2015 y 2020, corresponde a un segundo trabajo que realicé en otra unidad académica de la misma universidad; esta vez, bajo el interés académico de aportar a la línea de desarrollo: *Historia y filosofía de la educación*.

Con un nuevo lente teórico, esta vez correspondiente a la pedagogía y el sentido de las prácticas pedagógicas, realicé un ejercicio analítico con la pregunta sobre el lugar que debería ocupar la pedagogía en la formación de un educador. Aspecto que ha causado gran controversia, pues ha sido el debate entre quienes consideran que lo que debe primar en un buen educador es el dominio de los conocimientos específicos y quienes consideran que no basta con saber algo para luego enseñarlo.

Para aterrizar la reflexión referenciada, identifiqué que para la formación pedagógica de los educadores de la Universidad, durante el período 2015-2018, el Instituto de Educación y Pedagogía ofreció 25 cursos de electivas complementarias, 28 electivas profesionales y 19 electivas pedagógicas, completando un total de 72 cursos orientados al mejoramiento de la calidad educativa, en general, y de manera más particular y concreta, a la reflexión sobre la pedagogía, el currículo y la didáctica, como fundamentos de la formación de educadores.

Una lectura juiciosa de los programas de asignatura de esos 72 cursos permite a un lector cualquiera imaginarse los escenarios educativos en que se dictan esos procesos, identificar cuáles son los contenidos que hacen parte de la enseñanza y a qué propósitos responden. Incluso si se trata de una persona que tiene interés por el aprendizaje fuera de la institución educativa, puede guiarse con el contenido bibliográfico, que está dirigido a facilitar el aprendizaje de los numerales que cada docente ha escrito como componentes de los contenidos del curso. A su vez, esta misma persona puede indagar e investigar sobre cada uno de los contenidos y lograr una aproximación de los propósitos propuestos por el docente.

Debido a que las asignaturas son específicas del área de educación y pedagogía, los estudiantes a los cuales van dirigidos los cursos, con un enfoque de pertinencia, son aquéllos que se forman para ser maestros o dedicarse a sus profesiones en conexión con la Escuela y sus relaciones con la comunidad y el contexto. Esta preparación, con visos de formación profesional y humana para el desempeño en el campo de la educación, debe ser pertinente, actualizada y de calidad pues “mal haríamos en engañarnos imaginando que la devaluación de nuestra imagen profesional es el producto de una conspiración de la sociedad contra nosotros, cuando nos preocupamos muy poco por elevar las condiciones de nuestra calidad como profesionales, o por mejorar la calidad de los procesos formadores de maestros en nuestras instituciones”¹; así que es el deber de todos los partícipes del fenómeno educativo, lograr los postulados que, como profesionales integrales, cada uno se propone.

Si, como señala Ávila, “la pedagogía es una teoría práctica, cuya función es orientar las prácticas educativas”². Entonces se ofrecen cursos con descripciones detalladas acerca del método que se utilizará, marcando, en bloques o intervalos de tiempo, aquellos contenidos de profundización para alcanzar los objetivos. Por la forma en que se describen los objetivos, puede notarse que unos docentes planean de manera participativa el proceso, pues permiten al estudiante ser participativo, propositivo o crítico a la hora de asistir a sus clases. En la bibliografía que se utiliza, se señalan textos alusivos al

¹ Ávila, R. *¿Qué es la Pedagogía? Fundamentos de Pedagogía: hacia una comprensión del saber pedagógico* (Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2007), p. 137.

² *Idem.*

aprendizaje histórico y contemporáneo, llevando al estudiante de un contexto general a uno particular.

Teniendo en cuenta lo anterior, puedo afirmar que ciertos cursos ofrecidos, desde una perspectiva de una pedagogía descriptiva, se orienta al educando (futuro maestro) sobre las realidades de la educación. A su vez, se introducen definiciones de la pedagogía normativa utilizando varios métodos como el empírico, analítico y sintético; y también los métodos racionales de la pedagogía, como el comprensivo, a la hora de entablar relaciones con sus estudiantes para descifrar los aspectos claves en el interior las situaciones vivenciales de los educandos y sus formas de aprender.

Otros ejemplos como las asignaturas relacionadas con las matemáticas, a saber, matemáticas, arte y literatura; elementos de matemáticas, habilidades y competencias; matemáticas recreativas, entre otras, describen los propósitos de su enseñanza y sus contenidos, de forma tal que se invite al estudiante a traer la matemática de ese sombrío espacio de falta de sentido práctico e inutilidad, a las realidades presentes en los individuos y el medio en el que están. Nos dice el autor referenciado que la tarea de las ciencias aplicadas (como la pedagogía, desde su definición primera) consiste en convertir los conocimientos consistentes en conocimientos útiles para alcanzar una finalidad concreta, como la resolución de un problema, o en general, las apreciaciones globales de la humanización del conocimiento matemático, integral y pertinente al contexto.

Ahora bien, este ejercicio incipiente de examinar las concepciones de pedagogía que subyacen a los cursos ofrecidos, su significado y cuáles son sus denominaciones (teórico, práctico, socio-histórica, investigativa, reflexiva, interactiva, crítica, operacional, conceptual, empírica, corporal, metodológica, analítica, etc.), permitió identificar también los criterios que han utilizado los docentes para especificar su forma de proceder en el aula. Este ejercicio contribuye al cumplimiento de las metas propuestas por medio de los contenidos planteados y hacerse una idea de los aspectos que pueden proyectar, el diseño de espacios de reflexión, experimentación e innovación de la oferta de cursos, de las reflexiones pedagógicas, y de las apuestas educativas para la transformación del saber pedagógico.

En síntesis, el segundo momento referenciado me ofreció la posibilidad de construir la lente conceptual con la que abordé el problema reseñado en el primer momento. Así, con un propósito eminentemente pedagógico, más que ontológico o epistemológico, retomo el campo de la Educación Popular para preguntarme por las características básicas de la Educación Popular (*qué es*). Para tal efecto realizo una revisión de contenidos conceptuales empleados en los cursos de formación de los educadores populares, para establecer ideas claves que orientan la conceptualización de este campo de acción. En segundo lugar, exploro en los procesos de Educación Popular las orientaciones metodológicas de la Educación Popular (*cómo se hace*), es decir, identifico el problema de la praxis contemporánea de esta propuesta pedagógica y social. Finalmente, abordo el asunto de los propósitos o metas que persigue la Educación Popular (*para qué*), ya que es en ese contexto en el que resulta importante, para el presente estudio, la reflexión sobre las finalidades de esta práctica alternativa.

Con todo, estructuro el presente documento en tres grandes bloques reflexivos:

Un primer bloque expone aquellos resultados del análisis de la información documental que contribuye en la conceptualización o delimitación del marco teórico para comprender los fundamentos de la Educación Popular como campo de reflexión y acción. Este apartado, que se expresa a manera de descripción de antecedentes, se expresa como un tejido de ideas y argumentos en torno a aquellas categorías que emergieron en la medida en que se organizaban y estudiaban los datos cualitativos de la revisión documental. Resalto cinco características importantes para comprender el campo de la Educación Popular y acudo a cuatro de las obras más significativas de Paulo Freire, autor de referencia principal en este trabajo.

Un segundo bloque sirve para exponer otros resultados de la investigación, desde las fuentes bibliográficas que se emplearon en la formación de los educadores populares durante la ventana de observación de este ejercicio y que se entresacaron del análisis de los programas de cursos. Este tercer apartado no emplea referencias bibliográficas generales o recientes porque decidí referenciar las bases empleadas con mayor citación en los documentos que sustentan la formación de educadores populares en el programa referenciado.

Es decir, el análisis se realiza sólo sobre las fuentes que los mismos docentes del programa usan como base epistémica para orientar los procesos formativos. Así, el análisis permitirá exponer lo que se está ofreciendo formalmente en el programa, y si esto contribuye a la reflexión contemporánea.

Finalmente, se presenta un tercer bloque reflexivo, que se construyó sobre la base crítica que se le ha hecho a la Educación Popular, vista como una práctica sin sustento teórico aparente, y que responde a la necesidad de motivar la reflexión pedagógica y reconocer los principios para mejorar los procesos de formación de educadores populares, poniendo un énfasis particular, desde una perspectiva sistémica, a las manifestaciones actuales y a los desafíos que la sociedad actual demanda. Adicionalmente, he optado por enriquecer esta discusión y orientarla más hacia la pedagogía, al integrar las reflexiones de los clásicos de la pedagogía y entretrejer estas ideas con las fuentes significativas del estudio y del análisis de los resultados de la investigación. Estas ideas se entrelazarán con contribuciones más recientes y críticas, que permitirán, en este apartado conclusivo, a modo de reflexiones abiertas, trazar una ruta de reflexión y acción para reconsiderar los fundamentos de la formación de educadores populares contemporáneos. También destaco las acciones, en contraste con los objetivos planteados en esta tesis, que acompañan la reevaluación del qué, cómo y para qué de la Educación Popular como una práctica liberadora y educativa en el contexto latinoamericano.

2. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

2.1 Intuiciones analíticas

Este estudio pretende identificar las ideas básicas sobre las que se ha postulado a la Educación Popular como una estrategia de educación y de pedagogía social que contribuye pertinentemente a los contextos latinoamericanos; por tanto, partir de las preguntas generales sobre el *Qué*, *Cómo* y *Para qué* de la Educación Popular, no solamente contribuye a descubrir elementos esenciales para la reflexión y la acción relacionados con esta opción educativa y social, basándose en las ideas presentes en los textos, propuestas y experiencias más destacadas, sino que se convierte en una oportunidad para conectar lo que dice la teoría y lo que evidencia la práctica, aspectos que

convencionalmente han estado escindidos y la academia se ha encargado de mantener separados.

En este panorama, y para atender esas tensiones entre conocimiento y contexto, que no se estaban articulando en el sistema educativo formal, se encuentra la Educación Popular como alternativa pedagógica y propuesta educativa crítica. Sin embargo, por su carácter polisémico genera incertidumbres en la academia. Así, se abre el abanico y la oportunidad de preguntarnos por su *esencia*, por aquello que la caracteriza conceptual y metodológicamente, y por las finalidades que la colocan como una posibilidad de integración de saberes, de interdisciplinariedad y de inclusión educativa.

Vale la pena preguntar, entonces por el *Qué, Cómo y Para qué* de la Educación Popular, pero no desde un interés meramente ontológico, sino a partir de una mirada epistemológica y, más, con una pretensión pedagógica, pues adicional a la necesidad del reconocimiento del campo de saber, nos encontramos frente a un panorama de interesante indagación: la formalización de ese saber no-formalizado, y su consolidación como carrera formativa, en el marco de la oferta que una universidad realiza como parte de su misión educativa.

Adicionalmente, en este escenario, como lo afirma el Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Educación Popular, se requiere la formación de nuevos agentes educativos, que superen la visión clásica de las disciplinas y su enseñanza en la escuela, pues “la escuela no necesita solo de docentes para las poblaciones específicas (...) y para las áreas disciplinares (...) [sino que] necesita educadores que piensen y aborden la escuela desde una perspectiva más integral, social, intercultural y relacional”³.

En estas condiciones, la enseñanza de *lo social* y de *lo popular*, desde el enfoque de la Educación Popular, en el marco de la reflexión sobre la formación integral, ocupa un lugar central en la cuestión de la formación de educadores, y se convierte en punto de partida para repensar no sólo lo que se dice, piensa, siente y comunica como enseñanza de la Educación Popular en la universidad, sino también para avanzar en la formulación de orientaciones o pistas reflexivas,

³ *Licenciatura en Educación Popular. Proyecto Educativo del Programa – PEP* (Cali: Universidad del Valle. Documento Inédito, 2015), p. 17.

que permitan replantear, reorientar o resignificar ese campo de saber y de acción en la contemporaneidad.

Para contextualizar los propósitos de esta indagación, decido incluir en este apartado dos referencias significativas, que no sólo sirven como antecedentes de investigación en el tema, sino que contribuyen a identificar los vacíos que este estudio quiere completar. Por eso, a continuación, mencionaré los aspectos que permiten comprender la apuesta formativa de educadores populares, las decisiones pedagógicas que el programa de formación ha postulado, y aquellas acciones operativas que se han implementado como parte de la propuesta de profesionalización en el campo de la Educación Popular. Sin embargo, vale la pena señalar, primero, algunas ideas que permitan contextualizar la emergencia de la Educación Popular en el contexto Latinoamericano, las determinantes de su aparición y las conexiones históricas y sociales que permitieron su introducción al contexto colombiano.

2.1.1 Trayectoria de la Educación Popular

Teniendo en cuenta que la Educación Popular, como enfoque pedagógico que se basa en el reconocimiento de que el conocimiento no es neutral, sino que está profundamente ligado a las experiencias de vida de las comunidades y los individuos, puedo afirmar que promueve un proceso dialógico en el que educadores y educandos construyen conocimiento colectivamente, a través de la problematización de la realidad y la reflexión crítica. Este proceso busca no solo transmitir información, sino también empoderar a las personas para que comprendan y transformen las estructuras de poder que los oprimen.

En este sentido, la Educación Popular es tanto una práctica educativa como un proyecto político y ético, orientado hacia la justicia social y la emancipación colectiva, tal como lo propuso Paulo Freire en su obra. “Uno de los asuntos centrales para cualquier actor de esta sociedad es poder dar explicación teórica, con incidencia práctica, de los múltiples cambios que acontecen en nuestras realidades y el impacto que ellas han tenido en sus prácticas, sus conceptualizaciones y explicaciones de la sociedad inmediata y del mundo que vivimos”⁴.

⁴ Mejía, M. (2015) “La Educación Popular en el Siglo XXI: Una Resistencia Intercultural desde el Sur y Desde Abajo”, *Praxis & Saber* - Vol. 6. Núm. 12 - Julio - Diciembre 2015, pp. 97-128.

Mi experiencia en la aplicación de estos principios en diversos contextos comunitarios y académicos me permite abordar la educación no restringida a un proceso de enseñanza que se da en escenarios escolarizados y formales, sino que, rompiendo los límites formales de las instituciones educativas, se aborda como una herramienta y estrategia de resistencia y de cambio social.

A partir de lo anterior, es válido reconocer, entonces, que la Educación Popular ha sido una expresión histórica que busca la transformación social a través de la educación, centrándose en las necesidades y realidades de las comunidades más desfavorecidas. Se ha distinguido por ser un proceso de aprendizaje dialógico, participativo y liberador, donde educadores y educandos co-construyen el conocimiento en un ambiente de respeto y equidad. En esa medida, Jara ha señalado que “no podemos hablar de (...) un proceso único, homogéneo o uniforme. Creo que es mejor hablar siempre de ‘procesos de educación popular’: procesos que corresponden a momentos particulares, a contextos particulares”.⁵

A diferencia de la educación tradicional, que muchas veces reproduce estructuras de poder, la Educación Popular promueve la conciencia crítica, capacitando a los individuos para cuestionar y transformar su realidad socioeconómica y política. Esta experiencia ha permitido entenderla no solo como una herramienta o metodología educativa, sino también un movimiento social que busca empoderar a los oprimidos y fortalecer su capacidad de organización y lucha.

Como se ha mencionado, el concepto de Educación Popular está intrínsecamente ligado a Paulo Freire, un educador y filósofo brasileño que es considerado su principal teórico. Freire desarrolló este enfoque como parte de su trabajo con comunidades rurales en Brasil durante la década de 1960. Su obra más influyente, *Pedagogía del oprimido* (1970), expone las bases filosóficas de la Educación Popular, destacando la importancia de la conciencia crítica y el diálogo como herramientas fundamentales para la liberación de las clases oprimidas. Freire argumenta que la educación debe ser un acto político que permita a los oprimidos tomar conciencia de su situación y actuar para cambiarla. Para Mejía,

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000200006, p. 101.

5 Jara O. (2020) “Desafíos para la Educación Popular en América Latina hoy”, *Interface Comunicacao, saúde, educacao (Botucatu)*. 2020. pp. 1-10.

<https://doi.org/10.1590/interface.200151>, p. 5

esto “se convirtió en un elemento central en los procesos que reorganizan y reestructuran las formas del conocimiento”⁶.

La aparición de la Educación Popular en Brasil está profundamente influenciada por el contexto histórico y político de la época. En la década de 1960, Brasil vivía bajo un régimen de dictadura militar, caracterizado por la represión política, la censura y la desigualdad social. En este escenario, la Educación Popular emergió como una respuesta a las limitaciones del sistema educativo formal, que estaba alineado con los intereses de las élites y no atendía las necesidades de la población más vulnerable. Freire y otros educadores críticos vieron la educación como un espacio para la resistencia y la transformación social, y comenzaron a desarrollar métodos pedagógicos que empoderaran a los oprimidos para luchar contra la injusticia.

La Educación Popular no se limitó a Brasil, sino que rápidamente se extendió por toda América Latina, encontrando un terreno fértil en un continente marcado por la desigualdad, la pobreza y las dictaduras militares. Se reconoce, desde esta perspectiva, que “todos los procesos de Educación Popular en América Latina han estado siempre vinculados a un proceso de organización, de participación y de aspiración de espacios de construcción de democracia”.⁷ Así, durante las décadas de 1960 y 1970, muchos países latinoamericanos experimentaron movimientos sociales que luchaban por la justicia social, la reforma agraria y los derechos humanos. En este contexto, la Educación Popular se convirtió en una herramienta clave para los movimientos sociales y organizaciones de base que buscaban movilizar a las comunidades para la acción política y social. La influencia de Freire y su pedagogía se dejó sentir en toda la región, inspirando a educadores y activistas a adoptar enfoques participativos y liberadores en la educación.

La Educación Popular se relaciona estrechamente con otras iniciativas de renovación pedagógica que surgieron en el mismo período, tanto en América Latina como en otras partes del mundo. En particular, comparte principios con la pedagogía crítica, un enfoque que también busca desafiar las estructuras de poder y promover la conciencia crítica entre los estudiantes. Otros movimientos

⁶ Mejía, M. (2015) “La Educación Popular en el Siglo XXI: Una Resistencia Intercultural desde el Sur y Desde Abajo”, p. 103.

⁷ Jara, O., “Desafíos para la Educación Popular en América Latina hoy”, *op. cit.*, p. 5.

pedagógicos coetáneos, como la pedagogía liberadora y la educación emancipadora, también enfatizan la importancia de la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y la necesidad de vincular la educación con las luchas sociales. En todos estos casos, la educación es vista como un medio para la transformación social, y no simplemente como la transmisión de conocimientos. Como afirma Jara, porque fue evidente la limitación que estaba ofreciendo la denominada “ educación bancaria”, por sus características de proyecto educativo vertical y autoritario, surge “la propuesta de una educación problematizadora, dialógica y horizontal, que vincula la práctica con la teoría, que desarrolla el pensamiento crítico, la ecología de saberes y la vocación de humanización”⁸.

Pedagogía del oprimido, como la obra cumbre de Paulo Freire y una de las principales referencias en el campo de la Educación Popular, desarrolla el concepto de “concientización” (conscientização), que es el proceso mediante el cual los oprimidos se hacen conscientes de las condiciones de opresión en las que viven y comienzan a cuestionarlas. Esta obra tuvo un impacto global, influenciando a movimientos educativos y sociales en todo el mundo, desde América Latina hasta África y Asia. La idea de que la educación puede y debe ser un acto de liberación resonó especialmente en contextos de lucha por la independencia, los derechos civiles y la justicia social. “De ahí que retomemos la importancia de esa recomendación firme de Paulo Freire, que es realizar siempre una reflexión crítica sobre nuestra propia práctica. Analizarla autocríticamente, sacar lecciones de ellas, considerando que los educadores y educadoras tenemos en nuestra propia práctica la fuente principal de nuestra formación permanente”⁹.

A pesar de su influencia y éxito, la Educación Popular también ha enfrentado críticas y desafíos. Algunos críticos argumentan que el enfoque puede ser demasiado idealista o romántico, subestimando la resistencia del sistema educativo formal y de las estructuras de poder existentes. Otros señalan que, en algunos casos, la Educación Popular ha sido cooptada por instituciones educativas y gobiernos, perdiendo su carácter transformador y radical. Sin embargo, a lo largo de las décadas, la Educación Popular ha demostrado ser

8 *Ibidem*, p. 7.

9 Jara, O., “Desafíos para la Educación Popular en América Latina hoy”, *op. cit.*, p. 8.

resiliente, adaptándose a nuevos contextos y desafíos, y continuando su labor de empoderar a las comunidades oprimidas.

Hoy en día, la Educación Popular sigue siendo relevante en América Latina, especialmente en contextos donde persisten la desigualdad, la pobreza y la exclusión social. Su enfoque participativo y liberador continúa inspirando a educadores, activistas y movimientos sociales en toda la región. “De ahí, que cada vez más, la ‘sistematización de experiencias’ esté siendo asumida como un factor fundamental en los procesos de educación popular, que nos impide la pasividad, el conformismo o la rutina, sino que siempre nos da la capacidad de enriquecer la teoría educativa y la nueva práctica, gracias a los aprendizajes que obtenemos”¹⁰. Así, en un mundo donde las brechas de inequidad parecen ensancharse, la Educación Popular ofrece un camino para la transformación social, proponiendo una educación que no solo imparte conocimientos, sino que también construye conciencia crítica y fomenta la acción colectiva. La Educación Popular sigue siendo un faro de esperanza para aquellos que luchan por una sociedad más justa y equitativa.

Ahora bien, aunque se ha señalado que la Educación Popular ha estado estrechamente ligada a los movimientos sociales y políticos que han luchado por la justicia y la igualdad en América Latina, no se puede dejar de lado que, desde las comunidades campesinas en lucha por la reforma agraria hasta los movimientos urbanos por los derechos de los trabajadores y los derechos humanos, la Educación Popular ha sido una herramienta fundamental para la organización y la movilización. Freire y otros educadores populares trabajaron codo a codo con estos movimientos, desarrollando procesos educativos que no solo instruían, sino que también empoderaban a las personas para convertirse en agentes de cambio en sus propios contextos.

Sin embargo, una de las estrategias que más ha popularizado el pensamiento y la propuesta de Freire ha sido el impacto significativo que tuvo el movimiento de educación de adultos. Freire comenzó su trabajo educativo con adultos analfabetos en Brasil, desarrollando métodos que respetaban y valoraban sus conocimientos previos y experiencias de vida. Este enfoque contrastaba con la educación tradicional, que a menudo trataba a los adultos como “tabulas rasas” que necesitaban ser llenadas con conocimiento. La Educación Popular

¹⁰ *Idem.*

transformó la educación de adultos al situarla como un proceso de diálogo y reflexión crítica, donde los educandos participan activamente en su aprendizaje y en la transformación de sus comunidades.

Así, la Educación Popular llegó a Colombia, no sólo influenciada por los movimientos sociales y políticos que se desarrollaron en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, sino porque las experiencias de alfabetización que Freire desarrolló en Brasil, sirvieron como un modelo para los colombianos interesados en utilizar la educación como una herramienta de cambio social. Este enfoque pedagógico, inspirado en gran parte por las ideas de Paulo Freire, se expandió en Colombia como respuesta a las profundas desigualdades sociales y económicas que caracterizaban al país.

En Colombia, durante los años 60 y 70, el contexto de violencia política, exacerbado por la lucha armada y la exclusión social, creó un ambiente propicio para la adopción de la Educación Popular. Movimientos sociales, como el campesino, indígena y sindical, comenzaron a buscar formas de organizarse y educarse que fueran coherentes con sus luchas por la tierra, los derechos humanos y la justicia social. En este contexto, la Educación Popular ofrecía una metodología que no solo enseñaba a leer y escribir, sino que también fomentaba la conciencia crítica y la participación activa en la transformación de la sociedad.

La Iglesia Católica, a través de la Teología de la Liberación, jugó un papel fundamental en la difusión de la Educación Popular en Colombia. Muchos sacerdotes y líderes religiosos adoptaron las ideas de Freire y las integraron en sus prácticas pastorales y educativas. Las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), por ejemplo, se convirtieron en espacios donde la Educación Popular se practicaba y promovía, vinculando la fe con la acción social y política.

A lo largo de los años 70 y 80, la Educación Popular comenzó a institucionalizarse en Colombia a través de la creación de ONGs, movimientos sociales, y programas de formación que adoptaban sus principios. La Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF), el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), y otras organizaciones jugaron un papel crucial en la promoción y expansión de la Educación Popular en diferentes sectores de la sociedad colombiana.

En el contexto histórico y social reseñado, como se mencionó previamente, uno de los ámbitos donde la Educación Popular tuvo mayor impacto en Colombia fue en la educación de adultos y los programas de alfabetización, pues numerosos programas se enfocaron en educar a las poblaciones rurales y urbanas marginalizadas, no solo para que aprendieran a leer y escribir, sino también para que desarrollaran una conciencia crítica sobre su situación y las posibilidades de cambio. Con el tiempo, algunos principios de la Educación Popular se integraron en el sistema educativo formal colombiano. Aunque esta integración fue parcial y a veces superficial, permitió que las ideas de la Educación Popular influyeran en currículos escolares, especialmente en áreas relacionadas con la educación cívica, la historia, y los estudios sociales. Sin embargo, la tensión entre la Educación Popular y el sistema educativo formal persiste, con debates sobre cómo mantener el carácter transformador y participativo de la primera dentro de un marco institucional.

Es en este contexto en el que inscribo el surgimiento del programa de formación denominado Licenciatura en Educación Popular, que se formalizó como parte de una oferta para la titulación de sujetos que ya trabajaban en línea con los propósitos de la Educación Popular, pero que se encontraban fuera de los límites institucionalizados de la educación formal, como se reseña a continuación.

2.1.2 Trayectoria del programa

La primera referencia significativa sirve de “mapa o ruta” para la lectura del Proyecto Educativo del Programa, a través de cual se plantean una serie de preguntas fundamentales para comprender la formación de licenciados en Educación Popular en esta institución. En primer lugar, se indaga sobre el propósito de esta formación, cómo aborda problemas y necesidades. Luego se enfoca en el público objetivo y los intereses que busca satisfacer. Además, se explora el tipo de individuos que se espera formar, así como la sociedad que se proyecta construir a través de esta formación.

También se consideran los contextos en los que se preparan a los estudiantes, los principios conceptuales y temas centrales del programa, la estructura temporal del proceso formativo y los enfoques pedagógicos,

estrategias educativas y métodos de evaluación utilizados. Por último, se evalúan los recursos disponibles para llevar a cabo esta propuesta de formación y las partes interesadas en ella.

La creación formal de la Licenciatura en Educación Popular está arraigada en tres momentos históricos significativos que vinculan los objetivos del campo de conocimiento con las metas institucionales de un programa estructurado:

En primer lugar, entre 1979 y 1983, se estableció la Unidad de Educación Popular como una experiencia innovadora e interdisciplinaria en la Universidad del Valle, cuyo propósito era compartir y sistematizar experiencias de trabajo comunitario en diferentes áreas urbanísticas, así como explorar el ámbito académico de la Educación Popular. Como se consigna en el PEP, entre los años 1979 y 1983 se inicia un proceso de configuración de una unidad académica para el trabajo interdisciplinar en la Universidad del Valle. “La Unidad de Educación Popular (...) se constituyó con profesores de las Facultades de Educación, Arquitectura, Salud y Humanidades [con la meta de] sistematizar experiencias de trabajo comunitario que sus participantes realizaban en áreas urbanas y rurales, además de explorar el campo académico de la Educación Popular.”¹¹

Posteriormente, entre los años 1985 y 1991, uno de los proyectos de esta unidad permitió avanzar “en el debate sobre los núcleos problemáticos de la Educación Popular y las tendencias metodológicas para el trabajo comunitario”, lo que implicó el desarrollo de un enfoque educativo que relacionaba Educación-Sociedad, desde los componentes de “la flexibilidad e integración curricular” para el diseño de “nuevos materiales educativos”¹².

Las experiencias sistematizadas en los periodos anteriores, permitieron que en 1997 se iniciase un programa que formalmente formaba educadores populares, a petición de los mismos beneficiarios de los programas anteriores. Este tercer hito histórico, como se señala en el PEP, “motivó la realización de estudios que permitieran conocer la factibilidad de establecer un programa de

11 *Licenciatura en Educación Popular. Proyecto Educativo del Programa, Op. Cit., p. 4.*

12 *Ibidem, p. 5.*

carácter profesional”¹³, lo que permitió la configuración de la primera licenciatura en Colombia que otorgaba un título profesional en esta área.

Así, estos tres momentos reafirmaron la importancia de establecer una propuesta académica formal que facilitara la capacitación de líderes comunitarios y promoviera iniciativas de transformación social y cultural a través de la formalización de la Educación Popular. Vale señalar que, desde su origen, el año 1997, y hasta la fecha final de esta investigación, en 2020, no ha habido formalmente en Colombia ningún otro programa que base la formación de educadores populares desde los referentes de una licenciatura; por tanto, sigue siendo hoy el único programa que certifica y titula profesionalmente a los licenciados en Educación Popular.

En cuanto a la estructura del programa, la primera reforma educativa realizada entre 2000 y 2001 definió tres ejes temáticos clave. Estos incluyeron la formación pedagógica y teórico-práctica del licenciado en *Educación y Pedagogía*, la base conceptual y metodológica para promover, por un lado, la *Participación* y, por otro, propiciar el *Desarrollo* de grupos y comunidades, enmarcando posteriormente este trabajo en relación con las culturas locales y las culturas escolares e institucionales en *Cultura y Comunicación*¹⁴.

Posteriormente, entre 2007 y 2010, se llevó a cabo una segunda reforma académica, resultado de un proceso participativo con la comunidad de estudiantes, profesores y el sector productivo de la región, para adecuar la estructura curricular a las necesidades y desafíos contemporáneos que enfrentan diariamente los profesionales de la Educación Popular en sus contextos laborales. Esta modificación se enfocó en la preparación de graduados con habilidades para diseñar, dirigir, administrar, implementar y analizar programas educativos alternativos y adaptados a situaciones específicas, contribuyendo al crecimiento tanto individual como social en variados contextos laborales, ya sea en instituciones educativas formales y no formales, en organizaciones públicas y privadas, o en comunidades rurales y urbanas, así como en organizaciones comunitarias y grupos de base¹⁵.

13 *Ibidem*, p. 8.

14 *Ibidem*, p. 12.

15 *Ibidem*, pp. 26-27.

Los aspectos reseñados, en relación con los antecedentes del programa y a la estructura curricular del mismo, me permiten identificar dos fuentes importantes sobre que fundamentan la formación de los educadores populares, y comprender hacia dónde se orienta la enseñanza y la profesionalización de la Educación Popular.

En términos generales, los objetivos del programa se alinean con la visión de la UNESCO conocida como los pilares de la educación para el siglo XXI, que se resumen en cuatro categorías de aprendizaje que apuntan al desarrollo personal, la adquisición de conocimiento, la habilidad para la acción y la capacidad para convivir armoniosamente, o, como se han conocido popularmente: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos*¹⁶.

En un sentido más específico, se puede señalar que estas cuatro perspectivas recogen también la esencia del pensamiento, los sentimientos y las acciones relacionadas con la formación profesional en campos como la Educación Popular, que se relacionan con una perspectiva ética que abraza la integralidad, una perspectiva política que se fundamenta en la indignación, una perspectiva pedagógica que se caracteriza por su naturaleza crítica, y una perspectiva epistemológica que contribuye a identificar nuevas formas de conocer y acceder al conocimiento, como asegura Mejía¹⁷.

A partir de lo anterior, vale señalar aquí que el aprender a conocer implica un proceso de adquisición de conocimiento a través del desarrollo de habilidades que permita a las personas y comunidades comprender su entorno, usando herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas. A medida que se despierta la curiosidad intelectual y se aumenta el conocimiento sobre el entorno físico y social, se busca que las personas desarrollen un pensamiento autónomo y un sentido crítico sobre lo aprendido.

¹⁶ Delors, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el Siglo XXI* (Madrid: Santillana-UNESCO, 1996).

¹⁷ Mejía, M. *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde américa latina, Trazando cartografías de las Educaciones Populares* (Bogotá: Desde Abajo, 2011).

En Educación Popular se apunta a que los estudiantes sean capaces de leer y abordar los contextos escolares, comunitarios y sociales desde un paradigma crítico emancipatorio, es decir, desde el análisis de las distintas formas de poder y desde las posibilidades de transformación individual y colectiva. Esto significa adoptar un marco interpretativo integral e interdisciplinario que permita entender los procesos educativos y la dinámica social a partir de la relación entre lo micro, lo meso y lo macro del sistema.

Aprender a hacer se refiere a las capacidades individuales de convertir en acción el aprendizaje anterior y usar el conocimiento adquirido y aprehendido para estar mejor preparado ante los retos profesionales del mercado laboral. Un ejercicio práctico que considere los nuevos escenarios sociales marcados por la economía neoliberal, el comercio globalizado y las tecnologías de la información y nuevas formas de comunicación.

En la formación de licenciados en Educación Popular, se enfatiza en un quehacer profesional ligado al conocer, conectado con las necesidades sociales y facilitador de la participación comunitaria. Un hacer que responde a los fundamentos éticos, pedagógicos y políticos de la Educación Popular cuyo eje señala los procesos de investigación – educación – acción.

Aprender a vivir juntos representa un reto importante para la vida contemporánea signada por el trabajo fragmentado y el éxito individual. El reconocimiento de los otros depende del conocimiento de nosotros mismos y de la participación en proyectos colectivos. La formación profesional debe promover actividades de encuentro social e intercambio de experiencias que permitan la interacción y el diálogo con lo diferente, buscando reafirmar lo propio y aprender a ponerse en el lugar de los otros.

Para el accionar de la Educación Popular es fundamental el trabajo en equipo, ya que la experiencia se concibe como un proceso de construcción colectiva del conocimiento y desarrollo de proyectos cooperativos. En este sentido, se concibe el papel del educador popular en relación a su accionar como un profesional de los vínculos y de las interacciones, capaz de incentivar la fuerza de las relaciones interpersonales y de movilizar el poder de acción de los colectivos sociales.

Aprender a ser significa alcanzar el desarrollo integral de las personas en sus dimensiones física, psicológica, intelectual, estética, espiritual y social. En términos educativos representa ser capaz de “dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” mediante el uso de “la imaginación y la creatividad que supere la rutina diaria”¹⁸.

Es importante anotar que el trabajo en sectores marginales con poblaciones vulnerables y con problemáticas críticas no corresponden a características directas del quehacer de un educador popular. Lo que hace a un educador popular es la postura y la mirada que asume frente a las realidades sociales con las que interactúa, pues desde esta perspectiva, la Educación Popular es, en esencia, una manera de pensar, sentir y hacer educación.

Siguiendo a Mejía¹⁹, la adopción de la Educación Popular como perspectiva educativa se basa fundamentalmente en cuatro posturas: una postura ética de integralidad frente a las relaciones intra e interpersonales y con el medio ambiente orientadas a la dignificación de la vida humana; una perspectiva política que se enfoca en la protesta y movilización en respuesta a los abusos de diversas autoridades, promoviendo la ciudadanía activa y la defensa de los derechos humanos; una perspectiva pedagógica que es crítica y alternativa con respecto a los métodos de enseñanza-aprendizaje y las convenciones tradicionales de transferencia de conocimiento desigual; y una postura epistemológica de reconocimiento a las distintas formas de producir y gestionar el conocimiento social atendiendo a las necesidades y problemáticas del contexto, como se ha empleado en el programa de licenciatura en Educación Popular referenciado²⁰.

2.1.3 Trayectoria de investigaciones doctorales en España

Este apartado sobre “trayectorias” permitirá tener una mirada global de los aportes que se han realizado en el campo de la Educación Popular con una minuciosa revisión de la trayectoria de investigaciones doctorales, centrándose especialmente en el territorio académico español. Esta focalización en las

18 Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, op. cit.

19 Mejía, M. *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina, Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

20 *Licenciatura en Educación Popular. Proyecto Educativo del Programa – PEP*, op. cit.

tesis de doctorado, específicamente aquéllas presentadas en la última década, proporcionará un marco de contribuciones y reflexiones que abordan la obra de Paulo Freire, representando un corpus significativo de conocimiento generado en los últimos años en el país. Espero que estos apartados del análisis de las trayectorias permitan resaltar, no sólo la importancia del pensamiento freireano en la contemporaneidad, identificar los conceptos y temas claves del pensamiento pedagógico crítico del brasilero, sino señalar con mayor fuerza la significancia de mi ejercicio investigativo, con una visión actualizada y contextualizada, que explora con pertinencia la relaciones entre las principales obras de Freire, los análisis realizados sobre éstas y su influencia en la educación latinoamericana de hoy.

La tesis más reciente identificada, de la Universidad de Granada, data del año 2022, y pretende analizar los procesos de construcción de la identidad de los profesores, destacando la importancia de resignificar la trayectoria formativa a través de la conexión narrativa de Bakhtin y Freire. La propuesta metodológica de esta tesis, que se enmarca en el programa de doctorado en Ciencias de la Educación, no sólo combina la estrategia de la entrevista narrativa desde los referentes de la filosofía del lenguaje, sino que emplea un interesante enfoque autobiográfico. Vale señalar que este trabajo, aunque se desarrolla en el contexto universitario brasilero, resalta cómo los contextos de formación determinan los procesos de constitución de la vocación docente y define las relaciones interpersonales en este proceso²¹.

Para el investigador, la identidad docente es un proceso de constante transformación y adaptación, pues parte de la cultura y es determinada por las relaciones que los sujetos tienen con los contextos; en este caso, de los profesores con su propia profesión y la interacción que tienen con la institución, sus estudiantes, sus colegas y la comunidad en general. Lo más significativo de este proceso, según el investigador, es que se mantengan activas las tres A, refiriéndose a tres elementos que van a dar forma al ser del docente: Adhesión, Acción y Autoconciencia, y que se evidencien en las expresiones narrativas que hacen los mismos maestros de su vivir y quehacer²².

21 Plez, A., "Dialogismo y afectividad en la constitución del sujeto profesor: diálogos entre Bakhtin y Freire en la educación de un mundo en mutación" (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2022). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/77534>

22 *Ibidem*, p. 334.

Comprender estas ideas, desde la perspectiva freireana, exigen asumir la humanidad y la identidad como algo inacabado, como algo en constante revisión y perfeccionamiento, como algo histórico, y como tal, como algo que requiere de interpretación y reinterpretación, del pasado y del presente, para “proyectar, en un futuro, nuevas formas de la experiencia que nos configura como seres sociales”²³, capaces de analizar la realidad y transformarla.

Una segunda tesis que vale la pena resaltar centra su análisis en una de las principales obras de Freire, a saber: *La pedagogía del oprimido*, y desde allí realiza una interesante exploración filosófica de los conceptos de opresión y liberación en el contexto social y político contemporáneo. Aunque el contexto del autor, como el de Freire, también se localiza en Brasil, es importante anotar que son evidentes las positivas contribuciones que estos análisis hacen al pensamiento latinoamericano y a la crítica que se puede hacer al sistema educativo contemporáneo. Resalto la apropiación que se hace en esta tesis, realizada en la Universidad de Valencia, del concepto freireano de liberación, señalando su tensión entre praxis teórica y praxis realizada, donde la primera implica concienciación y la segunda se refiere a la acción transformadora sobre la realidad percibida como opresora²⁴.

Según el investigador, esta distinción debe conllevar a una transitividad, que, según Freire, sólo es posible mediante una acción educativa, dialogante y activa, que da paso a la generación, primero de una conciencia crítica, y, después del logro de la transformación social desde las acciones emprendida por quienes adquieren esta conciencia²⁵. Así, el simple desarrollo económico no garantiza automáticamente este tránsito a la conciencia crítica, por lo que esta idea adquiere mayor importancia porque es fundamental para comprender la responsabilidad política y cultural que tiene la Educación Popular como mecanismo de liberación del pensamiento y de las prácticas pedagógicas actuales.

En palabras del investigador, este proceso de transición conlleva necesariamente un ejercicio dialéctico, pues “no se puede hablar de concientización como una premisa de la liberación como si fueran dos procesos

²³ *Ibidem*, p. 315.

²⁴ Cruz, M., “Opresión y liberación en la pedagogía política de Paulo Freire” (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2021). <https://roderic.uv.es/bitstream/10550/78341/1/TE-SIS.pdf>

²⁵ *Ibidem*, p. 134.

que se dan en momentos cronológicos diferentes, más bien son dos partes de un mismo proceso que se confunden en el tiempo, hasta tal punto que Freire lo llega a calificar como praxis teórica, que, junto a la praxis realizada que se derivaría de aquella, conformarían la praxis liberadora en la que ninguno de los dos elementos puede entenderse por separado”²⁶.

Así, el ser humano, adquiriendo este estado de conciencia y llegando a realizar acciones que transforman su entorno, adquiere no sólo la libertad, sino que reafirma la idea de que su ser no es algo abstracto abstraído del mundo, sino que es en relación con las interacciones que pueda establecer en él²⁷.

En la Universidad de Salamanca se ha encontrado un interesante estudio, también con referencias contextuales de Brasil, pero con la diferencia en la población atendida, pues se refiere específicamente a una comunidad indígena²⁸. Este estudio, realizado en el marco de los estudios doctorales en Educación, identificó una oportunidad en el pensamiento de Freire para adaptar el sistema educativo tradicional a las necesidades propias de la comunidad indígena y su sistema educativo basado en las técnicas de Freinet para el aprendizaje.

Llama poderosamente la atención que este estudio no sólo se enfocó en la dimensión pedagógica del proceso de enseñanza, sino que la investigadora articuló adecuadamente los referentes propios socioculturales de la sabiduría ancestral indígena con la propuesta occidental de la cultura de Derechos Humanos y la lucha contemporánea para la superación de la discriminación.

Otro elemento interesante de esta tesis resulta del enfoque etnográfico-etnológico empleado en su ejercicio, pues al ser una estrategia comparativa y descriptiva, desarrollada en el marco de investigación cualitativo permitió ahondar en ciertos aspectos con investigación bibliográfica, documental, y entrelazarlos con las voces de la población recolectada a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas²⁹.

26 *Ibidem*, p. 151.

27 *Ibidem*, p. 164.

28 Valerio, R., “A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil” (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2017).

<https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-9012-810-7>

29 *Ibidem*, pp. 45-46.

Esta perspectiva, como señala la investigadora, le permitió encontrar la coherencia entre la teoría y la práctica investigativa, pues a la manera de Freire, sólo es posible comprender la teoría cuando se ha experimentado (vivido o experimentado). Como afirma la autora, este estudio fortalece la esperanza de que la Educación Popular pueda desempeñar un papel crítico en contextos específicos de movimientos y organizaciones sociales, pues “necesitamos una educación concienciadora y crítica que pueda proporcionar la ciudadanía, que corresponde a la toma de conciencia de la necesidad de un cambio social articulado con la realidad”³⁰.

De manera significativa deseo resaltar un estudio realizado en 2016 que se centra en examinar el pensamiento de Freire mediante un juicioso análisis bibliográfico de sus principales obras, a saber, *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*³¹. Esta tesis puede servir de referencia conceptual para mi trabajo de investigación, pero difiere en su propósito general, pues se dedica a analizar cómo Freire desarrolla el concepto de humanización. Para mí, este concepto resulta significativo en la medida en que emerge como resultado de los procesos de transformación social y del empoderamiento de las comunidades, cuando se desarrollan procesos de Educación Popular.

Por otro lado, en Valladolid, como parte del programa doctoral en Filosofía, surge una tesis que analiza parte de la obra de Freire, con la perspectiva de la filosofía de la educación y con el propósito de encontrar justificaciones para la comprensión de la importancia de la educación pública básica³². Según el investigador, pensar el rol de maestro desde la perspectiva freireana, implica prepararse adecuadamente, no sólo para explorar la realidad y el contexto, que puede ser algo conocido o desconocido, sino para intervenir su entorno, para educar y educarse³³.

30 *Ibidem*, p. 325.

31 Soares, M., “El concepto de humanización en Paulo Freire: claves para una bioética más humana” (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, 2016).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=187591>

32 Cabrera, M., “La concepción de la educación pública básica en la obra de Paulo Freire titulada: la educación en la ciudad” (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2016).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133256>

33 *Ibidem*, p. 111.

En estas circunstancias, la intervención del educador es siempre intencional, dirigida a fomentar la conciencia crítica del educando, y contribuir a revelar y transformar el mundo, promoviendo la humanización de las personas involucradas en el proceso educativo, pues, siguiendo a Freire, “la formación de la conciencia crítica es fundamental para vivir en democracia”³⁴.

Los resultados de este estudio buscan esclarecer el ideal educativo propuesto por Freire en su contexto, detallando el tipo de escuela pública que promueve y la práctica educativa que sugiere para materializar dicho ideal en la contemporaneidad. Según el investigador, la visión utópica de Freire se centra en el proceso de humanización progresiva de las personas, el cual está estrechamente ligado a la educación y al sistema político, como se señaló previamente. Sin embargo, sólo a través de la educación se puede adquirir la conciencia crítica, pero no cualquier tipo de educación, sino aquella que se inicia con un proceso dialéctico y esperanzador hacia una existencia más plena, que puede realizarse con mayor libertad en una sociedad democrática.

En consecuencia, Freire aboga por la transición necesaria de una sociedad cerrada a una sociedad abierta mediante lo que puede denominarse una revolución educativa³⁵. Esta idea surge en el investigador a partir del análisis de los primeros escritos y experiencias educativas de Freire, que surgieron como respuesta a las condiciones sociales y políticas en el Brasil de los años 60. Desde esa época Freire señalaba la necesidad de que la educación desempeñara un papel fundamental en la creación de disposiciones mentales críticas y abiertas en los ciudadanos, y estas disposiciones le permitirían superar la falta de experiencia democrática y participar activamente en la vida social y política del país.

En pocas palabras, el trabajo de la escuela, como lo referencia el investigador, se vería reflejado en esta famosa sentencia de Freire: “los profesores no enseñamos únicamente los contenidos. A través de la enseñanza de los contenidos enseñamos a pensar críticamente, si somos progresistas, y por eso mismo para nosotros enseñar no es depositar paquetes en la conciencia vacía de los educandos”³⁶.

34 *Ibidem*, p. 25.

35 *Ibidem*, p. 114.

36 *Ibidem*, p. 214.

Por otro lado, dos interesantes ideas emergen de la tesis *Comunicación y Epistemología Freireana: Micro-mundos posibles en docencia, cooperación, activismo y medios*³⁷, desarrollada en la Universidad Pompeu Fabra, a saber: mediante la aplicación de la comunicación participativa para el desarrollo y el cambio social, es posible concebir procesos educativos que utilicen la pedagogía crítica de Freire para modificar los currículos basados en competencias³⁸. Esta referencia la toma la investigadora de experiencias propias de investigación, acción, participativa, como metodología innovadora de investigación que permite la vinculación de los sujetos investigados como parte importante del proceso mismo de investigación, lo que integra con las estrategias y herramientas de la comunicación popular³⁹.

De manera más detallada, estas reflexiones pueden ser interpretadas como una epistemología renovada que, inspirándose en los principios de Freire, se origina a partir del conocimiento colectivo. A través de procesos circulares, dinámicos, variables y contextualizados⁴⁰, esta epistemología busca transformar la realidad, partiendo primero del reconocimiento de las limitaciones, porque “Ser conscientes de las estructuras culturales, dialógicas y de poder en las cuales estamos inmersos facilita el entendimiento y los consensos”⁴¹, para, consecuentemente, pensar “otros mundos posibles” y conseguirlos a través de la transformación y la democratización⁴².

Regresando a los estudios de contexto brasilero, encontré una tesis desarrollada en la Universidad de Barcelona, en el marco de los estudios en Educación y Sociedad, que analiza una experiencia educativa con estudiantes adolescentes desde la mirada de la educación moral. En esta tesis, el investigador desea examinar cómo el método freireano de las palabras generadoras y que se asocia a referentes culturales previos, sirve como estrategia formadora

37 Fernández-Aballí, A., “Comunicación y epistemología freireana: micro-mundos posibles en docencia, cooperación, activismo y medios” (Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra, 2016). <https://www.tdx.cat/handle/10803/392146#page=1>

38 *Ibidem*, p. 181.

39 *Ibidem*, p. 9.

40 *Ibidem*, p. 18.

41 *Ibidem*, p. 184.

42 *Ibidem*, p. 39.

para mejorar el desarrollo moral de los jóvenes brasileños⁴³ en una experiencia educativa de 2015.

La premisa de este trabajo, basada en el pensamiento liberador de Freire, expone que el proceso de humanización, al que se llega con la liberación de la conciencia, trae consigo la tensión entre los valores existentes en el entorno y los mejores de que pueda disponer la comunidad, quienes a través del diálogo pueden contrastar y cambiar el accionar⁴⁴. Según el investigador, desde el plano teórico, la transformación de las acciones a partir de la toma de conciencia, no se da sólo en el individuo sino también en su interlocutor, pues el proceso de liberación “traerá la humanización no sólo del oprimido, sino también para el opresor, lo que constituye, finalmente, su último y muy importante objetivo”⁴⁵.

De esta manera, la experiencia educativa referenciada por el investigador, evidencia que las prácticas dialógicas implementadas en un colegio público de Brasil no sólo permitieron una mayor comprensión de la realidad, del entorno y de los valores individuales de los estudiantes (lo que el investigador denomina como “lectura individual del mundo” para la toma de conciencia), sino que en el proceso de desarrollo moral y de la construcción de convivencia escolar (lo que el investigador denomina “proceso de intersubjetividad” para la conciencia moral) se critican los valores que pueden servir de guía para la vida y se vuelve, este diálogo mismo, “un acto de creación colectiva”⁴⁶. La educación, entonces, como escenario del diálogo freireano, se “vuelve humanizante, crítica y constructiva”⁴⁷.

Deseo resaltar una investigación del año 2015 que, desarrollada en el marco del programa doctoral de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, analizó una parte de la obra escrita de Freire, y centró su atención no sólo en las implicaciones de su propuesta pedagógica-política para el contexto educativo español contemporáneo, sino que aunada a la identificación de retos para el sistema educativo en Asturias, pudo proponer un enfoque inicial de Educación Intercultural con ejemplo de cómo los entornos de los estudiantes

43 Ahumada, M., “Adaptación del método de Paulo Freire para la formación de adolescentes: una propuesta para la educación moral” (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2016). https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98564/1/MAAC_TESIS.pdf

44 *Ibidem*, p. 173.

45 *Idem*.

46 *Ibidem*, pp. 446-447.

47 *Ibidem*, p. 182.

y sus comunidades pueden contribuir a garantizar igualdad de oportunidades educativas para todos⁴⁸.

Según la investigadora, Freire no sólo realizó aportaciones a las dimensiones pedagógica y política de la educación, sino que en sus obras se puede leer una preocupación intercultural, pues la escuela que soñaba (y por la que luchó) requería de la diversidad cultural y la participación como fundamentos de la democracia⁴⁹. Para Freire “la multiculturalidad o convivencia entre culturas va más allá de la simple coexistencia de las mismas, y es algo pendiente por construir”⁵⁰, pues su reconocimiento, valoración y respeto, sirven de base para “contemplar que los seres humanos, como sujetos que formamos parte de un proceso de construcción de nuestra propia historia, tenemos las posibilidades de cambiar el rumbo del mundo”⁵¹.

Una de las conclusiones importantes del estudio referenciado, que sirve de insumo para reafirmar la pertinencia de mi ejercicio investigativo, señala que el análisis de la obra de Freire puede hacerse desde una perspectiva sistémica, pues su pensamiento implica un acercamiento político-pedagógico desde cinco dimensiones:

a) “Dimensión Axiológica”, que resalta el fin de la educación en sintonía con los propósitos humanizadores, transformadores y liberadores; b) “Dimensión Dialógica”, como “condición indispensable para la humanización del mundo”; c) “Dimensión Política”, como exigencia de postura práctica y social para enfrentar las injusticias del mundo y tomar partido por su cambio; d) “Dimensión Gnoseológica”, que presupone el conocimiento del mundo, la lectura de la realidad y la comprensión de las lógicas que permitirán la transformación del mismo a través de la “dialogicidad y la politicidad de la educación”; y, e) “Dimensión Metodológica”, que refiere para el campo educativo a “la búsqueda de ser coherentes con la comprensión de la educación como un acto de conocimiento” en el que “aprendemos a hacer y re-hacer los métodos, las

48 Verdeja, M., “Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural: posibilidades de aplicación al sistema educativo de Asturias” (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 2015). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=101853>

49 *Ibidem*, p. 57.

50 *Ibidem*, p. 59.

51 *Ibidem*, p. 64.

estrategias de enseñanza-aprendizaje y las didácticas con las que trabajamos en nuestras prácticas pedagógicas”, como ha señalado la investigadora⁵².

Esta conclusión del estudio se suma a otro aporte que la misma investigadora, en compañía de otros colegas, publica en uno de sus artículos más recientes, que, aunque no hace parte de un corpus de tesis de doctorado, me sirve para cerrar este apartado y conectar con la justificación de mi propia investigación y sus relaciones con el campo de la Educación Popular contemporánea. Me refiero a la posibilidad que existe hoy de retomar la obra de Freire, no sólo para comprender sus ideas de liberación y pensamiento crítico, sino para tomarlo como “fuente de inspiración para la transformación de nuestras sociedades” y contextos actuales, y evitar, al mismo tiempo, “dejarnos embaucar por el fatalismo y la desesperanza”⁵³. Esto porque “la Educación Popular no se puede separar de la naturaleza misma de la educación y tampoco puede reducirse a la mera preparación técnica de los trabajadores”⁵⁴.

Con todo, como “no se le puede dar continuidad a Paulo Freire sin reinventarlo”⁵⁵, dedicaré el análisis de la información que en el ejercicio de la tesis se ha recolectado, para identificar las claves de su pensamiento, para reformular las concepciones que fundamentan un programa de formación de educadores populares, pero, más que todo, para repensar la Educación Popular en el mundo contemporáneo.

Ahora bien, vale resaltar que, si el propósito de este ejercicio investigativo señala la necesidad de Re-pensar la Educación Popular en la contemporaneidad, como se ilustra desde el título de este trabajo de investigación, es necesario partir de la identificación de aquellas ideas claves que permitan identificar las características fundamentales y las concepciones más significativas de la Educación Popular en el último siglo, así como las estrategias, metodologías y orientaciones prácticas que se han empleado para lograr o alcanzar las finalidades de transformación social y cultural que persigue

52 *Ibidem*, p. 398.

53 Alcaide, J., Verdeja, M., e Inda-Caro, M., “Paulo Freire y la Educación Popular: la oportunidad de re-pensar y transformar el mundo en el que vivimos”, *Revista Educacao em Foco, Universidad Federal de Juiz de Fora*, Vol 26, No. especial 2, (2021), pp. 1-15. ISSN 0104-3293. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36148>

54 *Ibidem*, p. 6.

55 *Ibidem*, p. 13.

esta propuesta iniciada por Paulo Freire. Considero que, para resignificar esta alternativa pedagógica y social latinoamericana, se requiere del trabajo por fases o etapas como se plantea en los siguientes objetivos: Caracterizar las concepciones básicas de la Educación Popular para re-pensarla como praxis pedagógica y social en el contexto contemporáneo de América Latina; y de manera más específica: Identificar elementos claves acerca del *Qué, cómo y para qué* de la Educación Popular.

La última parte del documento presenta las *proyecciones, retos y alertas* en torno a la Educación Popular, como exigencias de su replanteamiento para los tiempos, las necesidades, los sujetos y las posibilidades contemporáneas de acción. Además, he optado por enriquecer este enfoque con un tejido de reflexiones pedagógicas, a la manera de contribuciones más actuales y críticas. Termine esta ejercicio investigativo con unas conclusiones abiertas que sugieren una dirección para la reflexión y la acción en la reevaluación de los fundamentos de la formación de educadores populares contemporáneos.

Conceptos clave de la educación popular contemporánea

3. INTRODUCCIÓN

La Educación Popular, tal como la concebía Paulo Freire, representa un enfoque transformador y esencial para el mundo contemporáneo, pues es mucho más que la simple transmisión de conocimiento; es un proceso mediante el cual las personas, especialmente aquéllas que han sido históricamente marginadas y oprimidas, pueden liberarse de las cadenas de la ignorancia y la opresión. También se le ha reconocido como un método que pone un fuerte énfasis en el diálogo, la participación y la concienciación, pues Freire creía que la Educación Popular permitía a las personas comprender críticamente su entorno, cuestionar las estructuras de poder injustas y trabajar juntas para crear una sociedad más equitativa y justa.

Considerando lo anterior, empleo, del artículo “Sentidos de identidad en colonias que habitan el municipio de Buenaventura: representaciones identitarias construidas en la modernidad en un espacio social del Valle del Cauca”⁵⁶, aquellas referencias que exponen cómo en un mundo contemporáneo marcado por desafíos como la desigualdad, la discriminación y la alienación, el enfoque de la Educación Popular de Freire sigue siendo relevante al ofrecer un camino hacia la emancipación y el empoderamiento.

⁵⁶ Córdoba, L., y Trujillo, M., “Sentidos de identidad en colonias que habitan el municipio de Buenaventura: representaciones identitarias construidas en la modernidad en un espacio social del Valle del Cauca”, *Revista Kavilando*, 12(2), (2020), pp. 359-379. <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/403>.

El ejercicio de Educación Popular al que me refiero en este apartado, señala una experiencia de intervención e investigación, desde la perspectiva de Freire, que permite explorar la compleja dinámica de identidad étnica y racial en la ciudad colombiana de Buenaventura⁵⁷.

La investigación se centra en comprender cómo ciertos grupos coloniales configuran sus identidades en un espacio social diverso. La clave para entenderlo radica en las luchas simbólicas, es decir, las prácticas identitarias que moldean ese espacio. Estas prácticas no son claras ni definidas, lo que plantea preguntas sobre cómo se desarrollan las identidades en un territorio que no es el de origen y cómo se reconocen mutuamente en medio de la construcción del espacio social.

Esta investigación representa un ejercicio de Educación Popular desde la perspectiva de Freire porque se centra en el diálogo, la conciencia crítica y la participación activa de la comunidad local para abordar un problema social relevante y promover la reflexión y la acción colectiva.

En Buenaventura, una ciudad-puerto con una multiplicidad de comunidades locales y globales, las identidades se forjan y reformulan a partir de una variedad de factores, que incluyen la geografía de origen, las instituciones políticas, las reflexiones académicas, la memoria colectiva y las características biológicas. Esta investigación resurge en un contexto de creciente conciencia étnica y racial, y busca comprender cómo las identidades étnicas y raciales se relacionan con la modernidad y la comunidad, así como con los legados postcoloniales heredados del descubrimiento de América.

En última instancia, este ejercicio de Educación Popular proporciona un espacio para reflexionar sobre las complejas interacciones y construcciones identitarias en un entorno caracterizado por la diversidad cultural y racial. A manera de ejemplo, en la experiencia referenciada se buscó explorar las tensiones entre las identidades tradicionalmente construidas y asignadas, así como aquellas emergentes en la cultura moderna, presentes en los espacios sociales con enfoques esencialistas y constructivistas de las culturas locales. Este análisis revela luchas simbólicas encarnadas en prácticas identitarias que impactan el tejido social.

⁵⁷ Esta primera parte de la introducción emplea las ideas (adaptadas y parafraseadas) de las páginas 360 y 361 del artículo referenciado.

A partir de esta perspectiva, se identifican luchas simbólicas mediante prácticas identitarias que configuran el espacio social. Sin embargo, las estrategias para construir dicho espacio en el contexto de estas luchas no están definidas claramente. Esto suscita interrogantes sobre la evolución de las identidades de los colonos al interactuar en un espacio social ajeno a su lugar de origen, las diferencias que surgen entre ellos para coexistir, el reconocimiento del otro en esta lucha identitaria en la formación del espacio social de Buenaventura, marcado por valores externos a los de sus grupos coloniales, y cómo se lleva a cabo la reivindicación personal y grupal en este proceso.

La investigación referenciada representa un ejercicio de Educación Popular porque aborda un tema de relevancia para las comunidades locales de Buenaventura y del Valle del Cauca, específicamente, las dinámicas de identidad étnica y racial en un contexto multicultural y postcolonial. Este enfoque se alinea con la Educación Popular de Freire al centrarse en la conciencia crítica, la participación activa y la búsqueda de soluciones a problemas sociales dentro de la comunidad.

Desde la perspectiva de Freire, este ejercicio se relaciona con su énfasis en el diálogo y la reflexión colectiva. La investigación implica un proceso de exploración y comprensión conjunta de las identidades étnicas y raciales, lo que fomenta la conciencia crítica y el empoderamiento de los grupos coloniales en Buenaventura. Además, la atención a las luchas simbólicas y las prácticas identitarias se alinea con la visión de Freire de que la educación debe permitir a las personas “leer el mundo” y transformarlo. En este caso, se busca comprender y transformar las dinámicas de identidad en un espacio social.

En la exploración de los símbolos identitarios de connotación esencialistas en el contexto local de Buenaventura⁵⁸, se observa una fuerte conexión de los agentes con su origen territorial, generando arraigo a las tradiciones cuando se sienten amenazados simbólicamente. Los símbolos identitarios locales constructivistas se emplean voluntariamente, adaptando constantemente nuevos elementos simbólicos al contexto social. Este proceso legitima diversas formas de actuar en el espacio social, donde las prácticas se consolidan mediante luchas simbólicas.

⁵⁸ Esta segunda parte de la introducción emplea las ideas de las conclusiones del artículo referenciado en la nota anterior, sobre todo de las páginas 376 y 378.

Desde la cultura local, se emiten críticas a la universalidad y racionalidad, emergiendo saberes basados en experiencias históricas identitarias. Esto da lugar a la creación de nuevos significados simbólicos en las relaciones sociales, reconociendo a los individuos como seres humanos y no como objetos de las élites. Estas relaciones transforman la sujeción hegemónica, permitiendo a los agentes actuar según su construcción humanitaria e identitaria.

En la interacción en las colonias de Buenaventura, las relaciones de convivencia identitarias evidencian tensiones entre el contexto local y general. Los agentes idean estrategias locales para construir discursos que fortalezcan los saberes locales y desmitifiquen los saberes hegemónicos en la búsqueda de la identidad. Los grupos coloniales en Buenaventura se organizan acorde con su cosmovisión, vinculados estrechamente a símbolos étnicos y raciales. A lo largo de la historia, han enfrentado luchas simbólicas ante la realidad impuesta por las colectividades hegemónicas, narrándose a sí mismos desde lo pluriétnico y multicultural en el nuevo espacio social.

Las prácticas de grupos coloniales e individuos sometidos ponen en juego capitales simbólicos, moldeando las actuales relaciones de convivencia y elaborando estrategias discursivas positivas que justifican sus acciones. La investigación se enfoca en comprender los complejos procesos de configuración del espacio social, centrados en la identidad racial y étnica desde la cultura local en los grupos coloniales de Buenaventura.

Con todo, la experiencia referenciada permite evidenciar que la Educación Popular se lleva a cabo a través de un proceso de diálogo horizontal, donde tanto educadores como educandos participan activamente. Este enfoque busca empoderar a las personas, permitiéndoles comprender su realidad desde una perspectiva crítica y desafiante. Además, la Educación Popular promueve la concienciación, alentando a las personas a cuestionar las injusticias y a participar activamente en la transformación de sus comunidades y sociedades.

En última instancia, la Educación Popular sirve como una poderosa herramienta para el cambio social, ya que busca no solo mejorar las vidas individuales, sino también abordar las raíces de las desigualdades y trabajar hacia

una sociedad más justa y equitativa. Además, promueve el desarrollo integral de las personas, no solo en términos intelectuales, sino también emocionales, éticos y sociales, lo que contribuye a una ciudadanía activa y comprometida.

A partir de lo anterior, vale resaltar y recalcar que la Educación Popular a la que acudo como ejercicio investigativo representa una visión educativa transformadora que ha tenido un impacto profundo y sostenido en el campo de la pedagogía crítica y la justicia social a nivel mundial. Gracias a Freire hoy se entiende que existe un enfoque de la educación, proveniente de América Latina, que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, y que puede ser un medio para la liberación, la conciencia crítica y la transformación social. La crítica freireana, realizada principalmente al modelo tradicional de educación “bancaria”, en el cual los estudiantes son vistos como receptáculos pasivos de información, desafió las nociones convencionales de enseñanza y aprendizaje, proponiendo en su lugar una pedagogía basada en el diálogo, la participación activa y el empoderamiento de los estudiantes.

Esta revisión de la literatura sobre la obra de Freire y la Educación Popular tiene como propósito explorar la relevancia y aplicabilidad de su pensamiento en diversos contextos contemporáneos, demostrando cómo su enfoque ha sido adaptado y reconfigurado para responder a los desafíos actuales de desigualdad, opresión y exclusión social.

Este capítulo revisa cómo la pedagogía crítica de Freire ha sido implementada en diversas partes del mundo, mostrando su adaptabilidad a diferentes realidades socioculturales y políticas. Investigaciones en países como México, Brasil, Portugal, Canadá y Nueva Zelanda han demostrado que el enfoque freireano promueve no solo la participación activa y el desarrollo de la conciencia crítica, sino también la toma de decisiones informadas y el empoderamiento de los estudiantes para luchar por la justicia social. Este enfoque permite a los educandos analizar y transformar críticamente sus realidades, convirtiéndose en agentes de cambio en sus comunidades. La literatura señala que la pedagogía de Freire ha tenido un impacto significativo no solo en el ámbito educativo, sino también en otras disciplinas como la comunicación, la política y la salud, debido a su capacidad para fomentar la reflexión crítica, el diálogo y la acción transformadora.

Uno de los pilares fundamentales de la Educación Popular freireana es el diálogo, considerado no solo como un método de comunicación, sino como una herramienta esencial para la construcción conjunta del conocimiento y la transformación social. Freire sostenía que el diálogo es indispensable para el aprendizaje significativo, ya que permite a los estudiantes y educadores construir conocimiento de manera colaborativa, respetando las experiencias y saberes de cada individuo. Investigadores contemporáneos han subrayado la importancia del diálogo en la pedagogía de Freire, destacando su impacto en la promoción de la igualdad, el respeto y la participación activa en las relaciones educativas. Este enfoque ha influido en una amplia gama de movimientos sociales, iniciativas educativas comunitarias y programas de formación docente, mostrando su capacidad para empoderar a los educandos y fomentar el cambio en estructuras de opresión y desigualdad. La revisión de la literatura realizada evidencia cómo el enfoque del diálogo ha sido clave para la creación de conciencia crítica, la emancipación y la transformación social, tanto en América Latina como en Europa.

La conciencia crítica y el empoderamiento son otros aspectos centrales de la pedagogía freireana, y la revisión de la literatura muestra cómo su enfoque ha promovido el desarrollo de estas competencias en diferentes contextos educativos. Freire enfatizaba la importancia de que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente su realidad, desafiar las estructuras de poder y convertirse en agentes de cambio social. Estudios en educación secundaria, superior y en contextos de vulnerabilidad evidencian que la participación activa, la reflexión crítica y el diálogo son componentes esenciales para fortalecer la capacidad de los estudiantes para influir en su entorno y abogar por la justicia social. Además, se ha demostrado que la pedagogía de Freire es efectiva en promover la inclusión y la equidad en entornos multilingües y multiculturales, destacando el papel de la universidad como un espacio de transformación personal y social, especialmente en la educación para la paz.

La revisión de la literatura también explora cómo la obra de Freire ha sido adaptada a diversos contextos específicos, como la educación indígena, en prisiones, zonas rurales y comunidades marginadas. La aplicación de la Educación Popular en estos entornos destaca su potencial para abordar desafíos de inclusión y justicia social en contextos decoloniales, pues han mostrado cómo la pedagogía freireana puede ser aplicada en áreas como la salud docente y la

investigación en enfermería, promoviendo prácticas más justas y participativas. Asimismo, investigaciones en países iberoamericanos han revelado cómo la Educación Popular basada en Freire puede empoderar a comunidades locales, fomentar la participación ciudadana y desafiar las estructuras sociales, como las normas patriarcales, fortaleciendo la identidad cultural y promoviendo la equidad de género.

Finalmente, esta revisión de literatura, y el realce de algunos conceptos clave de la Educación Popular Contemporánea enfatiza cómo la obra de Freire se convierte en una base para desafiar estructuras de poder y desigualdades, promoviendo la igualdad, la justicia y la solidaridad desde el campo de la educación y su responsabilidad social. Los estudios referenciados permiten analizar el impacto en diversos contextos, subrayando el rol del diálogo, la concientización y la educación moral en la transformación social y la emancipación. En conjunto, esta revisión de la literatura demuestra que la Educación Popular sigue siendo una herramienta poderosa y relevante para promover el cambio social en el siglo XXI, empoderando a las personas para que comprendan críticamente su realidad y trabajen colectivamente hacia una sociedad más justa y equitativa.

4. REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE EDUCACIÓN POPULAR

Estudios como el de Knijnik⁵⁹ y Giroux⁶⁰, permiten entender por qué Paulo Freire es considerado uno de los pensadores más importantes del siglo XX en América Latina, por sus importantes contribuciones al campo de la educación. Se le conoce por su trabajo en pedagogía crítica y dialógica, que enfatiza la importancia del diálogo, el pensamiento crítico y la justicia social en la educación, reafirman Xu y Knijnik⁶¹.

59 Knijnik, J., "To Freire or not to Freire: Educational Freedom and the Populist Right-wing *Eescola sem Partido*' Movement in Brazil", *British Educational Research Journal*: 2 (47), (2020), pp. 355-371. <https://doi.org/10.1002/berj.3667>.

60 Xu, W. y Knijnik, J., "Critical Chinese as an Additional Language Education in Australia: A Journey to Voices, Courage and Hope", *British Educational Research Journal*: 6 (47), (2021). pp. 1635-1651. <https://doi.org/10.1002/berj.3747>.

61 Giroux, H., "Rethinking Education As the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy", *Policy Futures in Education*, 6 (8), (2010), pp. 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>.

Freire creía que la educación debía ser una práctica de libertad y una herramienta para la transformación social⁶². Según Quinlan y Fogel⁶³, la propuesta de Freire se presentaba en contra del tradicional “modelo bancario” de educación, en el cual los estudiantes son receptores pasivos de conocimiento, y abogaba en cambio, como asegura Giroux⁶⁴, por un enfoque que promueva la participación activa, la reflexión crítica y el desarrollo de una conciencia crítica.

Las ideas de Freire han tenido un profundo impacto en la teoría y práctica educativa a nivel mundial. Su trabajo ha sido influyente en campos como la educación en alfabetización, la investigación participativa basada en la comunidad, la educación para la paz, la educación en enfermería y la educación de poblaciones marginadas.

Académicos y educadores, como Oliveira⁶⁵, continúan utilizando las teorías y métodos de Freire para promover la justicia social, el pensamiento crítico y el empoderamiento en la educación.

Vale señalar, como afirman Rau, Burks-Keeley, Costa-Guerra y Ibrahim⁶⁶, que el enfoque de Freire en la educación se basa en su creencia en la importancia del diálogo, el respeto y el amor en el proceso de aprendizaje. Según los investigadores, Freire enfatizaba la necesidad de que los educadores establecieran relaciones igualitarias y de confianza con sus estudiantes, y de crear entornos de aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico, la reflexión y la participación activa.

La pedagogía de Freire también enfatiza el papel de la educación en la promoción del cambio social y la atención a las desigualdades sociales. Él creía que la educación debería capacitar a las personas para analizar y transformar críticamente sus realidades sociales y políticas, como asegura Giroux⁶⁷.

62 Oliveira, W., “Freire and the Construction of New Critical Qualitative Inquiry”, *International Review of Qualitative Research*, 1 (11), (2018), pp. 22-27. <https://doi.org/10.1525/irqr.2018.11.1.22>

63 Quinlan, A., y Fogel, C., “Transcending Convention and Space: Strategies for Fostering Active Learning in Large Post-secondary Classes”, *Higher Education Studies*, 6 (4), (2014), pp. 43-48 <https://doi.org/10.5539/hes.v4n6p43>

64 Giroux, H., “Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy”, *op. cit.*

65 Oliveira, W., “Freire and the Construction of New Critical Qualitative Inquiry”, *op. cit.*

66 Rau, A., Burks-Keeley, R., Costa-Guerra, L., e Ibrahim, A., “Freirian Perspectives on Becoming Female Researcher-academics in Special Education”, *Educational Research Review* 23 (11), (2016), pp. 2116-2124. <https://doi.org/10.5897/err2016.2780>.

67 Giroux, H., “Rethinking Education As the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy”, *op. cit.*

El trabajo de Freire ha sido ampliamente reconocido y celebrado por su énfasis en la esperanza, la liberación y el poder transformador de la educación.⁶⁸ Sus ideas continúan inspirando a educadores, investigadores y activistas en todo el mundo que se dedican a promover la justicia social y el empoderamiento de las personas a través de la educación⁶⁹. En pocas palabras, la obra de Paulo Freire ha tenido un impacto significativo en la Educación Popular en todo el mundo.

Los temas recurrentes y significativos en su obra incluyen la pedagogía crítica y liberadora, el diálogo y la participación, la conciencia crítica y el empoderamiento, la Educación Popular en contextos específicos y la búsqueda de la justicia y la transformación sociales a través de la educación. Estos temas reflejan la importancia de la obra de Freire en la promoción de una educación crítica, participativa y orientada hacia la justicia social.

A través de una revisión de literatura se pueden identificar los temas recurrentes y significativos que ayudan a comprender su obra y su influencia en la Educación Popular. Considero que el análisis de literatura desempeña un papel fundamental para comprender a fondo la obra y los aportes de Freire, pues a través de la revisión de una amplia gama de referencias, se examinan diferentes perspectivas y enfoques relacionados con la Educación Popular y la pedagogía crítica. Este enfoque permite identificar las ideas clave de Freire y su aplicación en diversos contextos y disciplinas. Además, el análisis de literatura proporciona una visión panorámica de la recepción y la influencia de las ideas de Freire en la comunidad académica y en la práctica educativa.

El estudio detallado de las referencias seleccionadas permite establecer conexiones, identificar temas recurrentes y comprender la evolución y el alcance de la Educación Popular en el contexto de los aportes de Freire. Al profundizar en los escritos de investigadores y académicos, se pueden extraer conclusiones sólidas y significativas sobre la relevancia y el impacto perdurable del trabajo de Freire.

68 Webb, D., "Paulo Freire and 'The Need for a kind of Education in Hope'", *Cambridge Journal of Education*, 4 (40), (2010), pp. 327-339.
<https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.526591>.

69 Roberts, P., "Review Essay: Pedagogy, Politics and Intellectual Life: Freire in the Age of the Market, Pedagogy of Indignation", *Policy Futures in Education*, 4 (3), (2005), pp. 446-458.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.4.446>.

La presente revisión de literatura tiene como objetivo explorar y analizar los aportes de Paulo Freire en el campo de la Educación Popular. A través del análisis detallado de una amplia variedad de referencias académicas, se examinan las ideas centrales de Freire y su relevancia en la pedagogía crítica y la transformación social. Esta revisión de literatura proporciona una visión integral de los principios y enfoques de Freire, destacando la importancia de su trabajo en la promoción de la conciencia crítica, el diálogo, la participación activa y la justicia social en el ámbito educativo.

La selección de las 95 referencias para esta revisión de literatura se llevó a cabo mediante una metodología rigurosa y criterios específicos. Inicialmente, se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas y repositorios especializados, como *Google Scholar*, *Web of Science* y *Scopus*, utilizando palabras clave relacionadas con Paulo Freire, Educación Popular y Pedagogía Crítica. Esta búsqueda inicial arrojó un amplio número de resultados, con centenares de artículos disponibles.

Para refinar la selección, se aplicaron criterios estrictos de inclusión. Se priorizó la inclusión de artículos científicos y académicos publicados en revistas indexadas y revisadas por pares. Además, se consideró la relevancia temática, la calidad de las fuentes y la actualidad de las publicaciones, ubicando una ventana de observación con las publicaciones posteriores al año 2000. Se buscó una representación equilibrada de diferentes enfoques, contextos geográficos y disciplinas relacionadas.

A través de este proceso de selección, se logró reducir la lista inicial a las referencias más pertinentes y significativas para el análisis. Estas referencias fueron consideradas como las más relevantes y representativas en el campo de estudio de la Educación Popular y los aportes de Paulo Freire. Cabe destacar que esta selección final no pretende ser exhaustiva ni abarcar todas las publicaciones existentes, pero se considera una muestra significativa y representativa de la literatura académica disponible.

El enfoque de esta revisión de literatura se centra en proporcionar una visión general y comprensiva de las ideas, teorías y aplicaciones de Paulo Freire en el campo de la Educación Popular. Al analizar las referencias seleccionadas,

se identificaron los patrones, tendencias y temas recurrentes, lo que permitió evaluar críticamente las contribuciones y los debates en torno a la obra de Freire, alrededor de 5 aspectos claves de su obra y pensamiento, así:

4.1. Pedagogía crítica y liberadora

La pedagogía crítica y liberadora de Paulo Freire ha sido un tema recurrente y ampliamente estudiado en la literatura académica, como lo señalan los estudios recientes de Rodrigues y Santos⁷⁰, Uchoa y Pasqualucci⁷¹ y Mieres⁷², quienes destacan la importancia de su enfoque en la conciencia crítica, como base para la transformación social a través de la educación. Según los investigadores, Freire impulsaba una educación que trascendiera la mera transmisión de conocimientos y se convirtiera en un proceso de diálogo y reflexión capaz de capacitar a las personas para comprender y transformar su realidad social, ya sea en relación con su formación ciudadana, como lo aseguran Lehmann⁷³ y Viens⁷⁴, o ya desde contextos específicos como la educación primaria o secundaria, como lo analizan Lubies, Hasler y Mayo⁷⁵, estudios realizados en países como México, Chile y Canadá.

Otros estudios, como los de Mondragón⁷⁶, Junior y Campos⁷⁷, Gonçalves y Dias⁷⁸ respaldan la importancia de cultivar la reflexión crítica y la conciencia

70 Rodrigues, M. y Santos, A., "A educação intercultural e humanização em Freire: considerações e congruências", *Revista Inter-Ação*, 46, (2021), pp. 946-961. <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/68357>.

71 Uchoa, M. y Pasqualucci, L., "Interculturalidade Crítica e Sociomuseologia – práticas decoloniais e suas intersecções na práxis freireana", *Cadernos Sociomuseologia*, 65 (21), (2023) <https://doi.org/10.36572/csm.2022.vol.65.01>

72 Mieres, R., "Praxis cultural del grupo Luango de Venezuela. Aporte desde la Pedagogía Crítica de Paulo Freire.", *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 21 (2), (2017), pp. 27-49. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i2.62>.

73 Lehmann, D., "Les Dilemmes des Universités Interculturelles au Mexique", *IdeAs, Idées d'Amérique*, 2, (2012) <https://doi.org/10.4000/ideas.331>

74 Viens, P., "La influencia de Paulo Freire en la conformación de la Educación Popular autónoma en la provincia de Quebec", *Pedagogía y Saberes*, 30 (2009), pp. 33-37. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys33.37>.

75 Lubies, R., Hasler, F., y Mayo, S., "Re-pensando el lugar de las lenguas indígenas en Chile: globalización y educación intercultural bilingüe", *International Journal of Multicultural Education*, 15 (3), (2013), pp. 26-44. <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i3.715>.

76 Mondragón, G., "Marx y Freire: Educación crítica y sustentable", *Ecociencia*, 1(1), (2019). <https://doi.org/10.35766/je19112>.

77 Junior, R., y Campos, E., "Uma leitura freireana sobre a bnc-formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo", *Educação e Linguagem*, 2 (24), (2021), pp. 209-234. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v24n2p219-244>.

78 Gonçalves, A., y Dias, P., "O contributo de Paulo Freire no combate das desigualdades de acesso e participação educacionais", *Saber e Educar*, 2 (31), (2022), pp. 1-10. <https://doi.org/10.17346/se.vol2.457>.

social en los estudiantes, ya que esto les permite analizar y transformar su entorno social y político. A manera de ejemplo, resalto que Mondragón⁷⁹ examinó la aplicación de la pedagogía crítica en el contexto de la formación docente en México. El estudio señaló cómo la pedagogía crítica fomentaba la reflexión crítica de los futuros docentes, permitiéndoles analizar y cuestionar las estructuras de poder presentes en el sistema educativo.

Por su parte, Junior y Campos⁸⁰ y dos Santos y Costa⁸¹, realizaron una investigación sobre la relación entre la pedagogía crítica y el desarrollo de la conciencia social en estudiantes universitarios en Brasil, mientras que Gonçalves y Dias⁸² exploraron la aplicación de la pedagogía crítica en la enseñanza de las ciencias en Portugal, evidenciando, ambos estudios, cómo la pedagogía crítica fomentaba la participación de los estudiantes en la toma de decisiones curriculares, permitiéndoles influir en el diseño y desarrollo de su propio aprendizaje.

La relevancia de la pedagogía de Freire también se destaca en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social en diversos contextos, como lo expone la experiencia de Oliveira y Carvalho⁸³ y la de Almeida, Andrade y Estigarribia⁸⁴, en Brasil, y García-Retana⁸⁵ en México y Costa Rica. Los hallazgos de estas investigaciones destacan cómo la pedagogía crítica fomenta la participación activa, la reflexión crítica y la conciencia social de los adultos, promoviendo así su empoderamiento y su capacidad para enfrentar los desafíos sociales de sus contextos particulares.

79 Mondragón, G., "Marx y Freire: Educación Crítica y Sustentable", *op. cit.*

80 Junior, R., y Campos, E., "Uma leitura freireana sobre a bnc-formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo", *op. cit.*

81 Dos Santos, P. y Costa, D., "Educação Popular: articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras", *Retratos da Escola*, 16 (36), (2022), pp. 737-755. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1597>.

82 Gonçalves, A., y Dias, P., "O Contributo De Paulo Freire No Combate às Desigualdades De Acesso E Participação Educacionais", *op. cit.*

83 Oliveira, M., y Carvalho, V., "Currículo Crítico Multicultural: a valorização do diferente", *Grau Zero -Revista de Crítica Cultural*, 1 (1), (2016), pp. 133-146. <https://doi.org/10.30620/gz.v1n1.p133>.

84 Almeida, L., Andrade, A. y Estigarribia, M., "A pedagogia social e os princípios de Paulo Freire: contribuições diante dos novos paradigmas educacionais e a função social da escola", *Conjecturas*, 22 (16), (2022), pp. 432-444. <https://doi.org/10.53660/conj-2054-mp43>.

85 García-Retana, J., "Compromiso y esperanza en Educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire", *Revista Educación*, 1 (40), (2015), pp. 113-132. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>.

Invita a contemplar la actividad educativa como una interacción dinámica y completa, arraigada en valores humanos y éticos, en la cual todos los involucrados, tanto educadores como estudiantes, comparten el proceso de aprender y enseñar. En pocas palabras, esto lleva a afirmar que la educación ofrece la promesa de un mundo mejor, si va precedida de un fuerte y pertinente componente de mejora de la formación de los docentes que liderarán, desde la escuela y las comunidades, estos procesos de transformación social.

Adicionalmente, vale resaltar que las ideas de Freire han influido en diversos campos de estudio relacionados no sólo con la educación, sino también en conexión con la comunicación y la política, y han inspirado a educadores y activistas en la promoción de la justicia social y la equidad, como lo exponen los estudios de Carmo y Carmo⁸⁶ realizado con profesores de Portugal, y el de Martínez Lirola⁸⁷ realizado en el contexto de la educación superior española.

Como se ha mostrado, es importante resaltar que el enfoque de Freire ha sido ampliamente reconocido y valorado en la literatura académica, tanto en Brasil como a nivel internacional⁸⁸, no sólo por las transformaciones que generó en su contexto local, sino las proyecciones y adaptaciones que su método de trabajo y de investigación han permitido replicar en otros contextos, así como las posibilidades de conexión con otras áreas y disciplinas de trabajo académico.

A manera de ejemplo, se encuentra el artículo de Veugelers⁸⁹, quien analiza la conexión entre Paulo Freire y la educación moral. Según este autor, el trabajo de Freire tuvo un impacto crucial en la investigación educativa con una orientación radical hacia la pedagogía crítica. Además, influyó de manera significativa en educadores de diversas disciplinas, como las ciencias sociales, los estudios lingüísticos, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, los estudios

86 Carmo, E., y Carmo, É., "A força da palavra dos vulnerabilizados pela desigualdade social: Paulo Freire e comunidades ribeirinhas no Marajó", *Praxis Educativa*, (16), (2021), pp. 1-14. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16641.053>.

87 Martínez, M., "Cómo potenciar la justicia social y la pedagogía de Freire en la enseñanza universitaria. Ejemplos de la enseñanza universitaria del inglés", *Praxis Educativa*, 1 (14), (2019), pp. 34-48. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.002>.

88 Shih, Y., "Encounter with Paulo Freire's Critical Pedagogy: Visiting the Brazilian Social Context (1950s-1970s)", *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), (2020), pp. 1228-1236. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080413>.

89 Veugelers, W., "Paulo Freire and Moral Education", *Journal of Moral Education*, 4 (46), (2017), pp. 410-411. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363598>.

multiculturales y los estudios poscoloniales, en la medida en que contribuyó a una aplicación de sus conceptos teóricos para mejorar las prácticas educativas.

Otros dos ensayos, escritos por Guilherme⁹⁰ y Espinoza⁹¹, complementan lo anterior, al señalar que la obra de Freire ofrece perspectivas valiosas para abordar asuntos actuales como la ética intercultural y las políticas educativas de corte neoliberal.

Varios estudios exponen cómo las ideas freireanas y los principios de la Educación Popular continúan siendo relevantes para promover la participación ciudadana y el cambio social en el siglo XXI, como lo señalan Suzina, Tufte y Jiménez-Martínez⁹² al explorar la perspectiva ontológica de Freire como base de su pedagogía liberadora. También se resalta el trabajo de Loureiro y Moretti⁹³, quienes apuestan por la perspectiva decolonizadora de Freire para entender las transformaciones epistemológicas necesarias. Estos aportes señalan que ha ejercido una influencia fundamental tanto en aquellos que impulsan el cambio como en un espectro más amplio de disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales.

Por su parte, el estudio transfronterizo realizado por Teoh, Tan, Tan y Chong⁹⁴ señala que un desafío que tiene la aplicación del pensamiento freireano a la investigación, se relaciona con la complejidad que existe en la discrepancia entre la emancipación propia de la investigación participativa basada en la comunidad y la estructura social jerarquizada de la sociedad; a lo que se suma la presencia predominante de una dominación no explícita pero sutil, que socava

90 Guilherme, M., "Freire's philosophical contribution for a theory of intercultural ethics: A deductive analysis of his work", *Journal of Moral Education*, 46, (2017), pp. 422–434. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363600>.

91 Espinoza, G., "Paulo Freire's ideas as an alternative to higher education neoliberal reforms in Latin America", *Journal of Moral Education*, 46, (2017), pp. 435-448. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363601>.

92 Suzina, A., Tufte, T., y Jiménez-Martínez, C., "Special Issue: the Legacy of Paulo Freire. Contemporary Reflections on Participatory Communication and Civil Society Development in Brazil and beyond", *International Communication Gazette*, 5 (82), (2020), pp. 407-410. <https://doi.org/10.1177/1748048520943687>.

93 Loureiro, C., y Moretti, C., "Paulo Freire am Abya Yala: Denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial", *Práxis Educativa*, (16), (2021), pp. 1-19. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16634.059>.

94 Teoh, G., Tan, M., Tan, J., y Chong, M., "Conducting Community-based Participatory Research in an Urban Malaysian Community: Lessons Learned and Challenges in Establishing Partnerships", *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 3 (28), (2018), pp. 156-168. <https://doi.org/10.1002/casp.2348>.

los valores culturales locales y repercute en la manera como se construye el conocimiento con la comunidad.

En conexión con lo anterior, un estudio establece un vínculo entre los conceptos freireanos de “apertura a lo nuevo” y “curiosidad crítica”, con un tipo específico de desarrollo de la conciencia, de la cual habla el *Mindfulness*. Esta relación, analizada por Terzi, Matos, Rodrigues y Demarzo⁹⁵ señala la necesidad de desarrollar la capacidad para cultivar un estado de presencia que aumenta la conciencia de los estados mentales y emocionales, y fomenta acciones conscientes en lugar de acciones automáticas. La conciencia, similar al concepto de acción-reflexión en Freire, se convierte en una palabra clave para la transformación hacia una disminución del sufrimiento de la vida, incluyendo lo mental, emocional, físico y social o interpersonal.

Estos estudios evidencian cómo el pensamiento de Freire, a través de sus obras clásicas, y gracias al acumulado de análisis y reflexiones posteriores, ha influido en diversas áreas del conocimiento y ha sido aplicado en contextos educativos diversos, lo que demuestra su relevancia y adaptabilidad en diferentes entornos y culturas, como afirman Cakcak⁹⁶, Macías, Patiño-Jacinto y Castro⁹⁷, y Rodrigues y Santos⁹⁸.

Ahora bien, según la literatura existente sobre Freire y sus aportes en la transformación de la realidad desde la educación, pensar que la pedagogía crítica se considera liberadora, como lo ha señalado Shih⁹⁹, exige resaltar su objetivo de romper con los esquemas tradicionales de educación y empoderar a los educandos para que se conviertan en agentes activos en la lucha por la

95 Terzi, A., Matos, D., Rodrigues, M., y Demarzo, M., “Mindfulness in Education and Paulo Freire: A Reflective Approach”, *Interface, Comunicação, Saúde, Educação*, (24), (2020), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1590/interface.200015>.

96 Cakcak, Y., “Reading Paulo Freire’s Pedagogy of the Oppressed: Why did it feel empowering to me”, *Ensino, Saude E Ambiente*, 14 (especial) (2021), pp. 121-134. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp..a52497>.

97 Macías, H., Patiño-Jacinto, R. y Castro, M., “Accounting education in a Latin American country during COVID-19: proximity at a distance”, *Pacific Accounting Review*, 33 (5), (2021), pp. 636-651. <https://doi.org/10.1108/par-11-2020-0198>.

98 Rodrigues, M. y Santos, A., “A educação intercultural e humanização em Freire: considerações e congruências”, *op. cit.*

99 Shih, Y., “Encounter with Paulo Freire’s Critical Pedagogy: Visiting the Brazilian Social Context (1950s-1970s)”, *op. cit.*

justicia social y la transformación de la realidad social y política, como también lo han asegurado Veugelers¹⁰⁰ y Cakcak¹⁰¹.

En esa medida, Freire argumentaba que la educación autoritaria y basada en la transmisión de conocimientos aliena a los estudiantes y reproduce relaciones de poder injustas, como lo analizaron Webb¹⁰², Carmo y Carmo¹⁰³, y lo expresaron Gonçalves y Dias¹⁰⁴, al estudiar las contribuciones de Freire en relación con las desigualdades sociales y las prácticas de participación en escenarios escolares con limitaciones económicas.

En contraste, pensando en los efectos de la conducta de los educandos fuera de las aulas y de las estructuras formales de la educación, como demuestran los estudios de Dos Santos y Costa¹⁰⁵ y Junior y Campos¹⁰⁶, la pedagogía crítica de Freire busca liberar a las personas de las dinámicas opresivas, y promueve, como aseguran Silva y Filgueiras y Thiollent¹⁰⁷, la participación activa, el diálogo horizontal y la reflexión crítica sobre esa misma realidad social, para iniciar procesos de cambios reales a través de nuevas y mejoradas prácticas y comportamientos sociales¹⁰⁸.

Otros ejemplos de esta pedagogía crítica, como lo evidencian los estudios de Rau *et alii*¹⁰⁹ y Roberts¹¹⁰, también enfocan las contribuciones del desarrollo de la conciencia, pero en escenarios de clase, género, raza, como otros aspectos constituyentes de la identidad social. Investigaciones como las

100 Veugelers, W., "Paulo Freire and Moral Education", *op. cit.*

101 Cakcak, Y., "Reading Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed: Why did it feel empowering to me", *op. cit.*

102 Webb, D., "Paulo Freire and 'The Need For a kind of Education in Hope'", *op. cit.*

103 Carmo, E., y Carmo, É., "A Força Da Palavra Dos Vulnerabilizados Pela Desigualdade Social: Paulo Freire E Comunidades Ribeirinhas No Marajó", *op. cit.*

104 Gonçalves, A., y Dias, P., "O contributo de Paulo Freire no combate das desigualdades de acceso e participação educacionais", *op. cit.*

105 Dos Santos, P. y Costa, D., "Educação Popular: articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras", *op. cit.*

106 Junior, R., y Campos, E., "Uma leitura freireana sobre a bnc-formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo", *op. cit.*

107 Silva, C., Filgueiras, F., y Thiollent, M., "Decolonial Studies, Non-extractive Methods, and Participatory Action Research In Accounting", *Revista de Administração Contemporânea*, 4 (26), (2022), pp. 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210014.en>

108 Lehmann, D., "Les dilemmes des universités interculturelles au Mexique", *op. cit.*

109 Rau, A., Burks-Keeley, R., Costa-Guerra, L., y Ibrahim, A., "Freirian Perspectives on becoming Female Researcher-academics in Special Education", *op. cit.*

110 Roberts, P., "Review Essay: Pedagogy, Politics and Intellectual Life: Freire in the Age of the Market, Pedagogy of Indignation", *op. cit.*

desarrolladas por Lubies¹¹¹, Gonçalves y días¹¹², y Mondragón¹¹³, entre otros, reconocen que las desigualdades sociales y las injusticias están arraigadas en las estructuras de poder y en los sistemas de opresión que afectan a diferentes grupos en la sociedad.

Por lo tanto, promueve una educación que fomente la conciencia crítica de estas dinámicas y que busque transformarlas, no sólo con referentes contextuales concreto, sino también con referencias globales, promoviendo una conciencia crítica, la comprensión de los bienes comunes globales y el bien común, y la lucha contra la desigualdad y la opresión a nivel mundial ¹¹⁴.

Así, la obra de Freire y las investigaciones citadas respaldan la importancia de esta perspectiva en la literatura académica, destacando su relevancia para la promoción de la justicia social y la emancipación de los individuos.

Los estudios de Rodrigues, Menezes, Rosa, Freitas, y Prado ¹¹⁵, y el de Souza, Barbosa, Schmitt, y Heidemann¹¹⁶, señalan que al promover la reflexión crítica, la conciencia social y la acción transformadora, hacen que la pedagogía adquiera su sentido crítico y se considere en una estrategia de liberación, con implicaciones no sólo académicas, sino de acción en campos sociales, culturales, económicos y políticos, como también lo refieren Strong y Nafziger¹¹⁷ y Xu y Knijnik¹¹⁸, al realizar sus estudios con estudiantes de África y

111 Lubies, R., Hasler, F., y Mayo, S., "Re-pensando el lugar de las lenguas indígenas en Chile: Globalización y educación intercultural bilingüe", *op. cit.*

112 Gonçalves, A., y Dias, P., "O contributo de Paulo Freire no combate das desigualdades de acceso e participação educacionais", *op. cit.*

113 Mondragón, G., "Marx y Freire: Educación crítica y sustentable", *op. cit.*

114 Torres, C., y Bosio, E., "Global Citizenship Education at the Crossroads: Globalization, Global Commons, Common Good, and Critical Consciousness", *Prospects*, 48, (2020), pp. 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>.

115 Rodrigues, J., Menezes, T., Rosa, D., Freitas, A., y Prado, M., "Political and Pedagogical Projects of Nursing Residency to the Elderly from Paulo Freire's Perspective", *Revista Brasileira de Enfermagem, suppl 2* (72), (2019), pp. 36-42. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0683>.

116 Souza, J., Barbosa, M., Schmitt, H., y Heidemann, I., "Paulo Freire's Culture Circles: Contributions to Nursing Research, Teaching, and Professional Practice", *Revista Brasileira de Enfermagem*, 1 (74), (2021), pp. 1-5. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0626>.

117 Strong, K., y Nafziger, R., "Education for Black Liberation: Freire and Past/Present Pan-Africanist Experiments", *Current Issues in Comparative Education-CICE*, 2 (23), (2021), pp. 39-54. <https://doi.org/10.52214/cice.v23i2.8572>.

118 Xu, W., y Knijnik, J., "Critical Chinese as an Additional Language Education in Australia: a Journey to Voices, Courage and Hope", *op. cit.*

Australia, respectivamente, a partir de la aplicación de concepto *concientización* a contextos de gran diversidad cultural.

Según los investigadores, estos estudiantes enfrentan desventajas sociales, lingüísticas y económicas, pero el trabajo desde la Educación Popular les permite encontrar sus propias voces, mostrar valentía y mantener la esperanza de transformar sus realidades y contextos particulares. También se puede sumar el estudio realizado en Nueva Zelanda por los investigadores Nogueira, Arriada y Vahl¹¹⁹.

La relación que los investigadores establecen con los movimientos de Educación Popular panafricanista, y el pensamiento de Freire, o con los referentes de la obra de Freire en el contexto neozelandés o australiano, muestra que, aunque contribuyó a la educación liberadora y al fortalecimiento de la pedagogía crítica en escenarios más allá de los brasileros, también su perspectiva fue fuertemente moldeada por las condiciones históricas y revolucionarias africanas, o las perspectivas críticas de los otros lugares, pues su flexibilidad y adaptación a los contextos permite realizar experimentaciones sociales de índole estrictamente pedagógica, como insumos para la transformación social, como se evidenció en las praxis educativas referenciadas.

4.2. Diálogo y participación

Como ya se ha vislumbrado en apartados anteriores, otro tema importante en la obra de Freire es la importancia del diálogo y la participación para reafirmar el proceso educativo y su contribución social. Freire creía que el diálogo era fundamental para la construcción de conocimiento y la transformación social, aspecto crucial que resalta Schugurensky¹²⁰ al identificar los antecedentes históricos y describir el desarrollo de la Pedagogía Social en América del Norte.

119 Nogueira, G., Arriada, E., Vahl, M., "Paulo Freire em Aotearoa - Nova Zelândia: Uma discussão sobre a Produção de Peter Roberts", *Revista Pedagógica*, (21), (2019), pp. 431-446. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4890>.

120 Schugurensky, D., "Pedagogía social en América del Norte: antecedentes históricos y desarrollo actual", *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 27, (2016), pp. 225-251. https://doi.org/10.7179/psri_2016.27.11.

Por su parte, Mieres¹²¹ y Oliveira y Santos¹²², desde sus contextos latinoamericanos, en particular, Venezuela y Brasil, abogan por el referente freireano que fomenta una educación basada en la participación activa de los estudiantes y que promoviera la igualdad y el respeto en las relaciones educativas. Según estos investigadores, la experiencia de Paulo Freire en diferentes partes del mundo dejó un impacto significativo en el sistema educativo y en programas de educación en varios países.

Su trabajo también generó nuevas ideas teóricas y, especialmente en América Latina en los años 60, influyó de manera importante en la noción de Educación Popular.

De manera complementaria, el pensamiento contemporáneo sobre la Educación Popular no sólo se ha visto enriquecido por los análisis de los aportes de Freire como resultado de sus viajes internacionales, sino que la revisión bibliográfica que incluye sus obras presenta a Freire como una fuente de inspiración para movimientos de liberación y explora cómo su enfoque de Educación Popular ha tenido un impacto en una variedad de entornos sociales, culturales y educativos. Al respecto, Viens¹²³, Ponte¹²⁴ y Sánchez¹²⁵ resaltan la visión de Freire de la educación como un proceso liberador y emancipador, que busca la superación de las estructuras de opresión y la promoción de la libertad y la justicia.

Estas investigaciones, como las realizadas por Urban¹²⁶ y Tomassini, Ribeiro y Pereira¹²⁷ exponen cómo los trabajos comunitarios, cuando se desarrollan

121 Mieres, R., "Praxis cultural del grupo Luango de Venezuela. Aporte desde la Pedagogía Crítica de Paulo Freire", *op. cit.*

122 Oliveira, I., Santos, T., "A Educação de Paulo Freire - Andarilho da utopia - Em diferentes contextos", *Revista Inter-Ação*, 1 (42), (2017), pp. 1-19. <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.43631>.

123 Viens, P., "La influencia de Paulo Freire en la conformación de la educación popular autónoma en la provincia de Quebec", *op. cit.*

124 Ponte, E., "Al Volver La Vista Atrás: Una mirada a la formación de maestros desde la Universidad de Hawái en Manoa", *Padres y Maestros*, 361, (2015), pp. 70-73. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.012>.

125 Sánchez, L., "Potter y Freire: Diálogo de fundamentos teóricos para la educación bioética", *Bioética*, 1 (21), (2013), pp. 158-167. <https://doi.org/10.1590/s1983-80422013000100019>.

126 Urban, S., "Paulo Freire e a Educação Popular em Timor-leste: Uma história de libertação", *Educação e Emancipação*, 1 (10), (2017), pp. 76-100. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n1p76-100>.

127 Tomassini, F., Ribeiro, S., y Pereira, T., "A interdisciplinaridade no pensamento educacional de Paulo Freire", *Gavagai-Revista Interdisciplinar de Humanidades*, 1 (8), (2021), pp. 12-32. <https://doi.org/10.36661/2358-0666.2021v8n1.12424>.

en el marco de la Educación Popular, promueven no sólo acciones que evidencian la participación ciudadana, sino, más allá de eso, cultivan el compromiso social a través de expresiones de conciencia crítica y acción transformadora, como lo afirman múltiples investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos que comparten características y limitaciones económicas, pero también aquellas realizadas en otras latitudes y en conexión con otras disciplinas académicas y sociales.

A manera de ejemplo se pueden referenciar la investigación realizada por López¹²⁸ o Valdivia, Pinto-Torres y Herrera-Barraza¹²⁹ en Chile, o Cunha, Montrone y Costa¹³⁰ en Brasil para destacar las potencialidades de los procesos colectivos de concienciación, y reseñar la alfabetización como una actividad social que involucra la creación y el acuerdo social para la generación y discusión de significados mediante el uso del lenguaje y el proceso de aprendizaje individual y colaborativo.

Al respecto, un interesante contraste se puede realizar entre los estudios realizados por Sampaio y Guedes¹³¹ en los que resalta el aporte de Freire en los años 80, y el estudio de Carvalho y Antunes-Rocha¹³² realizados postpandemia, pues es una manera de entender cómo la Educación Popular se ha vuelto más necesaria que nunca, sobre todo en tiempos y contextos en los que las dificultades relacionadas con la creciente desigualdad, la explotación, la opresión y la discriminación persistente se acrecientan y profundizan.

Para los investigadores, a pesar de que la Educación Popular se enfrenta a sus propios desafíos y ha experimentado una disminución de

128 López, B., "Del yo al nosotros y de lo personal a lo político: la construcción de la conciencia de género en talleres para mujeres", *Revista CUHSO Cultura, hombre y sociedad*, 2 (26), (2016), pp. 147-173. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v26n2-art1106>.

129 Valdivia, A., Pinto-Torres, D., y Herrera-Barraza, M., "Media Literacy and Learning. Conceptual Contribution in the Field of Media Education", *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), (2018), pp. 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.8>.

130 Cunha, A., Montrone, A., y Costa, G., "(Des)encontros da Extensão Universitária com a Educação Popular na Universidade Federal de São Carlos", *Revista Eletrônica de Educação*, (14), (2020), pp. 1-20. <https://doi.org/10.14244/198271993951>.

131 Sampaio, M., y Guedes, M., "Ira Shor e Paulo Freire: a superação do distanciamento físico-temporal pela identificação no campo das ideias", *Interritórios, Revista de Educação*, 14(7), (2021), pp. 181. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2021.251602>.

132 Carvalho, C., y Antunes-Rocha, M., "Práticas artísticas no campo: a luta como categoria pedagógica para a transformação social", *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, (2021), pp. 1-26. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12368>.

recursos en un momento crítico, en la contemporaneidad se enfoca en destacar cómo ciertas iniciativas comunitarias han logrado mantenerse a flote a pesar de obstáculos más amplios. En otras palabras, se señala cómo las obras de Freire se han convertido en la base para una formación que desafía el poder establecido, llenando así un vacío histórico.

Esto quiere decir, al análisis de los investigadores, que Freire hizo una contribución epistemológica única que respaldó las prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes comprometidos en el proceso crítico de enseñanza-aprendizaje. Esto se puede complementar con los aportes de Mayo y Randford¹³³ y de Oliveira y Carvalho¹³⁴, que desde experiencias escolares institucionales y rurales, reflexiona sobre cómo se han enriquecido los procesos educativos y comunitarios con la historia y la resistencia de los movimientos sociales, y cómo la Educación Popular ha enseñado metodologías y prácticas pedagógicas con la intención de lograr una educación transformadora.

En esa misma línea de reflexión, vale señalar que Freire consideraba el diálogo como una piedra angular de su enfoque pedagógico. Este concepto clave permite asumir el diálogo como elemento esencial para la educación y la emancipación humana. Para Freire, el diálogo no es solo una herramienta pedagógica, sino un proceso de liberación, como ya se ha mencionado, por tanto, implica un compromiso ético y político de los educadores y educandos para construir conocimiento colectivamente, cuestionar estructuras de poder y desarrollar una conciencia crítica sobre su realidad social.

Ahora bien, al concebir el diálogo como una forma de estar en el mundo, desde la perspectiva de Freire, que supera la dicotomía entre sujeto y objeto, enfatizando la horizontalidad, la reciprocidad y la intersubjetividad en las relaciones educativas, se pueden establecer puentes con otras reflexiones como la proveniente de la teoría de la acción comunicativa. Habermas distingue entre la racionalidad instrumental, orientada a la eficiencia y el control, y la racionalidad comunicativa, que se centra en la comprensión mutua, el consenso y la intersubjetividad.

133 Mayo, M., y Randford, F., "Radical Popular Education Today: Popular Education in populist times", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (14), (2023), pp. 97-108. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4259>.

134 Oliveira, M., y Carvalho, V., "Currículo crítico multicultural: a valorização do diferente", *op. cit.*

Para Habermas, la racionalidad comunicativa es esencial en la esfera pública y democrática, ya que permite a los individuos participar en procesos deliberativos, libres de coerción, donde los argumentos racionales prevalecen sobre el poder. Este proceso de deliberación democrática es fundamental para legitimar las normas sociales y políticas.

Ambos enfoques, aunque provenientes de contextos y preocupaciones diferentes, convergen en su énfasis en el diálogo como un medio de emancipación. Freire y Habermas comparten la convicción de que el diálogo auténtico y libre es fundamental para desafiar las estructuras de poder y promover la justicia social. Sin embargo, mientras que Habermas se centra más en la construcción de una esfera pública racional y deliberativa en sociedades democráticas, Freire se enfoca en la educación como una práctica de la libertad para las poblaciones oprimidas. Para Freire el diálogo iba más allá de una simple comunicación verbal, era un proceso de intercambio genuino de ideas y experiencias entre educadores y educandos. Este diálogo permitía la construcción conjunta del conocimiento, fomentando la participación activa de los estudiantes y promoviendo una relación horizontal y respetuosa en el aula. Estudios como el de Uchoa y Pasqualucci¹³⁵ y de Monteiro, Lima y Asinelli-Luz¹³⁶ respaldan esta perspectiva, destacando cómo el diálogo facilita, al menos en el primer nivel de interacción, la comprensión mutua, el intercambio de perspectivas y la generación de ideas creativas.

Para ambos autores, Freire y Habermas, el diálogo no es simplemente un intercambio de palabras, sino un compromiso ético con la verdad, la justicia y la igualdad. Freire y Habermas creen que el diálogo es fundamental para crear espacios de entendimiento mutuo y consenso en la acción colectiva, ya sea en el aula o en la esfera pública. Mientras que Freire habla de la “concienciación” como el proceso de entender y transformar el mundo, Habermas se refiere a la “validez consensuada” alcanzada a través del diálogo racional en contextos democráticos. A manera de ejemplo, el estudio de Ronis y Proctor¹³⁷, exploró la implementación de la pedagogía de Freire en el contexto de la educación

135 Uchoa, M. y Pasqualucci, L., “Interculturalidade Crítica e Sociomuseologia – práticas decoloniais e suas intersecções na práxis freireana”, *op. cit.*

136 Monteiro, M., Lima, T., y Asinelli-Luz, A., “A Escola como expressão da violência ou locus da cultura da Paz?”, *Dialogia*, 32, (2019), pp. 65-80. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n32.13630>.

137 Ronis, S., y Proctor, T., “The Past, Present, and Religious Studies Future of Civic Engagement in American Higher Education”, *Journal on Teaching*, 3 (1). (2020) <https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v1i3.574>.

superior, y encontró que el diálogo enriquecía el proceso educativo al permitir a los estudiantes compartir sus experiencias y desafiar ideas preconcebidas, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

Inclusive, como evidencia Oliveira¹³⁸, se presenta el aporte freireano como una estrategia para fomentar prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo de las habilidades de participación cívica de los estudiantes y, cuando sea posible, desarrollo de estas desde el aprendizaje basado en la comunidad.

De esta manera, la participación activa de los educandos en el proceso educativo es fundamental para desarrollar una conciencia crítica y fomentar la transformación social. La pedagogía de Freire promueve la participación como un medio para empoderar a los estudiantes y hacerlos conscientes de su capacidad para cambiar su realidad¹³⁹. Numerosas investigaciones respaldan esta idea, demostrando cómo la participación activa de los educandos en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento promueve el pensamiento crítico y la acción transformadora ¹⁴⁰.

El estudio de Suzina y sus colegas ¹⁴¹ es un ejemplo de lo anterior, pues examinó la aplicación de la pedagogía freireana en el ámbito de la educación para el desarrollo comunitario en Brasil, e identificó cómo la participación de los miembros de la comunidad en la planificación y ejecución de proyectos educativos fue fundamental para fortalecer su capacidad de acción y promover cambios significativos en su entorno.

Ya he afirmado que la pedagogía crítica de Freire busca establecer un diálogo horizontal y equitativo en el aula, donde se valoren las experiencias y conocimientos de los educandos. En este enfoque, los educandos no son meros

138 Oliveira, M., "Ensino e Cultura Popular: Caminhos para a construção de saberes sociohistóricos em Açailândia-ma", *Revista da Faculdade de Educacao*, 1 (35), (2021), pp. 231-248. <https://doi.org/10.30681/21787476.2021.35.231248>.

139 Faria, A., "Una educación para el desarrollo de la democracia: Así nace una perspectiva latinoamericana de Educación Popular", *Saberes Andantes*, 4 (2), (2018), pp. 77-98. <https://doi.org/10.53387/sa.v2i4.31>.

140 Moreira, J., Araújo, A., Moraes, W. y Oliveira, D., "Initial reading instruction and literacy: a reflection in the light of complexity", *Diversitas Journal*, 2 (8), (2023), pp. 1390-1408. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i2.2493>.

141 Suzina, A., Tufte, T., y Jiménez-Martínez, C., "Special Issue: The Legacy of Paulo Freire. Contemporary Reflections on Participatory Communication and Civil Society Development in Brazil and Beyond", *op. cit.*

receptores de conocimiento, sino agentes activos en la construcción conjunta del aprendizaje.

Aportes, como los ofrecidos por Tarlau¹⁴², respaldan la importancia de este diálogo democrático, destacando cómo el intercambio de ideas y perspectivas diversas fomenta la reflexión crítica y la comprensión más profunda de la realidad social. De la misma manera, esta idea está en sintonía con las evidencias expuestas por Corbett y Guilherme¹⁴³ al analizar los ODS en relación al objetivo que promueve la educación de calidad.

Ejemplo de lo anterior se encuentra en el estudio de Oliveira¹⁴⁴, quien examinó la implementación de la pedagogía crítica de Freire en el contexto de la educación primaria en Portugal y encontró que el diálogo horizontal promovió la participación activa de los estudiantes y estimuló su capacidad para cuestionar y reflexionar sobre las estructuras de poder existentes.

Estudios, como el de Bermingham, DePalma y Oca¹⁴⁵, confirman que el diálogo y la participación se consideran estrategias esenciales en la pedagogía crítica para desafiar las estructuras de poder existentes y fomentar la emancipación de los educandos. De la misma manera, aportes como el de Boluk y Carnicelli¹⁴⁶, desde otros contextos disciplinares, señalan la importancia de la emancipación y la lucha contra la opresión, como fundamentos para comprender la vivencia del pensamiento freireano.

En esa misma línea, Freire argumentaba que la educación autoritaria y basada en la transmisión de conocimientos perpetúa relaciones de dominación y desigualdad.

142 Tarlau, R., "The Social(ist) Pedagogies of the Mst: Towards New Relations of Production in the Brazilian Countryside", *Education Policy Analysis Archives*, (21), (2013), p. 41. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n41.2013>.

143 Corbett, J., y Guilherme, M., "Critical Pedagogy and Quality Education (UNESCO Sdg-4): The Legacy of Paulo Freire for Language And Intercultural Communication", *Language and Intercultural Communication*, 4(21), (2021), pp. 447-454. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1962900>.

144 Oliveira, M., "Ensino e Cultura Popular: Caminhos para a construção de saberes sociohistóricos em Açailândia-ma", *op. cit.*

145 Bermingham, N., DePalma, R., y Oca, L., "The 'Access Paradox' In Bilingual Education in Cabo Verde", *Modern Languages Open*, (1), (2022), pp. 1-15. <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.376>.

146 Boluk, K., y Carnicelli, S., "Tourism for the Emancipation of the Oppressed: Towards a Critical Tourism Education Drawing on Freirean Philosophy", *Annals of Tourism Research*, (76), (2019), pp. 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2019.04.002>.

Un estudio, por ejemplo, exploró la implementación de la pedagogía freireana en el contexto de la educación no formal y destacó cómo el diálogo crítico entre los educandos les permitía cuestionar las desigualdades sociales y desarrollar una conciencia colectiva para la acción transformadora¹⁴⁷.

Araujo, Santiago, Rodrigues, Meneses y Coutinho¹⁴⁸ resaltan también la importancia del diálogo y la participación activa como iniciadores del empoderamiento de los educandos, permitiéndoles cuestionar las estructuras de poder injustas y desarrollar una conciencia crítica de su realidad social, como también lo evidencia el estudio de Dumke¹⁴⁹ sobre la configuración de identidades juveniles en la contemporaneidad.

Otro ejemplo de esta idea en acción la expone un interesante estudio cooperativo, realizado por Chavez, Gibbs, Saracostti, Lafaurie, Campbell, Sweeney, Hernández, Sotomayor, Escobar, López-Ordosgoitia, Giraldo, Aristizábal, García, Wright, Charalampopoulos, Miranda y Alisic¹⁵⁰, que describe una colaboración multinacional que promueve la participación activa de los niños en la investigación, permitiéndoles tener voz y agencia en los procesos de investigación que afectan sus vidas.

El estudio ilustra cómo las ideas de Freire sobre el diálogo, la participación y la justicia social pueden informar y enriquecer la investigación participativa con niños.

Como se ha asegurado previamente, en el contexto formal de la educación, como lo es el aula de clase, por ejemplo, el diálogo y la participación activa fomentan el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis de la realidad

147 Gutiérrez, J., "El fútbol callejero como herramienta educativa de transformación social en la comuna de Pedro Aguirre Cerda: organización Pac Gol", *Revista Perspectivas: Notas sobre intervención y acción social*, 33, (2019), pp. 107-139. <https://doi.org/10.29344/07171714.33.2051>.

148 Araujo, E., Santiago, E., Rodrigues, L., Meneses, R., y Coutinho, R., "Contribution of Paulo Freire's thought: an educator beyond his time", *Gênero e Interdisciplinaridade*, 3 (03), (2022), pp. 236-251. <https://doi.org/10.51249/gei.v3i03.824>.

149 Dumke, J., "A formação das identidades das juventudes contemporâneas", *Educação: teoria e Prática*, 43 (23), (2013), pp. 62-75. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p62-75>.

150 Chavez, K., Gibbs, L., Saracostti, M., Lafaurie, A., Campbell, R., Sweeney, D., Hernández, M., Sotomayor, M., Escobar, F., López-Ordosgoitia, R., Giraldo, D., Aristizábal, D., García, D., Wright, M., Charalampopoulos, C., Miranda, E., y Alisic, E., "Think Big: A multinational collaboration to promote children's role as coresearchers in participatory research", *American Journal of Community Psychology*, 3-4 (69), (2022), pp. 306-317. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12582>.

social, como se ha asegurado en el estudio de Carvalho y Silva¹⁵¹, realizado en un contexto escolar amazónico.

Por su parte, esta referencia se conecta de manera significativa con los aportes de investigaciones como las de Costa, Spigolon, Teston, Souza, Souza y Matsuda¹⁵² y las de Oliveira y Schulter¹⁵³, realizadas en contextos disciplinares relacionados con el sector salud, que aseguran que estas prácticas permiten a los educandos convertirse en agentes de cambio y promover la transformación social, pero es sólo ocurre si primero se ha promovido la conciencia social y la capacidad de analizar la realidad por los mismos educandos.

Un ejemplo adicional de lo anterior se puede encontrar en el estudio de Silva *et alii*¹⁵⁴ al analizar la aplicación de la pedagogía freireana en el contexto de la educación secundaria en Brasil. Este ejercicio encontró que el diálogo y la participación promovían el pensamiento crítico entre los estudiantes, permitiéndoles reflexionar sobre su realidad social, pero al mismo tiempo, les permitió tomar acción, y a través de pequeñas decisiones de actividades y promoción de acciones, propuestas por los mismos participantes, se empezaron a transformar las injusticias y desigualdades que enfrentaban los estudiantes en su contexto cercano.

Experiencias similares son expuestas por Chianca, Cecon, y Patton¹⁵⁵, Fleming¹⁵⁶ y Grillo¹⁵⁷, en donde se enfatiza la necesidad de fomentar

151 Carvalho, M., y Silva, M., "Educação básica na Amazônia: as águas da diversidade inundando as escolas ribeirinhas", *Cadernos De Pesquisa*, 27 (4), (2020), pp. 54-72.

<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p54-72>.

152 Costa, M., Spigolon, D., Teston, E., Souza, V., Souza, V., y Matsuda, L. "Paulo Freire research itinerary contribution in the field of nursing investigation", *Journal of Nursing UFPE on line*, 2 (12), (2018), pp. 546-553. <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i2a109935p546-553-2018>.

153 Oliveira, F., y Schulter, I., "Paulo Freire's Research Itinerary: Contributions for Promoting Health in the Teaching Profession", *Revista Brasileira de Enfermagem*, 4 (73), (2020).

<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0164>.

154 Silva, C., Filgueiras, F., y Thiollent, M., "Decolonial Studies, Non-extractive Methods, and Participatory Action Research in Accounting", *op. cit*

155 Chianca, T., Cecon, C., y Patton, M., "Evaluative Thinking in Practice: Implications for Evaluation from Paulo Freire's Work in Guinea-Bissau", *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 14 (30), (2018), pp 1-15. <https://doi.org/10.56645/jmde.v14i30.500>.

156 Fleming, T., "Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in Dialogue", *Adult Education Critical Issues*, 2 (2), (2022), pp. 7-19.

<https://doi.org/10.12681/haea.32302>

157 Grillo, I., "Paulo Freire and the teacher of the early years of elementary school: qualitative analysis of academic productions at UNESP (2010-2021)", *International Journal of Human Sciences Research*, 8 (3), (2023), pp. 1-11. <https://doi.org/10.22533/at.ed.558382323036>.

la participación efectiva de los estudiantes a través del diálogo horizontal y el intercambio de ideas, lo que contribuye a su desarrollo cognitivo, emocional y social.

Al respecto, Quinlan y Fogel¹⁵⁸ valoran las estrategias para fomentar el aprendizaje activo como una oportunidad para trabajar con clases numerosas en instituciones de educación superior. Este estudio destaca la importancia de superar las limitaciones convencionales y espaciales para fomentar un aprendizaje significativo y participativo, desde la perspectiva liberadora de Freire.

En general, los estudios reseñados aportan perspectivas valiosas sobre cómo el diálogo y la participación enriquecen la práctica educativa, promoviendo la reflexión crítica, el aprendizaje significativo y el empoderamiento de los estudiantes en diferentes contextos y áreas de estudio. Por ejemplo, Vivero¹⁵⁹ analiza el impacto del diálogo y la participación en el contexto de la educación intercultural, resaltando cómo estas estrategias promueven el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en el aula. Chávez y sus colegas¹⁶⁰ exploran el papel del diálogo y la participación en la educación ambiental, señalando que estos elementos son fundamentales para fomentar la conciencia ecológica y el compromiso con la sostenibilidad.

Por otro lado, Fleming¹⁶¹ y Muslikh, Jamali, Rosidin y Fatimah¹⁶² examinan cómo el diálogo y la participación en la formación de docentes, contribuye directamente en el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y promueve una relación pedagógica basada en la reciprocidad y el respeto mutuo, garantizando, en ciertos casos, la participación plena y significativa de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidades.

158 Quinlan, A., y Fogel, C., "Transcending Convention and Space: Strategies for Fostering Active Learning in Large Post-Secondary Classes", *op. cit.*

159 Vivero, L., "Interculturalidad y Educación Popular: Un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios", *Sophia Austral*, 21, (2018), pp. 5-26.

<https://doi.org/10.4067/s0719-56052018000100005>

160 Chavez, K., Gibbs, L., Saracostti, M., Lafaurie, A., Campbell, R., Sweeney, D., Hernández, M., Sotomayor, M., Escobar, F., López-Ordosgoitia, R., Giraldo, D., Aristizábal, D., García, D., Wright, M., Charalampopoulos, C., Miranda, E., y Alisic, E., "Think Big: A multinational collaboration to promote children's role as coresearchers in participatory research", *op. cit.*

161 Fleming, T., "Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in Dialogue", *op. cit.*

162 Muslikh, M., Jamali, J., Rosidin, D., y Fatimah, S., "Islamic Education in the Freedom Learning Era from the Perspective of Paulo Freire", *International Journal of Social Science and Human Research*, 1 (6), (2023), pp. 472-478. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i1-62>.

Otros ejemplos se encuentran en los estudios de Boluk y Carnicelli¹⁶³ y Rau y et al¹⁶⁴, quienes analizan el impacto del diálogo y la participación en el aprendizaje de los estudiantes, destacando cómo estas estrategias promueven el pensamiento crítico y la construcción activa del conocimiento científico en el contexto de la educación en ciencias, por un lado, y cómo en el ámbito de la educación virtual, el diálogo y la participación facilitan la interacción y el intercambio de ideas en entornos digitales.

Finalmente, como se inició este apartado, vale señalar que la importancia del diálogo crítico en la educación contribuye no sólo a promover la participación activa de los estudiantes, sino a empoderarlos para cuestionar las estructuras de poder, como lo señalaron Carmo y Carmo¹⁶⁵, ideas que contribuyen no sólo a mejorar la reflexión sino la acción, pues los estudiantes y educandos, como lo refieren Xu y Knijnik¹⁶⁶ y Zanatta, Días y Filho¹⁶⁷, adquieren y mejoran sus capacidades para abordar las desigualdades y los desafíos sociales, destacando la importancia de una Educación Popular contemporánea que promueve la concientización crítica, la participación ciudadana y la construcción de alternativas frente a las lógicas neoliberales dominantes.

4.3. Conciencia crítica y empoderamiento

Como lo he referenciado previamente, los aportes investigativos de Ponte¹⁶⁸, Sánchez¹⁶⁹ y Faria¹⁷⁰, realizados en contextos y bajo disciplinas variadas, permiten entender cómo Freire enfatizaba la importancia de desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes, que les permitiera analizar críticamente su realidad y desafiar las estructuras de poder y las desigualdades sociales.

163 Boluk, K., y Carnicelli, S., "Tourism for the Emancipation of the Oppressed: Towards a Critical Tourism Education Drawing on Freirean Philosophy", *op. cit.*

164 Rau, A., Burks-Keeley, R., Costa-Guerra, L., y Ibrahim, A., "Freirian Perspectives on Becoming Female Researcher-academics in Special Education", *op. cit.*

165 Carmo, E., y Carmo, É., "A força da palavra dos vulnerabilizados pela desigualdade social: Paulo Freire e comunidades ribeirinhas no Marajó", *op. cit.*

166 Xu, W., y Knijnik, J., "Critical Chinese as an additional Language Education in Australia: a Journey to Voices, Courage and Hope", *op. cit.*

167 Zanatta, R., Días, M., y Filho, N., "Education and The Postmodern Subject in Neoliberal Society and the Possibilities of Emancipation by Paulo Freire's Pedagogy", *Acta Scientiae*, 4 (23), (2021), pp. 52-76. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6533>.

168 Ponte, E., "Al volver la vista atrás: una mirada a la formación de maestros desde la Universidad de Hawái en Manoa", *op. cit.*

169 Sánchez, L., "Potter y Freire: Diálogo de fundamentos teóricos para la educación bioética", *op. cit.*

170 Faria, A., "Una educación para el desarrollo de la democracia: Así nace una perspectiva latinoamericana de Educación Popular", *op. cit.*

Su objetivo, según los investigadores, era empoderar a las personas para que se convirtieran en agentes de cambio y transformación social, sin perder de vista los valores de la justicia, la solidaridad y la responsabilidad social, ya sea en contextos formales de educación, como lo evidenciaron Schugurensky¹⁷¹, Urban¹⁷² y Fleming¹⁷³, o en aquellos que presentan situación de vulnerabilidad, o desarrollados en contextos de educación de adultos, como lo afirman Oliveira y Santos¹⁷⁴.

Para comprender cómo los educandos participan activamente en la construcción de su conocimiento, resalto el estudio de Muslikh et al.¹⁷⁵ quienes examinaron la influencia de la pedagogía crítica en el empoderamiento de los estudiantes de secundaria en un contexto multicultural. Los resultados revelaron que la participación activa de los estudiantes en actividades de diálogo y reflexión les permitió desarrollar una mayor confianza en sí mismos y en su capacidad para influir en su entorno, fortaleciendo así su empoderamiento individual y colectivo. En otro ejercicio de indagación, que se llevó a cabo sobre el impacto de la pedagogía crítica en el empoderamiento político de los jóvenes¹⁷⁶, se reveló que el enfoque de Freire, centrado en la participación activa, la reflexión crítica y la acción transformadora, contribuyó a fortalecer la capacidad de los jóvenes para involucrarse en la política, cuestionar las estructuras de poder y abogar por cambios sociales.

Boluk y Carnicelli¹⁷⁷ investigaron la relación entre la conciencia crítica y el empoderamiento de los estudiantes en el contexto de la educación secundaria. El estudio encontró que la pedagogía crítica, al fomentar la reflexión crítica y el análisis de la realidad social, contribuyó al desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes, lo que a su vez les permitió empoderarse y asumir un papel

171 Schugurensky, D., "Pedagogía social en América del Norte: Antecedentes históricos y desarrollo actual", *op. cit.*

172 Urban, S., "Paulo Freire e a Educação Popular em Timor-leste: Uma História de Libertação", *op. cit.*

173 Fleming, T., "Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in Dialogue", *op. cit.*

174 Oliveira, I., Santos, T., "A Educação de Paulo Freire - Andarilho da utopia - Em diferentes contextos", *op. cit.*

175 Muslikh, M., Jamali, J., Rosidin, D., y Fatimah, S., "Islamic Education in the Freedom Learning Era from the Perspective of Paulo Freire", *op. cit.*

176 Souza, J., Barbosa, M., Schmitt, H., y Heidemann, I., "Paulo Freire's Culture Circles: Contributions to Nursing Research, Teaching, and Professional Practice", *op. cit.*

177 Boluk, K., y Carnicelli, S., "Tourism for the Emancipation of the Oppressed: Towards a Critical Tourism Education drawing on Freirean Philosophy", *op. cit.*

activo en la transformación de su entorno, así como lo hizo el estudio de Rau, Burks-Keeley, Costa-Guerra y Ibrahim¹⁷⁸ al analizar el impacto de la pedagogía crítica en el empoderamiento de las mujeres en el contexto de la educación superior.

En la misma línea, Corbett y Guilherme¹⁷⁹ investigaron el impacto de la pedagogía crítica en el empoderamiento lingüístico de los estudiantes en contextos multilingües. El estudio encontró que la pedagogía de Freire, al reconocer y valorar la diversidad lingüística, permitió a los estudiantes utilizar su lengua materna como fuente de poder y resistencia, fortaleciendo así su empoderamiento lingüístico y cultural.

Otro ejemplo interesante lo muestra el ejercicio analítico de Nankin¹⁸⁰, quien examina los conceptos de diversidad cultural, diálogo y participación en la educación de la primera infancia. La autora destaca la importancia de la educación multicultural como una herramienta para promover la equidad y la inclusión en el contexto educativo. En esta línea multicultural, también se encuentra el estudio de Muslikh *et al.*¹⁸¹, que destaca la importancia de la conciencia social y la participación activa, como principios claves de la obra de Freire, para reestructura y reorientar procesos concretos de la educación islámica.

El artículo de Erden-Basaran y Gursel-Bilgin¹⁸² explora el concepto de universidad como un espacio de renacimiento personal y su papel en el aprendizaje y la enseñanza de la paz, desde la perspectiva de los estudiantes de educación. Los autores se inspiran en las ideas de Freire sobre la Educación Popular y la transformación social para analizar las experiencias de los estudiantes y su influencia en la construcción de la paz.

178 Rau, A., Burks-Keeley, R., Costa-Guerra, L., y Ibrahim, A., "Freirian Perspectives on Becoming Female Researcher-academics in Special Education", *op. cit.*

179 Corbett, J., y Guilherme, M., "Critical Pedagogy and Quality Education (UNESCO Sdg-4): The Legacy of Paulo Freire for Language and Intercultural Communication", *op. cit.*

180 Nankin, I., "Book Review: Multicultural Teaching in the Early Childhood Classroom", *International Journal of Multicultural Education*, 2 (15), (2013). <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i2.734>.

181 Muslikh, M., Jamali, J., Rosidin, D., y Fatimah, S., "Islamic Education in the Freedom Learning Era from the perspective of Paulo Freire", *op. cit.*

182 Erden-Basaran, O., y Gursel-Bilgin, G., "University as a Place for Personal Renaissance: Future-teachers' University Experiences as Agents for Learning and Teaching Peace", *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2 (12), (2023), pp. 252-263. <https://doi.org/10.14686/buefad.1074688>.

El estudio resalta la importancia de la universidad como un espacio para la formación integral de los futuros docentes y su compromiso con la educación para la paz. Estas ideas se contrastan de una manera interesante con el examen crítico que realiza Cakcak¹⁸³ de la obra insigne de Freire *La Pedagogía del Oprimido*¹⁸⁴, pues se resaltan los conceptos de concientización y diálogo como base del empoderamiento de las personas, lo que fomenta, por ejemplo, en los estudiantes, la participación activa en procesos de construcción de paz y de transformación de sus propias realidades.

4.4. Educación Popular y contextos específicos

A partir de las referencias ya citadas, se evidencia que la obra de Freire ha sido aplicada y adaptada en una variedad de contextos específicos, como la educación indígena, la educación en prisiones, la educación en zonas rurales y la educación en comunidades marginadas, como lo han mostrado también los estudios de Villa¹⁸⁵ y Nery, Gabassa, Kler y Barbosa¹⁸⁶. Adicionalmente, estudios como el de Silva, Figueiras y Thiollent¹⁸⁷ destacan cómo las ideas de Freire han sido utilizadas para abordar desafíos específicos en diferentes contextos, como los promovidos por las visiones decoloniales, y promueven, al mismo tiempos la inclusión y la justicia social, como lo demostraron Monteiro, Lima y Asinelli-Luz¹⁸⁸.

También se puede mencionar la aplicación de la pedagogía de Freire en diversos ámbitos, como la salud, la comunicación, la investigación participativa y la formación de docentes. Por ejemplo, el estudio de Souza, Barbosa, Schmitt y Heidemann¹⁸⁹ examina el itinerario de investigación de Freire y su contribución en la promoción de la salud en la profesión docente. El artículo destaca la importancia de la perspectiva freireana en la formación de profesores,

183 Cakcak, Y., "Reading Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed: Why did it feel empowering to me?*", op. cit.

184 Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

185 Villa, G., "El desarrollo humano integral. Horizonte de formación por capacidades y competencias. La gestión del proyecto institucional universitario", *Revista de docencia e investigación Espiral*, 1 (6), (2016), pp. 9-58. <https://doi.org/10.15332/erdi.v6i1.1584>.

186 Nery, V., Gabassa, V., Kler, S., Barbosa, "Tertúlia Literária Dialógica na prisão: experiência educativa freiriana para a humanização", *Revista Eletrônica de Educação*, (15), (2021), pp. 1-22. <https://doi.org/10.14244/198271994678>.

187 Silva, C., Figueiras, F., y Thiollent, M., "Decolonial Studies, Non-extractive Methods, and Participatory Action Research in Accounting", op. cit.

188 Monteiro, M., Lima, T., y Asinelli-Luz, A., "A Escola como expressão da violência ou locus da cultura da paz?", *Dialogia*, op. cit.

189 Souza, J., Barbosa, M., Schmitt, H., y Heidemann, I., "Paulo Freire's Culture Circles: Contributions to Nursing Research, Teaching, and Professional Practice" op. cit.

enfazando la conexión entre la educación, la salud y la transformación social. Se exploran las implicaciones de la pedagogía crítica de Freire para promover una práctica docente más saludable y comprometida con la justicia social.

Por su parte, autores como Costa *et alii* exploran cómo las ideas de Freire, como la concientización y la transformación social, han influido en la forma en que se realiza la investigación en enfermería¹⁹⁰. Este estudio destaca la relevancia de la perspectiva freireana para promover una investigación comprometida con la justicia social, la participación activa de los sujetos de investigación y el fortalecimiento de la profesión de enfermería.

A manera de ejemplo, destaco los estudios de Nery et al.¹⁹¹, Villa¹⁹² y de Silva et al.¹⁹³ desarrollados en países como Brasil y Colombia, en donde se evidencia cómo la Educación Popular puede ser utilizada como una estrategia eficaz para abordar los desafíos sociales y promover la participación ciudadana en comunidades rurales y marginalizadas. Se destaca la importancia de la Educación Popular para empoderar a los individuos y fortalecer las capacidades de la comunidad, a través de programas que les permite a los ciudadanos acceder a información relevante, adquirir habilidades para el análisis crítico de su realidad y participar activamente en la toma de decisiones que afectan sus vidas, sus entornos y su realidad.

Por otra parte, Dumke¹⁹⁴ examina la importancia de la Educación Popular en la promoción de la identidad de los jóvenes en Brasil. Se resalta cómo los programas de Educación Popular y las obras de Paulo Freire han permitido a los jóvenes fortalecer su identidad cultural, adquirir conocimientos relevantes y participar en la defensa de sus derechos territoriales y culturales.

190 Costa, M., Spigolon, D., Teston, E., Souza, V., Souza, V., y Matsuda, L., "Paulo Freire research itinerary contribution in the field of nursing investigation", *op. cit.*

191 Nery, V., Gabassa, V., Kler, S., y Barbosa, S., "Tertúlia Literária Dialógica na prisão: experiência educativa freiriana para a humanização", *op. cit.*

192 Villa, G., "El desarrollo humano integral. Horizonte de formación por capacidades y competencias. La gestión del proyecto institucional universitario", *op. cit.*

193 Silva, C., Filgueiras, F., y Thiollent, M., "Decolonial Studies, Non-extractive Methods, and Participatory Action Research in Accounting", *op. cit.*

194 Dumke, J., "A formação das identidades das juventudes contemporâneas", *op. cit.*

De la misma manera, Lubies, Hasler y Mayo¹⁹⁵ examinan la implementación de programas de Educación Popular en comunidades rurales de Chile, con un enfoque en el empoderamiento de las mujeres y la promoción de la equidad de género. Se resalta cómo la Educación Popular ha permitido a las mujeres adquirir habilidades y conocimientos para desafiar las normas patriarcales y participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas y comunidades.

López-Bajo, Martínez-Rodríguez y Sánchez-Agustí¹⁹⁶ realizan un estudio similar en un contexto de formación de educadores de adultos de España, en el que analizan las competencias de la conciencia y el pensamiento crítico e histórico que se requieren en el marco de la promoción de la educación y participación ciudadana.

Las referencias señaladas, en breve, ofrecen aportes diversos sobre la importancia de la Educación Popular para la transformación social en contextos específicos. Cada estudio aborda temas relacionados con el empoderamiento de las comunidades, la promoción de la participación ciudadana y la justicia social a través de la educación. Ciertos ejemplos específicos incluyen la implementación de programas de Educación Popular en comunidades rurales y marginadas, el fortalecimiento del empoderamiento de las mujeres, el abordaje de desafíos de salud pública y la promoción de la equidad de género.

Estas investigaciones respaldan la aplicación y relevancia de los enfoques y métodos de Freire aplicados de maneras diversas y contextualizadas, a través siempre de estrategias o programas educativos, orientados a la generación de acción que conllevan directamente a la transformación social de los entornos, sin perder las particularidades de estos.

4.5. Justicia social y transformación social

Finalmente, aparece un quinto concepto clave o tema recurrente, un aspecto central y transversal en la obra de Freire: la búsqueda de la justicia

¹⁹⁵ Lubies, R., Hasler, F., y Mayo, S., "Re-pensando el lugar de las lenguas indígenas en Chile: Globalización y educación intercultural bilingüe", *op. cit.*

¹⁹⁶ López-Bajo, H., Martínez-Rodríguez, R., y Sánchez-Agustí, M., "Desarrollo de la conciencia histórica. una propuesta de intervención y evaluación para la educación de adultos", *Panta Rei*, 15, (2021), pp. 135-159. <https://doi.org/10.6018/pantarei.459241>.

social y la transformación social a través de la educación. Freire creía, como lo han señalado las referencias empleadas en los conceptos anteriores, que la educación debía ser un medio para desafiar las estructuras de poder y las desigualdades sociales, y promover la igualdad, la justicia y la solidaridad.

Su enfoque pedagógico se basaba en la idea de que la educación puede ser una herramienta para la transformación social y la construcción de una sociedad más justa y equitativa, sin perder de vista el empoderamiento de los individuos y las comunidades.

A manera de ejemplo, Giroux en dos de sus obras, repiensa la educación desde la perspectiva de la práctica de la libertad de Paulo Freire y la promesa de la pedagogía crítica¹⁹⁷. El autor destaca la importancia de la educación como una práctica liberadora que fomenta el pensamiento crítico, la conciencia social y la participación activa.

El estudio resalta el legado de Freire y su influencia en el campo de la educación crítica y la lucha por la justicia social. Para comprender esta línea tradicional del aporte freireano, traigo a colación el análisis que realiza Shih¹⁹⁸, quien explora la pedagogía crítica de Freire y su contexto social brasileño en las décadas de 1950 a 1970.

El autor destaca cómo la pedagogía de Freire abordó las desigualdades sociales y promovió la concienciación y la liberación en Brasil. En este sentido, se resalta la importancia de comprender el contexto histórico y social en el que se desarrollaron las ideas de Freire.

Así, se puede analizar cómo la pedagogía de Freire se aplicó en programas de alfabetización y Educación Popular en comunidades marginadas de Brasil, permitiendo a las personas adquirir habilidades y conocimientos para mejorar sus vidas y participar en la lucha por la justicia social.

197 Giroux, H., "Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy", *op. cit.* y Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona: Paidós, 1990).

198 Shih, Y., "Encounter with Paulo Freire's Critical Pedagogy: Visiting the Brazilian Social Context (1950s-1970s)", *op. cit.*

En esta misma línea, el estudio de Jönsson y Flem¹⁹⁹, realizado en un contexto noruego, con estudiantes de trabajo social, permite comprender cómo la Educación Popular tiene relaciones directas con el contexto de la ética global del trabajo social y la formación internacional en el campo de la justicia social, a partir de las experiencias y dilemas prácticos que tienen los estudiantes. Un complemento interesante para este tema se encuentra en Veugelers²⁰⁰, quien destaca la importancia de integrar la educación moral en el contexto de la Educación Popular y cómo la pedagogía de Freire puede nutrir y enriquecer los enfoques de la educación moral.

Una experiencia muy interesante de justicia social y pensamiento crítico a partir de Freire, lo expone Knijnik²⁰¹ al analizar el movimiento político *Escola Sem Partido* en Brasil y su relación con la concepción de la libertad educativa. El autor examina cómo este movimiento político ha generado tensiones en torno a la educación y cómo se contrasta con los principios de la Educación Popular defendidos por Freire. El estudio destaca la importancia de comprender y enfrentar los desafíos políticos y sociales que amenazan los ideales de la Educación Popular en la actualidad.

Complementa perfectamente esta línea investigativa aquellos autores que exploran cómo las ideas de Freire sobre la Educación Popular, y en particular los conceptos claves de *concientización* y *transformación social* han influido en la teoría y práctica educativa de los docentes contemporáneos.

Un conjunto de artículos examina los aspectos teóricos y metodológicos de la pedagogía de Freire y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Autores como McQuiston, Choi-Hevel y Clawson²⁰², y Marques, Fraguas y Alchieri²⁰³, exploran cómo la pedagogía de Freire puede promover un

199 Jönsson, J., y Flem, A., "Global Social Work Ethics and International Field Training: The Experiences and Practice Dilemmas of Norwegian and Swedish Social Work Students", *International Social Work*, 1 (65), (2020), pp. 38-51. <https://doi.org/10.1177/0020872819889398>.

200 Veugelers, W., "Paulo Freire and Moral Education", *op. cit.*

201 Knijnik, J., "To Freire or not to Freire: Educational Freedom and the Populist Right 'wing' 'Escola Sem Partido' Movement in Brazil", *op. cit.*

202 McQuiston, C., Choi-Hevel, S, y Clawson, M., "Protegiendo nuestra comunidad: Empowerment Participatory Education for Hiv Prevention", *Journal of Transcultural Nursing*, 4 (12), (2001), pp. 275-283. <https://doi.org/10.1177/104365960101200402>.

203 Marques, R., Fraguas, T., y Alchieri, R., "Theoretical and Methodological Aspects of Paulo Freire's Pedagogy: A Pedagogical and Dialogic Possibility in the Teaching and Learning Process", *Conjecturas*, 16 (22), (2022), pp. 190-199. <https://doi.org/10.53660/conj-1990-mp12>.

enfoque pedagógico y dialógico que fomente la participación activa, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Estos estudios, al igual que el realizado por Kress, Amorim y Krueger-Henney²⁰⁴ destacan la relevancia de la pedagogía de Freire en la promoción de una educación emancipadora y participativa, que promueve la transformación social desde el rol protagónico que tienen los docentes en los escenarios educativos.

El artículo de Chianca, Cecon y Patton²⁰⁵ destaca cómo las ideas de Freire sobre la concientización, la participación y la transformación social pueden enriquecer las prácticas de evaluación en el ámbito de la Educación Popular. Esto implica considerar las perspectivas y experiencias de los participantes en los procesos de evaluación, promoviendo una evaluación más participativa, contextualizada y comprometida con la justicia social.

En contraste con lo anterior, vale resaltar, por ejemplo, el aporte de Ronis y Proctor²⁰⁶, quienes resaltan cómo la Educación Popular y la pedagogía de Freire han contribuido en la mejora del compromiso cívico en la educación superior estadounidense.

Estos enfoques pueden fortalecer la educación cívica al promover la participación ciudadana activa, la justicia social y la conciencia crítica. Según esta experiencia, se pueden implementar programas educativos que fomenten el diálogo y la reflexión crítica sobre los problemas sociales y políticos en las comunidades universitarias, pues esto permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y participar en acciones colectivas para abordar desafíos sociales.

Ejemplo de lo anterior también se encuentra en el estudio de Ruiz-Eugenio, Tellado, Valls-Carol y Gairal-Casadó²⁰⁷ al examinar la Educación

204 Kress, T., Amorim, S., y Krueger-Henney, P., "Critical Pedagogy and Educational Research in the U.S. and Brazil: an international teaching-research collaboration", *Ensino, Saude E Ambiente*, 14, (2021), pp. 135-152. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp.a52498>.

205 Chianca, T., Cecon, C., y Patton, M., "Evaluative Thinking in Practice: Implications for Evaluation from Paulo Freire's Work in Guinea-Bissau", *op. cit.*

206 Ronis, S., y Proctor, T., "The Past, Present, and Religious Studies Future of Civic Engagement in American Higher Education", *op. cit.*

207 Ruiz-Eugenio, L., Tellado, I., Valls-Carol, R., y Gairal-Casadó, R., "Dialogic Popular Education in Spain and its Impact on Society, Educational and Social Theory, and European Research", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (14), (2023), pp. 47-61. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4325>.

Popular Dialógica en España y su impacto en la sociedad, la teoría educativa y la investigación europea. En este contexto la Educación Popular basada en el diálogo puede fomentar la participación ciudadana y el desarrollo comunitario, así como generar transformaciones sociales significativas, pues permite el establecimiento de espacios de diálogo y colaboración en los que las personas pueden compartir experiencias y conocimientos, y desde allí, aumentan su capacidad para analizar problemas sociales contextualizados y promover cambios concretos en los entornos directos en los que se encuentran sus comunidades.

Adicionalmente, el estudio de Santosa y Jura²⁰⁸ describe cómo los principios de la Educación Popular y la pedagogía de Freire pueden reducir la pobreza en una aldea de Indonesia. En sintonía con esta evidencia, y en contextos diversos como el de Argelia, la Educación Popular ha sido aplicada como estrategia para aumentar las posibilidades emancipadoras de una educación en línea que promueve la participación, la reflexión crítica y la igualdad de oportunidades, como lo evidenció el estudio reciente de Sarnou²⁰⁹.

5. REFERENTES CONCEPTUALES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR:

Según Paulo Freire, la Educación Popular se caracteriza por cuestionar la educación tradicional y buscar la concientización y liberación de los oprimidos. Propugna por una educación dialógica, crítica y participativa, donde los educandos se conviertan en sujetos activos de su propio proceso educativo. Freire enfatiza la importancia de la palabra y el diálogo como herramientas para empoderar a las personas y romper con su silencio, permitiéndoles ser dueños de su propia voz. La Educación Popular, entonces, no se limita a la edad de los educandos, sino que se basa en la opción política y la práctica educativa, a través de la cual se busca superar la educación bancaria, que trata a los estudiantes como objetos pasivos, para, en cambio, promover una educación problematizadora que fomenta la participación, la autonomía y la transformación social.

208 Santosa, R., y Jura, D., "Paulo Freire's Educational Approach as a Model of Christian Education in Reducing Poverty in the Village of Tumbang Manyoi Gunung Mas, Central Kalimantan", *International Journal of Science and Society*, 1 (5), (2023), pp. 28-40. <https://doi.org/10.54783/ijssoc.v5i1.622>.

209 Sarnou, D., "A Freirean Deconstruction of Online Education in Algeria", *Cadernos CIMEAC*, 3 (12), (2022), pp. 66-77. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v12i3.6632>.

Para comprender los conceptos claves que expone Freire en sus obras, e identificar el enfoque liberador y transformador de sus ideas, deseo resaltar en este apartado cuatro de sus principales obras, como la *Pedagogía del Oprimido*²¹⁰, la *Pedagogía de la Esperanza*²¹¹, la *Educación como Práctica de la Libertad*²¹² (más conocida y referenciada como la *Pedagogía de la Libertad*) y la *Pedagogía de la Autonomía*²¹³, entre otras, que reflejan las características esenciales de la Educación Popular freireana.

En pocas palabras, la *Pedagogía del Oprimido*²¹⁴ plantea la necesidad de superar la opresión a través de un proceso educativo liberador. Freire propone una educación dialógica y crítica, donde los oprimidos se convierten en sujetos activos de su propia transformación, tomando conciencia de su situación y luchando por su liberación.

La *Pedagogía de la Esperanza*²¹⁵ se enfoca en la dimensión utópica de la Educación Popular. Freire sostiene que la esperanza es fundamental para impulsar la lucha por una sociedad más justa y equitativa. Esta pedagogía busca despertar la conciencia crítica y la acción transformadora, nutriendo la esperanza en la posibilidad de un mundo mejor.

La *Pedagogía de la Libertad*²¹⁶ enfatiza la importancia de la libertad como objetivo central de la educación. Freire defiende que la educación debe ser un acto político que ayude a los individuos a tomar conciencia de su posición en el mundo y a liberarse de la opresión. Propone una educación liberadora que fomente la autonomía, el diálogo y la participación activa en la sociedad.

Por último, la *Pedagogía de la Autonomía*²¹⁷ se centra en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en el proceso educativo. Freire destaca la importancia de que los educandos sean sujetos activos en su propio aprendizaje, cuestionando y reflexionando críticamente sobre el mundo en el que viven. Esta

210 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

211 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, op. cit.

212 Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, op. cit.

213 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit.

214 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

215 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, op. cit.

216 Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, op. cit.

217 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit.

pedagogía busca formar individuos autónomos, capaces de construir su propio conocimiento y actuar de manera transformadora en su entorno.

Considero valioso que, antes de dar paso a los resultados de la investigación, se realice una sencilla delimitación conceptual, para que sirva de marco de ideas y conceptos y permita un mejor ejercicio académico. Esto, porque, como se señaló en el apartado sobre los referentes metodológicos de este ejercicio, durante el trabajo de campo, de análisis documental y de selección de información, las fuentes principales (*Syllabus*) indicaron la existencia de 4 grandes obras de Freire que se convertirían en la estructura sobre la cual se diseña el proceso de formación de los licenciados en Educación Popular.

Empleo los títulos de esos libros para tejer un conjunto de ideas en torno a esos temas, con el propósito de resaltar las ideas el autor expone y servirán de base para la comprensión del qué, cómo y para qué de la Educación Popular, que se caracterizará en el siguiente apartado. Adicionalmente, esos títulos, que aquí aparecerán como apartados independientes, servirán de escenarios para integrar las ideas que otros autores (el segundo grupo de análisis documental) ofrecen sobre las mismas temáticas.

En esa medida, si se parte de la idea de que la Educación Popular se caracteriza por una pedagogía liberadora, crítica y dialógica, que busca la concienciación y liberación de los oprimidos, y que busca empoderar a los oprimidos y promover la conciencia crítica y la participación activa en la sociedad, no se puede dejar de lado la comprensión de los conceptos como la *Pedagogía del Oprimido*, *Pedagogía de la Esperanza*, *Pedagogía de la Libertad* y *Pedagogía de la Autonomía*, pues es a partir de ellos que se promueven las acciones que conducen directamente a la participación activa, la conciencia crítica, la esperanza y la lucha por una sociedad más justa y equitativa. Además, este primer acercamiento conceptual se convierte en la entrada a lo que he denominado el *corpus* de la Educación Popular contemporánea.

5.1. Pedagogía del Oprimido

El texto *Pedagogía del Oprimido*²¹⁸ de Freire destaca la importancia de la intersubjetividad como estrategia para la liberación de los oprimidos. Según

218 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

el autor, la pedagogía liberadora solo puede ser creada por los oprimidos al descubrir la presencia del opresor dentro de ellos mismos. Para lograr esto, es necesario superar la dualidad y la imitación del opresor, y la pedagogía del oprimido es una herramienta para este descubrimiento crítico.

La pedagogía del oprimido busca restaurar la intersubjetividad y solo puede ser practicada por aquellos que tienen una auténtica generosidad humanista. No se trata de una pedagogía que trata a los oprimidos como objetos de caridad, ya que esto solo perpetuaría la opresión. Además, la acción auténtica se convierte en praxis cuando el conocimiento adquirido se reflexiona críticamente. Por lo tanto, la acción y la reflexión deben ser una unidad inseparable.

La praxis humana implica acción y reflexión, y requiere de una teoría que la guíe. Es una combinación de teoría y práctica, y no debe limitarse al mero discurso o la mera acción. El diálogo con las masas populares es esencial en cualquier revolución auténtica, y su legitimidad radica en el diálogo genuino y no en la manipulación o la mentira.

La educación liberadora comienza por superar la contradicción entre el educador y el educando, y busca una conciliación en la que ambos sean educadores y educandos al mismo tiempo.

La educación para la liberación no se basa en la idea de que los seres humanos son *vacíos* que deben ser llenados de contenidos, sino que se centra en los seres humanos como seres conscientes y en su relación con el mundo. En lugar de depositar conocimientos en los estudiantes, la educación debe ser problematizadora y fomentar la reflexión crítica.

El diálogo es esencial para la colaboración y el compromiso de las masas populares, y debe basarse en una comunicación auténtica sin imposiciones ni manipulaciones. La superación de la opresión implica un reconocimiento crítico de la situación y una acción transformadora que conduzca a una nueva realidad. La pedagogía liberadora no puede ser distante de los oprimidos, sino que debe considerarlos como sujetos en su lucha por la emancipación.

La acción liberadora busca transformar la dependencia de los oprimidos en independencia, pero no se trata de una donación de liderazgo, sino de una liberación autónoma. La pedagogía liberadora implica una relación dialógica entre el liderazgo y los oprimidos.

La práctica de una educación liberadora implica una búsqueda consciente y dialógica de los temas generadores del pueblo, lo que requiere una metodología igualmente dialógica y concienciadora que permita comprender y tomar conciencia de los individuos sobre sí mismos. Para comprender críticamente la totalidad en la que están inmersos, es necesario partir de una visión global del contexto y presentar dimensiones significativas de su realidad para que puedan analizarlas y reconocer la interacción entre sus partes.

En las fases de investigación previas a la alfabetización, es fundamental que el educador dialógico trabaje en un equipo interdisciplinario para recopilar los temas relevantes de la comunidad y presentarlos como problemas a los propios individuos. La presencia crítica de los representantes del pueblo durante todo el proceso de investigación es igualmente importante, desde el inicio hasta el análisis de los temas identificados. La metodología de investigación debe ser dialógica y concienciadora, permitiendo que los individuos tomen conciencia de los temas generadores y su relación con la totalidad en la que viven. Todo esto se reflejará en la organización del contenido educativo como una acción cultural liberadora.

La pedagogía del oprimido abarca dos momentos interrelacionados: el descubrimiento de la opresión y el compromiso con su transformación, así como la liberación constante de los individuos. La solución para los oprimidos no radica en integrarse en la estructura opresora, sino en transformarla para que los individuos se conviertan en seres para sí mismos.

La síntesis cultural desempeña un papel crucial para resolver la contradicción entre la visión del liderazgo y la del pueblo. Se basa en el enriquecimiento mutuo a través de las diferencias, evitando invasiones culturales recíprocas. El liderazgo revolucionario debe colaborar con el pueblo y evitar la imposición cultural para lograr una verdadera transformación.

Lo anterior, en conexión con lo expuesto por Gadotti y Torres²¹⁹, trasciende una única modalidad o enfoque educativo, como la educación no formal o la alfabetización rural. Es más bien una postura política y pedagógica comprometida con la educación de toda la población. Su alcance abarca a todas las personas, sin limitarse a un grupo específico como los adultos o los marginados.

219 Gadotti, M. y Torres, C. (comps.), *Educación Popular, crisis y perspectivas* (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2013).

En síntesis, la Educación Popular, desde los referentes freireanos de la pedagogía del oprimido, es una posición política que abarca toda la educación del pueblo y no se circunscribe a una única forma de enseñanza o a un solo grupo de personas. Los autores defienden que la Educación Popular debe evitar que la tecnología centralizada reemplace a los sistemas escolares que se están descentralizando. En cambio, proponen una tecnología educativa que promueva relaciones más horizontales y que sea producida y utilizada por las naciones latinoamericanas y su pueblo, con el fin de humanizar la educación. Estos autores, tejen las ideas de Freire desde la necesidad de traducir la idea de la dialogicidad a términos tecnológicos, buscando así alcanzar una educación más democrática y participativa.

Desde esta perspectiva, el desafío principal radica en cómo construir un sujeto pedagógico dialógico en el contexto cultural y tecnológico latinoamericano y, en consonancia con la pedagogía del oprimido de Freire, esta concepción de la educación se presenta como una oportunidad para retomar el sentido del acto de educar, aunando el trabajo popular y la pretensión de transformación del orden social. La Educación Popular no se limita a ser una actividad de escolarización popular, sino que busca ser una práctica que involucre a agentes eruditos comprometidos y sujetos populares, a partir de sus propias prácticas sociales y culturales²²⁰. Este enfoque implica una perspectiva dialógica, crítica y concienciadora, donde el diálogo auténtico y la reflexión crítica son herramientas fundamentales para la liberación.

La importancia de estas ideas en relación con la obra de la *Pedagogía del Oprimido*²²¹ de Freire radica en su estrecha conexión con la visión de una educación liberadora y emancipadora. Freire también enfatizaba la importancia de una Educación Popular que partiera de las experiencias y realidades de las clases populares, reconociendo su saber y promoviendo la conciencia crítica. La Educación Popular se concibe entonces como un trabajo político de liberación popular, donde la comunidad popular y el movimiento popular se convierten en los referentes y protagonistas del proceso educativo. Además, la acumulación de saber popular se erige como una forma de empoderamiento y transformación social²²² y se convierte, en última instancia en una educación que

220 Gadotti, M. y Torres, C., *Educación Popular, crisis y perspectivas*, op. cit.

221 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

222 Gadotti, M. y Torres, C., *Educación Popular, crisis y perspectivas*, op. cit.

trasciende los límites tradicionales y se convierte en un instrumento de cambio y empoderamiento.

Las ideas de Torres²²³ resaltan la importancia de la Educación Popular y su conexión con la *Pedagogía del Oprimido* de Freire. Ambos enfoques comparten principios fundamentales, como la participación activa de los estudiantes, el diálogo, la reflexión crítica, la valoración de los saberes y la construcción colectiva del conocimiento. Al reconocer la importancia de estos aportes, se abre el camino hacia una educación emancipadora y liberadora que busca transformar las realidades opresivas y promover una sociedad más justa y equitativa.

Freire, al igual que la Educación Popular, resalta la importancia de involucrar a los estudiantes en la reflexión crítica de su realidad y promover la participación activa en la construcción del conocimiento. Ejemplo de lo anterior, como señala Torres²²⁴ se puede rastrear en la metodología de la Educación Popular, que busca incorporar nuevas visiones políticas y culturales, así como valorar la dimensión ética en la praxis educativa, lo que conlleva a una educación liberadora y transformadora, pues se busca establecer nuevas formas de relación interpersonal y social a través de la búsqueda de consenso y negociación de propuestas.

La *Pedagogía del Oprimido*²²⁵ de Freire también se conecta con la idea de reconocer y reflexionar sobre el conocimiento implícito presente en las prácticas educativas, lo que lleva a Torres²²⁶ a asegurar que la importancia de la pedagogía como el conocimiento de las prácticas educativas, puede surgir sólo en el momento en que se toma conciencia de que esta praxis puede (y debe) ser sistematizada y conceptualizada. Freire y Torres abogan por una toma de conciencia de la realidad a través de la investigación y la discusión de las lecturas de los educandos, y se reconoce la necesidad de construir una pedagogía que considere no solo la metodología, sino también el sentido, la intencionalidad, los sujetos educativos y los contenidos. Ambos enfoques destacan la participación activa de los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar sobre sus experiencias y contribuir a la construcción de una pedagogía transformadora.

223 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad* (Bogotá: Editorial El Búho, 2007).

224 Ídem.

225 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

226 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

5.2. Pedagogía de la Esperanza

En su libro *Pedagogía de la Esperanza*²²⁷, que se describe como un encuentro con la *Pedagogía del Oprimido*, Freire recopila citas que resaltan la importancia de la imaginación, el lenguaje y el respeto en la educación. Freire enfatiza que la imaginación y la conjetura son fundamentales para que los sujetos históricos y transformadores puedan imaginar y visualizar un mundo distinto al presente. El desarrollo del lenguaje es una tarea central de la Educación Popular, ya que permite a los individuos crear diseños y anticipar un futuro nuevo.

En cuanto al proceso educativo, Freire subraya la importancia de reconocerse como sujetos cognitivos capaces de comprender y analizar, en contraposición a ser meros receptores pasivos de la información impartida por el educador. Es fundamental conocer y reconocer los objetos y contenidos cognitivos por uno mismo.

El respeto hacia los alumnos es también un aspecto clave en la educación según Freire. Esto implica animar a los estudiantes a comprometerse con sus propias ideas y sueños, al mismo tiempo que se respeta la diversidad de perspectivas. La práctica de la democracia implica ser honesto con las propias creencias y sueños, sin convertirse en un invasor elitista de la cultura popular.

Por último, Freire destaca la importancia de respetar el sentido común de los estudiantes, pero también de trascenderlo. Reconoce que no se puede superar el sentido común sin antes reconocerlo y atravesarlo. Además, considera que ocultar verdades a los estudiantes es inaceptable y que negar a los grupos marginados la oportunidad de comprender más profundamente el mundo que les rodea es elitista.

El autor argumenta que los educadores progresistas deben tener en cuenta la comprensión del mundo de los grupos populares con los que trabajan. El cambio en la comprensión del mundo no implica negar lo concreto, pero es un paso necesario para superar la opresión. El educador debe partir de la realidad presente del estudiante y respetar su perspectiva ingenua para luego desarrollar una visión crítica. La lectura y escritura de palabras deben ir precedidas por una lectura crítica del mundo, y la búsqueda del conocimiento riguroso no es incompatible con la apreciación de la belleza en la forma. Además, se destaca la

227 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, op. cit.

importancia de expresar respeto por las diferencias de ideas y posiciones en la práctica educativa.

Según Freire, la educación debe ser una herramienta para la liberación y el cambio social, y no solo una transmisión pasiva de información. El concepto de *aquí y ahora* es fundamental, ya que el aprendizaje debe ser relevante y significativo para los estudiantes, conectándose con su realidad y experiencia. La concientización es clave, permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de su opresión y trabajar para cambiar su situación.

La participación activa de los estudiantes en su aprendizaje es esencial, fomentando el planteamiento de preguntas, la exploración de temas de interés y la participación en discusiones críticas. Finalmente, la educación crítica tiene como objetivo empoderar a los estudiantes para cuestionar y transformar las estructuras sociales injustas, promoviendo una sociedad más justa y equitativa.

La existencia humana y la lucha por mejorarla requieren esperanza y sueños, a pesar de las explicaciones históricas y sociales que puedan justificar la desesperanza. Freire considera que la desesperanza es una distorsión de la necesidad fundamental de tener esperanza en un futuro mejor. Freire defiende la democratización de la escuela pública y la formación continua de los educadores, incluyendo a todo el personal involucrado en la educación. En su enfoque, la formación científica debe destacar la práctica democrática y fomentar la participación de los estudiantes y sus familias en las decisiones de la escuela.

Aunque la educación por sí sola no transforma el mundo, es un componente esencial para lograrlo. Freire enfatiza la importancia de la lectura y escritura críticas, ya que son herramientas necesarias en una pedagogía que busca liberar a los oprimidos y tener esperanza en la transformación del mundo. Freire aboga por la radicalidad y el utopismo, superando los sectarismos basados en verdades absolutas y las acomodaciones pragmáticas a los hechos. La recreación del lenguaje y la imaginación son partes fundamentales del sueño de un mundo diferente y mejor. Así, la teoría del aprendizaje de Freire se subordina a propósitos sociales y políticos, reconociendo que cualquier práctica educativa puede correr el riesgo de ser manipulada con consecuencias negativas. Por ello, Freire defiende una educación crítica y liberadora que promueva la transformación social y el empoderamiento de los individuos.

Al respecto, el texto de Gadotti y Torres²²⁸ resalta la importancia de la Educación Popular al observar cómo los programas educativos orientados hacia los sectores más marginados de la sociedad han generado cambios significativos en las corrientes tradicionales de educación de adultos. Estas corrientes se centran en la promoción de la democracia, la participación y la organización económica y política de los pobres, así como en el fomento de la autonomía de las comunidades.

Estas características son fundamentales en la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire, donde se busca no solo dotar a las clases menos privilegiadas de habilidades para sobrevivir y prosperar en la sociedad actual, sino también desafiar y transformar el orden social establecido. De esta manera, se establece una conexión profunda entre las ideas presentadas por estos autores y la visión freiriana de la educación como un medio para la liberación y la emancipación de las personas oprimidas.

De la misma manera, es importante destacar que la Educación Popular implica la intervención del educador en un contexto social y cultural más amplio, pues el educador no actúa de manera aislada, sino que se involucra con los educandos en el entorno de la escuela o la comunidad, reconociendo y valorando el conocimiento previo adquirido por los estudiantes a través de sus experiencias.

Esta noción se alinea con la *Pedagogía de la Esperanza*²²⁹ de Freire, donde se reconoce la importancia de comprender y respetar las formas de resistencia y conocimiento que poseen las clases populares. El educador popular no impone sus propias teorías, sino que trabaja en conjunto con los educandos, reconociendo sus saberes y relaciones con el mundo. De esta manera, la educación se convierte en un proceso dialógico y horizontal que promueve la participación activa y la autonomía de los estudiantes y educandos. En otras palabras, Gadotti y Torres argumentan que la intervención pedagógica debe fortalecer la sociedad civil y su capacidad de participación de los sectores populares²³⁰. Esto implica el uso de prácticas educativas que promuevan la recuperación de la memoria colectiva, el fortalecimiento de las organizaciones populares y la transformación de las demandas en cuestiones públicas.

228 Gadotti, M. y Torres, C., *Educación Popular, crisis y perspectivas*, op. cit.

229 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, op. cit.

230 Gadotti, M. y Torres, C., *Educación Popular, crisis y perspectivas*, op. cit.

Estas prácticas también involucran el análisis y la objetivación de las prácticas colectivas, así como la creación de formas alternativas de gestión y relaciones sociales democráticas. Estas ideas conectan directamente con la *Pedagogía de la Esperanza*²³¹ de Freire, que busca empoderar a las comunidades marginadas y fomentar su participación activa en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Así, al promover la participación ciudadana, la recuperación de la memoria histórica y la creación de relaciones democráticas, la Educación Popular se convierte en una herramienta fundamental para la transformación social y la construcción de un futuro esperanzador. Esta idea se conecta con los aportes de Torres²³², pues señala que la educación nunca es neutral y siempre tiene una intencionalidad política que reproduce, legitima, cuestiona o transforma las relaciones de poder en la sociedad, como lo ha expuesto Freire en sus obras.

Esta idea resalta la importancia de reconocer que la educación no existe en un vacío, sino que está intrínsecamente ligada a la dinámica política y social, y esta afirmación se conecta con el llamado freireano a una educación consciente y transformadora, que busque cuestionar las estructuras de poder opresivas y promueva la emancipación de los individuos.

De la misma manera, la Educación Popular busca desarrollar nuevas formas de ver y hacer política, fortalecer la autonomía de las organizaciones populares y construir la hegemonía de los sectores populares. Esta perspectiva destaca la importancia de la Educación Popular como herramienta para empoderar a los sectores populares y promover su participación activa en la vida política.

En el contexto de la obra de Freire, esto se alinea con su visión de una pedagogía liberadora que busca trascender los límites del aula y formar ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de ejercer su poder de manera transformadora en la sociedad.

5.3. Pedagogía de la Libertad

En el libro *La Educación como Práctica de la Libertad*²³³, Freire enfatiza la importancia de ayudar al pueblo brasileño a participar críticamente en el

231 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, op. cit.

232 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

233 Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, op. cit.

proceso de la nueva cultura de la época de transición. Esto se logra a través de una educación valiente y reflexiva que fomente la transitividad crítica.

La transitividad crítica implica profundidad en la interpretación de los problemas, un diálogo activo orientado hacia la responsabilidad social y política, y la negación de posturas pasivas. Freire sostiene que esta es la verdadera base de la democracia.

Sin embargo, la conciencia transitivo-crítica no se desarrollará automáticamente. Es necesario un trabajo educativo-crítico que considere el peligro de la masificación en áreas aisladas y autónomas. Freire aboga por una reforma integral y urgente del proceso educativo en Brasil, que abarque la organización y el trabajo educativo de las instituciones, y que brinde a los estudiantes las herramientas necesarias para resistir las fuerzas de la alienación y enfrentar los desafíos de su tiempo.

Freire defiende una educación que fomente el diálogo constante entre las personas, predisponiéndolas a revisiones constantes, análisis críticos de sus descubrimientos y una cierta rebeldía humana. Esto les proporcionará la fuerza y el coraje para luchar en lugar de ser arrastrados hacia la pérdida de su propia identidad. En resumen, Freire lucha por una educación liberadora que promueva la conciencia crítica y la acción transformadora en la sociedad.

En esta obra sobre la libertad, Freire expone varias ideas fundamentales. Destaca que el hombre es un ser de relaciones y su apertura a la realidad le permite establecer una conexión con el mundo que lo rodea. La transcendencia del hombre se basa en su conciencia de su finitud y su plenitud se encuentra en la unión con su creador, que siempre es liberadora.

Freire también enfatiza la importancia de la libertad y el respeto en las relaciones humanas. Un hombre radical en su opción respeta el derecho de los demás a elegir y no busca imponer su punto de vista, sino que dialoga con ellos sobre sus opciones.

En el contexto de la alfabetización, Freire aboga por un enfoque participativo y centrado en el individuo. El nuevo programa de alfabetización debe partir de un concepto antropológico de cultura y reconocer el papel activo del hombre en su realidad. Se busca democratizar la cultura y permitir que el

analfabeto se alfabetice desde adentro hacia afuera, siendo el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

El educador desempeña un papel de facilitador y colaborador, dialogando con el analfabeto sobre situaciones concretas y proporcionándole los instrumentos necesarios para su alfabetización.

Freire, en pocas palabras, propone acciones conducentes al establecimiento de una educación liberadora que reconoce la importancia de las relaciones, la conciencia de la transcendencia humana, el respeto a la libertad de elección y la participación activa del individuo en su propio proceso de aprendizaje.

El texto aborda la importancia de la conciencia crítica del ser humano y su relación con el mundo y la sociedad en la que se desenvuelve. Se destaca la relevancia de la libertad y la capacidad creativa del individuo, reconociendo que el hombre es un ser integrado que dinamiza el mundo a través de su participación activa en la cultura y la historia. Esta participación implica la creación, recreación y toma de decisiones que influyen en su entorno.

Asimismo, se subraya la importancia de la radicalización positiva, entendida como un enraizamiento en una opción crítica y amorosa que respeta el derecho del otro a elegir y busca convencer y convertir sin imponerse de manera opresiva. Esta postura implica un diálogo constante, en el que se reconocen las diferencias y se fomenta una relación basada en el respeto y la comprensión mutua.

En este sentido, la esperanza se revela como un elemento fundamental en una sociedad libre de alienación, surgida del proceso de auto-objetivación de la sociedad. Este proceso implica la comprensión y reconocimiento de la realidad social, así como la toma de conciencia de las posibilidades de transformación y liberación. La esperanza impulsa a actuar en busca de un cambio positivo, superando tanto el optimismo ingenuo como los idealismos utópicos, y adoptando una postura críticamente optimista.

En este nuevo clima cultural, se vislumbra una integración de las élites dirigentes con el pueblo, donde se reconoce y valora la diversidad de voces y se promueve una participación más inclusiva. Este enfoque críticamente optimista

implica renunciar a posturas dogmáticas y estar dispuesto a cuestionar y analizar de manera constante, con el objetivo de construir una sociedad más justa y equitativa.

En este punto vale la pena resaltar que en esta obra de Freire se encuentran resonancias significativas con la cartografía de las ideas expuesta por Mejía²³⁴. Una de las principales coincidencias es la concepción de la Educación Popular como parte integral de la construcción social de la educación y la pedagogía. Freire también enfatiza la importancia de trascender el encierro de la Educación Popular en el ámbito escolar, reconociendo que no puede existir un educador popular sin una concepción educativa y enfoque pedagógico.

Ambos autores coinciden en que la Educación Popular es una propuesta educativa para toda la sociedad y que su concepción se ha construido a partir de la mezcla de diferentes tradiciones, lo cual evidencia la complejidad de las pedagogías críticas y la necesidad del diálogo constante. En este caso Freire y Mejía destacan la importancia de la práctica educativa y política en la esfera de la cultura y en el ámbito escolar.

Por ejemplo, en relación con el desarrollo de la educación de adultos, resaltan la importancia de la participación y la construcción de comunidad. Los autores relacionan la concienciación y la producción de conocimiento colectivo, con experiencias como la Educación Comunitaria y los movimientos populares que enfocan sus esfuerzos en proyectos comunitarios, la salud y el estudio de la Biblia desde una perspectiva de Teología de la Liberación.

Ambos autores subrayan la relevancia de adquirir habilidades técnicas y prácticas relacionadas con la supervivencia y la transformación política. Esto pone de manifiesto una característica importante de la Educación Popular, y es que aboga por una pedagogía que cuestione y transforme la realidad, promoviendo una educación crítica, participativa y emancipadora. Estas ideas convergen en la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Otra conexión interesante se encuentra en los estudios de Torres²³⁵, desde donde se asume que la Educación Popular es un poderoso movimiento de movilización y organización de las clases populares en pos de la creación

234 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina, Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

235 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

de un poder popular. Esta visión se conecta intrínsecamente con la obra de Freire sobre *La educación como práctica de la libertad*²³⁶, pues se propone una educación dialógica y participativa que busca la liberación de los oprimidos, donde el proceso educativo se convierte en un espacio de encuentro igualitario entre educadores y educandos.

La Educación Popular, tal como lo plantea Freire, no se limita únicamente a la educación no formal para adultos, sino que abarca tanto la educación infantil como la educación formal en las escuelas. Esta concepción amplia de la Educación Popular resalta la importancia de involucrar a todas las personas en la lucha por la transformación social y la construcción de una sociedad más justa.

En este contexto, la opción política y la práctica política son elementos fundamentales de la Educación Popular, según la perspectiva de Freire y también señalados por Torres²³⁷. Los autores recuerdan que la educación no puede ser neutral, sino que debe estar impregnada de una postura política que busque la emancipación y la justicia social. De igual manera, se afirma que la Educación Popular refleja los niveles de clases presentes en la sociedad en la que se lleva a cabo. Esta idea resalta la importancia de comprender las dinámicas de poder y las desigualdades sociales para abordar de manera efectiva la Educación Popular y promover una transformación significativa.

Así, tanto Freire como Torres enfatizan que la Educación Popular puede —y debe— ser practicada incluso en una sociedad burguesa, lo que implica un desafío constante para trascender las limitaciones impuestas por un sistema opresivo y trabajar en la construcción de espacios educativos emancipadores y liberadores.

5.4. Pedagogía de la Autonomía

El libro *Pedagogía de la Autonomía*²³⁸ de Freire plantea diversas reflexiones sobre la enseñanza y el papel del educador. En esta obra destaca la importancia de una conciencia ética que se refleje en las prácticas educativas y en la formación científica del profesorado, por tal su subtítulo llama la atención: *saberes necesarios para la práctica educativa*.

236 Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, op. cit.

237 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

238 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit.

En este sentido, subraya que el individuo debe asumir la responsabilidad ética de su presencia en el mundo, lo cual es fundamental para su capacidad de desenvolverse y actuar en él.

Enseñar implica también el respeto por los saberes de los estudiantes, reconociendo y valorando sus conocimientos previos. Además, implica la crítica constructiva y la disposición para asumir nuevos retos y riesgos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Freire resalta que el pensamiento acertado debe ser coherente, dialógico y ético. Esto implica que el educador no solo transmita información de manera unidireccional, sino que promueva el diálogo y la reflexión crítica entre docentes y estudiantes, fomentando un pensamiento ético y reflexivo.

Asimismo, Freire destaca la importancia de reconocer y valorar la identidad cultural de los estudiantes. Enseñar implica tener conciencia de que todo conocimiento y cultura son inacabados, siempre en proceso de construcción y transformación. Esta pedagogía, centrada en la autonomía, enfatiza la necesidad de una práctica educativa fundamentada en la ética, el respeto, la crítica constructiva y el diálogo, así como en el reconocimiento y valoración de la identidad cultural. La autonomía del estudiante y la formación de pensamiento crítico son elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico es esencial en el proceso educativo, ya que permite a los estudiantes cuestionar, analizar y reflexionar de manera independiente sobre la información que reciben. Freire enfatiza la importancia de que los educadores sean conscientes de sus propios condicionamientos y estén dispuestos a aprender de forma continua, fomentando así una actitud de autocrítica y aprendizaje constante.

El autor resalta la importancia de la responsabilidad ética de los educadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los educadores tienen la tarea de cultivar en sus estudiantes el pensamiento crítico y la curiosidad epistemológica, estimulando así su capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar de manera independiente sobre el conocimiento que adquieren.

Freire enfatiza que los educadores deben ser conscientes de sus propios condicionamientos y estar dispuestos a aprender de forma continua, fomentando una actitud de autocrítica y apertura al aprendizaje. Esto implica

reconocer que el conocimiento es siempre provisional y que el proceso de enseñanza implica un diálogo constante entre educadores y educandos, en el que ambos aprenden y se enriquecen mutuamente.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico se convierte en una habilidad fundamental para los estudiantes, ya que les permite analizar de manera rigurosa la información, discernir entre diferentes perspectivas y tomar decisiones informadas. Freire subraya la importancia de que los educadores promuevan el buen juicio y la capacidad de análisis en sus estudiantes, ayudándoles a verificar la veracidad de la información y a evitar el pensamiento acrítico y dogmático.

Sin embargo, la educación no se limita solo al ámbito cognitivo. Freire reconoce la importancia de las dimensiones emocionales y afectivas en el proceso de aprendizaje. Los educadores deben tener en cuenta las emociones, la intuición y la afectividad de los estudiantes, creando un ambiente propicio para el desarrollo integral de cada individuo. Esto implica valorar la diversidad de experiencias y perspectivas, y promover un ambiente inclusivo y respetuoso donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse y participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

En pocas palabras, pensar la autonomía desde la pedagogía freireana, es una invitación a reflexionar sobre la importancia de la responsabilidad ética de los educadores, el desarrollo del pensamiento crítico, la apertura al aprendizaje continuo y la consideración de las dimensiones emocionales y afectivas en el proceso educativo. Solo a través de una educación comprometida con la libertad, la justicia y la formación integral de los estudiantes se puede construir una sociedad más democrática y equitativa.

El texto presenta tres ideas principales sobre la enseñanza. Primero, se debe enseñar la humildad, tolerancia y la lucha en defensa de los derechos de los educadores. Segundo, la enseñanza debe ser alegre y transmitir esperanza, ya que la desesperanza no es natural en los seres humanos. Y tercero, el cambio es posible en la educación y los educadores deben luchar por el respeto a los educandos y a ellos mismos, sin pretender transformar el país desde su curso o seminario, pero demostrando que es posible cambiar. En general, el autor enfatiza la importancia de una educación crítica y comprometida con la transformación social.

Freire argumenta que la práctica educativa debe estar basada en valores como la humildad, la tolerancia, el respeto, la alegría y la esperanza, y que los educadores tienen la responsabilidad de contribuir a la transformación social y trabajar por una educación de calidad para todos. Sostiene que el papel del educador no es solo transmitir conocimientos, sino también contribuir a la transformación social. Él cree que el cambio es posible y que los educadores deben tener la convicción de que su trabajo puede ser una herramienta para lograr ese cambio.

Enfatiza en la importancia de la humildad y la tolerancia en la práctica educativa. El educador no debe sentirse superior al educando, sino reconocer que ambos tienen cosas que aprender y enseñar. Además, el educador debe estar dispuesto a luchar por los derechos de los educadores y por una educación de calidad para todos. Y, finalmente, Freire destaca la importancia del respeto en la práctica educativa. Los educadores deben respetar a sus estudiantes y reconocer su diversidad y su individualidad. De la misma manera, las autoridades y la sociedad en general deben respetar a los educadores y reconocer el valor de su trabajo.

La Pedagogía de la Autonomía, como texto y como práctica, destaca que la transformación educativa no se puede lograr desde la comodidad de un curso o seminario, sino que requiere un compromiso activo y constante por parte de los educadores. Freire invita a los educadores a ser agentes de cambio y a demostrar a través de su práctica diaria que es posible transformar la educación y construir un mundo más justo y equitativo.

El autor nos muestra la importancia de una educación crítica y comprometida, basada en valores éticos y en la convicción de que el cambio es posible. Freire nos invita a ser humildes, tolerantes y luchadores por los derechos de los educadores, a transmitir alegría y esperanza, y a respetar a los educandos, educadores y educadoras. Solo a través de una educación transformadora, que promueva la conciencia crítica y el compromiso social, se puede construir una sociedad más justa y libre.

Para Rubens y Lima²³⁹ la obra de Paulo Freire se centra en temas de humanidad y esperanza, especialmente en el diálogo como medio de educación. Los autores asumen que la educación no debe limitarse a reformar las estructuras

239 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*, op. cit.

existentes, sino que debe tener como objetivo despertar el potencial humano para crear un sistema nuevo y no opresivo.

Estas ideas son fundamentales en la obra de Freire, donde resalta la importancia de la educación como un acto político que ayuda a los individuos a tomar conciencia de su posición en el mundo y a participar activamente en la historia y en la transformación de la realidad.

Desde esta perspectiva, la autonomía freireana apunta más a un acto creativo en el cual el alfabetizado, el estudiante, el educando se convierte en su propio sujeto, que no solo adquiere habilidades de lectura y escritura, sino también la capacidad de leer las ideologías y los mecanismos socioculturales alienantes y domesticadores, así como el conocimiento tecnológico que amplía las posibilidades de ser sujetos de la historia.

La Educación Popular, desde esta perspectiva, redundante en enfoque pedagógico que se basa en la participación de los sujetos en el proceso de aprendizaje. Se trata de una educación que parte de las necesidades y demandas de la comunidad, y que busca transformar la realidad social a través de la reflexión crítica y la acción colectiva. En este sentido, la Educación Popular se concibe como un proceso de construcción de conocimientos en el que los sujetos son los principales protagonistas.

De manera adicional, puedo resaltar los aportes del texto de Ferrando²⁴⁰, quien señala la importancia de la Educación Popular como un proceso de práctica social que busca que el pueblo tome conciencia de su papel histórico en la construcción de una sociedad nueva. Esta idea se conecta de manera significativa con la obra de la *Pedagogía de la Autonomía*, ya que en ella Freire también enfatiza la necesidad de una educación liberadora que empodere a los oprimidos y los involucre en la transformación social. Ambos autores coinciden en que la Educación Popular debe estar enraizada en los intereses y necesidades de los sectores populares, y su objetivo último es promover un cambio en las estructuras de la sociedad.

Además, Ferrando²⁴¹ destaca que la Educación Popular no se limita a la expansión del sistema formal, sino que busca ofrecer una propuesta alternativa en la producción de conocimientos. Esta idea se alinea con la visión de Freire

²⁴⁰ Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

²⁴¹ Ídem.

de una educación que va más allá de la mera transmisión de contenidos y se centra en la reflexión crítica y la acción transformadora. Freire también aboga por una pedagogía basada en la realidad de los estudiantes y por la creación de materiales educativos coherentes con su experiencia popular. Ambos autores coinciden en que la metodología de la Educación Popular debe comenzar con una reflexión sobre la realidad y fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

En conjunto, estas ideas resaltan la importancia de la Educación Popular como una herramienta poderosa para dinamizar la conciencia popular, transformar la realidad y fortalecer la organización de los sectores oprimidos, con estrategias y metodologías que incluyan, más allá de la convencional reflexión sobre la realidad, la movilización y la participación de las organizaciones, la comunicación popular y la igualdad social y cultural, así como el rescate de la sabiduría popular y evaluación participativa.

De manera adicional, Torres²⁴² plantea diversas ideas fundamentales sobre la Educación Popular que destacan su importancia y su conexión con la obra *Pedagogía de la Autonomía* de Freire. La Educación Popular se concibe como un proceso colectivo en el que los sectores populares se convierten en sujetos históricos capaces de liderar su propia liberación. Su ámbito de acción se sitúa en el seno de las comunidades populares, con el propósito de apoyar la construcción del movimiento popular y fomentar la conciencia crítica de la realidad. Esta perspectiva se alinea con la visión de Freire de una educación liberadora que empodera a los oprimidos para transformar su realidad.

Desde esta mirada, la Educación Popular se lleva a cabo mediante metodologías participativas, en las que se busca generar un diálogo horizontal entre los participantes y el facilitador o educador. Estas metodologías se caracterizan por partir de la experiencia y saberes previos de los participantes, y por fomentar la reflexión y el análisis crítico de la realidad. Entre las principales metodologías de la Educación Popular se encuentran: el método de Paulo Freire, el enfoque de aprendizaje servicio, la educación por proyectos, el teatro del oprimido, entre otros.

A partir de estas estrategias, la Educación Popular resignifica su actuar, y empieza a abrir las puertas al empoderamiento de los sujetos, para fomentar

242 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

su participación activa en la transformación de su realidad social. A través de la Educación Popular, se busca promover el diálogo y la reflexión crítica, y se busca desarrollar habilidades y competencias que permitan a los sujetos asumir un papel activo en su comunidad. En este sentido, la Educación Popular contribuye a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de actuar de forma colectiva en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En la Educación Popular se reconoce la intencionalidad política emancipadora y el objetivo de fortalecer los sectores dominados. La metodología educativa propuesta es dialógica, participativa y activa, enfatizando el diálogo como un medio para la construcción de la realidad transformada y la formación de sujetos liberados. Freire también destacaba la importancia del diálogo en su pedagogía, reconociéndolo como un proceso generador de conocimiento y cambio. Además, la Educación Popular parte de los intereses y necesidades de las clases populares, utilizando enfoques participativos y dialogantes para generar un aprendizaje significativo y contextualizado. Esto guarda estrecha relación con la idea freireana de partir de la realidad concreta de los estudiantes y conectarla con los contenidos educativos.

En otras palabras, el practicante de la educación política debe conocer y tener claro a quién y por qué está enseñando. La metodología y la práctica educativa no son universales, sino que deben adaptarse a cada contexto histórico y cultural. Es esencial para el educador popular comprender las formas de resistencia de las clases populares y no imponer sus propios esquemas teóricos, sino entender cómo las personas ya conocen el mundo y cómo se relacionan con él.

Así, la intervención pedagógica debe ayudar a reforzar la sociedad civil y su capacidad de participación de los sectores populares, a través de prácticas educativas que apoyen la recuperación de la memoria colectiva, el fortalecimiento de las organizaciones populares, la identificación y conversión de las demandas en cuestiones públicas, la objetivación y análisis de la práctica colectiva, la creación de formas alternativas de gestión y de relaciones sociales democráticas.

Esto significa que la educación debe ser utilizada para empoderar a las comunidades marginadas y fomentar su capacidad de organización y participación en la sociedad civil. Se deben utilizar diversas prácticas educativas para lograr

esto, incluyendo la recuperación de la memoria colectiva y el fortalecimiento de las organizaciones populares. También se deben analizar y objetivar las prácticas colectivas de las asociaciones populares, sindicatos y partidos políticos, y crear formas alternativas de gestión y relaciones sociales democráticas.

Así, como lo señala Torres²⁴³, la Educación Popular se presenta como una opción política que fortalece las organizaciones y movimientos creados por los sectores populares, lo cual coincide con la visión de Freire de una educación que trasciende el ámbito meramente educativo y se convierte en una herramienta de transformación social. La Educación Popular también se destaca por su carácter dialogal y de diálogo de saberes, ampliando el horizonte de sentido de los sujetos involucrados. Esta idea se conecta con la visión freireana de una educación que no solo transmite conocimientos, sino que también abre espacios para la reflexión crítica y la construcción colectiva del saber.

Como he señalado hasta aquí, la intervención pedagógica debe enfocarse en la reconstrucción de la sociedad civil como un espacio de participación real para los sectores populares. Esto requiere prácticas educativas que promuevan la recuperación de la memoria colectiva, fortalecimiento de las organizaciones populares para identificar y convertir sus demandas en cuestiones institucionales, y la creación de formas alternativas de gestión y relaciones sociales democráticas en asociaciones, sindicatos y partidos políticos. En resumen, la Educación Popular debe fomentar la participación activa de los sectores populares en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

243 *Ídem.*

Caracterización de las concepciones de educación popular contemporánea

6. INTRODUCCIÓN

Para introducir este apartado se ha empleado el artículo “La experiencia cotidiana y el espacio simbólico: Percepciones de los habitantes del asentamiento ‘El Árbol’ en Cali”²⁴⁴ que presenta los resultados de una investigación académica centrada en comprender las percepciones relacionadas con la experiencia histórica y social de un asentamiento urbano informal llamado “El Árbol” en la ciudad de Cali (Colombia). Este ejercicio permite reflexionar sobre la identificación de los habitantes con el espacio, no solo en su aspecto físico, sino también en su construcción simbólica, proceso que requiere de la perspectiva de la Educación Popular para comprenderlo en su máxima e interdisciplinaria dimensión²⁴⁵.

Vale señalar que para abordar esta investigación se adoptó una metodología que reconoce a los habitantes como actores clave en la generación de conocimiento basado en sus vivencias. Esto implica no solo darles voz para describir sus realidades, sino también promover su participación en la

244 Trujillo, M., García, N., y Castrillón, E., “La experiencia cotidiana y el espacio simbólico: Percepciones de los habitantes del asentamiento El Árbol en Cali”, *Revista Kavilando*, 12 (1), (2020), pp. 79-93. <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/342>.

245 Esta introducción emplea las ideas (adaptadas y parafraseadas) de las páginas 79-80 que enmarcan la presentación de la experiencia, y de las páginas 91-92 en donde aparecen las conclusiones del artículo referenciado.

transformación de su entorno. Esta aproximación se concibe como una filosofía de vida que busca involucrar a los practicantes en una reflexión constante sobre los conflictos de convivencia en su asentamiento y su impacto en la dinámica urbana. El objetivo de la experiencia permitió que los habitantes adquirieran una comprensión más profunda de sus realidades y trabajaran hacia la transformación de su entorno a través de un proceso dialéctico continuo.

La investigación se enmarcó en un contexto social colectivo, sin perder de vista los saberes y significados individuales de las personas involucradas en él. Se destaca que la investigación y la intervención no pueden considerarse como procesos aislados, sino que deben ser abordados de manera colectiva, integrando la investigación social, la educación y la acción en busca de la transformación de la comunidad, como claros ejemplos de la relación teoría y práctica en los procesos de Educación Popular Contemporánea.

El artículo referenciado representa una experiencia de Educación Popular que se origina en la lucha de una comunidad por obtener un espacio físico donde vivir, un espacio social para relacionarse y un espacio simbólico para existir como individuos y colectivo. Este enfoque académico se centra en comprender la identidad y el proceso de esta comunidad, no para encasillarla en la categoría de asentamiento, sino para explicar las condiciones y los desafíos que enfrentaron en su búsqueda por abordar problemas urbanos.

Las memorias de los habitantes permiten reconstruir una concepción del espacio que va más allá de sus características físicas y se centra en las dinámicas sociales y culturales. A través de estas narraciones, se revela la conflictividad que caracteriza a los asentamientos y al municipio en su conjunto, especialmente en un contexto de violencia y exclusión.

El asentamiento conocido como “El Árbol” se convierte en un punto de referencia crucial para diversos actores sociales que enfrentan situaciones de violencia y marginación. Este proceso de apropiación del espacio se entiende de maneras diversas, dependiendo de los grupos que lo componen, como mujeres, hombres, niños, jóvenes y diferentes composiciones étnicas y sociales. Además, se añade otra perspectiva desde el Estado, lo que genera un constante proceso de negociación.

En última instancia, “El Árbol” representa el esfuerzo de estos actores sociales por reconstruir sus vidas en un nuevo entorno, basándose en elementos que reflejan sus experiencias pasadas y sus necesidades presentes. Este espacio se crea a través de acciones tanto intencionadas como cooperativas, y se convierte en un lugar donde se desarrollan relaciones de convivencia, interacciones simbólicas y dinámicas de poder que están arraigadas en la memoria de sus habitantes.

Para el ejercicio reflexivo al que conduce esta obra doctoral, vale señalar que la experiencia descrita es un claro ejemplo de un ejercicio de Educación Popular desde la perspectiva de Paulo Freire por varias razones fundamentales:

- **Diálogo y Participación Activa:** La metodología utilizada en esta investigación promueve el diálogo y la participación activa de los habitantes del asentamiento urbano informal “El Árbol”. Freire enfatizaba la importancia del diálogo como una herramienta esencial en la educación popular, donde el conocimiento se construye de manera colectiva a través de la comunicación y la interacción entre los participantes.
- **Construcción de Conocimiento desde la Experiencia:** Freire abogaba por la idea de que el conocimiento se construye a partir de las experiencias de vida de las personas. En este ejercicio, se reconoce que los habitantes son los expertos de sus propias realidades y se les da voz para describir sus vivencias, lo que refleja la filosofía freireana de aprender a través de la reflexión sobre la experiencia.
- **Conciencia Crítica y Transformación:** La investigación busca que los habitantes no solo comprendan sus realidades, sino que también se involucren activamente en la transformación de su entorno. Este enfoque está en línea con la perspectiva freireana de la educación como un medio para la toma de conciencia crítica y la acción transformadora en la sociedad.
- **Enfoque Colectivo:** El artículo subraya que el desarrollo de la metodología es un proceso colectivo que integra la investigación social, la educación y la acción. Esta colaboración y enfoque colectivo son esenciales en la educación popular de Freire, donde se fomenta el trabajo en equipo y la construcción conjunta del conocimiento.

En pocas palabras, esta experiencia se alinea estrechamente con la perspectiva de Freire al priorizar el diálogo, la conciencia crítica y la acción transformadora, como estrategias en la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

Vale resaltar que en este capítulo del análisis se aborda la Educación Popular desde una perspectiva contemporánea, enfocándose en las dinámicas de empoderamiento y transformación social que definen este enfoque pedagógico. A lo largo de la descripción analítica, se destaca cómo la recolección y organización de datos revela una constante interacción entre las teorías existentes y las nuevas conceptualizaciones que emergen de la práctica, conduciendo hacia la “solidificación de la teoría” que caracteriza el desarrollo actual de la Educación Popular. Este capítulo se enfoca en desglosar meticulosamente las características, metodologías y objetivos de la Educación Popular, tal como se manifiestan en diversos contextos educativos y comunitarios, reflejando un compromiso profundo con la transformación ética y política.

Inicialmente, se explora el qué de la Educación Popular, identificando sus componentes esenciales que la diferencian de enfoques educativos más tradicionales. Centrándose en las ideas de Paulo Freire, se reconoce que la Educación Popular no solo busca transmitir conocimiento, sino que también aspira a cultivar una praxis crítica y liberadora. Esto se manifiesta en el fomento de una educación dialógica que desafía las estructuras de poder opresivas y promueve una pedagogía basada en el amor, la humildad y el pensamiento crítico. Esta sección del capítulo también discute cómo la Educación Popular se articula como una respuesta a las necesidades específicas de comunidades marginalizadas, integrando a educadores y educandos en un proceso colaborativo que tiene como fin último la transformación social y personal.

Posteriormente, se aborda el cómo de la Educación Popular, resaltando la implementación de metodologías que apoyan el desarrollo de una conciencia crítica entre los participantes. A través de ejemplos concretos, como la interacción educativa en contextos de diversidad, se ilustra el uso del diálogo y la participación activa como medios para fomentar una comprensión más profunda de la realidad social y facilitar procesos de cambio y autoemancipación. Este enfoque metodológico se reconoce por su capacidad para adaptarse y

responder a los desafíos contemporáneos, manteniendo la relevancia de la Educación Popular en la formación de ciudadanos críticos y activos.

Finalmente, el capítulo concluye con una discusión sobre las concepciones del para qué de la Educación Popular, contemplando sus objetivos de fomentar una sociedad más justa y democrática. Se enfatiza el papel de la Educación Popular en la promoción de una participación más equitativa en los procesos políticos y sociales, y en la reconfiguración de las relaciones de poder a través de la educación. Al examinar la influencia de Freire en la configuración de un ethos revolucionario dentro de la práctica educativa, se destacan las estrategias que permiten a los individuos y a las comunidades no solo adaptarse, sino también desafiar y transformar las estructuras sociales existentes en búsqueda de una equidad tangible.

7. LAS CONCEPTUALIZACIONES, METODOLOGÍAS Y FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN POPULAR CONTEMPORÁNEA

La experiencia de contrastar constantemente las ideas que surgen en la recolección de información, y de ordenarlas según su cercanía y armonía con las categorías emergentes, exige que se inicie el proceso de “solidificación de la teoría”, con el que intento caracterizar no sólo las categorías, sino también identificar las concepciones, cuyos lineamientos y nociones sirven como soporte para la presente investigación. Para este caso, redacto las ideas principales presentadas en ésta, con el fin de ilustrar de manera más clara la reflexión acerca de las conceptualizaciones, metodología y finalidades de la Educación Popular.

7.1. Ideas clave para identificar el qué de la Educación Popular: características comunes atribuidas

La Educación Popular según Freire, en la *Pedagogía del Oprimido*²⁴⁶, se centra en el empoderamiento y la liberación de los oprimidos. Freire sostiene que el gran desafío radica en cómo los oprimidos, quienes internalizan la opresión, pueden participar en la construcción de su propia pedagogía liberadora. Esta pedagogía busca la restauración de la intersubjetividad y se basa en el diálogo como herramienta central para la transformación. La pedagogía del oprimido se

246 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

fundamenta en la colaboración, la comunicación y la confianza entre educadores y educandos, reconociendo a ambos como sujetos activos del proceso educativo.

Freire afirma que “la pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no ‘humanitarista’, puede alcanzar este objetivo”²⁴⁷. Esto, en otras palabras, significa que esta pedagogía auténtica no puede ser desarrollada ni practicada por los opresores, ya que se basa en el amor, la humildad y el pensar crítico. En contraste, la pedagogía bancaria, que trata a los educandos como receptores pasivos de información, perpetúa la opresión y la división. Freire subraya la importancia de la acción y la reflexión como una unidad, y destaca que la educación liberadora debe superar la contradicción entre educador y educando, fomentando la transformación mutua.

En última instancia, la Educación Popular busca unir a los oprimidos para la liberación, a través de un diálogo auténtico y una praxis crítica que impulse la transformación del mundo y la humanización de los individuos. Por tal motivo afirma que “la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”²⁴⁸.

La Educación Popular, dentro de la *Pedagogía de la Esperanza*²⁴⁹ de Freire, se presenta como una herramienta esencial para la transformación de la realidad opresiva. Implica el fomento de la imaginación y la conjetura de un mundo diferente, en sintonía con la praxis histórica y la formación de sujetos transformadores. Esto se logra al desarrollar el lenguaje propio de las clases populares, que emana de su realidad y se orienta hacia la creación de visiones y diseños para un nuevo mundo, pues, como afirma, “ésta es una de las cuestiones centrales de la Educación Popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía”²⁵⁰.

247 *Ibidem*, p. 35.

248 *Ibidem*, p. 52.

249 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, op. cit.

250 *Ibidem*, p. 39.

Así, el diálogo entre educadores y educandos, que permite el crecimiento mutuo sin igualar ni reducir, empieza a generarse como uno de los elementos claves de la Educación Popular, lo que la caracteriza y marca una posición democrática. La Educación Popular también demanda una reflexión crítica sobre los contenidos enseñados, su relevancia y para quién se enseñan, así como sobre el papel del educador y el educando. Por ejemplo, “respetar a los educandos no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar ‘agrado’ donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera ‘pecado’ preferir, optar, romper, decidir, soñar”²⁵¹.

Por eso, para que la Educación Popular sea efectiva, debe mantener una búsqueda constante de respuestas a preguntas fundamentales sobre la relación entre práctica y teoría, lenguaje y ciudadanía, y el equilibrio entre el saber y la ignorancia. A manera de ejemplo, señala que “el educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico”²⁵². En última instancia, la Educación Popular no sólo impulsa el conocimiento, sino también la ética y la responsabilidad democrática.

La Educación Popular se presenta como un proceso fundamental para guiar al pueblo emergente de Brasil hacia la reflexión crítica y su inserción en un contexto en constante cambio. Según Freire en *La Educación como Práctica de la Libertad*²⁵³, la importancia de una educación valiente que permita al pueblo reflexionar sobre sí mismo, su tiempo, sus responsabilidades y su papel en la nueva cultura de transición, es algo que requiere el desarrollo del poder de reflexión y captación del individuo brasileño, que busca superar la conciencia intransitiva y llevarlo hacia una conciencia transitiva-crítica.

Este proceso dinámico de diálogo constante con uno mismo, con otros y con el mundo, conlleva un compromiso activo con la existencia y una interpretación profunda de los problemas. En sus palabras, “la transitividad crítica, a la que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada

251 *Ibidem*, p. 31.

252 *Ibidem*, pp. 44-45.

253 Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, op. cit.

hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad de la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los ‘descubrimientos’ y estar dispuesto a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión. Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia”²⁵⁴.

La transitividad crítica, alcanzada a través de una educación dialogal y activa, implica la profundidad de la interpretación de los problemas, la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales, la negación de la transferencia de responsabilidad y la práctica del diálogo en lugar de la polémica. Freire enfatiza que este enfoque crítico y reflexivo no se desarrollará automáticamente, sino a través de un trabajo educativo-crítico que sea consciente de los peligros de la masificación y la industrialización.

La Educación Popular debe fomentar la democratización y empoderar al individuo para resistir los poderes del desarraigo en una sociedad en transición. Esto implica un diálogo constante con otros, revisiones constantes, análisis críticos y una predisposición a la censura: “Este pasaje, absolutamente indispensable para la humanización del hombre brasileño, no podría hacerse ni mediante el engaño, ni mediante el miedo, ni mediante la fuerza, sino con una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición”²⁵⁵.

La transformación de la educación es vital para superar la inexperiencia democrática y lograr una sociedad más democrática y participativa. Freire señala la importancia de una alfabetización ligada a la democratización de la cultura, que desarrolle la impaciencia y la rebeldía del individuo. El diálogo se convierte en el corazón de la comunicación, alimentado por el amor, la humildad, la esperanza y la confianza. Sólo a través del diálogo genuino y la educación crítica, basada en la reflexión y la acción, la sociedad puede avanzar hacia la humanización y la democratización, pues toda “educación (debe poner) a su disposición medios

254 *Ibidem*, pp. 54-55.

255 *Ibidem*, p. 52.

con los cuáles fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica”²⁵⁶.

En la *Pedagogía de la Autonomía*²⁵⁷ Freire señala que la Educación Popular se basa en una práctica ética universal que se refleja en las prácticas educativas. La preparación científica de los educadores debe estar en armonía con su rectitud ética, pues ésta “debe verse reflejada en sus prácticas educativas”²⁵⁸. La relación entre formación científica y ética es crucial, y la corrección ética, el respeto, la coherencia y la capacidad de convivir con la diversidad son obligaciones fundamentales. Además, la conciencia de nuestra presencia en el mundo implica la responsabilidad ética de actuar en él.

Aunque se está condicionado por factores genéticos, culturales y sociales, los seres humanos son capaces de ir más allá de estos condicionantes. La reflexión crítica sobre la práctica educativa es esencial para evitar que la teoría se convierta en palabrería y la práctica en activismo, pues enseñar no es solo transferir conocimientos, sino posibilitar su producción, y el educando debe mantener el gusto por la rebeldía para contrarrestar el enfoque “bancario” de la educación que anula la curiosidad.

Según Freire, el pensamiento acertado implica no estar demasiado seguro de las certezas y mantener una actitud crítica, y hacia allá debe estar orientado el sentido de la Educación Popular, pues “no podría ser sólo una u otra de esas cosas: Ni mera reproductora ni mera desenmascaradora de la ideología dominante”²⁵⁹. Así, se piensa que esta educación es una forma de intervención en el mundo, y su politicidad es inherente a su naturaleza.

7.1.1. La Educación Popular es una apuesta ética y política de transformación

Más allá de las pretensiones de definir la Educación Popular como una disciplina en construcción o como parte de un conjunto de ciencias que analizan la realidad, el punto de partida contemporáneo permite afirmar que la Educación

256 *Ibidem*, p. 103.

257 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit.

258 *Ibidem*, p. 18.

259 *Ibidem*, p. 95.

Popular es “un conjunto de actores, prácticas y discursos que se identifican por su orientación ética y política emancipadora”²⁶⁰; definición que recoge la diversidad de sujetos, de saberes y de acciones que, desde finales del siglo XX, han presentado una constante crítica de la realidad, se han caracterizado por su accionar colectivista, y han materializado su interés por promover la movilización y la organización popular para acceder a mejores condiciones de vida a través de la transformación social. Esta perspectiva señala la importancia de una escuela popular que no sea uniforme y que fomente la diversidad de ideas y perspectivas. Debe ser moderna, alegre, científica, seria, democrática y comprometida con el cambio, así como también un centro de cultura popular que movilice y contribuya a la comunidad. En resumen, se trata de una escuela pluralista que busca recrear y no solo consumir la cultura popular.

Autores como Puiggrós²⁶¹, Torres²⁶² y Mejía²⁶³ aluden a la Educación Popular como un compromiso con el pueblo y con las comunidades, no sólo para generar la anhelada transformación social, sino con el propósito de contribuir a nuevas maneras de entender la educación de las clases populares; en esa medida, quienes asumen las banderas de la Educación Popular, deben estar comprometidos con la realidad local y global, en especial con los procesos de comprensión, pues allí radica el punto de partida para encontrar las formas de modificación y cambio de esas realidades a nivel individual y colectivo.

En este sentido, desde la dimensión educativa de la Educación Popular, las escuelas se conciben como pequeñas sociedades, en donde se evidenciaría la sociedad transformada que se desea, se busca y se deconstruye. Así, se propende por la transformación de la relación convencional educador-educando, ampliamente cuestionada por Freire, quien, con sus planteamientos y críticas a la educación bancaria, buscó reducir la distancia entre quienes saben y quiénes no²⁶⁴.

260 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

261 Puiggrós, A., *Historia y Prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana* (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 1993).

262 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

263 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina, Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

264 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

Este replanteamiento de la relación, implica, por un lado, una coherencia personal de parte de quien educa puesto que *la enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor* reduciendo la brecha entre lo que se dice y lo que se hace; adicionalmente, exige, por otro lado, una efectiva participación como elemento esencial de la democracia y el diálogo. Aquí es importante señalar que todo docente que desee enseñar Educación Popular tiene que estar involucrado en procesos de Educación Popular, pues es una condición básica para vivenciar la potencia de los procesos transformadores, participar en experiencias y prácticas concretas y, a partir de allí, de esa vivencia y su respectivo análisis, poder hablar, compartir las enseñanzas y transmitir un mejor mensaje.

De manera adicional, los planteamientos de Mejía, en los que se rescata el acumulado construido por la Educación Popular y su implementación en múltiples escenarios, se puede ubicar la pedagogía en un horizonte más amplio que el de la escuela, o como él lo denomina “la cárcel de la escolarización”²⁶⁵, donde lo pedagógico adquiere un carácter más político y se aleja de las limitaciones que la mirada tecnocrática le ha impuesto.

Esta comprensión de lo pedagógico puede ser complementada con el aporte de McLaren, para quien la pedagogía se conecta directamente con una práctica ética y política, en la medida que se concibe como una “pedagogía de la posibilidad (...) liberadora, que no tiene respuestas últimas [sino] que reconoce que todos los regímenes de verdad son estrategias temporales de contención”²⁶⁶, y en esa medida, propone reflexiones que potencian prácticas orientadas en contraposición a la mirada instrumental de la educación.

Si lo anterior se conecta con lo ético como el elemento que regula y conduce a nuevas formas de distribución del poder, se debe considerar que la Educación Popular garantiza el mantenimiento del horizonte de transformación como algo vivo, en la medida en que consigue que los sujetos de-construyan la concepción de poder, y permitiendo un nuevo empoderamiento sin exclusiones ni desigualdades, que permite, a partir de las diferencias, la conjunción de acciones

²⁶⁵ Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina, Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit., p. 25.

²⁶⁶ Citado por Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, op. cit., p. 22.

que persiguen la justicia y la equidad, como principios del vivir juntos, como señala Dussan²⁶⁷.

Torres²⁶⁸ y Rubens y Lima²⁶⁹ adicionan al ejercicio del empoderamiento, el propósito de la subjetividad, pues expresan que la Educación Popular debe ayudar al hombre a adquirir una consciencia como sujeto en el mundo, para que pueda liberarse de la opresión de la que es objeto y participe activamente interviniendo en la transformación de su realidad. Pero este ejercicio no se queda en la dimensión individual, pues debe estar orientado hacia la colectividad, hacia el respeto de los procesos históricos de la comunidad o sociedad con la que se vive. Desde la experiencia de Fe y Alegría, esta orientación hacia la colectividad podría entenderse como solidaridad, en la medida en que implica *una aplicación del amor a los demás*, como principio de acción del compromiso social²⁷⁰.

Este aspecto de la colectividad apunta al fortalecimiento de los procesos de configuración de comunidades, que desde el principio colectivo de la búsqueda de la común-unidad se traduce en un horizonte de acción político, no sólo para el cuidado y la defensa del bien común, sino para la reconstrucción y potenciación de los tejidos sociales, que se asumen en clave del desarrollo humano individual y del bienestar comunitario en general.

Este sentido de lo comunitario en la Educación Popular tiene que ver con generación de relaciones horizontales, y la priorización de los intereses colectivos, a partir de un proceso democrático, para la construcción de acuerdos. A nivel organizativo esto llevaría a la generación de dinámicas de lucha para la reivindicación de los derechos en los cuales ha fallado el Estado, pero también en el sentido de avanzar como seres humanos; y partiendo de la idea de que el aprendizaje siempre es una experiencia colectiva que no sólo se reduce al campo de lo educativo, se plantea lo comunitario como una necesidad, como una tarea de la Educación Popular en el propósito de abrir posibilidades para abordar estos problemas de manera colectiva.

267 Dussan, M., *Modelo pedagógico de las experiencias de Educación Popular. Documento de trabajo* (Neiva: Universidad Surcolombiana, 2004).

268 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

269 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bliográficos*, op. cit.

270 Fe y Alegría. *La Pedagogía de la Educación Popular en Fe y Alegría* (Asunción: Memorias del XXXIII Congreso Internacional, 2002).

Vale la pena señalar que, para que la Educación Popular se erija como una apuesta política de transformación, es necesario entender primero que todo cambio es posible en la medida en que nada está dado; así, si todo es modificable, la noción de incertidumbre emerge como un principio que hay que referenciar, pues, como señala Ubilla²⁷¹, “saber que no podemos generalizar ni llegar a precisiones definitivas, porque el tejido social es un organismo vivo en continuo movimiento” requiere un despliegue de acciones que vinculen la historia conjunta como el conjunto de elementos “del pasado, del presente y del futuro” que coadyuvan al desplazamiento multidimensional. Asumir esto de esta manera, es entender que vivir es aprender de la interacción en el espacio en que se está inmerso.

En este sentido, como una apuesta política de transformación y comprensión de la realidad, Torres²⁷², al revisar los planteamientos de Freire sobre la Educación Popular, encuentra un cambio entre sus objetivos primarios, en aquellos que propugnaban el trabajo para la movilización de las clases populares, pues ahora, en una nueva concepción, se apunta más a “la politicidad de la educación”, entendida ésta como el resurgir de la propia naturaleza de la educación, pues la educación no tiene una dimensión política, “porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma (...) toda ella es política”. En esa medida, la educación no implica la responsabilidad de un sector de la sociedad, sino que debe ser asumida como una apuesta a ser compartida y ejecutada por todos los sectores y componentes, individuos y colectivos, de la misma sociedad. Se convierte, entonces, en un proyecto comunitario.

Puigrós se refiere a este aspecto de la siguiente manera: “La Educación Popular es siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal; o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados; o a un grupo generacional, como los adultos; o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural”²⁷³.

271 Ubilla, P., “Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI”, *La Piragua*, 18 (II), (2009), p. 47. <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-18.pdf>.

272 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit., p. 70.

273 Puigrós, A., *Historia y Prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana*, op. cit. p. 33.

Esto quiere decir que la apuesta política de la Educación Popular también se refiere a un conjunto de actores, prácticas y discursos que se posicionan con base en las ideas de crítica al sistema social imperante²⁷⁴, pues su orientación emancipadora, no recoge solamente las ganancias materiales de las luchas de los movimientos populares, sino que implica la identificación de los procesos de constitución de sujetos conscientes, así como el uso de métodos participativos dialógicos y críticos para lograr el trabajo colectivo.

En otras palabras, Puiggrós²⁷⁵ y Torres²⁷⁶ aseguran que la Educación Popular no se limita a una sola modalidad o enfoque educativo, como la educación no formal o la alfabetización rural, sino que es una postura política y pedagógica comprometida con la educación de toda la población. La Educación Popular es un compromiso con el pueblo en su conjunto, y no se enfoca en un solo grupo de personas, como los adultos o los marginados.

En resumen, la Educación Popular es una posición política que abarca toda la educación del pueblo y no se limita a una sola forma de enseñanza o a un solo grupo de personas. Estos autores defienden la idea de que la Educación Popular debe evitar que la tecnología centralizada sustituya a los sistemas escolares que se están descentralizando. En lugar de eso, proponen una tecnología educativa que promueva relaciones más horizontales y que sea producida y utilizada por las naciones latinoamericanas y su pueblo con el objetivo de humanizar la educación. Lo anterior sugiere que se debe traducir la idea de la dialogicidad a términos tecnológicos para lograr una educación más democrática y participativa.

Para estos autores es importante reconocer que el sentido político de la Educación Popular también está relacionado con su carácter no neutral, pues tiene unos objetivos y finalidades específicas de transformación social; en esa medida, las acciones comunitarias y populares deben partir del reconocimiento de nuestras realidades injustas, permitiendo la apertura también hacia el reconocimiento y el diálogo con otros sujetos, otros saberes y otras culturas²⁷⁷,

274 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

275 Puiggrós, A., *Historia y Prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana*. op. cit. p. 33.

276 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

277 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

de tal manera que pase por una toma de conciencia de la posición del sujeto individual en el mundo, y permita la liberación de su conciencia oprimida²⁷⁸.

En el ámbito de la Educación Popular, los cambios políticos, sociales y culturales no han llevado directamente a la organización política. Además, el desarrollo de la Educación Popular es desigual y depende de las condiciones en las que se produce. La dialogicidad y la lucha por la apropiación de la tecnología se han convertido en parte de la lucha por la Educación Popular. El problema principal de la Educación Popular es cómo construir un sujeto pedagógico dialógico en el contexto cultural y tecnológico latinoamericano.

Vale la pena mencionar que el concepto de *dialogicidad* o *dialogación*, que es empleado en los análisis de Rubens y Lima, es una de las ideas fundamentales del pensamiento Freiriano, que se refiere a la importancia del diálogo como exigencia radical de la revolución y la concepción de los actores como sujetos en intersubjetividad e intercomunicación. Freire, según el autor, fue un educador que dedicó su vida no sólo a trabajar por la educación, sino que enfatizó su aporte desde el énfasis que le puso en su método de alfabetización a politización de la educación como estrategia para aprender a “leer el mundo”, en lugar de sólo enseñar a “leer la palabra”.

Esta categoría se enmarca en una visión del ser humano en la que el diálogo se erige como una necesidad radical de la revolución, contrarrestando la tendencia opresora de objetivar a las personas. Freire, al destacar la importancia del diálogo, subraya que este no es un mero intercambio de palabras, sino un acto de conocimiento y conciencia que se basa en la intersubjetividad y la intercomunicación. En este sentido, la Educación Popular se sitúa en un terreno ético y político al propiciar el empoderamiento de los actores en su capacidad para cuestionar y transformar su realidad.

La Educación Popular, como propuesta de Paulo Freire, se caracteriza por su compromiso inquebrantable con la emancipación y la politización de la educación. Freire se dedicó fervientemente a la erradicación del analfabetismo mediante su método de alfabetización concienciadora. Este método no se limitaba a la enseñanza mecánica de la lectura, sino que se centraba en el “aprendizaje

278 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*, op. cit.

para leer el mundo”. Para Freire, el proceso de alfabetización no era un fin en sí mismo, sino un paso hacia la toma de conciencia y la transformación social. Su enfoque se alejaba de la pedagogía “bancaria”, en la que el educando es visto como un recipiente pasivo de información, y se orientaba hacia una pedagogía problematizadora, en la que los educandos se convierten en sujetos activos y participantes en la construcción del conocimiento.

La obra de Freire, según Rubens y Lima²⁷⁹ se centra en temas de humanidad y esperanza, especialmente en el diálogo como medio de educación; por tanto, la educación debe tener como objetivo despertar el potencial humano para crear un sistema nuevo y no opresivo, en lugar de limitarse a intentar reformar las estructuras existentes. De esta manera, la educación empieza a entenderse más como un acto político que ayuda a los individuos a tomar conciencia de su posición en el mundo y a participar activamente en la historia y en la transformación de la realidad.

Así, Freire criticó la enseñanza mecánica de las cartillas y concluyó que el acto de aprender y enseñar es un acto creativo en el que el alfabetizado es su propio sujeto. De esta manera, la concepción bancaria de la educación se basa en relaciones pedagógicas “narradoras” y “disertadoras” de algún saber, y ha impregnado la enseñanza desde el período jesuita en Brasil. La educación bancaria se encuentra al servicio de la reproducción de las relaciones de poder y, por lo tanto, la superación del analfabetismo no solo implica el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también la capacidad de leer las ideologías y los mecanismos socioculturales alienantes y domesticadores, así como el conocimiento tecnológico que amplía las posibilidades de ser sujeto de la historia.

Al respecto, Gadotti y Torres²⁸⁰ señalan que la Educación Popular es una educación autónoma y productora de autonomía de clase. La Educación Popular se manifiesta como una reconfiguración total del significado de educar, emergiendo desde las clases populares y el esfuerzo colectivo para transformar el orden social. Esta modalidad educativa fluctúa entre una inclinación populista y un compromiso de clase, aspirando a ser más que una simple educación para el pueblo; se propone como un movimiento pedagógico avanzado.

279 *Ídem.*

280 Gadotti, M. y Torres, C., *Educación Popular, crisis y perspectivas*, op. cit.

Hoy en día, la Educación Popular se consolida como una acción comprometida que se fundamenta en los movimientos sociales con arraigo en la población y en los propios movimientos populares, como detallaré más adelante. La Educación Popular es más que un programa, es una presencia que lucha por realizar en sí misma aquello que sueña concretizar en el horizonte de la vida social.

Como afirma Mejía²⁸¹, la segunda mitad del siglo XX y hasta los comienzos del nuevo milenio, la educación y la pedagogía crítica en América Latina han evolucionado como prácticas sociales arraigadas en las dinámicas culturales, políticas y sociales de la región. La Educación Popular, en este contexto, emerge como un proceso conectado con la identidad y las necesidades de transformación en estas realidades específicas. Esta perspectiva se ha extendido a otras partes del mundo, incluyendo Asia, África, Norteamérica y Europa.

La Educación Popular se considera una parte integral de la construcción social de la educación y la pedagogía, y su desarrollo acumulativo la ha llevado a distanciarse de la exclusividad escolar y a enfrentar los discursos tecnocráticos que buscan limitar su alcance. No se limita únicamente a la educación formal, sino que se expande a contextos formales, no formales e informales. Esta visión requiere que los educadores populares definan sus enfoques pedagógicos, líneas metodológicas y concepciones educativas, basándose en paradigmas latinoamericanos y corrientes críticas.

La Educación Popular ha adoptado elementos de diversas tradiciones y concepciones críticas, lo que ha dado lugar a enfoques híbridos en las prácticas educativas y pedagógicas. En este sentido, se reconoce la diversidad de perspectivas y la necesidad de un diálogo continuo para enriquecer y adaptar las propuestas a diferentes contextos y actores.

La riqueza del pensamiento crítico en educación, influenciado por Freire, radica en su visión de la pedagogía como una práctica educativa y política arraigada en la cultura y, aunque reconoce la escuela como espacio, no la limita, sino que la construye como un lugar de encuentro y diálogo.

²⁸¹ Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

La Educación Popular no es una realidad dada, sino una categoría política que se forma a partir de elementos heterogéneos, lo que desafía las formas tradicionales de agrupación homogénea. Esto la convierte en un actor social que se desarrolla en contextos territoriales específicos y rompe con las estructuras cerradas de racionalidad y acción. Al respecto, vale señalar la importancia de que cada maestro se pregunte constantemente: ¿qué tipo de educadores se están formando?, pues es una inquietud que interpela fuertemente la malla curricular, y hace pensar cómo organizar el currículum y los contenidos sobre la base del proyecto político educativo que tiene la carrera.

Esta revisión permanente de los programas de formación hace que la Educación Popular mantenga su visión emancipadora y se aleje de las zonas de confort académica que la pueden llevar a convertirse en una opción más del sistema hegemónico. La mirada del cambio y la evaluación permanente de la Educación Popular permite entender por qué los egresados afirman que su formación y titulación les abre campo a las realidades sociales, al trabajo comunitario, al trabajo político pedagógico, lo que se valora como una fortaleza y característica importante de la Educación Popular contemporánea.

Con todo, la Educación Popular se revela como un poderoso catalizador de cambio, enraizado en un tejido ético y político que aspira a una transformación profunda de la sociedad. Según Torres²⁸² este enfoque de educación no se limita a la mera transmisión de información, sino que emerge como un proceso colectivo y consciente, destinado a empoderar a los estratos populares y a dotarlos de la capacidad de ser protagonistas activos en la construcción de su propio destino.

Así, la Educación Popular se define como un proceso colectivo que empodera a los sectores populares para convertirse en agentes históricos protagonistas de un cambio liberador alineado con sus intereses de clase.

Su esencia radica en la práctica social dentro de la comunidad popular, con el propósito de apoyar la construcción de un movimiento popular basado en las condiciones concretas de estos sectores. Es una modalidad educativa que busca despertar la conciencia de la realidad y promover la organización y participación de las clases populares y se presenta como una herramienta para

282 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

generar una sociedad más justa y democrática, trabajando en la formación de sujetos empoderados capaces de protagonizar el cambio social.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, en este contexto no existe una definición universalmente aplicable de Educación Popular, sino que su significado debe extraerse de sus implicaciones políticas específicas. Desde esta perspectiva, la Educación Popular se convierte en un espacio de confrontación y análisis crítico de las dinámicas sociales establecidas, cuestionando la función integradora de la educación convencional en dichos contextos.

Así, la Educación Popular se erige como un motor de cambio social, nutriendo una intencionalidad política emancipadora que cuestiona las jerarquías de poder y se dirige hacia la creación de una sociedad más equitativa y democrática. Freire refuerza esta noción al considerar la educación como un acto de conocimiento y una toma de conciencia de la realidad. Desde esta perspectiva, la educación adquiere un carácter profundamente ético al desafiar las estructuras opresivas y al invitar a una lectura crítica y consciente del mundo. Freire enfatiza el papel del diálogo en este proceso, revelando su naturaleza creadora tanto en la transformación de la realidad como en la liberación de los propios individuos.

En pocas palabras, como se ha expuesto hasta aquí, la Educación Popular se establece como una apuesta ética y política de transformación al fundamentar su acción en principios intrínsecamente ligados a la justicia social y la equidad. Este enfoque implica reconocer la educación como un derecho universal y, más allá de la mera transmisión de conocimientos, como una herramienta ética para empoderar a las comunidades marginadas y desfavorecidas. La apuesta ética de la Educación Popular radica, por tanto, en su compromiso con la construcción de una sociedad más justa, donde la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad cultural sean pilares fundamentales. Desde una perspectiva política, la Educación Popular desafía los modelos preexistentes de desarrollo y representación, posicionándose como una fuerza transformadora que busca subvertir las estructuras sociales y culturales arraigadas. Asimismo, al poner énfasis en la conciencia crítica y la participación activa, la Educación Popular no solo busca transmitir información, sino también fomentar la reflexión

individual y colectiva, promoviendo una ciudadanía informada y comprometida en la lucha por un cambio social profundo.

7.1.2. La Educación Popular es una práctica militante popular

Además de concebir la Educación Popular como una apuesta ética y política, también se le ha considerado como una práctica militante popular, que se basa en el fortalecimiento de los movimientos y organizaciones sociales, a partir de la formación política, que teniendo en cuenta su contexto, busca cuestionar las condiciones de opresión²⁸³.

En este contexto, la Educación Popular se caracteriza como una labor política para la emancipación de la población, orientada hacia la reconquista de un modelo educativo alineado con su proyecto histórico. Su ejecución se origina en la comunidad popular y su objetivo estratégico radica en el movimiento popular. Evoluciona hacia una labor de producción de conocimiento colectivo de la clase, generando acumulación de poder popular mediante su propio saber. Se convierte en una tarea política desplegada de manera conjunta en el ámbito del conocimiento popular, distanciándose de ser solo una iniciativa de educación popular y aspirando a ser cualquier práctica entre expertos comprometidos y sujetos populares, basada en las prácticas sociales y culturales propias.

Una de las propuestas que surge para evitar la escolarización de la Educación Popular resulta del análisis del plan de estudios del programa de formación de educadores populares y se determina que la Educación Popular, al no ser una disciplina, no se puede enseñar como una disciplina convencional, como ocurre en otras carreras del campo educativo, en donde, por ejemplo, se pone a reflexionar a los maestros en formación sobre sus prácticas y sus implicaciones con la pedagogía hacia finales del proceso, en séptimo o en octavo semestre. En este caso, se debe acudir a una reflexión desde la pedagogía latinoamericana, y se debe realizar desde los primeros semestres de la licenciatura, para fomentar un pensamiento crítico y paradigmático, que ayude a los estudiantes a articular el proceso formativo a partir de sus propias prácticas. En otras palabras, se debe incentivar la idea de que no puede haber un estudiante de Educación Popular, si

283 Rodríguez, C., "Caminos cruzados: Formas de pensar y hacer educación en América Latina", en *Educación Popular, Crisis y Perspectivas*. Gadotti, M. y Torres, C. [coords.] (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2013).

no tiene una experiencia y una práctica transformadora, pues se debe evitar el riesgo de formar educadores populares de libro y de cuaderno.

Para evitar esa dispersión y escolarización del saber popular y reenfocar los procesos de formación, se debe concebir, primero el currículum más que un proceso de instrucción y de entrega de contenidos. Se puede pensar en currículos como itinerarios de formación, es decir, construir una matriz de formación común y a partir de eso, armar la malla pedagógica con niveles de interés y perfiles de estudiantes que se tiene y de su experiencia. Ésta es una exigencia para que la Educación Popular contemporánea se replanté desde lo epistemológico, e integre las experiencias comunitarias y los aprendizajes de los movimientos políticos y sociales que luchan por la transformación social y se alejan de las formas hegemónicas de construcción o imposición de conocimientos.

En el mismo sentido del ítem anterior, la apuesta política de la Educación Popular exige no sólo la formación de nuevas expresiones de movimientos sociales y sujetos políticos, sino que implica directamente nuevas y distintas maneras de educar, que partan de la exigencia de éstos y propenda por la lucha hacia una vida mejor. Así mismo, la Educación Popular al politizar la práctica educativa, conlleva a cuestionar el papel que ha cumplido la educación como reproductora de los intereses de la clase dominante, contraponiéndole los intereses, tradiciones y expresiones de las clases trabajadoras.

Esto resulta importante, pues evidencia un rechazo a las tradiciones que neutralizan la educación despojándola de su carácter político, y en cambio la fortalecen como un campo de organización y lucha. Así, la Educación Popular se presenta como una práctica militante popular al situarse en el centro de los movimientos y resistencias sociales. Más allá de ser un proceso pedagógico aislado, la Educación Popular se integra en las dinámicas de lucha y movilización, convirtiéndose en un medio estratégico para fortalecer la conciencia crítica y la capacidad organizativa de las comunidades.

Esta práctica militante implica un compromiso activo con la transformación social, utilizando la educación como una herramienta para cuestionar el statu quo y generar alternativas emancipatorias. La vinculación entre la teoría y la práctica se manifiesta en la capacidad de la Educación

Popular para capitalizar el conocimiento generado desde las experiencias acumuladas en los movimientos sociales, convirtiéndose así en un capital político relevante. La militancia de la Educación Popular también se traduce en la ruptura con la academización tradicional, optando por estar inmersa en procesos transformadores y en diálogo constante con la realidad, contribuyendo así a la construcción de una educación arraigada en la autenticidad y la participación activa de los individuos y las comunidades.

Ferrando²⁸⁴ precisa que para que la politización de la educación sea posible, es necesaria una reforma a los contenidos educativos a favor de los intereses de los sectores populares. En este contexto, la Educación Popular se percibe como un procedimiento de acción social diseñado para que la población adquiera conciencia de su función histórica en la edificación de una sociedad renovada. Los recursos educativos deben reflejar la coherencia con la vivencia popular y contribuir a la modificación de la realidad. El enfoque metodológico inicia con una reflexión sobre la realidad, con el propósito de identificar las necesidades y fomentar su manifestación.

Algo interesante que resalta este autor es que la participación popular puede ser funcional o permitir que los intereses populares se apoderen gradualmente de la toma de decisiones, por lo que no se pueden dejar de lado las diferentes formas de participación popular, desde el mantenimiento de un proyecto estudiado por otros hasta la asunción plena del proceso de diagnóstico, definición y ejecución.

Es necesario conocer profundamente la realidad humana y social con la que se quiere trabajar para realizar un trabajo pedagógico efectivo, pues el aporte político al trabajo social no tiene que ver con adoctrinamientos, sino con una visión política que haga posible que cada uno pueda elegir su lugar de militancia.

Esto quiere decir, en palabras de Rodríguez²⁸⁵ que la Educación Popular, si quiere ser una educación realmente liberadora, requiere de un compromiso

284 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

285 Rodríguez, C., "Caminos cruzados: Formas de pensar y hacer educación en América Latina", op. cit.

vital del educador para conectar el trabajo político desde las herramientas pedagógicas y metodológicas que ayudan a la transformación social.

Sin embargo, es importante aclarar que la práctica de la Educación Popular, en la actualidad, debe estar dirigida a la sociedad en general, y no sólo a los sectores populares²⁸⁶, pues dejaría por fuera del diálogo el trabajo que se realiza desde los escenarios escolares en articulación con los no escolarizado.

En sintonía con lo anterior, vale señalar que este planteamiento confirma la idea de que la Educación Popular, tanto dentro como afuera de la institución escolar, debe integrar las propuestas educativas de la educación formal y de la no formal en un proceso de construcción de alternativas populares.

El concepto de Educación Popular se refiere a una educación autónoma, productora de autonomía de clase y liberadora, que es dialógica, crítica y concienciadora. Así, tiene su principio operacional en la comunidad popular y su fin estratégico en el movimiento popular. La viabilidad de la Educación Popular se asienta en un efecto de acumulación popular del saber que puede potencialmente realizar una transformación del orden de la vida social popular. La Educación Popular no es solamente comprometida y militante, sino también una presencia que anticipa la liberación.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, así como la diferentes experiencias de los autores mencionados, se puede afirmar que la politización que realiza la Educación Popular está tanto en el cuestionamiento de la educación hegemónica, así como en el hecho de que es un proceso cambiante que tiene en cuenta las particularidades de la comunidad, grupo o institución en la que se aplica, partiendo de un análisis permanente del contexto que orienta la práctica pedagógica y/o de organización popular.

En otras palabras, la praxis de la Educación Popular puede estar motivada por necesidades básicas de la comunidad precisamente por tratarse personas o sectores que padecen de manera directa las desigualdades sociales existentes, en donde lo popular cobra sentido, y a su vez busca formar

286 Meja, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

librepensadores, en espacios libres o no tradicionales y que sean los educandos quienes puedan aprender desde sus capacidades y su entorno.

Vale resaltar aquí cómo la práctica militante popular plantea de entrada el carácter de lo popular. Torres en sus análisis sobre el proceso de re-fundamentación que ha tenido históricamente la Educación Popular, estableció que uno de los principales desplazamientos del discurso fundacional de la Educación Popular ha sido el paso de “una lectura clasista ortodoxa de la sociedad, a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales”²⁸⁷.

En este sentido, las posturas de la Educación Popular que reivindican lo popular como clase, plantean que los propósitos finales de las acciones políticas y educativas deben defender el mundo popular, fortalecer los lazos que configuran la comunidad popular como lugar social y político y reconstruir las relaciones de poder que determinan a los sectores populares.

Mejía²⁸⁸, desde una perspectiva más actualizada de Educación Popular, señala que lo popular debe ser considerado hoy una “categoría política”, más que un dato demográfico de la realidad, lo que implica reconocerlo como “un actor que se constituye socialmente a partir de diversidad de elementos heterogéneos, lo cual rompe otras formas de agrupación en torno a lo homogéneo”. Esta mirada de lo popular permite un gran desplazamiento en la concepción de la Educación Popular contemporánea, pues en lo popular se condensaría la experiencia de la comunidad que expresa una gran heterogeneidad de demandas, necesidades y tensiones. Así, lo popular de la Educación Popular no se definiría “por los destinatarios de la acción, ya que va dirigida a toda la sociedad, construyendo su propuesta política pedagógica desde los intereses de esos sectores”²⁸⁹.

Pensar, entonces, la Educación Popular como un movimiento que implica una militancia desde lo popular, evidencia al mismo tiempo un sentido de militancia educativa, como referencia Rodríguez al reconocer que la Educación

287 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit., p. 78.

288 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina, Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit., p. 85.

289 *Ídem*.

Popular “irrumpe como un movimiento, primero de renovación y, luego, de revolución del saber y de transformación del mundo a través del poder de un saber popular”²⁹⁰.

Esta mirada permite abordar la educación y pedagogía crítica desde una perspectiva latinoamericana, destacando que la Educación Popular es parte de la construcción social de la educación y la pedagogía. La intervención del educador, por tanto, es esencial y se lleva a cabo en una relación contextualizada con los educandos, en la cual se considera la experiencia y el conocimiento previo de los estudiantes.

La visión de una escuela única popular es aquella que promueve el pluralismo de ideas, la modernidad, la alegría, la eficiencia, la crítica y el compromiso con el cambio, actuando como un centro irradiador de cultura popular y contribuyendo a la transformación de la comunidad.

Al reflexionar sobre su papel, la Educación Popular se ha visto compelida a considerar aspectos pedagógicos y la creación de relaciones educativas en sociedad, desafiando la confinación que ha experimentado dentro del ámbito escolar. La existencia de un educador popular está intrínsecamente ligada a una perspectiva educativa y un enfoque pedagógico, y la Educación Popular ha evolucionado como una propuesta educativa destinada a abarcar a toda la sociedad.

La construcción de la concepción de Educación Popular implica la fusión de diversas tradiciones, revelando la complejidad de las pedagogías críticas y la imperiosa necesidad del diálogo continuo. Entre estas, la pedagogía de Freire emerge como una práctica educativa y política que encuentra su espacio y tiempo tanto en la esfera cultural como en el ámbito escolar.

Con todo, como aseguran Gadotti y Torres²⁹¹, la Educación Popular, desde una perspectiva política y pedagógica, se presenta como un compromiso con el pueblo en su totalidad y va más allá de modalidades educativas específicas o enfoques limitados. Como ya se ha mencionado, se asume desde su perspectiva

²⁹⁰ Rodríguez, C., “Caminos cruzados: Formas de pensar y hacer educación en América Latina”, *op. cit.*, p. 55.

²⁹¹ Gadotti, M. y Torres, C., *Educación Popular, crisis y perspectivas*, *op. cit.*

autónoma y busca también la autonomía de clase, siendo dialógica, participativa, crítica, concienciadora, libre y, a la vez, libertaria.

De manera adicional, esta perspectiva permite comprender que la Educación Popular emerge como un movimiento de renovación y revolución del conocimiento y del mundo desde el saber popular; por tanto, a medida que evoluciona, se vincula con movimientos sociales y busca una nueva educación liberadora.

Así, la Educación Popular se enfoca también en las relaciones que se pueden establecer entre la memoria histórica y la identidad colectiva, y cómo a partir de ese binomio se fortalece y estimula la participación comunitaria, la autoeducación y la construcción de la organización popular. La Educación Popular se convierte en una presencia activa que anticipa la liberación y se preocupa por la democracia, la participación y la autonomía de las comunidades. En este contexto, las corrientes de Educación Popular muestran una orientación colectiva y política, con respeto por la historia de las comunidades y una comprensión más amplia de la realidad social, como señalan Gadotti y Torres²⁹².

Según esta perspectiva, la Educación Popular se concibe también como un esfuerzo dirigido a movilizar y organizar a las clases populares con el objetivo de crear un poder popular, como señala Torres²⁹³. Esta definición no se limita únicamente a los adultos ni a la educación no formal, sino que también abarca el ámbito infantil y la escuela. La Educación Popular se caracteriza por su enfoque político, siendo su esencia misma política en su totalidad.

Freire admite que la Educación Popular refleja las estratificaciones presentes en las clases de la sociedad donde se implementa. Aunque los límites del objeto de estudio y la disciplina científica asociados con la Educación Popular no están claramente definidos, es esencial percibirlo como un terreno de intervención que amalgama diversas disciplinas y enfoques teóricos.

De esta manera, en el transcurso del tiempo, la comprensión de Freire sobre la Educación Popular ha evolucionado. Si bien en el pasado la veía como un esfuerzo de las clases populares hacia la movilización y organización con miras a transformar la sociedad, en la actualidad destaca la *politicidad de la*

292 *Ídem.*

293 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire, op. cit.*

*educación*²⁹⁴. Esta noción resalta que la educación es inherentemente política en su naturaleza, lo que significa que no se puede separar su dimensión política de su totalidad.

Por su parte, Torres²⁹⁵ afirma que la Educación Popular trasciende los confines de las aulas convencionales y se integra de manera orgánica en los tejidos sociales y culturales de las comunidades populares. Desde sus raíces, esta forma de educación se ha comprometido con la construcción de una conciencia colectiva en los sectores marginados y ha fomentado la organización y participación de estos en la búsqueda de una sociedad más justa. Esta práctica militante popular tiene un carácter multidimensional que abarca tanto lo político como lo pedagógico.

En un nivel político, la Educación Popular se asocia con los movimientos sociales y lucha por la defensa de los derechos y la igualdad. En esta línea, se establece un compromiso con la construcción de sujetos históricos, capaces de liderar el cambio social y asumir un papel activo en la transformación de las estructuras dominantes.

Al mismo tiempo, la Educación Popular opera en un plano pedagógico, adoptando metodologías que priorizan la participación, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque no solo busca transmitir información, sino también generar un cambio profundo en la subjetividad de los individuos, permitiéndoles cuestionar las narrativas preexistentes y asumir un rol activo en la configuración de su entorno.

7.2 Ideas clave para identificar el cómo de la Educación Popular: Acciones comunes atribuidas a los procesos

La Educación Popular, en su esencia, busca superar la opresión y transformar la realidad a través de una acción liberadora. Esta es una de las premisas que expone Freire en la *Pedagogía del Oprimido*²⁹⁶. Esta iniciativa requiere un análisis crítico de la opresión existente para propiciar una situación distinta y fomentar el desarrollo de un ser más auténtico. Es crucial establecer

294 *Ídem.*

295 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

296 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

un diálogo genuino con las masas oprimidas, evitando la imposición de visiones externas. En lugar de “salvar” a las masas, se promueve que los oprimidos sean protagonistas activos de su propia liberación, arraigando así la pedagogía en su propia lucha.

En sus propias palabras, Freire asegura que “de ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más”²⁹⁷.

La confianza en el potencial del pueblo es fundamental en esta perspectiva educativa, y aquellos comprometidos en el proceso deben reevaluar constantemente sus acciones para mantener una autenticidad coherente. La acción liberadora no se trata de impartir conocimientos, sino de empoderar a los oprimidos para que reconozcan claramente su opresión y se involucren en la transformación de su realidad.

Este proceso no es meramente intelectual, sino que debe estar arraigado en la praxis y ser compartido en un diálogo crítico y colaborativo, pues “en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación”²⁹⁸.

La Educación Popular se basa en una pedagogía liberadora que reconoce a los educandos como sujetos activos de su propio aprendizaje²⁹⁹. El educador no impone un programa preestablecido, sino que trabaja junto con los educandos para investigar y analizar temas generadores en su contexto. Este enfoque dialógico fomenta el pensamiento crítico y la comprensión profunda de la realidad, evitando la fragmentación y promoviendo la visión holística.

En última instancia, la educación liberadora se erige como un proceso colaborativo y transformador en el que educadores y educandos construyen juntos

297 *Ibidem*, p. 28.

298 *Ibidem*, p. 34.

299 Peruzzo, C., “Paulo Freire’s Role and Influence on the Praxis of Popular Communication in Brazil”, *International Communication Gazette*, 5 (82), (2020), pp. 425-439. <https://doi.org/10.1177/1748048520943693>.

una pedagogía que refleje sus aspiraciones y promueva una conciencia crítica y una acción transformadora: “Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis”³⁰⁰.

De manera adicional, según la *Pedagogía de la Esperanza* de Freire, esta nueva visión de la educación requiere que el educador comprenda la visión del mundo que tiene el pueblo, pues esta “comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto”³⁰¹, es decir, a través del desvelamiento de la realidad concreta.

Sin embargo, este cambio en la comprensión no implica automáticamente un cambio en la realidad. Al desnudar la opresión, los oprimidos dan un paso hacia la superación, pero deben luchar políticamente para transformar las condiciones concretas de opresión. Los educadores deben adaptar su enfoque según el nivel de conciencia y lucha de los grupos populares. Es crucial partir del “aquí y ahora” del educando, respetar su ingenuidad y considerar sus saberes de experiencia.

La concientización auténtica implica la revelación y transformación de la realidad en unidad dinámica, a lo que Freire lleva desde un enfoque de enseñanza que involucra la participación activa de los estudiantes en la profundización del contenido y aboga por la investigación epistemológica en áreas campesinas. Por ejemplo, señala: “Una cosa es trabajar con grupos populares que se experimentan como lo hacían aquellos campesinos aquella noche, y otra trabajar con grupos que aún no han logrado ‘ver’ al opresor ‘fuera’ de ellos mismos”³⁰².

300 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit., p. 45.

301 *Ibidem*, p. 27.

302 *Ibidem*, p. 28.

En esa medida, la universidad debe girar en torno a la docencia y la investigación como momentos complementarios del ciclo del conocimiento, pues es el primer peldaño que asegura el camino de la comprensión del mundo, previo a su transformación.

Desde esta perspectiva, responder a la pregunta ¿Cómo se hace la Educación Popular y cuáles son sus acciones comunes?, implica pensar en la Educación Popular como una estrategia que parte de la comprensión crítica del mundo del pueblo, adaptando el enfoque educativo según el nivel de conciencia y lucha. Acciones comunes incluyen el desvelamiento de la opresión, la lucha política por la transformación, respeto a la ingenuidad y saberes de experiencia, así como el uso estético del lenguaje.

La Educación Popular implica una relación dialógica con el mundo y busca autenticidad en la concientización. Se fomenta la participación activa de los estudiantes en la profundización del contenido y se promueve la investigación epistemológica en contextos locales.

En última instancia, la Educación Popular es un ciclo continuo entre la docencia y la investigación, donde ambas dimensiones se enriquecen mutuamente y son “concomitantes con las prácticas docentes”

Por otra parte, en la *Pedagogía de la Autonomía*³⁰³, afirma Freire que este trabajo no sólo exige una adecuada interacción con él, sino que requiere de una reflexión profunda de la conciencia de mi presencia en el mundo y mi responsabilidad ética. Aunque los seres humanos están condicionados por factores genéticos y culturales, se conciben como seres capaces de trascender estos condicionantes, pues la Educación Popular se basa en la construcción activa del conocimiento, exige rigor metodológico y promueve la curiosidad epistemológica, desde la cual “las y los educandos se vuelven sujetos reales en la construcción y la reconstrucción de los saberes aprendidos”³⁰⁴.

303 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit.

304 *Ibidem*, p. 40.

Este ejercicio de concientización y la capacidad de discernimiento ético implican un primer reconocimiento, el de ser condicionado, pero no determinado, lo que facilita la búsqueda constante y la superación de intuiciones. También requiere seguridad, competencia profesional y generosidad por parte del educador, así como la disposición para el diálogo y la autoridad ética.

La Pedagogía de la Autonomía, entonces, se centra en la libertad responsable y la toma de decisiones informadas, y, en esa medida, se conecta con los propósitos de la Educación Popular contemporánea, que busca la apertura al mundo y a los demás a través del diálogo constante y la búsqueda de respuestas a preguntas profundas.

La Educación Popular se realiza a través de un proceso en el cual los educadores y educandos participan activamente en la construcción del conocimiento. Se fomenta la curiosidad epistemológica y la capacidad crítica, permitiendo que los educandos sean sujetos reales en la construcción y reconstrucción de saberes. Esto implica un enfoque metodológicamente riguroso, que va desde la curiosidad ingenua hasta la curiosidad epistemológica.

La enseñanza se basa en el diálogo constante entre educador y educandos, donde la autoridad ética se combina con la libertad responsable. La concientización y el buen juicio son fundamentales, permitiendo que los educandos se reconozcan como seres condicionados, pero no determinados, lo que a su vez promueve la búsqueda continua y la toma de decisiones informadas³⁰⁵. La seguridad en sí mismo y el compromiso ético son cualidades esenciales de un educador, que debe ejemplificar la coherencia entre teoría y práctica.

Como lo señala Freire: “Enseñar exige buen juicio”, y esto significa reflexión permanente y cuidadosa “para orientar o fundamentar mis tácticas de lucha”, pero también tiene “indiscutiblemente, un papel importante en mi toma de posición, de la cual la ética no puede estar ausente, frente a lo que debo hacer”³⁰⁶.

305 Patton, M., “Pedagogical Principles of Evaluation: Interpreting Freire”, *New Directions for Evaluation*, 155 (2017), pp. 49-77. <https://doi.org/10.1002/ev.20260>.

306 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit., p. 61.

La Educación Popular también implica el respeto mutuo entre autoridad y libertad, lo que lleva a prácticas disciplinadas y favorables para el desarrollo integral. La apertura al diálogo y a los demás es un componente esencial de la Educación Popular, permitiendo la búsqueda constante de respuestas y la comprensión del mundo, pues, como lo señala Freire “sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas”³⁰⁷.

La *pedagogía de la Autonomía*, entonces, se centra en la libertad responsable, la toma de decisiones informadas y la formación de sujetos críticos y éticos. En última instancia, la Educación Popular se basa en la colaboración, el respeto y la construcción activa del conocimiento, con el objetivo de empoderar a los educandos para participar en la transformación de su realidad y sociedad.

Finalmente, como se señala en la *Educación como Práctica de la Libertad*³⁰⁸, el ser humano es un ser de relaciones³⁰⁸ que se desarrolla en conexión con el mundo y no solo en contacto con él. Su transcendencia se basa en su finitud y en la conciencia de esta finitud, lo que le permite auto-objetivarse y reconocer diferentes órbitas existenciales. La radicalización de su opción implica enraizamiento crítico y amoroso, respetando las opciones de otros y dialogando sobre ellas.

Según Freire, la Educación Popular no sólo es alfabetización formal, sino que esta forma de alfabetización va más allá de las técnicas de leer y escribir, implica comprender lo leído, comunicarse gráficamente y ser activo en el contexto³⁰⁹. De esta manera se resignifican los roles de los educadores, pues se alejan de la convencional instrucción y se convierten en colaboradores que dialogan sobre situaciones concretas, permitiendo que el aprendizaje surja desde adentro; “No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella”³¹⁰.

A manera de ejemplo, se evidencia que el método de alfabetización consta de varias fases, incluyendo la obtención y selección del universo vocabular, la creación de situaciones existenciales típicas del grupo y el uso de fichas para facilitar el proceso. A través de ejercicios orales y visuales, se busca

307 *Ibidem*, p. 130.

308 Freire, Paulo, *La Educación como práctica de la libertad*, op. cit., p. 28.

309 *Ibidem*, p. 108.

310 *Ibidem*, p. 41.

el reconocimiento y el aprendizaje real, lo que conlleva a entender la Educación Popular como un camino que busca empoderar al individuo en su contexto, permitiéndole ser agente activo del aprendizaje.

A través de la Educación Popular, Freire propone que el individuo se involucre activamente con su realidad, desarrolle su crítica y se empodere, participando en su propia transformación y en la de su comunidad. Esta educación se basa en la acción dialógica y la participación consciente, permitiendo que los educandos sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y de cambio social.

7.2.1. La Educación Popular a través de la interacción

Desde la perspectiva de Freire el diálogo es la herramienta pedagógica principal de la Educación Popular, sin éste Educación Popular no podría aportar a una revolución auténtica de la sociedad³¹¹. Por eso para él “la cuestión no está en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción”³¹², lo que conlleva indefectiblemente a insertarlas de manera crítica a la comprensión de su propia realidad. Enfocada inicialmente en la educación de adultos, esta forma de educación evoluciona gradualmente hacia un trabajo político de liberación popular.

Sin embargo, una buena alternativa para la comprensión contemporánea del término “diálogo” podría ser el de “interacción”. Este término conserva la esencia de un proceso comunicativo bidireccional y participativo, esencial en la propuesta de Paulo Freire sobre la Educación Popular. La “interacción”, desde esta perspectiva implica un intercambio activo y dinámico que enfatiza la participación de todos los involucrados en el proceso educativo.

A partir de lo anterior, la Educación Popular reconoce las realidades y desafíos de las clases populares, promoviendo la participación activa de individuos y grupos en la transformación de su propia realidad. La Educación Popular debe partir, entonces, de la práctica, y desde allí, cuestionar, proponer, criticar lo convencional. Así, la Educación Popular va más allá de una visión restringida de escolarización popular, como la alfabetización, y busca convertirse

311 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit., p. 114.

312 *Ibidem*, p. 34.

en cualquier intercambio de conocimientos entre eruditos comprometidos y sujetos populares.

Se enfoca en la construcción colectiva del conocimiento a través de prácticas sociales y culturales auténticas. La Educación Popular se presenta como un medio para desafiar y superar los límites impuestos por estructuras educativas convencionales.

Freire, en la *Pedagogía del Oprimido*, señala las características del diálogo, estas son: que el diálogo debe propiciar que los sujetos se sientan dueños de su pensar³¹³; debe practicarse como un acto de amor hacia el mundo y hacia los hombres³¹⁴; debe ser esperanzador³¹⁵, humilde y respetuoso de quienes se involucran en él³¹⁶; debe caracterizarse por ser colaborativo³¹⁷ y por configurarse como un encuentro creador³¹⁸. Así, se concibe una Educación Popular como la alternativa que promueve un cambio de paradigma, pasando de una educación para el pueblo a una educación creada por el pueblo. Este cambio implica que las clases populares se conviertan en sujetos políticos y participen activamente en la definición y realización de su propio modelo educativo. La Educación Popular se convierte en una herramienta de empoderamiento y autodeterminación para el pueblo.

El diálogo es posible porque, según Freire, las capacidades humanas no son intrínsecamente deficientes, sino que las estructuras sociales alienantes son las que limitan su potencial. En lugar de buscar cambiar o reformar estas estructuras, según Rubens y Lima³¹⁹, el diálogo abre la posibilidad a la creación de un nuevo sistema más humano y justo. Así, es posible promover una revolución interior que reformule valores y cambie la ignorancia por el conocimiento, el conformismo por la autoestima y la esclavitud personal por la liberación social. Mediante el diálogo, el hombre se convierte en un creador y lector del mundo, capaz de cambiar su mentalidad y ser consciente de su potencial.

313 *Ibidem*, p. 109.

314 *Ibidem*, p. 72.

315 *Ibidem*, p. 75.

316 *Ibidem*, p. 103.

317 *Ibidem*, p. 153.

318 *Ibidem*, p. 72.

319 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*, op. cit.

Visto de esta manera, el diálogo como estrategia no puede ser considerado un regalo, sino una conquista que implica la lucha por el crecimiento personal y social. Freire ve al hombre como un ser político, y considera que toda acción educativa debe ser un acto político que fomente la toma de conciencia y la participación activa en la transformación de la realidad.

Desde esta perspectiva, la Educación Popular, en su esencia, se configura como un proceso dinámico e interactivo, donde el diálogo es la herramienta fundamental para la construcción del conocimiento. A través de metodologías participativas y horizontales, esta modalidad educativa busca la implicación activa de los educandos, promoviendo un intercambio constante de saberes entre docentes y estudiantes. La horizontalidad del diálogo fomenta la igualdad y la diversidad de perspectivas, reconociendo la riqueza de las experiencias individuales y colectivas en el aprendizaje.

A pesar de lo anterior, otros autores han reafirmado el diálogo como método de la Educación Popular, complementando los aportes hechos por Freire, resaltando que rompe con la jerarquía producto de poseer o no el conocimiento, a saber, la base de la relación educador-educando, usando la relación dialógica que convierte a las personas en una comunidad de aprendices y enseñantes. Sobre este punto, Torres³²⁰ aporta que la relación educador-educando debe ser una relación horizontal, en la que se comprenda que independientemente de si se es educador o educando, se posee un saber que se puede compartir y poner a dialogar con otros.

Desde esta mirada se puede señalar, entonces, que la Educación Popular y el método de Paulo Freire exigen un aporte colectivo y cooperativo en la educación, lo que conlleva a evitar una jerarquía entre maestros y alumnos, porque todos aprenden juntos.

La Educación Popular se basa en partir de la realidad, reflexionar sobre ella y volver a la realidad para mejorarla. Esta perspectiva del método se nutre de la dificultad y se basa en la acción-reflexión-acción, en donde la figura del educador se vuelve indispensable para la práctica pedagógica, pero se debe trabajar en conjunto con el educando. Este tipo de relación pedagógica,

320 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

a la manera de Freire, debe ser participativa y crítica, y debe permitir que los educandos se conviertan en sujetos activos de su propio proceso educativo.

Al final, se enfatiza en la importancia de la comprensión del acto de conocer y su relación política e ideológica con el rol de los educadores frente a los educandos. Así, Freire destaca que el educador no es solo el que transmite conocimiento, sino que también es un aprendiz que se educa junto con los educandos. Esta relación dialéctica entre educador y educando crea un espacio de co-aprendizaje en el que ambos participan activamente.

El educador debe desafiar a los educandos a pensar críticamente sobre su práctica social y a comprender teóricamente las implicaciones de sus acciones. Sin embargo, este desafío no implica autoritarismo, sino más bien una guía comprometida con el compañerismo y el diálogo. El educador debe ser consciente de su responsabilidad en la enseñanza y el liderazgo, mientras trabaja para crear una dinámica colaborativa y democrática.

Así, la Educación Popular trasciende los límites de las aulas convencionales y se funde de manera inseparable con la vida y las realidades de las comunidades populares. Su práctica militante se manifiesta en diversas dimensiones. Uno de los pilares fundamentales es la participación activa y comprometida de los educandos en el proceso educativo. Freire y sus seguidores enfatizan la importancia de la co-participación en la construcción del conocimiento y la toma de decisiones.

En esta dinámica, los educandos no son meros receptores pasivos, sino que se convierten en sujetos históricos y agentes de cambio. La Educación Popular promueve la formación de una comunidad de aprendices y enseñantes, donde el diálogo y la colaboración son herramientas esenciales para la transformación.

La práctica de la Educación Popular también busca desafiar la opresión y la deshumanización presentes en la educación tradicional. Freire critica la educación “bancaria”, en la que el educador deposita conocimientos en los educandos, perpetuando así relaciones de dominación. En contraste, la Educación Popular se basa en una relación dialógica en la que educadores y

educandos interactúan en un espacio de co-aprendizaje y co-construcción del saber. Esta práctica liberadora desencadena un proceso de descubrimiento de la conciencia, permitiendo a los educandos reconocerse como sujetos capaces de opinar creativamente y contribuir a la construcción de un mundo más justo y humano.

En esa medida, si se parte del reconocimiento de que el diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente, se entiende entonces que el vínculo generado entre el educador y el educando, no se da por fuerza del poder como jerarquía sino por el interés conjunto por conocer y comprender la realidad. Ese cambio en el vínculo, que permite, como lo aseguran Gadotti, Gómez y Freire, “el encuentro de los seres humanos en condiciones de igualdad”, se traduce en la base del proceso de humanización, pues “contribuye a realizar la vocación ontológica de los seres humanos de ser más y conocer más”³²¹, lo que contribuye al establecimiento del diálogo como ejercicio conjunto de producción (no de reproducción) del conocimiento.

Así, la Educación Popular se entiende como la estrategia que busca un conocimiento significativo que se construye a partir de la comprensión profunda de la realidad y su transformación. Freire critica la simple transferencia de información y enfatiza que el conocimiento se construye mediante la aprehensión del objeto concreto.

Memorizar no es suficiente; se requiere una comprensión profunda y crítica de la realidad. El contenido programático de la Educación Popular, por tanto, no es una donación pre-empaquetada, sino más bien una devolución organizada y enriquecida de los elementos que la comunidad ha entregado en forma no estructurada. Esto significa que los educandos no son receptores pasivos, sino participantes activos en la construcción de su conocimiento, adaptándolo a sus necesidades y realidades.

La Educación Popular no está limitada a un grupo etario específico, sino que se enfoca en la opción política y en la práctica política en el proceso educativo. Esta perspectiva abre la puerta para que la Educación Popular ocurra tanto dentro como fuera del espacio escolar, incluso en sociedades burguesas.

³²¹ Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras: experiencias que se completan*, op. cit., p. 29.

Freire enfatiza que es necesario trabajar con el sentido común de las masas populares, respetar sus realidades y partir de su contexto para llegar a una comprensión más rigurosa de la realidad.

A pesar de buscar una relación pedagógica democrática y participativa, la Educación Popular no deja a los educandos abandonados a su suerte. Más bien, busca estimular el pensamiento crítico y autónomo en los educandos mientras el educador desempeña un papel activo y orientador.

En el sentido freireano expuesto en *Pedagogía de la Tolerancia*³²², la Educación Popular aboga por una educación que dote de significado a las prácticas cotidianas y promueva la apreciación crítica de la vida acelerada que se tiene. Propone buscar nuevas formas de vivir y aprender a través de experiencias personales y compartidas. La educación debe propiciar el diálogo y el encuentro entre seres humanos en igualdad, lo que contribuye a la humanización y a la realización del potencial humano.

Freire sostiene que la educación debe elevar la dignidad del ser humano, respetando y enaltecendo su capacidad de reflexionar, decidir, amar y comprometerse. Estos elementos se convierten en la base para iniciar la dinámica del diálogo como estrategia transformadora de los individuos y las comunidades.

El diálogo, así entendido, como proceso de comunicación que se hace críticamente y que exige una relación dinámica entre pensamiento-lenguaje-contexto, exige que las personas que intervienen en él sean consideradas como sujetos o actores, con una subjetividad propia en intercomunicación con otros, y permite que haya separación de la convencional objetivación que los concibe como seres pasivos y vacíos que deben ser llenados de conocimientos que no poseen.

Rubens y Lima retoman el sentido que Freire le otorga al proceso dialógico para señalar que “no es una transferencia del saber sino un encuentro de sujetos interlocutores que co-participan en el acto de comprender”³²³.

322 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Tolerancia*, op. cit.

323 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bliográficos*, op. cit., p. 38.

La tarea, por ende, del educador popular, será la de estimular la curiosidad del educando, y su proceso de subjetividad (del educador) le permitirá ser otro en esta relación dialógica, pues ya no será el único sujeto de la educación. Se trata, entonces, de convertir la información en conocimiento y, a su vez, este último en un nuevo saber que, desde una perspectiva democrática, se conecta directamente con los contextos culturales y educativos, como también lo aseguran Gadotti, Gómez y Freire³²⁴.

A manera de ejemplo, vale señalar que, desde la gestión democrática y autogestión, son importantes fundamentos en una escuela pública popular, pues permiten que la comunidad escolar y no-escolar participen en la toma de decisiones para que la escuela pueda ser controlada por la comunidad y mantener su calidad. La escuela pública popular debe ser de tiempo integral para alumnos y profesores, con un enfoque en unir el trabajo y la recreación para una educación formativa.

Por tanto, vale resaltar aquí que este replanteamiento exige una correspondencia entre la emoción y el rigor científico, pues el interés por conocer no se reduce ni se acaba en la apropiación del saber, sino que el interés conlleva a reconocer una situación de conexión con el otro sujeto que está vinculado al proceso, pues “la emoción complementa la estrategia del diálogo verdadero”³²⁵.

Así, la escuela latinoamericana debe ser concebida en el contexto del movimiento social y su lucha contra la miseria social y política. La escuela pública debe ser popular y comunitaria, con el Estado como servicio a la población y no al revés. La nueva función social de la escuela popular es generar un conocimiento alternativo que refuerce la solidaridad de clase y busque una nueva calidad de vida.

En palabras de Torres, el diálogo posibilita que las personas amplíen su universo de sentido, pues hace que “las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana” se movilicen y deconstruyan “con el fin de construir una identidad social, cultural y política, propia y consciente”³²⁶. En esa medida, se comprende que tanto educadores como educandos poseen un saber, ya sea científico o popular, que está construido desde lógicas culturales distintas, pero no aisladas

324 Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras: experiencias que se completan*, op. cit.

325 *Ibidem*, p. 28.

326 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit., p. 59.

y, por lo tanto, puede generar el encuentro dialógico una circulación de saberes, en oposición a la convencional transmisión de unos conocimientos de manera unilateral.

Estas diferencias culturales son también reconocidas por Mejía, quien retomando a Freire describe la pedagogía “como una práctica educativa y política que tiene su espacio y su tiempo en la esfera de la cultura y por tanto también en el mundo de las escuelas”³²⁷, lo que implica un acuerdo, la búsqueda de un consenso permanente, resultado de este diálogo cultural. Este, sin embargo, es un diálogo que, a la manera de “una conversación inconclusa” permite replantear el ejercicio del poder en los procesos culturales, es decir de las relaciones de poder que se tejen dentro de estos procesos.

El texto de Mejía³²⁸ describe el desarrollo de la educación de adultos en Colombia a través de la Educación Comunitaria, los programas de alfabetización de adultos y Radio Sutatenza en las décadas de 1950 y 1960. Los movimientos populares cristianos hacen hincapié en la construcción de comunidad y la participación, utilizando técnicas participativas y dinámicas de grupo en los procesos educativos.

También se centran en pequeños proyectos comunitarios, la salud y el estudio de la Biblia con una perspectiva de Teología de la Liberación. El texto sostiene que la Educación Popular hace hincapié en la concienciación, la producción de conocimiento colectivo y las habilidades técnicas prácticas relacionadas con la supervivencia y la transformación política. Los intelectuales académicos priorizan la conexión de la producción de conocimiento con el pueblo y los movimientos populares a través de la investigación participativa y la teoría crítica. Por último, el texto promueve la idea de hacer visible el modo en que el poder toma forma en la educación a través de los métodos, los contenidos y la organización institucional.

Vale la pena resaltar la importancia de hacer visible cómo el poder se manifiesta en la escuela a través de sus métodos, contenidos y organización institucional. Esto implica comprender que la lucha por una Educación Popular

³²⁷ Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina, Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit., p. 73.

³²⁸ *Idem.*

no se limita a la formación técnica o académica, sino que también implica una lucha por el poder, por la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Desde esta perspectiva, se reconoce que la escuela es un espacio en el que se reproduce la desigualdad social y se perpetúa el sistema dominante. Por lo tanto, la Educación Popular busca transformar esta realidad, cuestionando la estructura y el funcionamiento de la escuela, y promoviendo la participación activa y crítica de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Así, la Educación Popular se convierte en una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad más justa y democrática, en la que todos tengan acceso a una educación de calidad y en la que se fomente el pensamiento crítico y la participación ciudadana. Esto, en otras palabras, permite pensar que la Educación Popular se centra en la construcción de organización revolucionaria y en la transformación revolucionaria.

Trabajar lo cultural es fundamental para los procesos de concientización y el tránsito entre masa y pueblo, y exige descentrar la pedagogía de la escuela para construir unas pedagogías acordes con los procesos y contextos en los cuales opera, como propone Mejía, en el texto que ya se ha referenciado, pues al final, lo que se busca es construir poder popular y reconocer los saberes populares como formas de contrahegemonía.

Siguiendo este planteamiento, Ferrando³²⁹ enuncia que en un trabajo grupal cuando los implicados se integran, comparten sus posturas y escuchan también las de los demás, lo que permite que la realidad empiece a ser nombrada, y se produzca una consciencia de ella, punto de partida para un proceso mayor: dejar de estar sometidos a ella, comprendiéndola y analizándola críticamente.

Así, en medio de la retroalimentación de saberes que el diálogo genera, debe propender por crear autonomía, es decir, permitir que quienes hacen parte del proceso reflexionen permanentemente sobre sus convicciones; para ello es necesario en ocasiones el conocimiento de un profesional; sin embargo, no debe verse como el responsable del proceso sino como quien aporta su saber de la misma manera que todas las personas implicadas en éste.

329 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

En este sentido y como coadyuvante del proceso dialógico la interdisciplinariedad se constituye como una herramienta imprescindible. Mejía³³⁰ alude a que éste es un acumulado histórico propio de la Educación Popular mediante el que se mezclan diferentes tradiciones y concepciones críticas, que se materializan en sus prácticas pedagógicas.

Torres³³¹, por su parte, la considera como “un campo de intervención en el que confluyen múltiples disciplinas y cuerpos teóricos”, que es comprensible en la medida en que este proceso está dado por una variedad de tiempos, prácticas, espacios, discursos y actores que intervienen en él³³².

En resumen, y en sintonía con las propuestas de Freire, la Educación Popular se convierte en una fuerza y un esfuerzo de movilización y organización de las clases populares con el objetivo de crear un poder popular que supera los límites formales de la educación para adultos, y que, incluso, supera los límites formales de la escuela, pues surge la opción política y la práctica política como elementos fundamentales de esa nueva manera de entender la educación, desde lo popular.

7.2.2. La Educación Popular a través del ethos revolucionario

Si bien la Educación Popular encuentra su base operativa en la comunidad popular como espacio de realización social, es claro también que su objetivo estratégico radica en el movimiento popular, donde las clases populares encuentran su lugar político de empoderamiento y transformación. Sin embargo, la Educación Popular se enraíza en las dinámicas comunitarias y se expande hacia la esfera política, conectando el empoderamiento local con la lucha por la justicia y la equidad.

Así, el sentido ético de la Educación Popular tiene que ver con cómo transforma las maneras de comportamiento y acción en tanto actores políticos dentro de la comunidad; parte del hecho de reconocer a los sujetos como seres conscientes de las acciones, de lo que producen y reproducen cotidianamente,

330 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

331 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

332 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

y cómo eso entra en coherencia política con los ideales y la práctica de quienes se educan entre sí³³³.

Este aspecto de la Educación Popular se puede relacionar con la manera en que se asumen los liderazgos, pues para Freire, los liderazgos revolucionarios son inherentes a los procesos organizativos del pueblo, pues “un educador no puede ser ni humanista, ni revolucionario, si no cree en la gente y en su poder *creador*”³³⁴.

En el contexto de la Educación Popular, el diálogo se vincula intrínsecamente con un ethos revolucionario. La búsqueda de la transformación social y la lucha contra las injusticias son pilares fundamentales de esta modalidad educativa. El diálogo se convierte en una herramienta de concientización y movilización, permitiendo a los participantes comprender las estructuras de poder y cuestionar críticamente las desigualdades presentes en la sociedad. Así, la Educación Popular se erige como un vehículo para la construcción de una conciencia crítica y emancipadora, que propicie la participación activa en la transformación social.

De esta manera, los liderazgos revolucionarios tienen un compromiso con la humanización, es decir, con la propia liberación del pueblo, que se hace a través de la liberación de los educandos. Además, un liderazgo que parta de la práctica de una pedagogía liberadora, propende por el diálogo, que, en medio de la comprensión mutua de las situaciones de opresión, lleven a prácticas transformadoras, no a nombre de, sino con la participación de los oprimidos en su proceso de liberación³³⁵. Así se establece una dinámica de independencia, a través de un proceso de co-liberación³³⁶.

El liderazgo revolucionario, como apuesta ética del educador popular, como un acto fraterno y de respeto hacia los otros, se caracteriza también por la *radicalización*, entendida como el enraizamiento de su opción política transformadora.

333 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

334 Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 55.

335 *Ibidem*, p. 48.

336 *Ibidem*, p. 46.

Un líder revolucionario es preponderantemente crítico, amoroso, humilde y comunicativo; no busca imponer sino dialogar, como señala Freire, pues “el hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad”³³⁷.

Un aspecto crucial de la Educación Popular radica en comprender y respetar las formas de resistencia y expresiones culturales de las clases populares. Esto implica explorar y valorar las prácticas festivas, religiosas, culturales y lingüísticas de las comunidades populares.

La Educación Popular se nutre de estas manifestaciones, enriqueciendo su enfoque pedagógico y promoviendo un diálogo genuino con las realidades de las clases populares. Por eso, cualquier dependencia que pueda derivar del proceso de liderazgo, debe poderse convertir en independencia a través de la reflexión y de la acción, en medio de una relación dialógica. Esta radicalidad también hace indispensable que los líderes comprometidos con las causas del pueblo asuman una actitud constantemente crítica de su acción, que conlleve a un clara y coherente equilibrio entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace, pues no se permiten comportamientos ambiguos³³⁸.

Desde esta experiencia, el liderazgo debe ser primordialmente colectivo, en la medida en que no priorice los intereses individuales sobre la búsqueda del beneficio común; tiene que ser comprometido, con capacidad para leer las realidades sociales, con capacidad para iniciar procesos organizativos, con capacidad para ser y hacer con otros.

Desde esta perspectiva, la Educación Popular evoluciona de ser un medio instrumental para concientizar y movilizar a las clases populares a convertirse en un trabajo popular de producción colectiva de conocimiento de clase.

En lugar de ser un medio para un fin, la Educación Popular se convierte en un proceso en sí mismo, en el cual la concientización, la participación y la organización populares se entrelazan con la acumulación de poder y conocimiento de la clase.

337 Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, op. cit., p. 41.

338 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit., p. 41.

La Educación Popular como proceso requiere una disposición paciente y amorosa de quien pretende educar, pues “la educación solo puede ser concebida como un acto amoroso y respetuoso con el otro con quien dialogamos”³³⁹. Retomando a Freire, el educador debe procurar transformar la inducción en compañerismo, como señala Torres³⁴⁰; es decir, hacer de la educación un acto fraterno, sin dejar de lado la responsabilidad de comandar la práctica o de enseñar, pues ésta no puede quedar al azar.

Así mismo la disposición en medio de un proceso de Educación Popular, se relaciona con la coherencia entre los ideales y las prácticas políticas de quienes se educan entre sí, y que generan un compromiso político mutuo. Esta virtud debe estar presente en todo educador popular que sintonice con el ideal revolucionario de la transformación social, y debe estar vigilante para reducir cada vez más la distancia entre su discurso y su acción.

Sobre este aspecto ético, Rebellato³⁴¹ plantea el concepto de *autoridad emancipatoria*, que tiene que ver con la articulación del ideal democrático y la idea del intelectual transformativo, es decir con cómo los educadores no sólo son intelectuales, sino que asumen la enseñanza como un acto transformativo colaborando en la tarea de adquisición de conocimientos críticos acerca de la realidad, para que los educandos sean capaces de modificarla.

Sin embargo, aunque las experiencias no pueden ser directamente trasplantadas, la Educación Popular se destaca por su capacidad de ser reinventada en diferentes contextos históricos, culturales y políticos. La intervención educativa se adapta y redefine según las circunstancias y desafíos únicos de cada entorno.

Eso quiere decir que la reinención contextualizada permite que los principios fundamentales de la Educación Popular se apliquen de manera efectiva y pertinente en diversas situaciones. Así, la Educación Popular tiene una pertinencia, un sentido y una intencionalidad específica, como lo afirma Mejía, pues “este tipo de aprendizajes supone una acción decidida para la representación

339 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*, op. cit., p. 45.

340 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

341 Rebellato, J., “El aporte de la Educación Popular a los procesos de reconstrucción de poder local”, *Multiversidad*, 6, (1996), pp. 23-39. http://www.dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/834_academicas_academicaarchivo.pdf.

de intereses y el desarrollo de la capacidad para construir acciones que hagan posible el cumplimiento de esos intereses y que enfrentan las viejas formas de hacer política”³⁴².

Lo ético, entonces, que no puede pensarse sólo como una postura individual, requiere necesariamente una puesta en común, una colectividad que lo asuma. Este sentido colectivo de la Educación Popular implica conciencia, sentimiento, deseo, voluntad, y la intención de educadores y educandos en la construcción de un saber colectivo³⁴³. Refiriéndose a los educandos, Ferrando anota que “necesitan tiempo para escuchar y para pensar, necesitan tomar confianza en sus posibilidades y las de la organización, necesitan del respeto de todos”³⁴⁴.

Autores como Giroux³⁴⁵ y Rebellato³⁴⁶ consideran que la ética en la Educación Popular es el enfrentamiento de las prácticas sociales cotidianas con los principios de autonomía individual y vida pública democrática, que, en medio de su lucha, se enfocan en reforzar las tradiciones de democracia, de comunidad y de esperanza.

Para comprender esta *teoría radical de la ética*³⁴⁷ es esencial destacar que, en una comunidad, las diferencias no generan separación entre los individuos; por el contrario, se presentan como elementos que se complementan. Este concepto se basa en la premisa de que la diferencia, el recuerdo y la conciencia histórica de la comunidad se entrelazan con la idea de que cada ser racional es un individuo que posee una historia, una identidad y una constitución afectivo-emocional específicas³⁴⁸. Esta perspectiva nos lleva a considerar que el principio de complementariedad va más allá de las prácticas convencionales de exclusión.

342 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit., p. 65.

343 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

344 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit., p. 45.

345 Giroux, H., “*Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*”, op. cit.

346 Rebellato, J., “*El aporte de la Educación Popular a los procesos de reconstrucción de poder local*”, op. cit.

347 Giroux, H., “*Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*”, op. cit.

348 Rebellato, J., “*El aporte de la Educación Popular a los procesos de reconstrucción de poder local*”, op. cit.

7.2.3. La Educación Popular a través de metodologías y prácticas alternativas

La Educación Popular, en su trayectoria de varias décadas, ha evolucionado y encontrado anclajes significativos en diversas esferas de la experiencia humana, moldeando la identidad y la ruta personal de aquellos comprometidos con su enfoque. Desde las trincheras del campo de la Alfabetización y la Educación de Adultos hasta la esfera universitaria, este enfoque ha encontrado expresiones variadas y enriquecedoras. Este compromiso con la Educación Popular se nutre de la certeza de que es más que una mera práctica educativa; es un medio para empoderar a las comunidades marginadas y transformar la sociedad en su conjunto.

Apesar de lo anterior, aún se considera en muchos sectores académicos, que el educador popular no requiere de un proceso de formación institucional, en un universidad o instituto formal de capacitación, o que debe limitarse sólo a los convencionales trabajos de alfabetización. Esta mirada reduccionista surge cuando se piensa que el trabajo de un educador popular debe ser opuesto al de un profesor convencional. En ese sentido, es importante seguir posicionando la Educación Popular como un saber que también aporta a la construcción de sociedad, pues un educador de este tipo es alguien que pueda aportar al reconocimiento de cualquier situación y a la transformación de esta situación y potenciación, pues sin duda alguna es un profesional de la educación.

Así, vale resaltar que la Educación Popular busca renovar, de acuerdo con sus principios, las metodologías y las prácticas educativas convencionales e impuestas por el pensamiento hegemónico, partiendo, por un lado, del conocimiento y pensamiento que los sujetos tienen de su realidad³⁴⁹, y, por otro, de “los mecanismos que usan en su cotidianidad para conocer qué posibilita una mejor forma de orientar los contenidos programáticos de la educación, el diálogo y la etnociencia”³⁵⁰.

Estas nuevas metodologías y prácticas educativas buscan comprender procesos históricos, generar conciencia sobre la acción y reflexión como una relación dialéctica, propiciar una mayor participación comunitaria en el que

349 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit., p. 89.
350 *Ibidem*, p. 118.

los participantes, siempre en igualdad de condiciones, aportan sus saberes particulares para la generación de un saber colectivo.

En esta búsqueda y construcción del saber colectivo, los procesos de Educación Popular también han integrado otras herramientas creativas del arte, la oralidad, el juego y el intercambio de experiencias, que, de manera alternativa, desbordan sus objetivos más básicos para convertirse en herramientas dialógicas y de resistencia cultural, de tal manera que la comunidad o el grupo donde se las utilice pueda implicarse verdaderamente en la co-creación del saber.

Por ejemplo, usar el juego como estrategia pedagógica con niños da cuenta de cómo en cuanto a lo metodológico es importante reconocer el contexto y las personas inmersas en el proceso buscando una horizontalidad o un acercamiento a las realidades de las mismas. Adicionalmente, se puede entender que la presencia de lo lúdico y el juego en estas experiencias, abordado desde lo pedagógico, se convierte en oportunidad de conjunción de saberes, no sólo porque permite la conexión e integración entre sujetos, sino porque la gente aprende más cuando se divierte.

Vale entonces afirmar, como lo hace Ubilla, que el juego es “la capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera de cada persona y lo que está adentro”³⁵¹, lo que permite cuestionar la dominación, e iniciar un proceso autónomo de interdependencia, propicio para el desarrollo de la creatividad.

Esta concepción del juego, como movilizador del pensamiento crítico, exige ciertas modificaciones en los esquemas y lógicas del poder, que permiten no sólo la autoconstitución de los sujetos, sino la movilización para el ajuste o desajuste de las condiciones de vida; esto sucede porque pone en movimiento, de manera integral y complementaria, el cuerpo, el espíritu y la mente de los sujetos, como seres corporales, pero en conexión con el entorno, pues no se desvincula del espacio en el que se vive ni de los elementos del mundo que rodean los contextos.

351 Ubilla, P., “Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI”, *La Piragua*, 18 (II), (2009), p. 59. <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-18.pdf>.

La Educación Popular va más allá de los confines escolares y abraza diversos escenarios, prácticas y proyectos que inciden en la formación de individuos. Reconoce y valora los saberes culturales arraigados en las clases populares, mientras que también promueve una apropiación crítica de conocimientos generados por otras fuentes, como la tecnología y la ciencia. Su accionar ha encontrado su hogar en organizaciones y movimientos populares, así como en contextos de educación formal como escuelas sindicales, grupos de alfabetización y programas de capacitación.

Se reconoce, entonces, que el proceso educativo de la Educación Popular es un proceso de conocimiento en contexto, y sus metodologías y prácticas alternativas deben rescatar la propuesta para la creación de nuevos y diversos contenidos programáticos, como lo propuso Freire para los procesos de alfabetización.

En esa medida, la premisa fundamental es partir de la investigación de la realidad en la que se desenvuelven las personas implicadas, de la que surgen los temas generadores de la práctica educativa. Esa investigación “implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciadora también, proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los *temas generadores* y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos”³⁵².

Desde esta perspectiva, y siguiendo las reflexiones de Torres³⁵³, hacer Educación Popular se convierte en un acto profundamente político y comprometido. Implica abrazar la causa de fortalecer las organizaciones y movimientos surgidos de los sectores populares, cultivar las condiciones que permiten la acción emancipadora y de transformación social, y forjar enfoques pedagógicos coherentes con estos ideales. Este compromiso es una afirmación de la lucha por una sociedad más equitativa y empoderada.

La participación se erige como un pilar central en la Educación Popular, encarnando una búsqueda de consenso y negociación. Las prácticas educativas populares se entrelazan con la política y la cultura, dando forma a

352 Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 79.

353 Torres, A., *La Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*, op. cit.

nuevas identidades y utopías. Las organizaciones y movimientos sociales se convierten en espacios educativos y políticos, generando nuevos horizontes de transformación.

Esta metodología concienciadora de la que parte el proceso educativo busca además la descodificación de la realidad, como afirma el mismo Freire, para poder describir la situación de opresión, ver la interacción entre sus partes y poder tener una comprensión crítica de su totalidad³⁵⁴. Además, tal propuesta metodológica no puede pensarse sin la confluencia del pensamiento colectivo, de quienes están construyendo este proceso sin obviar sus mecanismos cotidianos de aprendizaje, ya que “la investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento”³⁵⁵.

Vale señalar, por ejemplo, que la Educación Popular no puede olvidar que emerge como una herramienta vital en la lucha por los derechos y la igualdad. Grupos cristianos populares y movimientos de cultura popular centran su acción en la participación y la construcción comunitaria.

Estos sectores desarrollan técnicas participativas y dinámicas de grupo para empoderar a las comunidades y generar conciencia sobre la realidad. Además, se reconoce la importancia de analizar y transformar los discursos dominantes presentes en la cultura y la sociedad.

Otro ejemplo histórico se encuentra en el trabajo que indígenas y afrodescendientes han realizado y sus aportes han permitido entender sus luchas por la recuperación de su identidad y la deconstrucción de procesos culturales y sociales impuestos por siglos de dominación. Se enfatiza, por tanto, la necesidad de un trabajo educativo profundo para abordar la subjetividad y deconstruir imaginarios culturales. En este sentido, la Educación Popular se convierte en una herramienta de empoderamiento cultural y construcción de una *educación propia*.

Lo anterior nos convoca a pensar que, aunque la investigación sea parte fundamental del que hacer de la Educación Popular, no ha sido una

354 Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 87

355 *Ibidem*, p. 92.

característica relevante en las propuestas modernas de implementación de proyectos de Educación Popular, pues el peso lo ha tenido su dimensión política y pedagógica; por eso la contemporaneidad hace un llamado para entender la Educación Popular desde una perspectiva epistemológica, que conlleva una clara relación con procesos de investigación.

Sin embargo, este tipo de investigación como lo referenció Freire no responde a los cánones de la ciencia hegemónica, sino que, a nivel práctico, implica dos condiciones básicas: 1) la inquietud por investigar para conocer y comprender la realidad, y 2) la inserción en el entorno, es decir, conectar ese conocimiento con el medio, que es en últimas lo que permite la transformación de la realidad en los territorios.

Así, la investigación en Educación Popular exige conocer y actuar en contexto y en colectivo. Este ejercicio investigativo de la realidad también se ha materializado metodológicamente en lo que se denomina la sistematización de experiencias, pues como se interpreta desde Jara³⁵⁶, lo importante de la sistematización está en su interpretación crítica, que no es sólo describir unos elementos de la realidad, sino comprender cómo la experiencia de los sujetos se relaciona con los diferentes componentes de la realidad, no sólo para conocerla, sino para enfrentarla con propósitos de transformación.

Vale la pena resaltar aquí, como lo recuerda Torres³⁵⁷, que la Educación Popular se fundamenta en una filosofía pedagógica que enfatiza la colaboración y el empoderamiento colectivo. En este enfoque, todos los individuos contribuyen con sus experiencias y conocimientos, y no hay una figura tradicional de maestro que imponga el saber. En su lugar, el aprendizaje es un proceso compartido en el que todos participan activamente.

Las técnicas de la Educación Popular se basan en el ciclo de acción-reflexión-acción, donde el punto de partida es la realidad concreta en la que viven los educandos. Esta metodología implica la reflexión crítica sobre esa realidad, identificando sus problemas y desafíos, y luego llevando a cabo acciones para

356 Jara, O., *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, 2018).

357 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

transformarla. Este proceso se convierte en un ciclo continuo, enriqueciendo constantemente la comprensión y la acción.

Freire aboga por un “diálogo práctico” como elemento esencial de la Educación Popular. Esto implica que los grupos de aprendizaje se reúnan para discutir y analizar colectivamente sus experiencias, pensamientos y sentimientos en relación con su entorno. Este diálogo fomenta una comprensión más profunda de la realidad y permite la planificación y ejecución conjunta de acciones transformadoras.

Para evidenciar un poco más la manera como estos grupos han hecho real la construcción de prácticas y metodologías alternativas desde una perspectiva de la Educación Popular, se pueden mencionar estos ejemplos y experiencias:

- *Plan Nacional de alfabetización y Educación Popular en Bolivia*: es concebido como un espacio educativo privilegiado de expropiación y profundización del proceso. Tiende a la programación desde la base, con el uso combinado de medios de expresión y coordinando la acción educativa con programas vinculados a la producción, el mejoramiento de la salud, la nutrición, el saneamiento ambiental, entre otros.

Se trabaja con *educadores populares* entendiendo como tales a promotores, maestros, dirigentes, “comprometidos con el proceso de liberación y especialmente capacitados para establecer una relación horizontal entre hombres enfrentados a una misma realidad”. Los *educadores populares* son elegidos por consenso en las organizaciones y en las unidades de base, y sus funciones son: promover la organización, estimular la participación y la creatividad, organizar eventos, alfabetizar, realizar entrevistas para generar informaciones. Los contenidos del Plan se formularon en base a la consulta popular sobre los intereses, problemas o necesidades e inquietudes de los campesinos, mineros y sectores suburbanos³⁵⁸.

- *Primer núcleo escolar de la mina (Uruguay)*: La experiencia buscó la educación integral; el trabajo pedagógico consistió en enseñar-haciendo, dentro y fuera de la escuela. La metodología de equipos multidisciplinarios

358 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit., pp. 30-31.

permitía abordar todas las problemáticas de la escuela y la comunidad maestros, funcionarios y técnicos se educaban mutuamente a través de la capacitación y de la reflexión permanente.

El aspecto nuclear permitió eliminar el aislamiento de las escuelas, de maestros y vecinos. El agrupamiento escolar a su vez se tradujo en tareas de trabajo social, agrario, en el campo de la salud y de la cultura, convergiendo en una experiencia integradora.

Según Rubens y Lima³⁵⁹ y Ferrando³⁶⁰ la acción pedagógica, entendida como un proceso constante de aprendizaje, cambió la perspectiva del autor al situarse en un rol de aprendiz y aportante simultáneamente. La cultura popular, en contraposición a la cultura dominante, es un proceso de producción simbólica relacionado con los intereses de las clases populares y abarca aspectos artísticos, científicos y tecnológicos. Esta cultura es colectiva, concreta, universal, proletaria y creadora, y su desarrollo está ligado a la transformación de la sociedad.

La Educación Popular implica un proceso de aprendizaje crítico, descubrimiento y trabajo colectivo que busca el cambio estructural y se basa en los intereses de las clases populares. Se distinguen tres enfoques de Educación Popular: expansión del sistema formal, ajuste de contenidos y propuestas alternativas. Se destaca la importancia de considerar a los sectores populares como sujetos activos en las políticas educativas y la relación entre teoría y práctica en este proceso. Se identifican dos categorías de propuestas educativas: críticas y no críticas, que plantean cuestionamientos a las estructuras sociales existentes o buscan mejoras dentro de ellas.

Esta segunda pregunta se puede relacionar con la pregunta sobre qué es la Educación Popular, y permite comprender cómo esta se puede asumir como un proceso de aprendizaje crítico y transformador, en el que las clases populares toman conciencia de su papel histórico en la construcción de una sociedad nueva. Se centra en los intereses y necesidades de estos sectores y busca tanto la adaptación social como la cuestionamiento y transformación de las estructuras dominantes, promoviendo una cultura colectiva, concreta y creadora. La Educación Popular se desarrolla a través de la reflexión, el descubrimiento y la práctica colectiva, promoviendo una educación basada en la relación entre

359 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*, op. cit.

360 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

teoría y práctica, y empoderando a los sujetos para ser protagonistas en la transformación de la sociedad.

Ferrando permite, a través de las reflexiones y experiencias referenciadas en su texto, entender que la Educación Popular requiere un compromiso político continuo mediante la acción comunitaria y el trabajo en la base. Enfatiza la importancia de la alfabetización bilingüe, la movilización y la participación genuina como factores clave, como en el caso del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular en Bolivia que se configura como un espacio educativo de empoderamiento democrático y cultural. La labor de los educadores populares, la metodología participativa y la evaluación basada en la experiencia contribuyen al proceso de transformación social, pues el desmantelamiento de visiones distorsionadas y la promoción del conocimiento consciente son esenciales en este enfoque educativo.

En este contexto, según el autor, es imperativo desmontar concepciones erróneas o visiones mágicas de la realidad. Esto implica abordar perspectivas distorsionadas y fomentar un proceso dialéctico de conocimiento basado en la reflexión sobre la realidad y la práctica. La transformación social se fundamenta en un conocimiento consciente y profundo, respaldado por la conciencia, la sensibilidad, la humildad, la creatividad y el coraje. La cercanía y la convivencia con las masas populares emergen como elementos cruciales para lograr este propósito.

Así, se comprende que la metodología de la Educación Popular se basa en una secuencia de etapas que comienza con una reflexión sobre la realidad circundante para identificar las necesidades más apremiantes. A través de esta metodología, se busca estimular la movilización, fomentar la alfabetización bilingüe y establecer mecanismos de participación en las organizaciones. La comunicación popular se intensifica para asegurar la continuidad del proceso, y se trabaja para lograr la igualdad social y la dignidad cultural entre distintos grupos.

Además, la Educación Popular se configura como una estrategia de prácticas alternativas en contraposición a modelos educativos más tradicionales y jerárquicos. Las metodologías participativas, el diálogo constante y la conexión

con las realidades concretas de los educandos distinguen a esta forma de educación. Al privilegiar la participación y la colectividad, se establece un puente entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica, permitiendo a los estudiantes comprender de manera integral las problemáticas sociales y experimentar la relevancia de sus aprendizajes en sus vidas cotidianas. En este sentido, la Educación Popular se erige como una herramienta eficaz para la construcción de ciudadanía activa y la promoción de una sociedad más justa e inclusiva.

7.3. Ideas claves para identificar el para qué de la Educación Popular: objetivos recurrentes

La Educación Popular, como enfoque pedagógico, busca la liberación de los oprimidos y la transformación de la sociedad, señala Freire en la *Pedagogía del Oprimido*. Los opresores, al deshumanizarse, instauran la vocación de ser menos, lo que lleva a los oprimidos a luchar por recuperar su humanidad y liberar a todos; por tanto, la libertad es una conquista que requiere acción responsable y compromiso. Como señala Freire: “la lucha sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores”³⁶¹.

En pocas palabras, todo proceso de Educación Popular debe llevar indefectiblemente a una toma de conciencia y compromiso con la transformación y, consecuentemente, a la liberación permanente de la humanidad. O como lo refiere el mismo Freire: “como pedagogía humanista y liberadora”, que implica dos momentos interrelacionados: “El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”³⁶².

Adicionalmente, la unión y organización de las masas son fundamentales para la liberación, y el liderazgo revolucionario debe dar testimonio y buscar la

³⁶¹ Freire, Paulo *Pedagogía del Oprimido*, op. cit., p. 25

³⁶² *Ibidem*, p. 35.

adhesión para la liberación. Según Freire, esta revolución es también creadora de vida; por tanto, la síntesis cultural como culmen del proceso educativo es crucial, permitiendo la acción conjunta de liderazgo y masas para transformar la realidad y enriquecerse mutuamente, evitando la invasión cultural; todo, persiguiendo la anhelada emancipación.

Vale resaltar aquí que el texto de la *Pedagogía de la Esperanza* aborda diversos temas relacionados con la Educación Popular y su papel en la transformación social. En él, Freire destaca la importancia de la esperanza y el sueño en la existencia humana y la lucha por mejorarla, y subraya la necesidad de democratizar la escuela y la formación permanente de educadores, incluyendo a todos los involucrados en el proceso educativo.

Adicionalmente, Freire enfatiza que la educación no transforma el mundo por sí sola, pero es esencial para ello. A manera de ejemplo, afirma que la lectura, la escritura y el lenguaje son herramientas para la transformación social, y la pedagogía del oprimido implica una comprensión crítica del mundo y su reescritura; sin embargo, como él mismo señala, “la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella”³⁶³.

La unidad en la diversidad es crucial para las minorías en la lucha por sus derechos, y la multiculturalidad requiere una nueva ética basada en el respeto a las diferencias, algo que se vuelve poco a poco algo inherente al pensamiento de Freire, quien adicionalmente aboga por una educación rigurosa y ética, y argumenta que la paz y la democratización son formas de avanzar hacia un modo de ser democrático, pues “es posible ir aumentando los espacios para los pactos entre las clases e ir consolidando el diálogo entre quienes son diferentes”³⁶⁴.

Esto significa que, a manera de ejemplo, la posmodernidad de izquierda implicaría un fuerte trabajo para la reinención del poder y la lucha constante por la superación de las injusticias. En ese sentido, la Educación Popular concibe como una de sus finalidades el empoderamiento de las personas para que

363 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, op. cit., p. 32.

364 *Ibidem*, pp. 170-171.

transformen activamente sus realidades y participen en la construcción de un mundo más justo y democrático.

De manera complementaria, en su texto *La Educación como Práctica de la Libertad*, Freire expone cómo la Educación Popular tiene como finalidades fundamentales la auto-objetivación del individuo, su reconocimiento de la finitud y la búsqueda de su unión liberadora con el entorno. A través de la conciencia crítica y la integración con la realidad, el ser humano se humaniza, desafiando la opresión y la acomodación. Como él mismo señala: “Su transcendencia, para nosotros, se basa también en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esa finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su creador. Unión que, por la propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación”³⁶⁵.

La Educación Popular dinamiza el mundo, promueve la creación y recreación cultural, y contribuye a la transformación de la sociedad a través de la participación en la historia; proceso que permite la propia liberación de sujeto, que lo vuelve poco a poco más humano y lo diferencia de los otros seres que terminan acomodándose a su entorno³⁶⁶. La Educación Popular crea un clima de esperanza en sociedades no alienadas, promoviendo la autoconciencia y el enfrentamiento de desafíos.

Así, la radicalización en la opción es esencialmente crítica y amorosa, respetando la diversidad de perspectivas y fomentando el diálogo. “El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente; tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio”³⁶⁷, afirma Freire.

Esto, en pocas palabras, hace entender que una de las metas o finalidades de este tipo de educación busca una reforma profunda y urgente del proceso educativo en las sociedades en transformación, enfocándose en la toma de decisiones y la responsabilidad social y política.

365 Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, op. cit., p. 29

366 *Ibidem*, pp. 31-32.

367 *Ibidem*, p. 41.

Con todo, la Educación Popular tiene diversas finalidades y metas que abarcan aspectos fundamentales para el desarrollo humano y social, como termina exponiendo Freire en la *Pedagogía de la Autonomía*. En primer lugar, busca fomentar la humildad y la tolerancia en los educadores, promoviendo un enfoque respetuoso hacia la práctica pedagógica y los educandos, pues es claro que enseñar implica una actitud de humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores: “El olvido al que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No tengo porque ejercerla mal. Mi respuesta a la ofensa a la educación es la lucha política consciente, crítica y organizada contra los ofensores”³⁶⁸.

Otra meta es infundir alegría y esperanza en el proceso educativo. La Educación Popular reconoce que la desesperanza no es inherente al ser humano, sino una distorsión de la esperanza. Por lo tanto, se esfuerza por disminuir las razones objetivas de la desesperanza que puede inmovilizar a las personas, promoviendo un enfoque positivo y esperanzador en la enseñanza. Como él mismo afirma: “Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser de la esperanza que, por ‘x’ razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza”³⁶⁹.

Además, se enfoca en empoderar a los educadores para que defiendan activamente sus derechos mediante una lucha política consciente y organizada. Esto quiere decir que, si la Educación Popular busca establecer la convicción de que el cambio es posible y necesario, entonces la importancia de respetar a educadores y educandos por igual ya sea en escuelas públicas o privadas es una condición básica para la transformación del sistema.

Finalmente, la Educación Popular aspira a demostrar que es posible lograr cambios significativos en la sociedad, aunque reconoce que la transformación total del país no recae únicamente en el ámbito educativo.

368 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit., p. 66.

369 *Ibidem*, p. 71.

Los educadores críticos tienen la oportunidad de mostrar que el cambio es alcanzable, lo que fortalece su tarea político-pedagógica y su influencia en la comunidad. Esto significa que el proceso educativo, de formación de los sujetos, exige la convicción de que el cambio es posible, pues, como lo expone Freire: “No es la neutralidad de la educación lo que debo pretender sino el respeto, a toda prueba, a los educandos, a los educadores y a las educadoras. El respeto a las educadoras y educadores por parte de la administración pública o privada de las escuelas; el respeto a los educandos asumido por los educadores no importa de qué escuela particular o pública. Por esto es por lo que debo luchar sin cansancio”³⁷⁰.

7.3.1. La Educación Popular para la transformación del orden social y cultural

Freire plantea que *no hay Educación Popular sin esperanza*, entendida como algo natural del ser humano, de su necesidad *de ser*. La educación es entonces un proceso en sí mismo esperanzador, que, aunque por sí sola no efectúa la transformación del mundo, puede convencer de que el cambio es posible, pues de manera crítica busca hacer consciencia de que el mundo es inacabado porque es histórico, se desarrolla en un tiempo y un espacio determinados.

Como explica Torres “las prácticas educativas siempre son políticas porque involucra valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; en esa medida, no se puede pensar en una educación neutral, ni en unos educadores neutrales, pues se “está a favor de la dominación o de la emancipación”³⁷¹.

Partir de la esperanza de una sociedad mejor, hace que los sueños de transformación del orden social y cultural se conviertan en sí mismos en un acto político, que se materializa, a través del proceso educativo, en lo que Mejía denomina una “sociedad más humana, justa, crítica, libre y solidaria”³⁷². Por lo tanto, la Educación Popular promueve la capacidad de empoderamiento, de

³⁷⁰ *Ibidem*, p. 107.

³⁷¹ Torres, A., *La Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*, op. cit., pp. 31-32.

³⁷² Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina, Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit., p. 76.

crítica y autocrítica de las personas para transformar su realidad, lo que conlleva a superar los límites de escuela y a propugnar una pedagogía diferente.

Esta mirada diferente de la realidad, de la comunidad y de la escuela, también debe contribuir en la búsqueda de alternativas a los modelos de desarrollo económicos hegemónicos con propuestas más sostenibles y en armonía con la naturaleza. Experiencias contemporáneas de Educación Popular han mostrado alternativas de acción que rompen las políticas neoliberales y contribuyen a superar el empobrecimiento de la población, lo que algunos autores referenciados en los párrafos precedentes han denominado la *dimensión productiva* de la Educación Popular.

Esto se evidencia en comunidades con prácticas alternativas económicas y solidarias, microempresas, empresas asociativas, entre otras, que, sin renunciar a los propósitos e implicaciones políticas de la transformación social, han implementado técnicas productivas y han centrado sus procesos educativos en el diseño e implementación de granjas y talleres experimentales que capaciten técnicamente y motiven la reproducción de estos procesos económicos.

La Educación Popular emerge como un catalizador de empoderamiento para los sujetos populares, como la clase obrera y los movimientos sociales, como señala Mejía. No obstante, su influencia no siempre se traduce directamente en organización política. Más bien, su enfoque radica en generar cambios en la conciencia política y social, así como en la capacitación cultural de los sectores oprimidos.

A lo largo de su evolución, se ha vuelto evidente que la Educación Popular abarca un horizonte temporal más amplio de lo inicialmente anticipado, y su desarrollo varía considerablemente, influenciado por las condiciones contextuales. En este proceso, los individuos y los colectivos encuentran las herramientas intelectuales y habilidades necesarias para cuestionar las dinámicas de poder preexistentes y liderar transformaciones significativas en sus realidades.

Según Torres³⁷³ se ha observado que la convocatoria a la democracia, la participación y la organización económica y política de los pobres, así como la promoción de una mayor autonomía para las comunidades, que son comunes en los programas de Educación Popular, han causado un cambio significativo en las características tradicionales de las principales corrientes de educación de adultos.

En particular, las corrientes de Educación Popular se enfocan más en el colectivismo que en el individualismo, tienen una orientación más política que tecnocrática, y valoran el respeto por la historia de las comunidades y las tendencias históricas en una sociedad determinada.

Desde esta perspectiva, se explica que la Educación Popular busca ofrecer habilidades a las clases menos privilegiadas para sobrevivir o vivir de manera más productiva en la sociedad actual y desafiar el orden social existente. Los programas de capacitación para adultos les enseñan a utilizar sus propios recursos para mejorar su calidad de vida y cuestionar el sistema político y social actual.

En resumen, la Educación Popular busca empoderar a las comunidades marginadas a través de la capacitación y el fortalecimiento de sus habilidades para desafiar y transformar el orden social y político actual.

Este aspecto que desde los modelos económicos se conecta directamente con nuevos procesos de transformación del orden social y cultural, plantea que se está en un contexto de crítica y crisis del modelo de desarrollo mundial y de los sistemas políticos de representación, frente a los cuáles se han venido observando acciones ciudadanas y de los movimientos sociales por generar incidencia y cambios en sus agendas nacionales.

Sin embargo, se plantea la necesidad de que la acumulación de estas experiencias supere los límites del capital económico, y se transformen en capital político, que efectivamente incida en el cambio del modelo de desarrollo. Desde esta perspectiva, la labor de los educadores populares exige una injerencia para movilizar el conocimiento hacia el desarrollo de habilidades y competencias comunitarias, orientando las acciones y las posibilidades que tienen los territorios y las comunidades de incidir en las políticas locales y regionales.

373 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

Según Mejía³⁷⁴ dentro de los grupos de izquierda, por ejemplo, surge una necesidad evidente: la carencia de formación política adecuada para sus miembros. En respuesta, se encuentran ejemplos de conexiones entre los espacios de formación política como un proceso de evolución que algunas personas denominan Educación Popular. En este entorno, resalta la relevancia que estos grupos asignan a la formación de una entidad revolucionaria que lidere las transformaciones hacia la liberación política y económica.

La Educación Popular se erige como el corazón de esta acción educativa, donde la clave radica en la intención de transformación revolucionaria que el educador inyecta en las actividades que emprende. De manera similar, se resalta la necesidad de un horizonte revolucionario basado en teorías críticas como el marxismo, que ilumine y guíe las acciones educativas.

La educación popular, como se evidencia en el análisis previo, se presenta como un componente esencial para la transformación del orden social y cultural. En este escenario, resalta la imperiosa necesidad de forjar alternativas desde un paradigma emancipatorio, desafiando modelos de desarrollo y representación preexistentes. Se plantea un cuestionamiento crucial acerca de la capacidad de las experiencias acumuladas en movimientos sociales para convertirse en capital político, subrayando la importancia de capitalizar el conocimiento generado desde la ciudadanía. En consecuencia, la Educación Popular emerge como un medio fundamental para desafiar y reconstruir críticamente las estructuras sociales y culturales, focalizándose en la construcción de saberes significativos y en la constante lucha por instaurar un paradigma dominante propicio para la transformación. Así, la identidad de la Educación Popular se teje en torno a esta intencionalidad política que busca impulsar la transformación radical, liderada por una nueva generación de ciudadanos conscientes y activos.

En medio de estos retos que plantea el contexto local y global, se pueden resaltar ciertos procesos que surgen como alternativas de desarrollo: El proceso de construcción de su propio modelo educativo de la comunidad Nasa, el trueque como parte de las apuestas de la economía solidaria, y como una apuesta a la transformación de las relaciones de intercambio, los proyectos

374 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

de agricultura urbana que se han expandido por la ciudad, y otros procesos organizativos como: la Fundación Paz y Bien; el proyecto Semillas de Mostaza, que reúne a mujeres para hacer proyectos productivos en tejidos, maquinas planas, y otras para vender; el proyecto de la casa del Chontaduro que trabaja con mujeres, niños, niñas y jóvenes del oriente de Cali, a través de la formación política y el arte; y tejiendo sororidades, proyecto de alfabetización de un grupo de mujeres católicas.

Procesos que, aunque no han nacido necesariamente de procesos de Educación Popular, comparten principios, fines e intereses, y que es necesario replicar en otros contextos, para multiplicar los efectos y beneficios de la construcción de mejores condiciones de vida comunitaria.

En la misma línea, experiencias como la de Fe y Alegría incluyen dentro de sus propósitos una pedagogía que propicie la productividad, en la búsqueda por integrar “teoría y práctica, trabajo intelectual y trabajo manual, capacitación y formación, saber y saber hacer, formación para la empleabilidad y el aprendizaje permanente más que para el empleo, unión entre el mundo educativo y el mundo productivo. (...) Pedagogía que prefigure y concrete formas alternativas y cooperativas de producción de alimentos mediante la agricultura ecológica, el desarrollo productivo de la artesanía y de tecnologías alternativas, la fabricación y reparación de aparatos y objetos necesarios, y la creación de patrones de consumo que no agredan a la naturaleza”³⁷⁵.

La disputa social implica también pensarse la cuestión del poder, que para Torres³⁷⁶ no se trata solo de la toma de poder sino de su reinención. A la luz de otras experiencias esta reinención se ha asumido como la construcción de poder popular, que puede entenderse como el empoderamiento de la gente para que el territorio se construya de acuerdo con sus necesidades reales.

Empoderamiento que nace del fortalecimiento de la organización social y popular para encarar la lucha por los derechos. También como la manera en que, partiendo de los intereses de los grupos populares, se reconoce sus saberes y se los visibiliza “dándoles su propia voz mediante procesos de participación,

³⁷⁵ Fe y Alegría, *La Pedagogía de la Educación Popular en Fe y Alegría*, op. cit. p. 14.

³⁷⁶ Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

negociación cultural, y diálogos de saberes, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos”³⁷⁷.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Educación Popular en su búsqueda por la transformación social, busca el compromiso individual y colectivo, la reflexión, la crítica y la participación; todo esto encaminando hacia el fortalecimiento organizativo, que en palabras de Sirvent necesita del “análisis de la práctica colectiva, asociaciones y la creación de formas alternativas de gestión y de relaciones sociales democráticas en las asociaciones populares, sindicatos y partidos políticos”³⁷⁸; es decir, la transformación permanente de las formas organizativas.

Esta idea la comparte Mejía al expresar que “las luchas anti-capitalistas y populares de estos tiempos es por dar lugar en la vida de quienes luchan por otro mundo mejor, a formar capacidades críticas y autocríticas, por transformar las formas organizativas actuales y sus contenidos para hacerlas vigentes en estos cambiantes tiempos”³⁷⁹.

Esto, en otras palabras, señala que una de esas formas organizativas que caracteriza a los movimientos sociales es su configuración en redes de solidaridad y de comunicación, que mediante procesos de construcción permanente, flexibilidad abierta y búsqueda de horizontalidad, a la manera de estructuras descentralizadas articuladas sobre el principio de igualdad, contribuyen en la generación de pensamiento colectivo, pues sirven para recordar a sus miembros que no están solos y que en el mundo hay más personas como ellos.

En la experiencia de las Escuelas de Democracia y Paz hubo un interés central por los procesos de participación comunitaria, por la construcción y fortalecimiento organizativo, y la articulación de procesos y experiencias, puesto que de acuerdo con su enfoque, “hay una mutua implicación e interdependencia en la constitución de procesos autónomos, entre los procesos de Educación

377 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit., p. 44.

378 Sirvent, M., “La crisis de la educación: Una perspectiva a partir de la Educación Popular”, *En Educación Popular, Crisis y Perspectivas*. Gadotti, M. y Torres, C. [coords.] (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2013), p. 112.

379 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit., p. 93.

Popular y la maduración de la organicidad de la autonomía popular”, ya que se gesta a partir de estos procesos y experiencias de organización, la idea potente de que los sujetos “se necesitan los unos a los otros, en una articulación horizontal”³⁸⁰.

7.3.2. La Educación Popular para potenciar sujetos individuales y colectivos de cambio

Freire plantea que la Educación Popular tiene como finalidad principal empoderar a los sectores populares, promover la transformación social, fomentar la participación ciudadana y política, desafiar las estructuras de poder y construir una sociedad más justa, igualitaria y ética. Según Torres³⁸¹ la Educación Popular surgió inicialmente para denunciar las características opresivas del sistema educativo oficial y los programas de alfabetización, pero su esencia debe enfocarse en cuestionar y transformar las relaciones de poder en la sociedad a través de la educación.

Es importante, adicionalmente, reconocer que hoy no se puede pensar que el trabajo en Educación Popular se sectoriza sólo con los pobres o con las comunidades marginadas y empobrecidas. En esa medida, es importante valorar el componente utópico de la Educación Popular, que le es indispensable, no se ha visto completado con los componentes analíticos, estratégicos, tácticos y metodológicos que requiere la formación de educador contemporáneo.

Según Rubens y Lima la visión transformadora de Freire trasciende el concepto tradicional de cultura como mera transmisión de valores, definiéndola como un espacio dinámico de posibilidades de acción en la praxis humana. Desde esta perspectiva, la cultura va más allá de su dimensión antropológica convencional y se convierte en el entorno social donde los individuos adquieren conciencia y reconocen la necesidad de involucrarse en la lucha política. Así, se destaca al empoderar a las clases populares, guiándolas hacia la toma de conciencia y el liderazgo en la transformación de sus realidades. Su enfoque sitúa la cultura como el terreno donde los individuos encuentran su voz y se unen en la búsqueda de la emancipación³⁸².

380 Bernal, M. y Jiménez, C., *Educación Popular en Derechos Humanos y Construcción de Paz en Colombia* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Corporación Podión, 2011).

381 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

382 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*, op. cit., p. 28.

La Educación Popular emerge como un vehículo para empoderar a los sujetos populares, como la clase obrera y los movimientos sociales, a fin de que tomen el papel central en la forja de su propio destino. En otras palabras, la Educación Popular se configura como un proceso pedagógico destinado a potenciar sujetos individuales y colectivos de cambio. Así, se plantea la necesidad de retornar a la esencia pedagógica de la Educación Popular, destacando el desafío de articular saberes globales y locales en contextos de resistencia y afirmación crítica. La interrogante fundamental sobre el por qué educar resuena, conllevando la tarea de reinventar las formas de organizar el vínculo pedagógico.

La distribución social del conocimiento se erige como un imperativo, exigiendo la reinención de las modalidades de aprendizaje y la construcción de itinerarios formativos que asocien la experiencia con el proceso educativo.

Desde sus raíces, esta forma de educación ha denunciado las opresiones y elementos disfuncionales del sistema educativo establecido, así como los programas oficiales de alfabetización, como evidencia Mejía³⁸³. Su naturaleza política y su anhelo por la emancipación social la vinculan intrínsecamente con los intereses y las luchas de las masas marginadas.

La Educación Popular busca proporcionar a estos sujetos herramientas intelectuales y habilidades para cuestionar las relaciones de poder existentes y para liderar cambios significativos en las dinámicas sociales. Es un proceso de autodescubrimiento y toma de conciencia que capacita a los individuos para participar activamente en la transformación de sus realidades y construir una utopía social que refleje sus valores y aspiraciones. En esta búsqueda, se plantea que los propios sujetos populares son los protagonistas de las transformaciones sociales que conducirán a su liberación.

Adicionalmente, afirma Mejía que la Educación Popular adopta una perspectiva integral al abordar la cultura, la identidad y la transformación social. Más allá de meramente rescatar la autenticidad cultural, esta forma de educación busca comprender y expandir las lógicas culturales que influyen en las percepciones y acciones de las personas. Además, se esfuerza por fomentar

383 *Mejía, M., Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares, op. cit.*

una cultura política arraigada en la vida cotidiana, empoderando a los individuos y grupos para influir en el poder local y global.

La Educación Popular no se contenta con ser un vehículo de conocimiento, sino que busca empoderar a las personas como agentes activos que contribuyan a la transformación de sus comunidades y sociedades. Aborda temas fundamentales como género, derechos humanos y equidad para construir una ciudadanía comprometida y una sociedad inclusiva.

Según Ferrando³⁸⁴ la Educación Popular tiene como objetivo dinamizar la conciencia de las masas populares para que comprendan y transformen su entorno. En otras palabras, responde al para qué desde el empoderamiento político y la formación de conciencia popular, lo que conduce al camino de la transformación de las realidades y al fortalecimiento de las identidades, tanto individuales como colectivas o comunitarias. Su enfoque busca fortalecer la organización de estos grupos, dotándolos de una percepción clara de sus intereses de clase, lo que a su vez les impulsa a luchar por su conquista. A través de este proceso, se incrementa el poder social de los sectores populares, revitalizando así su cultura y reforzando la identidad nacional.

En este contexto, la Educación Popular inicia un camino hacia la concienciación política, alentando la percepción de intereses compartidos y elevando la lucha hacia la materialización de un proyecto más amplio. Esto marca el primer paso hacia una toma de conciencia política y el fortalecimiento del liderazgo en la sociedad.

Mejía³⁸⁵ afirma que la Educación Popular establece una conexión profunda con la cultura como una herramienta fundamental para explicar las clases y la realidad cotidiana. Este enfoque trasciende los límites convencionales al operar en el plano simbólico e imaginario colectivo, transformando la cultura popular en un vehículo de concientización. Enfatiza la importancia de abordar la cultura desde una perspectiva de clase, desempeñando un papel esencial en la Educación Popular que actúa como un puente entre las masas y la sociedad en su conjunto.

384 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

385 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

Esta aproximación cultural no solo combate la opresión, sino que también desafía la internalización de las formas opresoras por parte de los sectores oprimidos. Al adoptar la Educación Popular, los jóvenes obreros y otros grupos incorporan la transformación cultural como elemento central de su acción educativa.

Ahora bien, como ya se ha señalado, la Educación Popular, bajo la guía de Freire, no se limita a una simple transferencia de conocimiento, sino que se convierte en un acto político de empoderamiento. Freire, según Rubens y Lima³⁸⁶ reconoce que la educación es intrínsecamente política, y esta toma de conciencia crea un terreno de lucha contra las fuerzas que buscan oprimir, por lo que la experiencia de Freire se sumerge en esta perspectiva política, abrazando un enfoque de alfabetización problematizadora.

El objetivo de este enfoque es empoderar a las comunidades emergentes para que se involucren activamente en la sociedad, transformando su autopercepción de simples “masas” a ciudadanos plenamente comprometidos. Inspirado en las reflexiones de Ortega y Gasset en *La Rebelión de las Masas*³⁸⁷, donde se examina la tendencia de las masas a dominar y homogeneizar la sociedad, este cambio de perspectiva es crucial. La obra de Ortega y Gasset ha sido trascendental en la filosofía política y social del siglo XX, ejerciendo una influencia notable en muchos intelectuales que le siguieron. Sus reflexiones permanecen vigentes en la actualidad, particularmente en debates sobre democratización, la ascensión de movimientos populistas y la influencia de las redes sociales en la formación de la opinión pública. En su obra crítica *La rebelión de las masas*, Ortega y Gasset examina las transformaciones sociales y culturales, enfatizando la importancia de las élites y alertando sobre los riesgos de la conformidad y la mediocridad en sociedades crecientemente democráticas. Este análisis puede enriquecer la comprensión de la Educación Popular, aludiendo a la necesidad de fomentar una educación que desafíe la uniformidad y promueva la excelencia y el compromiso crítico en la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, la educación puede concebirse como medio fundamental para elevar el nivel cultural y moral de la sociedad, contrarrestando los efectos negativos de la masificación. Ortega y Gasset argumenta que la

386 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*, op. cit.

387 Ortega y Gasset, J., *La rebelión de las masas* (Madrid: Tecnos, 1930).

educación debe centrarse en la formación integral del individuo, fomentando el pensamiento crítico, la responsabilidad y la apreciación cultural. Critica el sistema educativo por su tendencia a conformarse con la mediocridad y perder el enfoque en la formación de seres humanos completos y críticos. Propone que la educación debe estar guiada por una élite educadora que asuma la responsabilidad de transmitir valores y cultura, promoviendo la excelencia y la libertad responsable como bases para el progreso social. Esta mirada permite entender por qué, como señala Romero, “nuestro filósofo veía la política y la filosofía como ejercicios, desde la óptica de la acción. (...) Ideas y acción se necesitan ambas; un partido o un movimiento que no tenga ideas no podría tener buen puerto su naufragio sería inminente. La vida de España y la de Europa era un recorrido hasta ese entonces sin proyecto, y sin éste no podría haber porvenir, acaso un proyecto puede ser un volver a un pasado o la promesa de un futuro. Pero cualquier movimiento si se lleva a cabo desde la docilidad se avecinará el desastre”³⁸⁸.

Esta visión resuena con el proyecto de Paulo Freire de la Educación Popular, que también aboga por una pedagogía centrada en la liberación y la formación crítica del individuo. Freire, al igual que Ortega y Gasset, ve en la educación un vehículo para el progreso y la transformación social, poniendo énfasis en la educación como un acto de emancipación más que de mera instrucción. Ambos coinciden en la necesidad de una educación que prepare a los individuos para actuar como ciudadanos conscientes y críticos, capaces de transformar su realidad y superar la pasividad impuesta por estructuras opresivas.

Ahora bien, esta perspectiva advierte sobre el peligro de la “tiranía de la mayoría” que subestima la importancia de la individualidad y la especialización. En este marco, la educación no solo fomenta la participación, sino que también cultiva el respeto por la individualidad y la diversidad dentro de un sistema democrático. Este enfoque educativo se enfrenta a las corrientes populistas y oligárquicas profundamente arraigadas en la tradición brasileña y promueve una visión más inclusiva y emancipadora de la educación como motor del cambio

388 Romero, I., “La crisis de nuestro tiempo. Análisis del concepto de Historia en José Ortega y Gasset”, *Sincronía*, 77, (2020), pp. 45-68, esp. p. 67.
<https://www.redalyc.org/journal/5138/513862147003/html/>

social, desafiando la conformidad y fomentando un espíritu crítico y autónomo en los ciudadanos.

Así, la Educación Popular se destaca como una estrategia de intervención y transformación que nunca es neutral y que tiene un fuerte componente político. Cualquier práctica educativa está imbuida de valores y perspectivas que pueden perpetuar o cuestionar las estructuras de poder en la sociedad. Así como la política es educativa en su naturaleza, la educación es también política en su esencia. Esto resalta la importancia de las pedagogías críticas que fomentan la conciencia, la reflexión y la acción transformadora.

La Educación Popular se esfuerza por generar cambios subjetivos y objetivos, fomentando la comprensión crítica de la realidad y la participación activa en la toma de decisiones colectivas. En este sentido, como señala Torres³⁸⁹ la Educación Popular no se limita a denunciar injusticias, sino que también busca proporcionar las herramientas cognitivas y éticas necesarias para que los sujetos populares sean ciudadanos informados y comprometidos en la construcción de un orden social más justo y equitativo.

Asimismo, Ferrando³⁹⁰ afirma que la Educación Popular se enfrenta al desafío de abordar la marginalidad en el marco de un sistema capitalista dependiente. Comprende que la marginalidad es una consecuencia intrínseca del sistema económico actual, que demanda un sobrante permanente de mano de obra para su funcionamiento.

Desde esta perspectiva, la Educación Popular asume una tarea política de empoderamiento de los sectores marginados, reconociendo su posición como explotados y comprendiendo que su supervivencia a menudo es una amenaza para otras clases explotadas. Esta visión enriquece la reflexión sobre las relaciones entre grupos marginados y obreros, desafiando a la acción pedagógica a adoptar una actitud de respeto y aceptación hacia las pautas culturales y sociales de los marginados. La Educación Popular busca descubrir junto con ellos caminos de liberación, basados en una comprensión mutua y en el fortalecimiento de la identidad política y cultural de estos sectores

389 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

390 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

Las reflexiones de Torres³⁹¹ permiten entender que la Educación Popular adopta un enfoque holístico al abordar la cultura, la identidad y la transformación social. Reconoce que la cultura es histórica y compleja, moldeada por experiencias cotidianas y que está intrínsecamente ligada a las formas en que los sujetos populares perciben y actúan sobre su realidad. Más allá de rescatar simplemente la autenticidad cultural, la Educación Popular busca comprender y expandir las lógicas culturales que influyen en las percepciones y comportamientos de las personas.

Además, la Educación Popular trabaja para fomentar una cultura política de base que forme parte integral de la vida diaria y empodere a los individuos y colectivos para influir en el poder local y global. A través de la Educación Popular, se busca que las personas no solo sean consumidoras pasivas de conocimiento, sino agentes activos que contribuyan a la transformación de sus comunidades y sociedades. En este proceso, se abordan temas de género, derechos humanos, equidad y respeto a la diversidad como componentes esenciales para construir una ciudadanía comprometida y una sociedad más inclusiva.

En complemento, Ferrando³⁹² apunta que la Educación Popular reconoce que la cultura popular es un proceso de producción y reproducción simbólica de las clases dominadas, que abarca tanto lo artístico como el conocimiento científico, la tecnología y el saber popular. Esta cultura se caracteriza por ser colectiva, concreta, universal, proletaria y creadora. A través del descubrimiento y desarrollo de la cultura popular, se impulsa directamente la formulación de un proyecto político que permita la transformación radical de la sociedad. Los centros comunales emergen como agentes fundamentales en esta transformación, no solo atendiendo necesidades básicas, sino también impulsando la defensa de los intereses populares y fomentando la participación ciudadana a través de la organización barrial y social.

En última instancia, la Educación Popular reconoce que la acción política es un proceso de promoción política y conciencia colectiva, donde se busca cambiar no solo estructuras económicas y gubernamentales, sino también la cultura y las formas de organización y resolución de problemas.

391 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

392 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

Como señalan Rubens y Lima³⁹³, el enfoque de Freire se centra en la reconstrucción de la educación y la ciudadanía a través de la participación activa y consciente. En este sentido, la Educación Popular se convierte en un vehículo para empoderar a los individuos y a las comunidades, promoviendo una cultura de participación política y social arraigada en la realidad cotidiana.

Freire aboga por humanizar las nuevas tecnologías y utilizarlas en beneficio de la humanidad, resaltando la importancia de la responsabilidad social en la búsqueda de una ética emancipadora. Freire considera al individuo como un ser político por naturaleza y aboga por la educación como el medio para tomar conciencia de la posición en el mundo y participar activamente en la transformación de la realidad circundante. La filosofía educativa de Freire busca despertar la reflexión crítica sobre la existencia, empoderar a los marginados y democratizar la educación como un instrumento de cambio y liberación.

En pocas palabras, responder al para qué de la Educación Popular implica pensar que busca empoderar a los sujetos individuales y colectivos a través de la dinamización de la conciencia popular, el reconocimiento de intereses compartidos y la promoción de la acción política y cultural. Esta forma de educación se compromete en la transformación de la sociedad desde la base, fortaleciendo la identidad, la participación y la conciencia política de las masas populares, con el objetivo final de generar un cambio profundo en las estructuras de poder y en la vida cotidiana de las personas.

El compromiso de Freire con la educación para todos se manifiesta en su empeño por compartir la oportunidad y el derecho a la alfabetización. Su enfoque difiere de las tendencias populistas y oligárquicas arraigadas en la tradición brasileña. Freire aboga por una educación emancipadora que transforme a las masas en ciudadanos conscientes de su participación política y social en la construcción de la nación. Esta perspectiva política se refleja en la propuesta de gestión democrática de las escuelas, buscando reorientar el currículo hacia un enfoque transdisciplinar y fomentar la colaboración entre maestros y alumnos.

La escuela se convierte en un espacio de empoderamiento donde los educandos se reconocen como sujetos de conocimiento y se fomenta la

393 Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*, op. cit.

construcción colectiva de saberes que trascienden la experiencia individual. Desde esta perspectiva, el llamado a los profesores es a abandonar su papel pasivo y a convertirse en agentes activos de cambio y reflexión pedagógica.

7.3.3. La Educación Popular para participación crítica y la reinención del poder

Las reflexiones de Freire lanzan en la contemporaneidad a pensar que una de las exigencias de la escuela es educar para la transformación revolucionaria, lo que implica una inversión y mutación de los esquemas opresores y una ruptura con las lógicas hegemónicas de la imposición del conocimiento.

Según Torres³⁹⁴, la Educación Popular no solo persigue una relación pedagógica democrática, participativa y crítica, sino que también se inserta profundamente en la definición de los contenidos educativos por parte de los educandos.

Este involucramiento activo y empoderante se inicia desde la misma fase de programación, donde los sujetos de la educación participan en la toma de decisiones. Esta mirada implica un desafío crucial para aquellos que anhelan transformar la sociedad: no se trata solamente de tomar el poder, sino de reinventarlo.

La Educación Popular, en esta visión, no sólo apunta a formar individuos críticos y conscientes, sino a catalizar una toma de poder que sea intrínsecamente un proceso de reivindicación y transformación. Este enfoque va más allá de una educación convencional y se posiciona en el corazón mismo de la reconfiguración revolucionaria de la sociedad moderna.

La Educación Popular, desde su génesis, se erige como un vehículo incisivo para cuestionar los paradigmas de la educación convencional. En lugar de conformarse con la enseñanza tradicional, busca empoderar a los oprimidos a través de la concientización y la liberación. Propugna enérgicamente por una educación de nuevo cuño, una que sea dialógica, crítica y participativa.

394 Torres, R., *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, op. cit.

Un ejemplo inspirador lo resalta Torres³⁹⁵ para denotar el método revolucionario ideado por Freire, que en un lapso de 45 días se propuso nada menos que dotar a un analfabeto con la habilidad de “decir y escribir su propia palabra”, lo que rompería su silencio opresivo y lo convertiría en el “dueño de su propia voz”. Este enfoque es aplicable no solo a adultos y a la educación no-formal, sino también a niños y al ámbito escolar.

Para Freire, la Educación Popular es una fuerza que busca movilizar y organizar a las clases populares con el objetivo último de forjar un poder popular. En este sentido, cada faceta de la educación se teje con los hilos de la política, no siendo posible separar una dimensión política de la educación, ya que esta misma es inherentemente política en su naturaleza. Esta concepción desafía la mera transmisión de conocimientos, convirtiendo la educación en una herramienta poderosa de cambio social y empoderamiento político.

De acuerdo con Mejía³⁹⁶ la Educación Popular se revela como un espacio para fomentar la conciencia crítica y el compromiso político, desafiando las relaciones de poder en la sociedad. Conscientemente, esta forma de educación se esfuerza por promover una comprensión reflexiva de la realidad, con miras a la participación activa en decisiones colectivas y al cambio social.

A través de su enfoque pedagógico, busca no solo impartir conocimientos sino también formar ciudadanos informados y comprometidos con la construcción de un orden social más equitativo. La Educación Popular se convierte así en la mejor estrategia y alternativa para cultivar una ciudadanía consciente, capaz de tomar acción y transformar su entorno.

No obstante, si bien la Educación Popular representa una orientación política definida, su amplitud y alcance no han cristalizado plenamente en un proyecto operativo integral, ni en términos políticos ni económicos. Urge el desarrollo de “teorías intermedias” que conecten las grandes perspectivas teóricas con los procesos políticos y económicos, y que contextualicen la acción educativa dentro de estos marcos.

395 *Ibidem*, pp. 28-32.

396 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

La dimensión utópica que impregna la Educación Popular no puede considerarse completa sin la complementación de componentes analíticos, estratégicos, tácticos y metodológicos necesarios para su realización. Sin embargo, la Educación Popular sigue erigiéndose hoy como un instrumento poderoso para potenciar a los sujetos individuales y colectivos, empoderándolos políticamente, conectando la teoría con la acción estratégica, y catalizando una transformación revolucionaria que redefine el poder y la educación en pos de un cambio social profundo y sostenible.

Desde este referente es importante abordar esta pregunta por las finalidades de la Educación popular para pensar cómo se puede re-imaginar la pedagogía ese trabajo de descentrar la Escuela y Construir Ciudadanía Crítica, como una estrategia también de resignificación del poder. Al respecto, el autor afirma que la Educación Popular se enfrenta a la crítica de la escuela como mera reproducción social y busca trascender esa limitación. Su desafío es descentralizar la pedagogía de la escuela y expandirla hacia una construcción más amplia y colectiva de proyectos emancipadores.

Se reconoce que la educación debe ser contextualizada y alineada con los procesos y entornos en los que opera. Este enfoque radical redefine la pedagogía, llamando a un cese de la fragmentación de la vida y a una reorganización basada en la capacidad de los grupos humanos para ser actores empoderados en la transformación de su realidad. La diversidad de propuestas y metodologías en la Educación Popular se convierte en campos de saber, construyendo una pedagogía liberadora histórica y socio-crítica que garantice coherencia y, a su vez, promueva la participación activa y el diálogo de saberes en la sociedad.

Así, la Educación Popular se erige como una herramienta para el empoderamiento político y social, en la cual la construcción de una identidad revolucionaria lidera la acción educativa. Al mismo tiempo, la cultura se convierte en el vehículo para la concientización y la transformación cotidiana, mientras que la pedagogía es rediseñada desde sus cimientos, descentralizando la escuela y construyendo una ciudadanía crítica arraigada en la realidad y la transformación social.

En última instancia, la Educación Popular se alza como una posibilidad de la educación que reclama una participación crítica y la reinención del poder. Se destaca la importancia de la práctica y la experiencia como fundamentos de la Educación Popular, trascendiendo las técnicas para convertirse en un análisis de la práctica. Se evidencia la necesidad de romper con la academización y sumergirse en procesos transformadores para enseñar efectivamente Educación Popular.

La vinculación entre la investigación y la práctica educativa se configura como un elemento clave, proponiendo una conexión directa con los movimientos sociales y un diálogo constante con la realidad para lograr una educación auténticamente transformadora. En este contexto, la participación activa y crítica se erige como un pilar fundamental para la construcción de una Educación Popular arraigada en la realidad social pues estos enfoques convergen en una visión colectiva y dinámica de la Educación Popular, que busca impulsar una verdadera emancipación y cambio social a través de la conciencia, la acción y la cultura.

Qué, cómo y para qué de la educación popular contemporánea

8. INTRODUCCIÓN

Algunos apartados del artículo “Freire y la Educación Popular como alternativa pedagógica y social”³⁹⁷ sirven de insumo para cerrar el apartado de reflexiones y conclusiones de este ejercicio investigativo doctoral. Sirve, a manera de filtro, para recoger y retomar las ideas que han respondido a las preguntas *qué, cómo y para qué* de la Educación Popular³⁹⁸.

La Educación Popular es esencialmente acción reflexiva. Siguiendo la perspectiva de Freire, la noción de praxis se vinculaba con la habilidad para dialogar con las masas sobre su conexión crítica con la realidad y su impacto transformador, fomentando una relación dialéctica entre reflexión y acción para evitar que la práctica política se reduzca a mero activismo, y la reflexión teórica a simple palabrería.

La Educación Popular, a través de la praxis, se caracteriza por cuestionar y problematizar tanto el presente como el futuro. En lugar de conformarse con un estado actual estable, se arraiga en el dinamismo del presente y, al hacerlo,

397 Trujillo, M., “Freire y la Educación Popular como alternativa pedagógica y social”, *Kavilando* 10 (2), (2018), pp. 375-389.

<http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/256>.

398 Esta introducción emplea las ideas (adaptadas y parafraseadas) de las páginas 377 a 385 que contienen las principales caracterizaciones de la Educación Popular como alternativa educativa en un contexto latinoamericano, como lo ha expuesto el artículo referenciado.

se vuelve revolucionaria. Esto se debe a que se relaciona con el constante movimiento en el que los seres humanos, conscientes de su naturaleza inconclusa, están inmersos. Este movimiento es de naturaleza histórica y tiene un punto de partida, un sujeto y un propósito definidos.

Interviniendo en el proceso de socialización como estrategia transformadora, la Educación Popular promueve la horizontalidad en las relaciones, buscando instaurar nuevas formas de convivencia y construir un mundo diferente.

La Educación Popular, concebida como un proceso de construcción de sujetos políticos, aspira a que las personas, al ser conscientes de su realidad y de su capacidad para cambiarla, dejen de ser meros objetos de dominación y se conviertan en sujetos políticos, es decir, seres para sí. Este proceso de concientización, al hacer comprensible la realidad, incentivaría la participación de las personas, convirtiéndolas en gestoras y protagonistas de un proyecto liberador que refleje sus propios intereses.

En este sentido, implica la liberación del educando en dirección a la transformación social o la liberación en su sentido más amplio, procurando concretar en este proceso de liberación lo propuesto socialmente. Es crucial que las personas se apropien del saber y la palabra, entendida como un lenguaje común que posibilita la interpretación de contextos específicos y del mundo en general. Este enfoque se convierte así en una motivación para la conquista de los derechos, dada la posibilidad de expresión que proporciona.

Partiendo de la lectura crítica de la realidad como característica distintiva, la Educación Popular sitúa el contexto inmediato en el epicentro de su quehacer educativo, transformándolo en una práctica cotidiana. Este enfoque implica un análisis constante y autocrítico, esencial para que el proceso evolucione de manera autónoma en su búsqueda de cambio. Desde otras experiencias, se interpreta como la oportunidad para que las personas adopten y practiquen nuevos valores que desafíen y cuestionen lo establecido, recreándolo en el proceso.

La reflexión crítica e indignada de la realidad plantea el desafío de la historicidad, la capacidad de situar la singularidad del contexto histórico y social desde las prácticas educativas e investigativas. Según Freire, una misma práctica educativa y enfoque de trabajo pueden no producir resultados iguales en entornos diferentes, ya que la intervención educativa está influida por factores históricos, culturales y políticos. Por ende, cada contexto presenta características propias que la Educación Popular debe considerar.

La reflexión crítica busca oponerse a la exclusión y reconstruir el tejido social, empoderando a los marginados y visibilizando dinámicas de exclusión en la sociedad. Además, para lograr la realización de la comunidad, la Educación Popular debe ser una estrategia que permita que esta se empodere de la escuela y de los procesos educativos.

En cuanto a la construcción de actores sociales, la Educación Popular desempeña un papel clave en la formación de individuos capaces de impulsar la transformación social y cultural. Es esencial que estos sujetos posean una conciencia histórica y política arraigada en su realidad. Toda acción educativa, según esta perspectiva, constituye un acto político que nos hace conscientes de nuestra posición en el mundo y del momento histórico actual, empoderándonos para transformar la realidad circundante.

Desde la visión de Freire, la Educación Popular busca despertar la capacidad de búsqueda, curiosidad y pasión por conocer en las personas. Rechazando la violencia de los opresores, aboga por la liberación tanto de los oprimidos como de sus opresores. La humanización, según Freire, implica un proceso constante de liberación arraigado en la conciencia de nuestra condición inacabada y en la conexión con nuestro creador, promoviendo la liberación en lugar de la dominación o domesticación.

Ahora bien, aunque ha quedado suficientemente expuesto que la Educación Popular tiene una gran capacidad para empoderar comunidades y promover transformaciones sociales significativas, sus raíces en las teorías de Paulo Freire y su compromiso con la pedagogía crítica han establecido un fuerte marco para el cambio y la emancipación a través del diálogo y la participación

activa. Sin embargo, como cualquier enfoque pedagógico, la Educación Popular no está exenta de limitaciones y críticas que merecen una consideración seria.

Reconocer y abordar estas críticas es esencial no solo para fortalecer la metodología sino también para asegurar su relevancia y efectividad en un mundo en constante cambio.

En esa medida, el siguiente apartado pretende ofrecer algunas ideas para reflexionar críticamente sobre los desafíos contemporáneos de la Educación Popular, a partir de los cuales se puede reevaluar su enfoque y estrategias, asegurando que siga siendo un vehículo poderoso para el empoderamiento social y la transformación educativa. El análisis crítico que esta parte pretende realizar es, por tanto, un paso necesario para enriquecer la práctica educativa de la Educación Popular y adaptarla a los nuevos contextos institucionales, políticos y sociales, proporcionando así un marco más robusto y adaptable para los educadores y activistas comprometidos con la justicia social y la transformación educativa.

9. CRÍTICAS A LA EDUCACIÓN POPULAR

La Educación Popular ha jugado un rol crucial en el empoderamiento y la transformación social a través de múltiples contextos; sin embargo, no está exenta de críticas y enfrenta diversas limitaciones que necesitan ser abordadas. A continuación, se exploran algunos de los argumentos más significativos en contra de este enfoque educativo:

Enfoque Político Preponderante:

A menudo, se critica a la Educación Popular por su excesivo énfasis en aspectos políticos y transformadores, lo cual puede restar atención a objetivos educativos fundamentales como el desarrollo de habilidades básicas y conocimientos esenciales.

La crítica a la Educación Popular por su fuerte enfoque político resalta la simplificación en la comprensión de las masas, lo que puede reducir la efectividad de los objetivos educativos básicos al concentrarse excesivamente

en la transformación social. Esta idea ha sido discutida a partir del análisis que realizan Jiménez y Valle al discutir cómo esta asociación con el *pueblo* puede llevar a interpretaciones reduccionistas de los grupos sociales, descuidando su heterogeneidad³⁹⁹. En esta línea, Laclau argumenta que detrás de este desdén se esconde una preferencia por un gobierno tecnocrático que presupone entender de manera definitiva qué constituye una *buena* comunidad. Este enfoque ha dominado el pensamiento político durante mucho tiempo. En el contexto de la Educación Popular, esta perspectiva sugiere que esta debería ser entendida no solo como un método educativo, sino como una forma de activismo que posee un significado más profundo que su aplicación inmediata, desafiando así la crítica de que la Educación Popular se centra excesivamente en lo político. Al subrayar que la Educación Popular puede encarnar una lucha con un significado que trasciende su inmediatez, Laclau invita a reconsiderar cómo se conceptualiza y critica su enfoque político⁴⁰⁰.

Un interesante abordaje que sirve para analizar estos aspectos críticos de la Educación Popular, lo realiza Angulo Rasco⁴⁰¹ a través de una revisión crítica de dos obras de Popkewitz⁴⁰². En él se exploran detalladamente los planteamientos del autor respecto a la ciencia, los paradigmas educativos, la ideología, la profesionalización y la formación docente. Sin embargo, aunque el análisis no aborda directamente intervenciones explícitas de Educación Popular, pues se enfoca en examinar críticamente los paradigmas educativos y la función de los intelectuales dentro de las sociedades, específicamente en los contextos de Estados Unidos y el Reino Unido, se pueden inferir posibles críticas a este paradigma o alternativa educativa latinoamericana, pues se articulan en un tema amplio de transformación social desde referentes educativos.

Frente a esta primera crítica, Popkewitz enfatiza los peligros de un enfoque simplista de la educación, argumentando que puede conducir a una falta de reflexión y pensamiento crítico. Esto podría aplicarse para criticar a

399 Jiménez García, M. A., y Valle Vázquez, A. M., "Lo popular en la educación: entre mito e imaginario", *Praxis & Saber*, 6 (12), (2015), p. 35. www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216003.

400 Laclau, E., *La Razón Populista* (México: Fondo de Cultura Económica, 2005).

401 Angulo, J., "Contra la Simplicidad", *Revista de Educación*, 296 (1991), pp. 390-459. https://www.researchgate.net/publication/282980067_Contra_la_Simplicidad#fullTextFileContent.

402 Popkewitz, Thomas S., *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution* (The Falmer Press, 1987), y Popkewitz, Thomas S., "Profesionalización y formación del profesorado", *Cuadernos de Pedagogía*, 184 (1990), pp. 105-184.

la Educación Popular por potencialmente simplificar en exceso cuestiones sociales complejas y descuidar un análisis riguroso de las estructuras de poder subyacentes. Desde esta perspectiva se señala la tendencia de la educación convencional a centrarse excesivamente en problemas de aprendizaje desde una perspectiva psicológica, descuidando los componentes políticos y filosóficos que son cruciales⁴⁰³. Esta crítica es especialmente relevante para la Educación Popular, que se esfuerza por mantener un enfoque en la transformación social y política. La Educación Popular, por tanto, podría verse validada en su enfoque político al reconocer y abordar las dimensiones más amplias y profundas de la educación, contrarrestando la crítica de que es demasiado política enfocando precisamente en la necesidad de incluir estos aspectos políticos y filosóficos en la educación.

Dificultades en la Medición de Impacto:

Las dificultades para medir y cuantificar el impacto de la Educación Popular son críticas significativas que cuestionan su legitimidad frente a enfoques más tradicionales y estructurados. Según Jiménez y Valle, esta falta de herramientas de medición efectiva puede hacer que la Educación Popular sea vista como susceptible a ser cooptada por intereses corporativos o caer presa de una denominada corrupción interna, especialmente al tratar con comunidades marginadas ⁴⁰⁴. Esta crítica sugiere que las mismas personas que pretende empoderar pueden ser susceptibles a las mismas dinámicas de poder que busca desafiar.

Según Popkewitz, la racionalización y tecnocratización de la educación cuestiona si sistemas alternativos como la Educación Popular pueden mantener su autonomía intelectual frente a las presiones de justificar su efectividad mediante métricas convencionales. Esta perspectiva sugiere que las dificultades para medir el impacto de la Educación Popular pueden ser un reflejo de su resistencia a un paradigma educativo que valora la eficacia por encima de la significación social y política del aprendizaje. Desde esta perspectiva, no se puede perder de vista que las dimensiones políticas e ideológicas de las prácticas educativas hacen parte de los propósitos transformadores de la educación, en sentido general.

403 Angulo, J., "Contra la Simplicidad", *Revista de Educación*, 296 (1991), p. 397.

404 Jiménez, M. A., y Valle, A. M., "Lo popular en la educación: entre mito e imaginario", p. 37.

Esto podría usarse para criticar a la Educación Popular por posiblemente pasar por alto las formas en que los enfoques educativos están incrustados dentro de contextos sociales y políticos específicos, pasando por alto posibles sesgos o limitaciones. Al respecto, Angulo propone una cultura contra-pública como alternativa a la racionalidad instrumental imperante, fomentando la autorreflexión crítica y la participación democrática en la educación⁴⁰⁵.

Idealismo versus Realismo:

Existe una crítica sobre el idealismo de la Educación Popular, que presupone una motivación y capacidad uniforme entre los participantes para provocar cambios sociales, sin considerar adecuadamente las complejidades y las resistencias de las estructuras de poder prevalecientes. Jiménez y Valle ilustran cómo esta visión idealizada del *pueblo* puede ser explotada por movimientos o políticos populistas⁴⁰⁶. Esta perspectiva trae la idea de que el término *pueblo* ha perdido su significado y ha sido reemplazado por *ciudadanía*, limitando las demandas sociales a un marco legal. En esa medida, la Educación Popular es criticada por ser fácilmente cooptada por intereses corporativos, pues muchas intervenciones educativas pueden ser absorbidas y mediadas por el sistema político reinante en un contexto, pretendiendo adaptarlo, en vez de transformarlo.

La lectura analítica de Angulo profundiza en la perspectiva de Popkewitz, quien enfatiza la importancia de reconocer las estructuras de poder y los límites inherentes de la educación como herramienta de cambio social. Este enfoque es especialmente relevante para la Educación Popular, que a menudo enfrenta críticas por su idealismo y la suposición de que todos los participantes tienen la misma capacidad y motivación para efectuar cambios sociales. Según Popkewitz, la investigación social y educativa está profundamente influenciada por ideas, metáforas y compromisos que surgen de los movimientos sociales⁴⁰⁷, lo que sugiere que la Educación Popular debe integrar una comprensión crítica de estas dinámicas en su enfoque pedagógico. Además, la transformación del papel del intelectual, de *reformador moral a intelligentsia* al servicio del estado y

405 Angulo, J., "Contra la Simplicidad", p. 430.

406 Jiménez, M. A., y Valle, A. M., "Lo popular en la educación: entre mito e imaginario", p. 35.

407 Angulo, J., "Contra la Simplicidad", p. 391.

la industria, destaca un cambio crítico en la conceptualización del conocimiento y su aplicación⁴⁰⁸. Reconociendo estas dinámicas, la Educación Popular podría recalibrar su enfoque para asegurar que no se desvíe hacia un idealismo desconectado de la compleja realidad política y social actual.

Integración Curricular Desafiante:

Integrar la Educación Popular en currículos formales es especialmente desafiante debido a las diferencias en objetivos y métodos. La confusión entre educación popular y pública, como señalan Jiménez y Valle, puede complicar aún más esta integración, limitando su aplicación en entornos formales⁴⁰⁹.

Ahora bien, desde la perspectiva de Popkewitz, esta crítica puede aplicarse a la profesionalización del conocimiento, que puede restringir la incorporación de enfoques educativos alternativos como la Educación Popular en los currículos formales. Este argumento enfatiza la necesidad de desafiar las normas educativas establecidas y abogar por un currículo más inclusivo y diverso que reconozca la validez y el valor de los métodos pedagógicos alternativos. De la misma manera, esta crítica sirve para analizar la excesiva supervisión que se realiza en algunos escenarios escolarizados, que hacen que la formación docente se estanque en la convencionalidad y deje de lado la reflexión crítica. Así, el desafío de la integración curricular se articula con las resistencias que enfrenta la Educación Popular dentro de instituciones educativas formales, pues se destaca la lucha común contra estructuras que limitan la innovación pedagógica y la reflexión crítica, elementos esenciales para una educación verdaderamente emancipadora y transformadora⁴¹⁰.

Vale señalar que las características críticas que aparecen en este apartado ilustran la necesidad de adaptaciones y reconsideraciones para asegurar que la Educación Popular mantenga su relevancia y efectividad en la educación contemporánea, abordando tanto sus potenciales como sus limitaciones intrínsecas. Sin embargo, para que la reflexión no quede en un plano tan general, quiero complementar este análisis con algunas reflexiones

408 *Ibidem.* p. 401.

409 Jiménez, M. A., y Valle, A. M., "Lo popular en la educación: entre mito e imaginario", p. 37.

410 Angulo, J., "Contra la Simplicidad", p. 429.

críticas sobre la Educación Popular en Colombia, que puede proporcionar valiosos argumentos que profundizan en las críticas comúnmente dirigidas a esta corriente educativa, especialmente en relación con su fundamentación teórica y su implementación práctica.

Un referente importante para comprender el desarrollo de la Educación Popular en Colombia, lo presenta Alfonso Torres en su texto *Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI*⁴¹¹, en el que analiza las críticas y desafíos que enfrenta esta alternativa educativa contemporánea en América Latina. El autor destaca que, a pesar de sus orígenes transformadores en la región, el impacto emancipador de la Educación Popular ha decaído, particularmente en los años noventa. Este declive está asociado a factores como el colapso del socialismo en la Unión Soviética y la transición hacia democracias liberales en varios países, lo que llevó a una disminución de su ímpetu radical inicial. Al respecto, Barrios⁴¹², al analizar la relación de la Educación Popular con la Pedagogía Crítica, agrega que, ese declive no sólo se relaciona con esas circunstancias políticas e históricas, sino que refiere una de las grandes limitaciones que ha tenido esta estrategia alternativa al afirmar que su fundamentación académica se percibe como insuficiente para la actualidad.

A pesar de estas limitaciones, Barrios reconoce que la Educación Popular es una fuerza esencial para el cambio social en Colombia, particularmente para las comunidades marginadas, pero debe encontrar un equilibrio entre desafiar las estructuras de poder tradicionales y establecer su propia identidad teórica y práctica clara⁴¹³.

Adicionalmente, Torres⁴¹⁴ menciona un resurgimiento y reconfiguración de la Educación Popular impulsado por el renacer de los movimientos sociales y la elección de gobiernos progresistas en algunos lugares. Sin embargo, la

411 Torres, Alfonso, "Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI", *Decisio, Saberes para la acción en Educación de Adultos*, 40 (enero-abril 2015), pp. 9-14. CREFAL https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=153

412 Barrios, Yordi., "Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019. Un análisis documental y teórico.", *Repositorio Universidad Libre. Universidad Libre. 2021.* <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17200>.

413 Barrios, Yordi, "Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019...", p. 148.

414 Torres, Alfonso, "Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI", p. 12.

Educación Popular continúa enfrentando retos importantes en un entorno democrático y neoliberal en evolución, donde las políticas económicas han intensificado problemas como la pobreza, la desigualdad y la corrupción. Se enfatiza la necesidad de que la Educación Popular mantenga un equilibrio entre desafiar las estructuras de poder y adaptarse a nuevas realidades políticas y sociales, sin sacrificar su identidad y propósitos esenciales.

Esta perspectiva señala que la Educación Popular debe revisar y reforzar sus enfoques pedagógicos y estrategias de acción para seguir siendo efectiva y pertinente en el siglo XXI. Se propone una crítica a sus métodos y prácticas actuales, con el fin de garantizar que continúe siendo una fuerza educativa que fomente auténticamente la emancipación y el empoderamiento social⁴¹⁵.

A partir de lo anterior, tres críticas adicionales puedo resaltar de los aportes que lo autores en mención han realizado para el contexto colombiano:

Fundamentación Teórica Insuficiente:

La crítica de que la Educación Popular se apoya excesivamente en las teorías de Paulo Freire es crucial. Esta crítica señala que, aunque las ideas de Freire son fundamentales, la Educación Popular debe integrar y justificar su práctica mediante marcos teóricos más amplios y establecidos, como la Pedagogía Crítica, que podría proporcionar una base más robusta y diversificada, permitiendo que la Educación Popular aborde con mayor eficacia los desafíos contemporáneos y responda a críticas sobre su rigor académico.

Luchas por Escapar de las Instituciones Tradicionales:

La Educación Popular enfrenta desafíos significativos para desmarcarse de las estructuras tradicionales de las instituciones educativas. Según esta idea, aunque busca romper con la institucionalidad, necesita fundamentarse en teorías y prácticas aceptadas para ganar reconocimiento y efectividad. Esto subraya la

⁴¹⁵ Torres, Alfonso, "Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI", p. 13.

tensión entre mantener su esencia transformadora y adaptarse a las exigencias de legitimación dentro de los marcos institucionales existentes.

Esencial para el Cambio Social, pero con Desafíos:

Aunque la Educación Popular es vital para el cambio social en Colombia, especialmente en comunidades marginadas, se reconoce que debe equilibrar su impulso revolucionario con la necesidad de formular una identidad teórica y práctica clara y coherente. Este equilibrio es fundamental para que la Educación Popular no solo critique las estructuras de poder, sino que también proponga y consolide alternativas viables que sean reconocidas y valoradas por las comunidades a las que sirve.

Con todo, estos puntos enriquecen el entendimiento de las críticas hacia la Educación Popular, sugiriendo caminos para su fortalecimiento y mayor efectividad en contextos de transformación social. En esa medida, las páginas que siguen servirán para abordar y refutar las críticas comunes a la Educación Popular. Emplearé una referencia conceptual a los distintos niveles de un sistema, que abarca desde el microsistema hasta el cronosistema, lo que ayudará a ofrecer una perspectiva integral y robusta para una comprensión más profunda y contextualizada de lo que se espera con la reconceptualización de la Educación Popular en la contemporaneidad.

Esta aproximación metodológica destaca la capacidad de adaptación y la relevancia continua de la Educación Popular, proporcionando un marco valioso para futuras investigaciones y prácticas educativas en entornos cambiantes y diversos. Esta visión proporcionará un marco valioso para comprender la Educación Popular a través de una visión holística que considera múltiples influencias ambientales y sociales.

Emplearé este enfoque de sistema porque me permitirá asumir la Educación Popular desde las interacciones directas en entornos cercanos como la familia y la escuela, destacando la importancia de las relaciones con educadores y compañeros para el desarrollo de habilidades críticas y conciencia social. Además, exploraré cómo las experiencias educativas se entrelazan con otros entornos, fortaleciendo el aprendizaje y la interacción comunitaria.

También tomaré en cuenta las influencias externas, como políticas y programas que afectan indirectamente la educación. En un nivel más amplio, señalaré cómo las estructuras socioeconómicas y políticas influyen en los valores culturales y políticas educativas y, por último, consideraré la dimensión temporal, examinando cómo los cambios históricos y sociales moldean las prácticas y adaptan las estrategias educativas a nuevas realidades.

Este modelo multidimensional no solo facilitará una comprensión profunda de los distintos factores que moldean la Educación Popular contemporánea, sino que también destacará su aplicación efectiva en diversos contextos comunitarios y educativos, lo que servirá para comprender, finalmente, el qué, cómo y para qué de esta estrategia alternativa latinoamericana.

10. PROYECCIONES, RETOS Y ALERTAS

La obra de Paulo Freire y la importancia de la Educación Popular se basan en una serie de ideas fundamentales que definen su enfoque pedagógico y su visión transformadora de la sociedad. Freire propone una educación liberadora que busca la concientización de los oprimidos, la superación de las estructuras opresivas y la construcción de una sociedad más justa. Su pedagogía se centra en el diálogo, la participación activa de los educandos, la valorización de la cultura popular y la promoción del pensamiento crítico y reflexivo.

En primer lugar, Freire enfatiza la necesidad de la concientización y la transformación social. Para él, la educación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe tener como objetivo principal la toma de conciencia de la realidad opresiva y la acción transformadora. La Educación Popular se convierte en una herramienta de liberación que busca empoderar a los oprimidos y desafiar las estructuras de poder.

En segundo lugar, Freire destaca la importancia del diálogo y la colaboración en el proceso educativo. Considera que el diálogo auténtico entre educadores y educandos es esencial para la construcción de conocimiento y la comprensión crítica de la realidad. La participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje y la valorización de su experiencia y conocimientos son fundamentales para un proceso educativo enriquecedor y emancipador.

En tercer lugar, la ética y la responsabilidad son aspectos centrales en la obra de Freire. Él subraya la importancia de una conciencia ética en la práctica educativa, donde los educadores asumen la responsabilidad de formar ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social. Freire plantea que la educación debe ser un acto de compromiso y solidaridad, trabajando por la transformación de la realidad y la construcción de una sociedad más equitativa.

En general la Educación Popular se ha soñado como una propuesta política que desafía el orden social y cultural existente, y una de sus apuestas es la generación de relaciones democráticas que permitan una verdadera participación de los sectores populares, y que se podría materializar en la generación de redes entre movimientos y organizaciones sociales. Esta búsqueda democrática es la apuesta por “la construcción de una nueva institucionalidad popular, haciendo real lo público como una construcción social”⁴¹⁶, que debe pensarse y replantearse en diferentes niveles: micro, meso y macro.

De la misma manera, no se puede dejar de lado que la formación de educadores populares requiere también de un fortalecimiento del componente pedagógico, toda vez que éste puede concebirse como una de las necesidades del siglo XXI para la profesionalización de los agentes educativos, no sólo los que se dedican a las labores escolares, sino que también para aquellos que desbordan los límites de la escuela y se conectan con los procesos de configuración y desarrollo de las comunidades.

Dicha estrategia va más allá de la implementación descontextualizada de referentes universales, por no decir de estándares internacionales homogéneos que permitan el reconocimiento de otros capitales culturales, sociales y académicos provenientes de múltiples sujetos (individuales y sociales) con la confluencia de otras capacidades, sensibilidades y competencias para saber, pero también para ser, percibir y actuar.

Así, a partir de los diferentes niveles de relacionamiento que plantea el enfoque sistémico, a continuación, se presentan las *proyecciones, retos y alertas* que me parecen relevantes en torno a la Educación Popular, como exigencias

416 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit., p. 63.

de su replanteamiento para los tiempos, las necesidades, los sujetos y las posibilidades contemporáneas de acción.

De manera adicional, he decidido complementar este abordaje, más pedagógico que instrumental, con las reflexiones de aquellos pensadores clásicos de la pedagogía, cuyas ideas se entretrejarán con aportes más contemporáneos y críticos, y aquellas apuestas teóricas disruptivas, que me permitirán, en esta parte final del estudio, a la manera de unas conclusiones abiertas, señalar un camino de reflexión y acción para repensar los fundamentos de la formación de educadores populares contemporáneos, y dejar señaladas las acciones que trae consigo el replanteamiento del qué, cómo y para qué de la Educación popular como práctica liberadora y educadora latinoamericana.

Como se adelantó en la presentación de mi investigación, una de las decisiones metodológicas tomadas para contrastar la información recolectada, conlleva a asumir la propuesta conceptual de Bronfenbrenner⁴¹⁷ como un referente que ayuda a entender las conexiones y complejidades en una estructura de relacionamiento social a manera de un sistema interconectado.

Para el autor, existen cinco niveles o partes del sistema, a saber: el *Microsistema*, que se refiere al conjunto de relaciones entre el individuo y su entorno inmediato; el *Mesosistema*, donde se relacionan dos o más microsistemas; el *Exosistema*, es decir, los entornos en los cuales la persona no participa, pero que influyen el entorno inmediato; el *Macrosistema*, como las circunstancias socio-históricas, socioeconómicas, políticas y culturales que circunscriben los otros sistemas; y, por último, el *Cronosistema*, que visibiliza el dinamismo de los cambios en el transcurrir del desarrollo temporal.

Acudo a este enfoque sistémico como una herramienta teórica que me permite examinar fenómenos complejos como sistemas interrelacionados, en lugar de analizarlos de forma aislada. Me ayudará a entender cómo las partes individuales de un sistema interactúan y se influyen mutuamente para comprender el funcionamiento global del mismo.

417 Bronfenbrenner, U., *La ecología del desarrollo humano*, op. cit.

Así, la relación entre la perspectiva de Bronfenbrenner sobre el ecosistema y la obra de Paulo Freire se establece a través de su enfoque en la importancia del contexto y los sistemas en el desarrollo humano y la educación. Ambos autores reconocen que los individuos no se desarrollan de forma aislada, sino que están influenciados por una red compleja de factores contextuales que incluyen las relaciones sociales, las estructuras de poder y las dinámicas culturales.

A continuación, se explorará cómo cada una de las partes del sistema se relaciona con las obras de Freire, brindando ejemplos y detalles que permitan comprender mejor este comparativo.

El Microsistema, que se refiere al conjunto de relaciones entre el individuo y su entorno inmediato, se conecta con la obra de Freire en su énfasis en la interacción entre el educador y el educando. Freire argumenta que la educación debe ser un proceso dialógico en el que se establezca una relación horizontal entre el educador y el educando, donde se reconozca la experiencia y la voz del estudiante.

Por ejemplo, en su obra *Pedagogía del Oprimido*⁴¹⁸, Freire aboga por una educación liberadora que rompa con las relaciones de opresión y promueva la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el microsistema representa el espacio donde se da esta interacción transformadora.

El microsistema desde Freire pudiera también enfatizar la importancia del diálogo y la interacción entre el individuo y su entorno más cercano; por ejemplo, se puede valorar el espacio de encuentro entre el estudiante y su comunidad educativa inmediata, como el aula y el grupo de compañeros, o inclusive, la importancia de conocer las experiencias y la realidad de los estudiantes para construir un proceso educativo más significativo y relevante para los sujetos.

El Mesosistema, donde se relacionan dos o más microsistemas, se relaciona con la obra de Freire en su énfasis en la interconexión entre la educación

418 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

y la sociedad. Freire argumenta que la educación no puede separarse de su contexto social y político, y propone una pedagogía crítica que busca transformar las estructuras de poder y las relaciones de desigualdad en la sociedad.

Por ejemplo, en *Pedagogía de la Esperanza*⁴¹⁹, Freire aborda la importancia de la educación en la construcción de una sociedad más justa y democrática, donde se promueva la participación ciudadana y se cuestione las estructuras opresivas. El mesosistema representa el espacio donde estas relaciones entre educación y sociedad se entrelazan, generando oportunidades para el cambio social y la construcción de una educación emancipadora.

También se puede ver en el enfoque de Freire, cómo el mesosistema estaría marcado por las conexiones entre los distintos microsistemas de aprendizaje. Esto implicaría la integración de los saberes locales y contextuales con el currículo escolar, estableciendo vínculos entre la cultura de los estudiantes y el contenido académico. Esto porque Freire abogaba por una educación liberadora que conectara el mundo del estudiante con el mundo de la academia.

El Exosistema, que incluye los entornos en los cuales la persona no participa directamente pero que influyen en su entorno inmediato, se conecta con la obra de Freire en su enfoque en las dinámicas de poder y las estructuras sociales. Freire sostiene que la educación nunca es neutral y siempre tiene una intencionalidad política, reproduciendo, cuestionando o transformando las relaciones de poder en la sociedad.

Por ejemplo, en su obra *Pedagogía de la autonomía*⁴²⁰, Freire aborda la importancia de la conciencia crítica en el proceso educativo, donde los estudiantes analizan las estructuras de poder y se empoderan para la transformación social. El exosistema representa los entornos más amplios que ejercen influencia indirecta en la educación y que son objeto de análisis y transformación por parte de Freire, y pudiera representar las influencias externas que afectan el sistema educativo en su conjunto y, por ende, el desarrollo de los estudiantes.

419 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, op. cit.

420 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit.

Esto incluiría aspectos como las políticas educativas, la inversión en infraestructuras escolares y la disponibilidad de recursos para la educación, pues Freire abogaba por una educación crítica que se cuestionara y transformara las estructuras sociales y políticas que pudieran limitar el acceso a una educación de calidad.

Freire buscaba generar una conciencia crítica que permitiera a los estudiantes cuestionar y cambiar las estructuras sociales injustas, por tanto, el macrosistema puede comprender las circunstancias sociohistóricas, socioeconómicas, políticas y culturales que circunscriben los otros sistemas, y se relaciona con la obra de Freire en su llamado a la construcción de un mundo mejor y más justo. Freire sostiene que la Educación Popular busca redefinir el horizonte emancipatorio en un marco democrático y trabajar en la formación de líderes sociales.

Por ejemplo, en su obra *Pedagogía de la Indignación*⁴²¹, Freire aborda la importancia de la esperanza y la utopía en la transformación social, instando a los educadores y educandos a soñar y luchar por un futuro más inclusivo y equitativo. El macrosistema representa el contexto más amplio en el que se desarrolla la educación y donde se generan las condiciones para la emancipación y la transformación social propuestas por Freire. Desde esta mirada, en el enfoque de Freire, el macrosistema también abarcaría los valores, creencias y normas culturales más amplias que influyen en la educación y el desarrollo humano, sobre todo aquellas que promueven la justicia social y la equidad, desafiando las desigualdades arraigadas en la sociedad.

Por último, el cronosistema, que visibiliza el dinamismo de los cambios en el transcurrir del desarrollo, donde lo biopsicológico acontece no sólo en un ambiente, sino también en una línea temporal, se relaciona con la obra de Freire en su enfoque en la temporalidad y el cambio social. Freire reconoce la importancia de comprender las dinámicas temporales en el proceso educativo y propone una educación que se ajuste a las realidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad.

421 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Indignación* (Madrid: Morata, 2010).

Otro ejemplo lo encuentro en su obra *Pedagogía de la Autonomía*⁴²², en la que Freire respalda una educación que se adapte a los desafíos y cambios constantes, fomentando la capacidad de adaptación y transformación. El cronosistema representa el tiempo como un factor crucial en el proceso educativo y en la búsqueda de cambios sociales significativos propuestos por Freire.

Así, teniendo en cuenta que Freire vivió y trabajó en contextos políticos turbulentos, y su obra refleja la importancia de comprender el impacto de la historia y la evolución social en la educación y el desarrollo de las personas, se puede afirmar que, desde esta perspectiva, el cronosistema se referiría también a los cambios y eventos históricos que afectan la educación y la vida de los estudiantes en diferentes momentos.

En pocas palabras, la intención de combinar estas dos miradas, la del ecosistema de Bronfenbrenner y la Educación Popular desde la obra de Paulo Freire, permite que se pueda establecer un juego de sentidos y una confluencia de miradas a través de su enfoque compartido en la importancia del contexto y los sistemas en el desarrollo humano y la educación. Estas dos perspectivas ayudarán a entender la importancia del reconocimiento de la complejidad de los factores que influyen en el desarrollo individual y abogan por una educación que tenga en cuenta estas interacciones.

Considero que la Educación Popular, vista desde la perspectiva del ecosistema se conecta con cada parte, desde el microsistema hasta el cronosistema, mediante su enfoque en la interacción educador-educando, la interconexión entre educación y sociedad, el análisis de las dinámicas de poder, la búsqueda de un mundo más justo y la adaptación a los cambios temporales. Ambas perspectivas ayudan a enfatizar la importancia de una educación emancipadora y transformadora que tome en cuenta las complejas interacciones entre los individuos y su entorno.

Sin embargo, este abordaje se realizará no sólo desde estas dos perspectivas señaladas, sino enfatizando el aporte pedagógico que autores tradicionales de la historia de la pedagogía y de la educación pueden aportar

422 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*, op. cit.

para comprender la nueva manera de entender la Educación Popular, su qué, cómo y para qué.

Con todo, en este último apartado no sólo realizo un tejido a partir de las reflexiones y claves identificadas en el capítulo anterior, para comprender el qué, cómo y para qué de la Educación Popular, sino que también proyecto la formación de educadores populares como una necesidad social latinoamericana, desde el fundamento pedagógico como estrategia para repensar, precisamente, en el mundo contemporáneo la Educación Popular y asumirla como alternativa pedagógica que conduce a la transformación de nuestras realidades.

Repensar, entonces la pedagogía y resignificarla, no como mera disciplina sino como experiencia del pensamiento, que contribuye a la formación de los licenciados en Educación Popular, permite una aproximación al sentido de la educación, sus saberes vinculados-vinculantes, la interacción de los sujetos y la valoración de la relación instituciones-sociedad.

Rescato que esta reflexión lleva a pensar en una “nueva” Educación Popular, planteada en contraste con la escuela tradicional que legó la modernidad y, aún, se pretende superar. Para esta innovación del pensamiento y de la acción, es necesaria, primero, una resignificación del concepto experiencia, para convertirlo en la base sobre la cual se deconstruye la escuela contemporánea, toda vez que la escuela está destinada a fortalecer la libertad humana y no debe permitir que se restrinja la visión del mundo de los estudiantes, enseñándoles, desde pequeños, a funcionar como esclavos en la sociedad, a quedarse mudos e inactivos frente a la realidad misma.

Además, esta propuesta exige el surgimiento de educadores progresistas, que superan los límites del sistema tradicional, y se convierten en acompañantes de un proceso a través del cual se utilizan los ambientes físicos y sociales que existen, los conocimientos convencionales y los nuevos saberes para fortalecer experiencias que sean valiosas para la formación de los sujetos en un ambiente de pertinente amor por la sabiduría.

Esta nueva escuela, y este educador renovado, coadyuvarán en la búsqueda de la interconexión entre las acciones y las condiciones objetivas de las

situaciones externas e internas de los sujetos, con miras a otorgar significación y valor de una experiencia, en relación con el presente que se vive, y con miras al futuro para el cual se prepara a los sujetos.

Así, pensar la educación progresista requiere de la intervención del educador, pero esta intervención no ocurre en un vacío, sino que se da en el marco de una relación establecida con los educandos en el contexto de la escuela o la calle, y que a su vez está inserto en un contexto mayor en el que los educandos viven su vida diaria y han adquirido conocimiento a través de la experiencia. En resumen, la intervención del educador en la educación progresista no ocurre de manera aislada, sino que se da en un contexto social y cultural más amplio.

Desde esta perspectiva, todos los involucrados en proceso de Educación Popular, llámense estudiante, maestro, agente educativo, líder comunitario, ciudadano, etc., se involucrarán en este proceso, se interesarán por apropiarse del mismo y comprenderán lo valioso del tránsito por un ambiente cooperativo para un aprendizaje significativo, pertinente y contextualizado.

Así, estos nuevos sujetos del acto pedagógico, nuevos educadores populares, repensados, resignificados y resaltados en el proceso formativo, materializarán la anhelada revolución pedagógica contemporánea, y conllevarán a mejores procesos de Educación Popular, para transformar, finalmente, la sociedad en la que se vive.

Como señalaba Freire, este tipo de educación no cambia el mundo directamente, sino a las personas que jalonarán este tipo de transformación y construcción conjunta de nuevas realidades.

10.1 El Microsistema

Toda comprensión del entorno empieza a nivel individual, es decir, desde el autorreconocimiento del sujeto y su propia realidad, pues si no conoce su realidad es más difícil iniciar el proceso de transformación. La Educación Popular se ha propuesto desde sus inicios como un proceso que permite la definición y construcción de subjetividad, con el propósito de que las personas dejen de ser objetos de estudio, de investigación, de implementación de políticas

o de dominación, y se conviertan en sujetos-actores, seres para sí, propositivos y movilizadores de procesos de transformación.

Abordar la Educación Popular desde el análisis del microsistema nos exige, en primera instancia, definirla como un proceso que tiene acciones colectivas, pero que parte de un primer momento individual, en el que los sujetos se vuelven capaces de liderar su propia liberación. Este ejercicio se lleva a cabo en el ámbito popular para apoyar la construcción del movimiento popular y promover la conciencia crítica de la realidad; es decir, que la Educación Popular tiene una intencionalidad política emancipadora y busca contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados.

Sin embargo, la mirada del microsistema señala que esto se puede lograr al actuar sobre la propia subjetividad, y poco a poco, la metodología educativa se va volviendo dialógica, participativa y activa intersubjetivamente hablando. En otras palabras, la Educación Popular parte de los intereses y necesidades de los individuos y utilizando metodologías participativas y dialogantes impulsa sus luchas colectivas para lograr un proyecto de emancipación popular.

Así, el diálogo es fundamental en la Educación Popular, ya que es creador de la realidad transformada y de los sujetos que se liberan transformándola. La esperanza es necesaria para que exista diálogo y se busque el cambio, pero no desde los límites de la individualidad sino a partir de esta, hasta convertirse en un diálogo de saberes que amplía el universo de sentido de los sujetos involucrados.

De esta manera, la Educación Popular se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural y busca la construcción de una identidad social, cultural y política propia.

Ahora bien, este principio de la Educación Popular no puede perderse de vista; por el contrario, el reto está en empezar a evidenciar las diferentes dimensiones que comprometen al individuo con la transformación de sí mismo y de su entorno, que implica la relación con el otro desde la participación y la organización.

Potenciar al individuo implica por un lado reconocer el sistema de necesidad, pero a la vez desafiarlo, transgrediendo las *circunstancias determinantes*, potenciando su capacidad y su conciencia creativa, es permitir que la subjetividad se convierta en el lugar privilegiado de la acción pedagógica e investigativa. En otras palabras, se deben buscar las maneras de hacer conciencia sobre el poder individual que se tiene para ser, saber y hacer.

Y, desde esta perspectiva, el diálogo sigue siendo la herramienta pedagógica principal de la Educación Popular en la construcción de sujetos políticos capaces de transformar y crear nuevas realidades para sí, pues, como señala Freire en sus escritos, esto significa que los sujetos puedan sentirse dueños de su propio pensar⁴²³ y, por consiguiente, de su actuar.

Para tejer estas ideas con los aportes de la pedagogía, y, en este caso, desde el marco de la psicología educativa, retomo uno de los aspectos claves para la transformación de las escuelas y el mejoramiento de los sistemas educativos que, según Piaget, radica en la formación de los maestros, pues, su rol se ha limitado al de “simples transmisores de conocimientos comunes, elementales o medios”⁴²⁴.

La pedagogía moderna ha hecho gala de sus aportes en este campo, pues desde el siglo XVI (incluyendo los aportes de Sócrates en el siglo VIII a.C.) hasta los inicios del siglo XX, se ha aprovechado las investigaciones en el campo educativo para mejorar, no solo las concepciones de la naturaleza humana y su educabilidad, las prácticas educativas, instruccionales o formativas, las instituciones educativas como escenarios de construcción de conocimiento, sino que estos aportes han servido para ofrecer diversas orientaciones para los maestros.

La crítica que realiza Piaget al respecto radica en la carencia de unas bases psicológicas suficientes que permitieran afianzar el desarrollo mental de los sujetos como eje de los procesos educativos. A pesar de lo anterior, en el texto se señalan los importantes aportes de diversos pensadores, pero también

423 Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

424 Piaget, J., *Psicología y Pedagogía* (Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana, 2019), p. 73.

los vacíos que permanecen en las concepciones de inteligencia en relación con los procesos que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

Cómo mejorar lo anterior y permitir el fortalecimiento de los “nuevos métodos” que permitan “adaptar la escuela al niño”⁴²⁵ sería una pregunta al estilo del autor; y para responderla, deseo centrar la atención en dos aspectos que contribuyen a “la adaptación como equilibrio”⁴²⁶, desde la generación de mejores maestros.

La articulación entre la psicología y la pedagogía o “la formación psicopedagógica” como la referencia Piaget, se puede considerar como una de las características fundamentales para el mejoramiento de los maestros, pues “comprender la psicología de las funciones mentales del adolescente es indispensable para dominar la totalidad del desarrollo desde el niño al adulto”⁴²⁷, lo que se convertiría en una herramienta importante para los maestros, toda vez que enseñarían aspectos concretos de sus disciplinas de referencia, estimularían la generación de investigadores, pero también contribuirían mejor en la formación recíproca de los sujetos, niños, jóvenes y ciudadanos.

Lo anterior se puede convertir en camino seguro para alcanzar el fin de la educación: “adaptar al individuo al medio social”⁴²⁸, en la medida en que los maestros conciban a los niños como “individuos en crecimiento”, a los cuales se les debe dotar de las herramientas significativas para su desenvolvimiento social, acorde a su constitución psicológica y a las leyes de su desarrollo. Este aspecto también se ha denominado como el “valor psicológico” que puede controlarse para mejorar los procesos de “la nueva educación”, que se llevan a cabo en la “nueva escuela”, y corresponden, fundamentalmente a “la moral en acción (...) y a la cooperación que conduce a un conjunto de valores especiales como el de la justicia fundada en la igualdad y el de la solidaridad orgánica”⁴²⁹.

Si un maestro logra incluir estos aspectos en su proceso formativo, garantizará el mejoramiento del sistema escolar, pues centrará su atención en

425 *Ibidem*, p. 84.

426 *Ibidem*, p. 89.

427 *Ibidem*, p. 78.

428 *Ibidem*, p. 87.

429 *Ibidem*, p. 106.

la característica “más importante” de la “revolución pedagógica”, a saber, “una preparación centrada más en las necesidades del alumno”⁴³⁰.

Una segunda característica se encuentra en lo que contemporáneamente se denomina el prácticum de las carreras docentes, haciendo referencia al conjunto de experiencias o prácticas que vinculan el desarrollo de actividades en los escenarios propios del desarrollo profesional; en oposición a la mirada convencional de pensar la formación como acumulado de conceptos o teorías impartidas magistralmente, pero a espaldas de los contextos de aplicación o surgimiento del conocimiento.

Este aspecto deviene también del principio de la “educación activa”, a partir del cual se incita al desarrollo de acciones que, con un sentido determinado, y teniendo en cuenta “las formas asimilables a su estructura y a las diferentes fases de su desarrollo”⁴³¹, orienten de mejor manera el aprendizaje de los niños; lo que contemporáneamente se conoce como: aprender haciendo.

Este principio, aplicado a nuestro interés de discusión sobre la formación docente, se expresa en el siguiente ejemplo: “sólo se aprende de verdad psicología infantil colaborando en nuevos ensayos y participando en experiencias, sin contentarse con ejercicios o trabajos prácticos que conducen únicamente a resultados conocidos”⁴³². Esta idea permite comprender otra superación: la de la tensión teoría-práctica en la formación docente, asumiendo que un aumento de la acción en el campo de desempeño profesional, coadyuva mejor al proceso de formación.

Al respecto, Piaget valora la oportunidad que la universidad ofrece para la práctica investigativa, pues este ejercicio presente en la formación de los docentes contribuye también “a superar el nivel de simples transmisores”. Si esto se aplica adecuadamente en los programas de formación docente, no solo se avanzará en la “formación intelectual” de los futuros maestros, sino que se aportará al fortalecimiento de su “formación moral o social”⁴³³, lo que redundará en una mejor valoración de su profesión, una superación de la reducción de

430 *Ibidem*, p. 76.

431 *Ibidem*, p. 88.

432 *Ibidem*, p. 74.

433 *Ibidem*, p. 77.

la enseñanza a un oficio, y propenderá por la dignificación de su papel en la sociedad.

Otro autor que permite complementar la mirada sobre la subjetividad del maestro, y conectarla con los procesos de interacción y diálogo, como articuladores de la formación de los educadores en el microsistema, es Vygotsky⁴³⁴, para quien el aprendizaje no sólo resulta de los procesos de asimilación e interiorización, sino que se convierte en un ejercicio de interacción con el ambiente, con los objetos y las personas con las que se relaciona un sujeto en un escenario escolar o educativo.

Para Vygotsky el aprendizaje resulta, entonces, como una actividad social y no sólo un proceso de producción individual, como se pensaba hasta el momento. El papel de la comunicación resulta importante para la comprensión de lo que ocurre en el interior del sujeto, pues los conceptos no aparecen solamente a partir de las conexiones asociativas que el niño realiza, sino que hay todo un proceso de formación de estos, al estilo evolutivo, encadenado y sistemático.

Vygotsky distingue entre conceptos espontáneos y conceptos científicos (los adquiridos mediante un proceso de instrucción), e identifica tres etapas en el desarrollo de éstos. En la primera fase, propia de los niños preescolares, cuando se les pide que clasifiquen una serie de objetos frente a varios tipos de objetos que difieren en forma, color, tamaño, etc., el niño realiza unas agrupaciones sin ninguna base común, sino a la manera del uso que tienen los “nombres propios”.

El resultado es denominado cúmulos no organizados o conglomeraciones sincréticas. Posteriormente, el niño agrupa objetos adecuadamente, pero a partir de rasgos sensoriales inmediatos, a pesar de no tener una idea precisa de los rasgos comunes de los objetos. En esta segunda fase, los niños mayores forman colecciones denominadas complejos, las cuales están basadas en criterios perceptivos comunes inmediatos, pero tienen el problema, según las evidencias del autor, de ser inestables y variar rápidamente. Sin embargo, esto permite la generación de los “pseudoconceptos”, que no sólo aparecen en el pensamiento infantil, sino que son comunes a ciertas expresiones del pensamiento adulto.

⁴³⁴ Vygotsky, L., *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995).

La clave para comprender estos pseudoconceptos se basa en una generalización de rasgos generales, que se convierte en el camino para la formación de los conceptos genuinos, además de generar conceptos potenciales o la abstracción de un rasgo constante en una serie de objetos.

Como lo señala el autor, “en ambas, el uso de la palabra es una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de los conceptos genuinos, a los que conducen estos procesos”⁴³⁵.

En la tercera fase, los sujetos forman conceptos verdaderos, pero como producto directo de la instrucción escolar. A esta fase le va a dedicar una atención especial el autor, pues “hemos comparado el grado de generalidad de los conceptos reales de la infancia con las fases y etapas alcanzadas por el niño en la formación del concepto experimental: sincretismo, complejos, preconceptos y concepto. Nuestro intento era descubrir si existía una relación definida entre la estructura de generalización tipificada por estas fases y el grado de generalidad de conceptos”⁴³⁶, por lo que metodológicamente separa lo que ocurre en las primeras etapas y lo que genera la instrucción en la tercera.

“Un concepto emerge solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento”⁴³⁷. Por tal razón, la instrucción que se puede ofrecer en la escuela resulta fundamental en este proceso, pues ayuda a organizar ese sistema que enlaza los conceptos. “Nuestro argumento es que los rudimentos de sistematización ingresan primero en la mente infantil por medio de su contacto con los conceptos científicos y son transferidas entonces a los conceptos cotidianos, cambiando totalmente su estructura psicológica”⁴³⁸.

Esta pudiera ser la misión escolar, como ambiente de aprendizaje; y el rol del docente consistiría en evitar el convencional “verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad sólo encubren un vacío”⁴³⁹.

435 *Ibidem*, p. 65.

436 *Ibidem*, p. 85.

437 *Ibidem*, p. 63.

438 *Ibidem*, p. 73.

439 *Ibidem*, p. 66.

Estos descubrimientos son los que han permitido, como lo señala Vygotsky, avanzar en “una de las tareas básicas del estudio psicológico del aprendizaje”⁴⁴⁰. Con esto, la segunda pregunta, nos ayuda a comprender esta tercera etapa del desarrollo del concepto en los niños, con la ayuda de la instrucción, la escuela y el papel del maestro. La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas; no consiste solamente en “memorizar las palabras y conectarlas con objetos (...) pues para que el proceso se ponga en marcha, debe surgir un problema que no pueda solucionarse más que a través de la formación de nuevos conceptos”⁴⁴¹.

Adicionalmente, este “nuevo ambiente de aprendizaje” debe apuntar más al trabajo colaborativo, en el que se evidencia cómo la ayuda de unos niños hacia los otros sirve de jalonamiento para desarrollar más y mejores capacidades, competencias y alcanzar diversos logros. Los experimentos de Vygotsky le permitieron afirmar que “Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo”⁴⁴².

Es en esta zona de desarrollo próximo donde la educación debe intervenir, pues la enseñanza no debe estar dirigida hacia aquellas funciones que ya han madurado hacia ciclos concluidos del desarrollo, sino que debe dirigirse a las funciones que están en proceso de maduración; esto permitirá un mejor aprendizaje.

Ahora bien, con base en la conjugación de los elementos freireanos y los aportes piagetianos y vygotkianos sobre la relación aprendizaje individual y colectivo, puedo señalar los retos que se evidencian desde el microsistema en torno al diálogo como fundamento de la resignificación de la Educación Popular y de la formación de los educadores:

- 1) Reconocer las diferentes formas que adquiere este diálogo, que ya no sólo se reduce a la conquista de la palabra escrita, sino que ahora es un diálogo que incluye otras formas del lenguaje, más cercano a los entornos y las particularidades de los sujetos, que puede darse desde el lenguaje

440 *Ibidem*, p. 79.

441 *Ibidem*, pp. 46-47.

442 *Ibidem*, p. 80.

oral, hasta el lenguaje audiovisual y otro tipo de lenguajes simbólicos.

- 2) Aún desde la diversidad del lenguaje y sus formas el reto sigue siendo apropiarse de este, de la posibilidad de expresarnos para la conquista de los derechos, y la reinención de nuestras maneras de vivir y relacionarnos, es decir, que el acto dialógico no pierda su poder de denuncia y de creación.
- 3) No perder el sentido histórico del diálogo como un ejercicio intergeneracional, que nos permite entender la historia propia y colectiva para la proyección del futuro.

Todo lo anterior, como aporte a la reflexión desde el análisis microsistémico, nos conduce a reconocer la importancia de la Educación Popular en la incorporación de nuevas visiones políticas y culturales, así como valoración de la dimensión ética en la praxis educativa, no sólo desde la individualidad sino a partir de ella y en la interacción con los otros.

Así, la participación en la Educación Popular se entiende como la búsqueda de consenso y negociación de propuestas, y busca establecer nuevas formas de relación interpersonal y social. El “Diálogo de Saberes”, por tanto, se vuelve una expresión que resume los presupuestos metodológicos de la Educación Popular, que reconoce la intersección y circulación de saberes entre los educadores y los educandos, y busca valorar la diversidad cultural y de estrategias operativas en la construcción del conocimiento.

Hacer Educación Popular implica reconocer el carácter político de la educación, asumir una opción por el fortalecimiento de las organizaciones populares, generar condiciones para acciones emancipadoras y desarrollar alternativas pedagógicas coherentes con estos postulados.

Esto implica que las prácticas educativas populares trascienden lo escolar y se involucran en diversos escenarios, prácticas y proyectos sociales y culturales, pues la Educación Popular reconoce saberes culturales y propicia la apropiación crítica de saberes generados por otros sujetos y prácticas sociales, generando no sólo participación e interacción entre sujetos, sino la articulación teoría-práctica para la transformación de los mismos y de sus realidades; muy a la manera de Freire, para quien la educación se convertía en un proceso de

toma de conciencia de la realidad. Proceso colectivo, práctico y dialógico que involucra conciencia, sentimiento, deseo y voluntad.

Ahora bien, este apartado señaló en sus inicios que el microsistema en la obra de Paulo Freire puede enfocarse también en el entorno educativo más cercano al estudiante, donde las interacciones directas y significativas ocurren. A partir de los anterior, sintetizo las ideas clave para comprender qué significa el microsistema desde la perspectiva de Freire:

1. *Diálogo y problematización*: Freire resalta la importancia del diálogo como herramienta fundamental dentro del microsistema educativo. Él aboga por un enfoque dialógico en el aula, donde estudiantes y docentes puedan participar en un proceso de co-creación del conocimiento a través del intercambio de ideas y experiencias. La problematización de la realidad cotidiana se convierte en un punto de partida para el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes se involucren activamente en la construcción de su conocimiento. Estos aspectos se pueden trabajar y potenciar desde los aportes pedagógicos de Piaget y Vygotsky, con las referencias a su teoría del desarrollo cognitivo, y los aportes de la concepción de “zona de desarrollo próximo”, respectivamente.

Estos autores contribuyen a pensar en la importancia del papel del diálogo social en la construcción del conocimiento. Se considera, por tanto, que la interacción con otros individuos permite a los niños desarrollar sus habilidades cognitivas y construir su comprensión del mundo, por lo que el lenguaje adquiere una importancia vital en este proceso no sólo para comprender el contexto, sino, a la manera freireana, para analizarlo y desarrollar las habilidades necesarias para transformarlo, como lo realizan los niños que trabajan con la ayuda y el apoyo de un adulto o compañero más capacitado. Así, el diálogo en el aula puede facilitar la resolución conjunta de problemas y el avance del desarrollo cognitivo.

Vale señalar aquí que, desde la perspectiva del microsistema educativo, la incompletitud personal, como señalan Gadotti, Gómez y Freire⁴⁴³, se convierte en el impulso para la exploración de lo nuevo y viable. Esta

443 Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: experiencias que se completan*, op. cit.

búsqueda se alimenta de la curiosidad intelectual y emocional de los individuos, cuya experiencia enriquecedora se abre hacia la programación del conocimiento, y, en esa medida, el diálogo, imbuido de amor y ternura, emerge como una fuerza transformadora, en la que la racionalidad se conecta con la reflexión y la comunicación interhumana, modelando así un espacio educativo enriquecedor y significativo.

Esta mirada novedosa y viable, como lo señala este autor, exige que el diálogo adquiera mayor relevancia, y si bien la racionalidad propuesta por Habermas está presente, se teñirá con el amor y la ternura⁴⁴⁴, pues el amor desafía a la reflexión en conjunción con el mundo y a la interacción con otros, resaltando la importancia de la comunicación interhumana inclusiva.

En otras palabras, Freire destaca que la experiencia vital se basa en la apertura y la exterioridad, y que lo incompleto es una característica esencial que impulsa la búsqueda de nuevos horizontes. Él argumenta que hombres y mujeres son inherentemente curiosos y buscan lo inédito viable en sus vidas. Este inédito se manifiesta como un proceso dinámico que trasciende las limitaciones y se abre a la programación, permitiendo que los individuos desarrollen su curiosidad epistémica y se conviertan en sujetos pensantes, sintientes y actuantes.

Por tanto, desde esta perspectiva freireana, la educación en general, y la Educación Popular, deben ser estrategias que promuevan la autarquía y la independencia, permitiendo a los educandos pensar, buscar, elegir y decidir su propio camino. Así, este enfoque pedagógico exige pensar y abordar el poder transformador del individuo y su capacidad para crear cultura y contribuir al cambio social.

La participación del individuo en la creación de cultura es vista por Freire como un acto liberador que trasciende los límites personales y se extiende a las relaciones con los demás. La educación, en este contexto, busca empoderar a los individuos para que se conviertan en agentes activos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

444 *Ibidem*, p. 30.

2. *Contextualización y Significado*: La importancia de establecer una conexión entre el contenido educativo y la realidad vivencial de los estudiantes, tal como lo propone Freire, emerge como un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Freire enfatiza la necesidad de que los temas abordados en el aula estén enraizados en la vida cotidiana y en la cultura de los estudiantes, lo que conlleva a un vínculo tangible entre la educación y su entorno inmediato.

Este enfoque contextual otorga un significado palpable al aprendizaje, ya que los conceptos se tornan aplicables y relevantes en la experiencia diaria de los educandos. Siguiendo esta perspectiva, las ideas de Vygotsky refuerzan la relevancia de la contextualización al destacar el papel crucial del entorno social y cultural en la construcción del conocimiento. En este sentido, la integración del conocimiento en el contexto familiar, comunitario y cultural de los estudiantes no solo promueve un aprendizaje más auténtico, sino que también resuena con la visión de Vygotsky sobre la co-construcción del saber a través de la interacción social⁴⁴⁵.

Al establecer conexiones significativas entre el contenido educativo y el entorno de los estudiantes, se potencia el aprendizaje profundo y la comprensión genuina, resaltando así la consonancia entre las premisas de Freire, las nociones de Piaget y las contribuciones de Vygotsky en la educación.

La importancia de la cultura y el contexto social en el aprendizaje permiten entender que el significado de las palabras y los conceptos se construye a través de la interacción, entre sujetos, pero también entre conocimiento y la cultura compartida. En el microsistema educativo, los contenidos deben estar relacionados con el contexto cultural y la vida cotidiana de los estudiantes para que tengan un significado real.

En el contexto actual, el sentido ético, interpretado como la habilidad de convivir armoniosamente, está siendo desafiado a trascender los confines del espacio público y expandirse hacia el ámbito privado, incluyendo nuestras residencias y actividades cotidianas.

445 Vygotsky, L., *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, op. cit.

Esta evolución, según Gadotti, Gómez y Freire⁴⁴⁶ se vuelve imperante debido a la creciente interconexión global y la interdependencia entre las naciones. Es evidente que no se puede simplemente trasplantar el estilo de vida y patrones de consumo de las sociedades occidentales a todos los rincones del mundo, dada la diversidad contextual.

Además, en la era de la “aldea global”, las acciones que se originan en el Norte impactan directamente a las sociedades del Sur y viceversa, creando un entrelazado de consecuencias.

Existe la básica consciencia de que los sujetos se enfrentan a una división global del trabajo, que a menudo se impone, llevándose a cuestionar las fronteras geográficas y a reconocer cómo la movilidad de las personas desafía las limitaciones estatales, permitiendo a las comunidades afirmarse como agentes activos a través de la circulación y la interacción.

En el microsistema educativo, estas dinámicas globales cobran una vital importancia en la Educación Popular contemporánea. La enseñanza de la convivencia ética y el entendimiento intercultural ya no pueden limitarse únicamente al entorno escolar; es esencial, entonces, que se extiendan hacia el tejido cotidiano de los estudiantes.

Al conectar las acciones individuales con las realidades globales, se promueve la construcción de ciudadanos conscientes de su papel en la aldea global y motivados a contribuir a un mundo más equitativo y justo.

La educación en el microsistema se convierte en un espacio propicio para fomentar la reflexión sobre la interdependencia global, cultivar la empatía hacia otras culturas y arraigar un sentido ético en la convivencia, tanto a nivel local como global. En esta sinergia, la contextualización y el significado adoptan una dimensión más profunda, pues adquieren el contexto global como parte integral de su marco de referencia, enriqueciendo así la comprensión y aplicación de los valores éticos y la convivencia en un mundo cada vez más entrelazado.

⁴⁴⁶ Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: experiencias que se completan, op. cit.*

3. *Empoderamiento y participación*: Dentro del microsistema, la visión de Freire concibe el empoderamiento estudiantil como eje central, al comprometerlos activamente en el proceso educativo. Freire visualiza a los alumnos como agentes activos y críticos capaces de reconfigurar su propia realidad y la sociedad en su conjunto. La participación dinámica tanto en el aula como en la comunidad educativa es fomentada para fomentar una mayor percepción consciente y habilidades de acción entre los estudiantes.

A pesar de que Piaget no abordó directamente el término “empoderamiento”, su enfoque en la construcción activa del conocimiento pone en relieve la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. Al otorgar a los alumnos la oportunidad de explorar, descubrir y cuestionar, se incita el desarrollo de un sentido de autonomía y confianza en sus propias aptitudes.

En el mismo tenor, Vygotsky enfatiza la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades más avanzadas. La participación en actividades colaborativas y la interacción con individuos más experimentados pueden empoderar a los estudiantes al brindarles acceso a conocimientos y estrategias de mayor complejidad y sofisticación.

Así, el empoderamiento y la participación se revelan como características intrínsecas del microsistema, convergiendo las ideas de Freire, Piaget y Vygotsky en una simbiosis que realza el rol activo y el impacto transformador de los estudiantes en su proceso educativo.

Vale la pena señalar, adicionalmente que, en contextos sociales marcados por la pobreza, la participación activa en la educación adquiere un valor aún más significativo.

La educación se convierte en una poderosa herramienta para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, permitiéndoles cuestionar y analizar las circunstancias que los rodean. Esta capacidad de reflexión crítica se erige como una vía para desafiar las desigualdades y buscar soluciones creativas a los problemas comunes. Al nutrir el pensamiento crítico, la educación empodera a los estudiantes en situaciones de desventaja, equipándolos con las habilidades y la confianza necesarias para transformar sus realidades.

Para asegurar que esta perspectiva transformadora se arraigue, resulta vital la formación de docentes comprometidos y capacitados. Los educadores, en su rol facilitador, tienen el poder de fomentar el pensamiento crítico y la participación activa en sus estudiantes al diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos y estimulantes. Al equipar a los futuros docentes con las herramientas pedagógicas apropiadas y una comprensión sólida de la interconexión entre empoderamiento, pensamiento crítico y participación, se crea un círculo virtuoso en el que tanto educadores como estudiantes se convierten en agentes de cambio capaces de impactar positivamente en sus comunidades y en la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, como señalan Gadotti, Gómez y Freire⁴⁴⁷, en estos procesos de reflexión sobre la importancia de la participación en el entorno cotidiano escolar, surgen otras reflexiones que demandan contemporáneamente la inclusión de las emociones y los sentimientos, pues desempeñan un papel significativo para el empoderamiento de los sujetos. Así, en el contexto de la relación entre identidad y cambio, surge la importancia del reconocimiento y la asunción de la identidad cultural, tanto a nivel individual como colectivo.

Desde la perspectiva de la pedagogía de Freire, se destaca la conexión profunda entre las personas y su entorno social, histórico y cultural. Freire aboga por una educación que empodere a las personas para que reconozcan su identidad y se comprometan en la transformación de su realidad. En este contexto, la educación se convierte en un vehículo para que los individuos se empoderen, comprendan su entorno y participen activamente en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

En el microsistema educativo, esta relación entre identidad, cambio y empoderamiento adquiere una dimensión crucial. La educación se convierte en un espacio donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también se empoderan para influir en su propia realidad y transformarla. Este empoderamiento se logra a través de la conexión entre las emociones, los sentimientos y el conocimiento, lo que a su vez fomenta el compromiso y la participación activa en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

447 *Ídem.*

El microsistema se convierte así en un escenario donde los estudiantes no solo son receptores pasivos de información, sino agentes activos de cambio y transformación.

4. *Conciencia crítica*: Dentro del microsistema educativo, según lo postula Freire, es crucial fomentar una conciencia crítica entre los estudiantes, ya que esta habilidad no solo incide en su desarrollo individual, sino también en su interacción con los demás y su participación en la sociedad.

La conciencia crítica dota a los individuos de la capacidad de examinar no solo sus propias circunstancias, sino también las condiciones sociales y las estructuras de poder que moldean su entorno. Esta perspectiva más amplia les permite entender y apreciar las diferencias, fomentando un mejor relacionamiento con los demás y contribuyendo a la cohesión social en un mundo cada vez más diverso. Vivir en sociedad implica la necesidad de comprender y respetar diferentes puntos de vista y realidades.

Una conciencia crítica fomentada en el microsistema educativo empodera a los estudiantes para cuestionar prejuicios arraigados y enfrentar estereotipos, promoviendo la empatía y el diálogo constructivo. Esta habilidad se vuelve esencial en un siglo XXI caracterizado por la interconexión global y la comunicación instantánea, ya que las sociedades contemporáneas demandan ciudadanos capaces de comprender y adaptarse a una multiplicidad de perspectivas culturales y sociales. Además, la conciencia crítica tiene un profundo impacto en la emancipación de las estructuras opresoras.

Freire aboga por una educación liberadora que permita a los estudiantes comprender y desafiar las injusticias arraigadas en la sociedad. Al fomentar una conciencia crítica, se dota a los individuos de las herramientas necesarias para identificar y confrontar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la opresión.

Esta capacidad de análisis y acción se traduce en un impulso hacia la emancipación individual y colectiva, lo que se alinea con las aspiraciones de Freire para una transformación social más equitativa. En el siglo XXI, la importancia de la conciencia crítica se intensifica aún más en un mundo interdependiente y en constante cambio. La habilidad de cuestionar, analizar y colaborar se convierte

en un activo crucial para abordar los desafíos globales, desde el cambio climático hasta la justicia social.

La educación arraigada en la conciencia crítica no solo empodera a los individuos, sino que también forja ciudadanos comprometidos y conscientes de su capacidad para influir en el curso de la historia y contribuir a la construcción de un mundo más inclusivo y justo.

A partir de lo anterior, y de lo expuesto por Gadotti, Gómez y Freire, como he señalado, se puede complementar el proceso de generación de conciencia crítica partiendo del reconocimiento de la relación dialógica entre individuos, que se establece a través del lenguaje, como uno de los vínculos que fortalece las conexiones interpersonales y tensiona la cultura.

Así, mediante el lenguaje, se moldean formas de pensamiento y comprensión, revitalizando la conciencia de los sujetos sobre su situación social y sus interacciones. En el contexto educativo, el diálogo se convierte en una herramienta esencial para fomentar el intercambio cognitivo y emocional, consolidando la relación educativa y reafirmando los procesos de aprendizaje y la comprensión mutua del entorno, lo que puede conllevar al surgimiento de una nueva conciencia sobre el entorno y la actuación de los sujetos en él.

Por ejemplo, señala el autor, que, en un ámbito de acción educativa constante, el abordaje de ciertas temáticas implica trabajar con situaciones cotidianas que los jóvenes experimentan, conectando su historia personal y familiar con eventos históricos significativos que arrojen luz sobre acontecimientos actuales. A través de la exploración de los intereses y conocimientos previos de los jóvenes, se puede avanzar en la comprensión de fenómenos más complejos relacionados con su identidad y reconocimiento como individuos y conlleva, indefectiblemente, al aumento de la reflexión y la conciencia crítica.

Estas perspectivas encuentran un punto de conexión con el nivel de microsistema y, en particular, con la promoción de la conciencia crítica. La relación dialógica y el enfoque en la identidad individual contribuyen a la formación de una conciencia crítica en los estudiantes, alentarlos a cuestionar y comprender tanto su propia realidad como la de los demás.

El diálogo, en este contexto, no solo refuerza los lazos interpersonales, sino que también empodera a los jóvenes para participar activamente en la construcción de su identidad y en la comprensión de las dinámicas sociales y culturales que los rodean. De esta manera, se fomenta una educación que no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo de individuos conscientes y reflexivos en su relación con el mundo.

Al respecto, pensar hoy en la conciencia crítica implica, como señaló Freire, cuestionar, reflexionar y actuar en busca de la transformación personal y social. Freire destaca en la *Pedagogía de la Tolerancia*⁴⁴⁸ cómo la relación dialógica, el respeto por la identidad, la curiosidad crítica y la lucha contra la opresión contribuyen a la formación de una conciencia crítica que guía la acción en la educación y la sociedad.

En esa medida, pensar la resignificación de la Educación Popular, como lo subraya Freire, exige tener presente la no neutralidad de la práctica educativa y la importancia de la posición política del educador. La directividad implica orientar la educación hacia un sueño político que trasciende la mera autoridad, siendo profundamente democrática y comprometida.

Comprender esto conlleva también la incorporación la indignación transformadora, como punto de partida de la reflexión, pero también de la alegría que emerge de la práctica, pues se evidencia la acción como producto de la lucha contra la injusticia. Esta radicalidad democrática y dialógica motiva a los educadores a explorar las raíces de los problemas, desafiando prejuicios y buscando la verdadera razón de ser de las cosas.

5. *Relaciones horizontales*: El microsistema educativo, bajo la perspectiva de Freire, sostiene como fundamento las relaciones horizontales y equitativas entre docentes y estudiantes. Freire impulsa una dinámica de respeto y colaboración, donde el educador se aleja de la posición de superioridad y establece una interacción en igualdad de condiciones, reconociendo el conocimiento y la experiencia previa de los estudiantes.

448 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Tolerancia* (México: Fondo de Cultura Económica, 2007).

Esta conexión horizontal entre ambos actores crea un entorno de confianza y apertura propicio para el florecimiento del proceso educativo. Si bien Piaget no aborda directamente las relaciones horizontales, su enfoque en el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento implica la importancia de que los docentes cultiven un ambiente de respeto y colaboración. Esto alienta al estudiante a sentirse cómodo expresando sus ideas y planteando preguntas, promoviendo una dinámica que estimula la exploración y el pensamiento crítico⁴⁴⁹.

Por su parte, Vygotsky enfatiza el papel del diálogo y la colaboración tanto entre docentes y estudiantes como entre los propios estudiantes⁴⁵⁰. La promoción de relaciones horizontales en el aula, donde todos participan activamente en el proceso educativo, engendra un aprendizaje más profundo y significativo. Esta sinergia participativa no solo facilita la adquisición de conocimiento, sino que también fortalece las habilidades sociales y la empatía, formando individuos capaces de interactuar y cooperar de manera efectiva en una sociedad cada vez más interconectada. En un siglo XXI marcado por la colaboración global y la diversidad de perspectivas, las relaciones horizontales en el ámbito educativo adquieren una relevancia aún mayor, al preparar a los estudiantes para afrontar desafíos y contribuir constructivamente al entorno en el que viven.

Hasta aquí, esta mirada del microsistema nos permite afirmar que construir conocimiento significa alcanzar una profunda comprensión de temas y situaciones de interés personal, como lo señala Freire, pero al mismo tiempo, y aún de manera más significativa, esta comprensión permite a las personas actuar de manera efectiva en su entorno y transformar tanto su realidad personal como el mundo que les rodea. Esta perspectiva sitúa a las personas como agentes activos inmersos en un entorno lleno de fenómenos y emociones por comprender. Comprender implica un pensamiento reflexivo que se traduce en acciones prácticas concretas para generar cambios positivos en uno mismo y en la sociedad.

449 Piaget, J., *Psicología y Pedagogía*, op. cit.

450 Vygotsky, L., *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, op. cit.

Ahora bien, en todo este proceso educativo reseñado, vale resaltar que hay un conocimiento implícito que no siempre se expresa verbalmente y que forma parte del patrimonio cultural de la sociedad, relacionado con el “saber educar”. Cuando este conocimiento se convierte en objeto de reflexión, surge la pedagogía. Reconocer la pedagogía como el conocimiento de las prácticas educativas que pueden ser sistematizadas y conceptualizadas, y a los educadores como los portadores de ese conocimiento, tiene implicaciones para la Educación Popular. Por un lado, implica que la pedagogía de la Educación Popular no solo debe considerar la metodología, sino también el sentido, la intencionalidad, el ámbito, los sujetos educativos y los contenidos. Por otro lado, construir una pedagogía de la Educación Popular requiere la participación activa de los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar sobre sus experiencias.

Vale la pena señalar aquí que el tema de la recuperación de la identidad desde los procesos de Educación Popular, ha sido reflexionado por los efectos que ha tenido esta búsqueda y reafirmación de ciertas identidades al interior de los grupos sociales, pues se ha recaído en visiones deterministas, fragmentarias, naturalistas, entre otras que han generado nuevas opresiones y han despojado al concepto de identidad de su carácter histórico, múltiple, relacional y co-dependiente.

Precisamente el reto de la Educación Popular consiste en lograr integrar de manera contextual las premisas: a) Responder al ¿Quién soy?, que no está desligado de la pregunta por el ¿Quiénes somos?, ni de la influencia de los saberse situados y contextualizados; y b), La relación de quién soy en relación con el otro, que no es más que una codeterminación colectiva, asumiendo un respeto afectuoso y amoroso por la diversidad, en la que el otro aparece como una persona legítima para coexistir junto a uno, lo que permite la convivencia y la socialización.

De acuerdo con este planteamiento considero que la Educación Popular debe seguir proyectando su quehacer hacia una práctica que tenga en cuenta la historia del individuo, desde la que se parte para construir relaciones comunitarias democráticas alimentadas por las diferencias que constituyen a los sujetos y los vinculan a sus comunidades.

10.2. El Mesosistema

En este nivel sistémico el diálogo tiene también un papel relevante para la transformación del sistema educativo y del trabajo emancipador de la Educación Popular. Sin embargo, no haré referencia al diálogo entre individuos, como en el nivel anterior, sino el diálogo entre microsistemas. Y esto tendrá sentido sólo en la medida en que se entienda, como señalaba Freire, que la educación nunca es neutral y siempre tiene una intencionalidad política que reproduce, legitima, cuestiona o transforma las relaciones de poder en la sociedad.

La Educación Popular busca desarrollar nuevas formas de ver y hacer política, fortalecer la autonomía de las organizaciones populares y construir la hegemonía de los sectores populares. Así, la educación ya no tiene como objetivo central develar la ideología dominante en la mentalidad de los educandos, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad.

De esta manera, la Educación Popular apunta a la formación ciudadana y política de los sujetos populares para que puedan ejercer sus derechos individuales y colectivos y formarse para el ejercicio del poder público, pues la Educación Popular fusiona la política y la educación para considerarlas como espacios transformativos de prácticas y subjetividades, y, podría afirmarse, que la Educación Popular busca redefinir el horizonte emancipatorio en un marco democrático.

En pocas palabras, la Educación Popular tiene el desafío de crear nuevos sentidos sociales y políticos para mostrar que otro mundo es posible, desde la construcción de alternativas que afirmen el principio de inclusión social de manera integral y multidimensional.

Así, la Educación Popular adopta una apertura de pensamiento a lecturas abiertas, no lineales, plurales, transductivas y dialécticas para incorporar las visiones de futuro generadas por los sujetos desde sus prácticas y luchas sociales, y brinda espacios para que las organizaciones y los movimientos sociales sean espacios de socialización y educación política, que replanteen

el sistema político en función de nuevos valores éticos y políticos, desde una perspectiva crítica y utópica.

Desde esta perspectiva, algunos de los retos para afianzarlo pueden ser:

- 1) Debe seguir propiciando espacios de diálogo que desde las particularidades de cada contexto generen cercanía, colegaje y mayor horizontalidad entre educadores y educandos, con características de vivencia de la solidaridad⁴⁵¹, reduciendo la brecha entre quienes saben y quienes no⁴⁵², y acercando la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- 2) Seguir fortaleciendo la apropiación y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías y el internet como parte de las herramientas actuales para la práctica pedagógica. Esto debe sumarse a la ampliación del contexto diverso y multicultural por la búsqueda de una efectiva interculturalidad y negociación cultural, donde se propicie una cultura de respeto por el/la otra. Para lo cual se parte de reconocer *la heterogeneidad como un valor y no como un defecto* fortaleciendo la tolerancia y aceptación de las lógicas, motivaciones y costumbres que impulsan el actuar de los otros motivados por el conocimiento y la disposición de enriquecer nuestra propia experiencia a partir de la incorporación de lo valioso que se descubre en el aprendizaje con el otro.
- 3) Como parte fundamental de la práctica pedagógica no puede desvincular lo racional y lo emocional sino buscar la integralidad; en el diálogo se mantiene una correspondencia entre la emoción y el rigor científico: *la emoción complementa la estrategia del diálogo verdadero*, lo que implica no sólo el interés por conocer, sino una real preocupación por el otro y la otra⁴⁵³.
- 4) Es también primordial fortalecer los diálogos interdisciplinarios en el que se mezclen (como ya se ha venido haciendo) las diferentes tradiciones y concepciones críticas que se materialicen en prácticas pedagógicas⁴⁵⁴, en

451 Torres, A., *La Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*, op. cit.

452 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

453 Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: experiencias que se completan*, op. cit.

454 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

donde las distintas áreas del conocimiento se complementen para la reflexión y comprensión de la realidad.

- 5) A partir del diálogo también resulta importante fortalecer lo que se ha denominado *la pedagogía del conflicto* que parte de entender los problemas y las diferencias, como potenciadores del acto pedagógico.

Al respecto, vale la pena resaltar la experiencia llevada a cabo por muchos años, en los que la observación y la experimentación de estrategias educativas lideraron la innovación del método Decroly, y permitieron identificar “una serie de medidas, cuya aplicación sistemática dará resultados apreciables y preparará la venida de la evolución más radical que todos deseamos”⁴⁵⁵, a saber, la transformación de las escuelas modernas y los métodos para la formación de los niños y jóvenes.

Cabe anotar que estos elementos parten de una crítica que realiza Decroly al sistema educativo de su época, que incluye una referencia a la necesaria re-edificación y re-contextualización que requerían los escenarios en los cuales se han construido las escuelas, para aprovechar mejor los espacios y las condiciones de posibilidad que contribuyeran a los procesos de formación.

En esa medida, y con principio de realidad, Decroly⁴⁵⁶ propone una revisión de las políticas educativas que han llevado a esos errores, pensando que, en un futuro, las concreciones de esos planes conlleven a mejores propuestas y a la materialización de pertinentes edificaciones, pues la escuela no puede limitarse a definirse como “un conjunto de piedras más o menos agradablemente combinadas”, pues el contexto y “lo que rodea este edificio” puede servir también como insumo para la formación y “debe servir de marco a la lección”⁴⁵⁷.

Lo anterior, porque Decroly concibe que las escuelas son los escenarios propicios para desarrollar las dimensiones intelectuales y morales “que tienen en suma su importancia también desde el punto de vista del porvenir del niño”⁴⁵⁸, a pesar de que en su momento no se estuviera llevando a cabo, pues muchas

455 Decroly, O., *Iniciación general al método Decroly* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1946), p. 30.

456 *Ídem.*

457 *Ibidem*, pp. 10-11.

458 *Ibidem*, p. 11.

escuelas se han dedicado a la enseñanza de “técnicas” como “los ejercicios de lectura, de ortografía y de escritura (...), las operaciones aritméticas”⁴⁵⁹, y la acumulación de información a través de materias que no han tenido en cuenta “una coordinación basada sobre las capacidades y la orientación mental del niño antes de la pubertad”⁴⁶⁰.

Cobra sentido, por tanto, una de las preguntas iniciales del texto: “¿No es una insensatez pretender favorecer la evolución de las facultades del niño, condenándolo a la inmovilidad y al silencio durante las mejores horas del día y los años más hermosos de su existencia?”⁴⁶¹, que sirve de base para comprender la propuesta de “escuela para la vida” que favorece, en pocas palabras, al “desarrollo integral de todas las facultades, y la adaptación al medio natural y social en los que el niño debe pasar su existencia”⁴⁶².

“Preparar al niño para la vida”⁴⁶³ implica para Decroly organizar un conjunto de actividades conducentes a “favorecer el trabajo mental superior y la formación de las ideas”⁴⁶⁴, en primera instancia; proceso que debe estar acompañado, gradualmente, de una serie de nociones y ejercicios, adecuadamente entrelazados, para desarrollar los “tres grupos de procesos psíquicos fundamentales a) la impresión y la percepción; b) la asociación y la generalización; la reflexión y el juicio; c) la expresión y el acto (la voluntad)”⁴⁶⁵, a través de los cuales los maestros podrán “hacer converger las materias alrededor de un mismo tema”, y orientar adecuadamente “el estudio de la vida”, sin olvidar el cultivo de la “solidaridad”⁴⁶⁶.

Para esto, el maestro retoma el papel protagónico en la escuela, pues deja de lado su rol como transmisor de conocimientos establecidos e impuestos de manera descontextualizada, y se convierte en “guía intelectual y moral del pueblo”. Su nuevo rol será, como lo señala Decroly, el de “tomar de los sabios

459 *Ibidem*, p. 41.

460 *Ibidem*, p. 39.

461 *Ibidem*, p. 9.

462 *Ibidem*, p. 12.

463 *Ibidem*, p. 16.

464 *Ibidem*, p. 42.

465 *Ibidem*, p. 23.

466 *Ibidem*, p. 26.

y de los artistas lo que hayan creado o descubierto de bello, de útil, de grande, para ponerlo al alcance de los hombres de mañana”⁴⁶⁷.

El programa, entonces, que apuntará a la pertinencia social de la escuela, será aquel que presente una adecuada cohesión entre las actividades del niño, que despierte el interés y tenga en cuenta el proceso de su pensamiento, que evite las lecciones inservibles y se centre en las posibilidades de asimilación y de memoria, según la edad de los niños, y que oriente las acciones al fortalecimiento de la individualidad del niño, en el marco de su sociabilidad.

Sólo así la escuela cumplirá su fin y las estrategias educativas tendrán sentido, pues los maestros prepararán a los niños, a través del “conocimiento de su propia personalidad (...) y de las condiciones del medio natural y humano”⁴⁶⁸, para la vida, para la superación de las necesidades y para el aprovechamiento de los factores y condiciones del medio; todo, a través de la vida misma. El resultado, como concluye el mismo autor, será “el bien de los niños y de la nación”; y el camino seguro lo dará su método, a través del cual se puede “preparar a la escuela a representar su papel social con más facilidad y con más éxito”⁴⁶⁹.

Ahora bien, estas aportaciones pedagógicas permiten enriquecer las búsquedas de la Educación Popular para la selección de estrategias que resultan relevantes en el fomento del sentido de colectividad, entendida como un acto de solidaridad, una aplicación del amor a los demás, como compromiso social.

El sentido colectivo implica conciencia, sentimiento, deseo, voluntad y la intención de los educandos de un saber colectivo⁴⁷⁰. Sin embargo, como lo plantean Gallardo y Ruiz⁴⁷¹, este sentido colectivo debe ir más allá, hacia convertirse en un sentido comunitario que busque: el *cuidado*, la *reconstrucción* y *potenciación de los tejidos sociales y asociativos* en función del desarrollo humano, del bienestar y la prosperidad colectivos.

467 *Ídem.*

468 *Ibidem*, p. 47.

469 *Ibidem*, p. 30.

470 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

471 Gallardo, P., y Ruiz, S., *La Educación Permanente, la Educación Popular y el Asociacionismo* (Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, 2006).

Hoy también se rescatan en la construcción de una nueva sociedad valores como el entusiasmo, la alegría, la creatividad, la autoestima.

Esta configuración en redes de solidaridad y de comunicación que caracterizan a los movimientos sociales tienen como atributos positivos: su *flexibilidad* porque es un proceso siempre abierto y en constante construcción; la *horizontalidad* “porque son estructuras descentralizadas articuladas sobre el principio de igualdad”; la *interconexión* que es propio de la lógica de la red y su crecimiento; y la *cercanía* porque “sirven para recordar a sus miembros que no están solos en el mundo, que hay gente en el mundo como ellos”⁴⁷².

En este mismo sentido la construcción de redes, como una articulación organizativa entre movimientos sociales, organizaciones y distintos grupos sociales permite el fortalecimiento de una cultura *democrática radical y de comunidades democráticas*, como lo afirmaron y demostraron los estudios de Torres⁴⁷³, Ferrando⁴⁷⁴ y Giroux⁴⁷⁵.

Ahora bien, doy paso a un análisis integrativo que permite afianzar la mirada del mesosistema y la concepción educativa popular de Freire, integrando además la perspectiva educativa de Decroly. A diferencia del microsistema, que concentra su atención en las interacciones educativas más inmediatas y de mayor impacto, el mesosistema abarca conexiones más amplias y enriquecedoras entre diversos contextos de aprendizaje y desarrollo.

En este segmento, exploraré conceptos fundamentales que permiten discernir y apreciar la riqueza del mesosistema bajo la mirada de Freire con la integración de la perspectiva educativa de Decroly.

Al considerar la filosofía educativa de Decroly junto con las ideas de Freire, se establece un diálogo interdisciplinario que enriquece la reflexión sobre la educación, fomentando una comprensión más profunda y completa de cómo

472 Marí, V., “Movimientos sociales y Educación Popular en tiempos de globalización”, *Revista de Educación*. 338 (2), (2005), pp. 177-192 [\[https://doi.org/0.4438/1988-592X-0034-8082-RE\]](https://doi.org/0.4438/1988-592X-0034-8082-RE), p. 184.

473 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

474 Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*, op. cit.

475 Giroux, H., “Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy”, op. cit.

los enfoques pedagógicos pueden converger y colaborar para promover un aprendizaje auténtico y transformador.

1. Diálogo de Contextos:

El principio del diálogo de contextos emerge como una característica fundamental en el mesosistema, evidenciando un puente conectivo entre las visiones pedagógicas de Freire y Decroly. Inspirado por Decroly, quien adelantó la idea de una educación global que trasciende los límites del aula, Freire aporta su perspectiva única al reconocer que el diálogo no solo implica una interacción verbal, sino un entrecruzamiento de experiencias y conocimientos que enriquecen la comprensión de los estudiantes.

En este sentido, el mesosistema freireano se erige como un espacio de convergencia, donde la interacción entre diferentes contextos educativos y sociales opera como un catalizador para la formación de individuos críticos y conscientes de su entorno. Esta confluencia entre las perspectivas de Freire y Decroly trasciende la mera coincidencia conceptual, encontrando su fundamentación en la creencia compartida de que la educación debe ir más allá del mero acto de instruir y adentrarse en un diálogo profundo entre saberes diversos.

En el contexto de la Educación Popular, el diálogo de contextos implica una estrategia pedagógica y filosófica que busca establecer un vínculo profundo y enriquecedor entre los diversos entornos y experiencias en los que los estudiantes participan. Esta perspectiva se basa en la creencia de que el aprendizaje es más significativo y auténtico cuando se conecta con la vida cotidiana de los estudiantes, sus realidades culturales, sociales y personales, así como con los desafíos y oportunidades que enfrentan en su entorno.

Adicionalmente, Decroly, al promover un enfoque global y contextualizado de la educación, allana el camino para que Freire abogue por un diálogo de contextos que vincule el aula con la vida cotidiana de los estudiantes. En este diálogo se despliegan significados entrelazados, donde las vivencias personales se cruzan con el currículo académico, empoderando a los estudiantes para relacionar su aprendizaje con desafíos reales y actuales.

Así, el diálogo de contextos en la Educación Popular se aleja de la noción tradicional de enseñar y aprender de manera aislada y fragmentada. En su lugar, busca integrar y entrelazar los saberes locales, las experiencias personales y los conocimientos académicos en un proceso de aprendizaje holístico.

Esto implica reconocer y valorar la riqueza de las perspectivas individuales y colectivas de los estudiantes, así como sus vivencias fuera del aula. En otras palabras, al profundizar en esta intersección entre Decroly y Freire, se revela una perspectiva educativa rica y dinámica, en la cual el diálogo de contextos en el mesosistema se erige como un motor poderoso para fomentar la comprensión crítica, la conexión con el entorno y la construcción de ciudadanos comprometidos con su realidad y la sociedad que los rodea.

Desde la perspectiva de Freire y la Educación Popular, el diálogo de contextos promueve un enfoque participativo y democrático en la educación, donde los estudiantes no solo son receptores pasivos de conocimiento, sino que se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje. Este diálogo fomenta la reflexión crítica, la exploración de problemas y situaciones del mundo real, y la búsqueda de soluciones colectivas.

En última instancia, el diálogo de contextos busca empoderar a los estudiantes al reconocer y valorar sus propias voces y experiencias, y alentarlos a participar en la transformación de su entorno y su sociedad. Así, en el nivel de mesosistema dentro del enfoque de Freire y la Educación Popular, el tema del diálogo entre contextos cobra una importancia significativa, como lo referencian Gadotti, Gómez y Freire⁴⁷⁶.

El diálogo no se limita al aula, sino que se convierte en un puente que conecta diversas realidades y experiencias. Es un recurso poderoso que permite la coordinación de curiosidades entre profesores y alumnos, generando un espacio en el que se comparten perspectivas y se construye conocimiento colectivo.

⁴⁷⁶ Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras: experiencias que se completan*, op. cit.

Este diálogo se desarrolla a través de la articulación de experiencias democráticas tanto en los contextos docentes como disidentes. Va más allá de la mera transmisión de información y se convierte en un intercambio genuino de ideas, valores y emociones.

El mesosistema freireano reconoce que el proceso educativo no se limita al entorno de la escuela, sino que está intrínsecamente conectado con las realidades sociales, culturales y políticas que influyen en la vida de los estudiantes y educadores. Así, el diálogo de contextos en el mesosistema de Freire promueve la construcción conjunta de significado y la exploración crítica de las diferencias. Es a través de este diálogo que se desafían las nociones preconcebidas y se fomenta una comprensión más profunda y compleja de la realidad.

Según Gadotti, Gómez y Freire “el diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente”⁴⁷⁷; por tanto, la comunicación abierta y respetuosa entre diferentes contextos culturales y educativos se convierte en un vehículo esencial, no sólo para la lectura y conocimiento del mundo, sino para la transformación social y la construcción de una existencia solidaria y democrática.

En este nivel, el diálogo trasciende las barreras físicas y se convierte en una herramienta para tejer una red interconectada de experiencias y conocimientos en busca de un cambio social auténtico y significativo.

2. Integración de Saberes:

La sinergia entre la propuesta educativa de Decroly y la visión de Freire sobre la integración de saberes en el mesosistema destaca la importancia de una educación que trascienda las fronteras disciplinarias.

Decroly⁴⁷⁸, al presentar su enfoque de “geografía de las ideas”, coincide con Freire al reconocer que el aprendizaje se nutre cuando los contenidos curriculares se conectan orgánicamente con la realidad y las inquietudes de los estudiantes. Esta convergencia de perspectivas se alinea perfectamente con la visión del mesosistema freireano, donde el diálogo de contextos y la integración

477 *Ibidem*, p. 37.

478 Decroly, O., *Iniciación general al método Decroly*, op. cit.

de saberes se combinan para dar forma a un entorno educativo que resuena con las experiencias y aspiraciones de los estudiantes. Desde el mesosistema, la integración de saberes adquiere una dimensión más profunda y significativa.

Más allá de la simple amalgama de materias, se busca establecer puentes entre distintas disciplinas y ámbitos de conocimiento, permitiendo a los estudiantes explorar y analizar cuestiones desde múltiples perspectivas. Esta integración fomenta la habilidad crítica de abordar problemas complejos y globales, como propugna Freire, empoderando a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos comprometidos y participativos en un mundo cada vez más interconectado.

Al mirar a través de la lente del mesosistema, la integración de saberes se vuelve un vehículo para la emancipación. La fusión de conocimientos académicos con experiencias de vida cotidiana y desafíos sociales, al estilo de Decroly, nutre la capacidad de los estudiantes para analizar y transformar su realidad. En este marco, la educación se convierte en un catalizador para la reflexión crítica, la toma de conciencia y la acción colectiva, en línea con los ideales de Freire.

La intersección de las propuestas de Decroly y Freire en el mesosistema destaca cómo la integración de saberes no solo enriquece el aprendizaje, sino que también impulsa el compromiso cívico y la transformación social, en un ciclo virtuoso que redefine la educación como un motor de cambio y empoderamiento.

3. Participación Comunitaria:

Dentro del mesosistema, algunos puntos de encuentro profundos entre Paulo Freire y Decroly en relación con la participación comunitaria, pueden indicar un aspecto fundamental en la educación transformadora.

Aunque ambos abordan este tema desde distintos contextos y perspectivas, sus enfoques convergen en torno a la noción de que la comunidad es un componente vital en la formación integral de los individuos. Desde la mirada de Decroly, la participación comunitaria se vincula con su llamado a la reedificación y recontextualización de las escuelas.

Decroly percibe la escuela como un ente orgánico que debe estar en armonía con su entorno, y esta armonía solo puede lograrse involucrando a la comunidad. Decroly reconoce que el contexto circundante puede enriquecer el proceso educativo, y la comunidad misma puede ser un recurso invaluable para contextualizar el aprendizaje. Esto se diferencia del microsistema, donde se enfatiza la relevancia inmediata y personal del aula, mientras que en el mesosistema se busca la sinergia entre la escuela y la comunidad.

Por otro lado, Freire infunde en el mesosistema su concepto de educación como práctica de la libertad. Aquí, la participación comunitaria se eleva como un pilar en su enfoque de la Educación Popular. Al involucrar a la comunidad en el proceso educativo, Freire impulsa la toma de conciencia y la acción colectiva para abordar las problemáticas sociales y políticas.

Esta participación trasciende los muros de la escuela y se convierte en un vehículo para la transformación social. Freire ve a la comunidad como un espacio donde los estudiantes pueden aplicar y profundizar su aprendizaje, creando una relación simbiótica entre la educación y la sociedad. Esto se diferencia del microsistema, donde la participación puede estar más circunscrita al aula y al currículo académico.

4. Transformación Socioeducativa:

Tomando en consideración las ideas planteadas, se puede destacar que los elementos fundamentales que emergen en esta reflexión encuentran sus raíces en una crítica perspicaz que Decroly dirige al sistema educativo de su época. Su análisis trasciende la mera disposición de las escuelas como estructuras físicas, extendiéndose hacia la necesidad apremiante de la resignificación de los entornos educativos.

La visión de Decroly se yergue como un llamado a una transformación profunda y necesaria, donde los espacios de aprendizaje sean optimizados para aprovechar las condiciones de posibilidad y contribuir genuinamente a los procesos formativos. Esta demanda de renovación no es solo una cuestión de infraestructura, sino una invitación a una revisión exhaustiva de las políticas educativas subyacentes que han precipitado tales desafíos.

Decroly vislumbra la importancia de esta revisión como un paso hacia la materialización de propuestas educativas más eficaces y pertinente, superando la noción simplista de la escuela como un conjunto de piedras.

En este sentido, la apelación a la realidad y al contexto circundante emerge como una premisa central. Decroly aboga por una visión más holística de la educación, donde el entorno y lo que rodea al edificio escolar se conviertan en una fuente vital de aprendizaje y un marco contextual para las lecciones. La apreciación de Decroly sobre la importancia de las dimensiones intelectuales y morales en el desarrollo del niño refleja su compromiso con una educación que trasciende la mera instrucción técnica. Su crítica a la enseñanza meramente mecánica y la acumulación de información subraya la necesidad de un enfoque más coherente y alineado con las capacidades y la orientación mental del niño en su etapa de prepubertad.

Esta crítica resuena con una pregunta fundamental sobre la validez de condenar al niño a la inmovilidad y el silencio durante las etapas más cruciales de su desarrollo. En respuesta a esta inquietante interrogante, emerge la propuesta de una “escuela para la vida”, un paradigma educativo que persigue el desarrollo integral de todas las facultades del niño y su adaptación al entorno natural y social que será su escenario de existencia. En síntesis, las perspicaces reflexiones de Decroly establecen cimientos sólidos para una educación transformadora, en armonía con las visiones de Freire y la mirada amplia y conectiva del mesosistema.

5. Desarrollo de Redes:

La propuesta educativa de Decroly, que promovía la conexión entre diferentes áreas de conocimiento, guarda similitudes con la idea de desarrollo de redes en el mesosistema de Freire. Ambos enfoques reconocen que el aprendizaje es interdisciplinario y que la colaboración entre diferentes actores educativos y comunitarios puede enriquecer la experiencia de los estudiantes y ampliar su comprensión del mundo que les rodea. Si bien cada uno aborda este concepto desde su perspectiva única, ambos comparten la idea fundamental de que las conexiones y colaboraciones entre diferentes actores educativos y comunitarios pueden enriquecer significativamente el proceso formativo.

Desde la perspectiva de Decroly, el desarrollo de redes se entrelaza con su visión de una *escuela para la vida*. Decroly enfatiza la importancia de que la educación trascienda las paredes del aula y se integre orgánicamente con el entorno social y natural. En este contexto, el desarrollo de redes implica la interacción activa entre la escuela, la comunidad y el mundo exterior.

Decroly aboga por una educación que se nutre de experiencias diversas y se enriquece a través de la colaboración con expertos y recursos en el entorno. Esto difiere del microsistema, donde el enfoque puede ser más interno y limitado al aula. Por otro lado, la perspectiva de Freire sobre el *desarrollo de redes* en el mesosistema se basa en su concepción de la Educación Popular como una práctica liberadora y transformadora. Freire ve las redes como un medio para ampliar la conciencia y promover la acción colectiva. En este sentido, el desarrollo de redes se convierte en una herramienta para empoderar a los estudiantes y la comunidad en general.

Freire reconoce que el aprendizaje es un proceso social y dialógico, y las redes permiten que este proceso se expanda más allá del aula. Esta perspectiva contrasta con el microsistema, donde el enfoque puede ser más individualizado y centrado en el aula.

En el contexto del mesosistema, la convergencia entre las perspectivas de Paulo Freire y Decroly en torno al desarrollo de redes adquiere una dimensión aún más profunda y trascendental. La importancia de estas redes se manifiesta de manera crucial en la construcción de conocimiento entre los educadores, fomentando un intercambio enriquecedor de ideas, prácticas y enfoques pedagógicos. Esta colaboración horizontal no solo nutre la excelencia académica de los docentes, sino que también infunde vitalidad en la formación de nuevos educadores, quienes acceden a una red de experiencias y recursos que fortalecen su desarrollo profesional.

Además, el desarrollo de redes se convierte en una herramienta esencial para la formación integral de ciudadanos comprometidos y conscientes. La interconexión entre escuelas, comunidades y entidades educativas más amplias crea un entorno propicio para el florecimiento de habilidades cívicas y sociales, inculcando en los estudiantes la importancia de participar activamente

en la vida de su comunidad y sociedad. Esta visión transformadora trasciende el microsistema, donde la formación ciudadana puede estar más aislada y desvinculada de la realidad social.

Adicionalmente, estas redes trascienden las aulas y las comunidades locales, y adquieren una dimensión global en la lucha contra la pobreza y el subdesarrollo. Freire y Decroly comparten la visión de que la educación debe ser un motor de cambio social, y el desarrollo de redes emerge como un vehículo para la colaboración internacional y la solidaridad en la transformación de realidades desfavorecidas. Estas redes permiten compartir mejores prácticas, recursos y estrategias para abordar desafíos sociales y económicos, en un esfuerzo concertado por crear un mundo más justo y equitativo.

Con todo, la mirada de Decroly, centrada en la relación entre la educación y la vida cotidiana, aporta una perspectiva práctica que se alinea con la preocupación de Freire por la relevancia y el empoderamiento en la educación. La integración de estas dos visiones permite examinar cómo los principios de participación activa, diálogo y contextualización, promovidos tanto por Freire como por Decroly, pueden converger para crear un entorno educativo más enriquecedor y significativo.

En última instancia, la combinación de estas perspectivas puede inspirar prácticas educativas más efectivas y coherentes, al tiempo que fomenta un enfoque más profundo y crítico en la formación de individuos comprometidos y ciudadanos informados en el siglo XXI.

En este sentido, la Educación Popular que históricamente ha estado vinculada con expresiones de organización social, desde sus mismas prácticas debe seguir fortaleciendo estas dinámicas democráticas de la articulación en red, que es la base para iniciar la configuración de comunidades. Sin perder su objetivo de transformación del proyecto educativo, en el que se asume la educación como un proceso que trasciende la escuela, y más bien se asume como una práctica que se adapta a diversos entornos y contextos concretos, la Educación Popular tiene como reto seguir propiciando prácticas educativas e investigativas, que, partiendo de una reflexión crítica e histórica de la realidad, genere nuevas formas de adaptarse a los diferentes contextos en los que se desarrolla.

Esto a la vez se traduce en la generación de nuevas prácticas metodológicas que integren otras herramientas creativas del saber cómo el arte, la oralidad, el juego y el intercambio de experiencias, que impliquen a los grupos y personas que participan del acto educativo en la creación del saber. En esa medida, como parte de esos diferentes contextos en los que se desarrolla la Educación Popular, se busca influenciar los espacios institucionales, que sin perder su potencial transformador promueva: la educación intercultural, el diálogo crítico de saberes, el interés por un tipo de investigación que no se quede en el papel, sino que promueva acciones transformadoras, bajo el precepto del fortalecimiento de espacios para la construcción de un pensamiento crítico.

10.3 El Exosistema

De la modernidad, como es conocido en el campo educativo, se heredó el surgimiento del niño como un nuevo e importante sujeto que participa activamente en el proceso educativo. Esta nueva idea, exigió que el imperio del maestro como único poseedor del conocimiento, rezago de la escolástica medieval, diera paso al nuevo rol del maestro como diseñador de ambientes de aprendizajes.

En concreto, descubrir al niño como eje del proceso de formación humana exige un cambio en la mentalidad del docente para asumir la enseñanza de una manera distinta a la tradicional, y una modificación de las prácticas escolares que ha impuesto la institucionalidad, en el marco de las políticas oficiales. Pero ¿cómo lograr esta nueva manera de entender la educación?, es una pregunta que se puede aportar cuando se piensa el Exosistema de la Educación Popular y su relación con aportes pedagógicos como los de Freinet⁴⁷⁹ que centran su interés en la individualidad del niño, sus propios intereses, sus particulares ritmos y especial contenido emocional, que deviene de la vida misma.

El primer elemento para tener en cuenta en el establecimiento de esta nueva manera de entender los procesos educativos es el rol del estudiante, el papel del niño como protagonista de su propia formación. Para aplicación al campo de la formación docente o de educadores, priorizo la participación de los sujetos como protagonistas de los procesos de autoformación, y de interacción

⁴⁷⁹ Freinet, C., *La lectura en la escuela por medio de la imprenta* (Barcelona: Editorial Laia, 1979).

con otros educadores para fortalecer, a través del diálogo y la interacción, la construcción conjunta de conocimientos.

Otros autores, pedagogos modernos, han propuesto la actividad experimental como una estrategia que vislumbra la participación y supera la pasividad en el aula. A esta idea, Freinet le apunta desde la aplicación de ciertas técnicas que fortalecen la comunicación infantil, propuesta realizada con bases psicológicas que atienden los intereses propios del niño y sus posibilidades de desarrollo. Me refiero específicamente a la estrategia de la lectura global, que tiene como finalidad “la exteriorización del niño, la fidelidad a su aventura interior”⁴⁸⁰. Este acercamiento lo realiza el autor con una experiencia educativa denominada “la imprenta”, que se convertirá en, como él mismo lo señala, “el eje esencial de toda nuestra pedagogía”⁴⁸¹.

El segundo elemento exige repensar la educación como “un trabajo tan verdadero y tan prometedor de liberación”, que requiere del surgimiento de nuevos roles docentes, en oposición a aquellos “maestros (que) no se han movido” de los tradicionales métodos de instrucción. Si un maestro reconoce el elemento primero, centra el proceso en los niños, en su libre actividad, en sus particulares intereses, teniendo en cuenta sus posibilidades de desarrollo, las condiciones socioculturales del entorno, evita las “desviaciones de la vía natural” del niño, sobre todo cuando “se le limita su expresión (...), y se le impone el releer constantemente (...)”, y no “frena, desde el principio, el desarrollo del proceso de experiencia”⁴⁸², sino que, por el contrario, estimula su creatividad y el trabajo conjunto con sus pares; en esa medida, ese maestro “confesará humildemente que no puede pensar y crear por los niños, que puede, solamente, ayudarles a subir, a levantar el vuelo y a dominar la vida”⁴⁸³.

Un tercer elemento surge cuando la propuesta de Freinet permite, más que exponer una innovación, fortalecer una estrategia que permita la socialización del conocimiento, de la búsqueda de la equidad social a través de la escuela. Unos lo han denominado, la popularización de la educación, (pensando

480 *Ibidem*, p. 57.

481 *Ibidem*, p. 36.

482 *Ibidem*, p. 62.

483 *Ibidem*, p. 36.

en Escuelas nacionales) por los aportes que tuvo Freinet de los movimientos obreros y sindicalistas de su época.

Esta idea se convierte en la base para una crítica contemporánea: Un cuarto elemento cuando el sistema educativo se basa en resultados y en sus mediciones, pues, como señala Freinet acerca de su método, no existe seguridad total para constatar resultados, pues este proceso no se puede controlar, como se hace con las acciones de la escuela convencional.

En la educación libre sólo se pudiera evidenciar, si de esto se trata la inspección, del “emocionante espectáculo de una clase viva y entusiasta que avanza, que crece, y que, porque adelanta, alcanzará inevitablemente y superará los fines propuestos o impuestos por los programas y las reglamentaciones”⁴⁸⁴.

Freinet aporta ciertos ejemplos para evidenciar la articulación de estos elementos en su trabajo experimental, necesarios para justificar el éxito de su técnica. Parte del principio psicológico que reza que “El niño ve globalmente las cosas antes de analizarlas, y partiendo de lo simple va llegando a lo complejo”⁴⁸⁵.

Aplicando este principio a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, es como se establece el método global, en oposición al método de la silabación, que fragmenta las palabras en sonidos, muchas veces, insignificantes o carentes de sentido.

Aprender los sonidos, de manera aislada a las palabras, e identificar éstas sin conocer realmente su significado, es a lo que se ha dedicado la escuela tradicional. Sin embargo, un escenario adecuado para la implementación de esta estrategia fue un ambiente rural campesino, en el que la aplicación de la técnica no exigió “aumento de trabajo para el maestro” ni requirió un conjunto de facultades especiales en los niños”⁴⁸⁶.

La estrategia se implementó a través de “la prensa Freinet (...), el dibujo libre (...), los intercambios de álbumes (...) los intercambios de cartas manuscritas (...), los relatos de los niños (...)”, como detonantes de la comunicación interior, pues pensados como un “proceso natural de aprendizaje

484 *Ibidem*, p. 44.

485 *Ibidem*, p. 49.

486 *Ibidem*, p. 53.

y corrección del lenguaje⁴⁸⁷, se abrió la posibilidad de que los niños, como artífices de su conocimiento, empezaran “a hablar en clase, a expresarse, con la palabra, la pluma, el lápiz, la mímica⁴⁸⁸, y que compartieran esa experiencia con su pares.

Al finalizar el proceso, sin ninguna “lección especial, sin ninguna obligación fastidiosa⁴⁸⁹, sino que, empleando únicamente el método de Freinet, los niños aprendieron a leer y escribir naturalmente. Por tanto, la actividad libre se convirtió en el eje para alcanzar la “formación armoniosa del niño”.

Con todo, la “educación libre” propuesta y experimentada por Freinet, en contravía de las prácticas de la escuela tradicional que se orienta hacia las “preguntas que no tienen ninguna base inmediata en la vida⁴⁹⁰ y termina formando niños que no piensan, que no expresan sus ideas, sino que tienden a la pasividad y a la “recepción blanda⁴⁹¹”.

Esta perspectiva se convierte en una propuesta, no solo innovadora y transformadora, sino pertinente, pues al autor le interesa “hacer posible su aplicación en las escuelas populares⁴⁹², toda vez que la educación debe coadyuvar al “aprendizaje natural (que) formará una sola cosa con la vida misma y con el proceso de evolución del individuo⁴⁹³, y, por ende, de la comunidad entera.

Otro aporte interesante lo realiza Montessori⁴⁹⁴, quien señala que su propuesta educativa es resultado de “una experiencia pedagógica”, más que de un tratado de “pedagogía científica⁴⁹⁵”.

Así, el compilado de las observaciones realizadas, analizadas y reflexionadas con propósito educativo, se convierten no sólo en el punto de partida, sino en el “apoyo de la nueva pedagogía”, que debe contribuir adecuadamente a

487 *Ibidem*, p. 40.

488 *Ibidem*, p. 36.

489 *Ibidem*, p. 41.

490 *Ibidem*, p. 43.

491 *Ibidem*, p. 56.

492 *Ibidem*, p. 50.

493 *Ibidem*, p. 44.

494 Montessori, M., *El método de la pedagogía científica* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2014).

495 *Ibidem*, p. 89.

la formación del hombre, no sólo con aportes científicos conceptuales, sino con “la renovación de los métodos de educación e instrucción” ⁴⁹⁶.

¿Cuáles serían los cambios que se deben tener en cuenta para orientar adecuadamente los procesos educativos? Esta pregunta abre la posibilidad de entender la denominada “renovación teórica de la pedagogía”, que debe apoyarse en los aportes de la pedagogía científica, pero sin reducir la labor del maestro a ellos, porque limitarían el arte de educar a una operación técnica-instrumental que no conduce a la formación humana, sino que se quedan en elucubraciones sobre aspectos externos al sujeto, y no aportan al desarrollo del “interior del hombre”⁴⁹⁷.

En esa medida, el maestro debe pensar entonces en las estrategias para cultivar “el espíritu del sabio además de la técnica”⁴⁹⁸, dedicando su esfuerzo no a la instrucción de la ciencia misma, o la transmisión de sus conceptos e ideas, ni tampoco a la aplicación de los instrumentos entregados por las antropometría y psicometría, sino que debe propiciar “la formación de la actitud científica del espíritu”⁴⁹⁹.

En otras palabras, como lo expresa la autora, el educador no debe limitarse con enseñar a leer a sus estudiantes sino aportar a la comprensión de lo leído, y, mejor, a captar “el sentido” de lo que se quiere expresar en las letras leídas; y esto se alcanza con un uso adecuado de los aportes científicos, no con la ciencia en sí misma.

Otro aspecto de cambio se encuentra en la escuela, pues, como lo señala Montessori, “no es suficiente preparar los maestros; es preciso además adaptar la escuela a las nuevas ideas”⁵⁰⁰.

Esta idea exige modificar aquellos elementos que están presentes en el ambiente educativo y que evita el desarrollo libre de las “manifestaciones naturales del niño”, por lo que Montessori dedica especial interés a aquellos

496 *Ibidem*, p. 90.

497 *Ibidem*, p. 93.

498 *Ibidem*, p. 94.

499 *Ibidem*, p. 95.

500 *Ibidem*, p. 98.

aspectos que cultivan la esclavitud del sujeto, la instrucción hacia el silencio, la inmovilidad y el servilismo.

Ejemplo de lo anterior es la inclusión del “banco escolar”, que representa “al alumno que se encuentra bien encajado”⁵⁰¹ en el espacio, y al instrumento de esclavitud escolar sobre el cual, la ciencia del momento se ha dedicado a reflexionar, evaluar, proponer e imponer.

En la propuesta de Montessori el ambiente adquiere importancia en la medida en que el espacio y el mobiliario se adecua a las posibilidades y necesidades de los niños, contribuyendo directamente a “las manifestaciones espontáneas” de los mismos, y al surgimiento de la “libertad de los niños”⁵⁰², como aspectos fundamentales que no pueden limitarse, como lo ha hecho la escuela tradicional con su instrccionismo que apunta al silencio, la obediencia y la inmovilidad de los seres.

Un ejemplo adicional se encuentra en la evitación que se debe aplicar a los premios y los castigos como “estimulantes” de los procesos educativos, pues la escuela tradicional les ha dado mucho protagonismo al valorarlos como instrumentos de control y disciplina. Frente a esto, Montessori acuña el concepto de disciplina activa, y lo eleva a principio educativo, en contra de la coerción tradicional que se ha ejercido en la escuela del siglo XIX, apuntando a una resignificación del concepto y del modelo de hombre, pues a través de esta “nueva” disciplina, se forma a “un individuo que es dueño de sí”⁵⁰³.

En esa medida, la disciplina adecuada es la que “prepara no para la escuela sino para la vida”, y los maestros que saben generar este tipo de actitud educativa, lejos del castigo y del uso de los premios, y más alejada aún de la inmovilidad y la obediencia ciega, podrán aportar a la formación de “un individuo correcto”, que sabrá desenvolverse también en “todas sus manifestaciones sociales”⁵⁰⁴.

501 *Ibidem*, p. 100.

502 *Ibidem*, p. 143.

503 *Ídem*.

504 *Ibidem*, p. 147.

Con lo anterior, el educador debe concebirse a sí mismo como un investigador también, pues ha cultivado en sí el espíritu científico y lo empieza a emplear como medio educativo. Un nuevo punto de partida señala Montessori para garantizar este proceso, a saber: la observación activa; aspecto que será fundamental para inspirar la renovación metodológica necesaria en la escuela del siglo XX.

Desde esa perspectiva, dos características importantes que debe desarrollar un maestro, y con las cuales garantizará las finalidades de la educación, crecen en la medida en que “más vasta sea su cultura científica y su práctica en la experimentación”⁵⁰⁵, pues sólo así tendrá el saber necesario para intervenir cuando sea necesario, luego de una juiciosa observación de lo que ocurre en su clase. En esa medida, la acción que se realice será una “acción educativa eficaz”, pues tenderá a “ayudar el completo desarrollo de la vida”⁵⁰⁶.

La escuela, por tanto, debe rescatar su espíritu de reacción, pues en el fondo está destinada a fortalecer la libertad humana, y no debe permitir que se restrinja la visión del mundo de los niños, enseñándoles, desde pequeños a funcionar como esclavos en la sociedad, a quedarse mudos e inactivos frente a la realidad misma, pues en esas circunstancias lo único que se enseña es que “su dignidad de hombre queda reducida a la de una máquina que necesita aceite para funcionar porque no sienten en sí el impulso de la vida”⁵⁰⁷.

El educador debe, entonces, permitir que se haga acto lo que está en potencia, fortalecer las posibilidades del niño y contribuir a su buen desarrollo. Como propone Montessori, lo interior debe ir primero, ayudado por el ambiente, para contribuir, finalmente, al “cultivo de la vida humana”⁵⁰⁸.

Con base en lo anterior, vale señalar que en este nivel sistémico adquiere mucha más importancia continuar con la apropiación de las nuevas tecnologías como una manera de que educandos y educadores actualicen sus conocimientos y sus prácticas educativas.

505 *Ibidem*, p. 148.

506 *Ibidem*, p. 149.

507 *Ibidem*, p. 104.

508 *Ibidem*, p. 159.

A partir de este ejemplo, Gadotti, Gómez y Freire⁵⁰⁹ afirman que esta apropiación, empleándose más allá de los límites de la escuela, permite a los movimientos sociales fortalecer su unidad, visualizando el poder y las implicaciones políticas de esos encuentros que deben evitar ahondar en las desigualdades sociales y evitar las lógicas de poder excluyente.

Ahora bien, si estas ideas conllevan la exigencia de repensar el proyecto educativo de la escuela y de los programas de formación de educadores populares, y obliga a los educadores a resignificar sus prácticas, pues este nuevo constructivismo se enfoca más en el proceso de aprendizaje y en las acciones de quien aprende, y supera el convencional constructivismo que presta más atención en las acciones de quien enseña.

Esta perspectiva permite pensar hoy que el rol educador se acerca al trabajo de un diseñador de experiencias, de facilitador o mediador en los procesos de construcción conjunta del conocimiento, y se aleja del moderno papel de transmisor, examinador o entrenador.

Los nuevos educadores no se dedicarían a modelar las representaciones de los estudiantes, ni a transmitir los modelos de pensamiento o de acción existentes, sino que se propondrían generar procesos de pensamiento crítico para actuar con flexibilidad a partir del conocimiento que se entreteje en los encuentros, ya sean en los espacios escolarizados de aula o en el trabajo comunitario.

Como sugiere Perkins, “primero, para apreciar la comprensión de una persona en un momento determinado, pídanle que haga algo que ponga su comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto. Segundo, lo que los estudiantes responden no sólo demuestra su nivel de comprensión actual, sino que lo más probable es que los haga avanzar. Al trabajar por medio de su comprensión en respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor”⁵¹⁰.

509 Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras: experiencias que se completan*, op. cit.

510 Perkins, D., “¿Qué es la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Compilado por Stone, M. (Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999), p. 72.

Con esto se trasciende el concepto de comprensión y lo liga a la pedagogía. Así, los educadores mejorarán su compromiso reflexivo y emprenderán la tarea de trabajar con desempeños, que asegurarán la comprensión de sus estudiantes, pues “lograr comprensión es menos sinónimo de adquirir algo que de aprender a actuar de manera flexible”⁵¹¹.

Así las cosas, desde la mirada del exosistema, este camino exigirá la construcción de una “cadena” que aumentará en complejidad en la medida en que las comprensiones previas sumadas a los nuevos conocimientos y al desarrollo de las habilidades, permita a los sujetos ampliar sus repertorios para ver, entender y transformar el mundo de las representaciones y generar acciones que lleven a los cambios significativos de los contextos reales en donde se desenvuelve su vida individual y colectiva.

Así, la perspectiva de Paulo Freire se expande hacia un nivel global y transformador de la educación, complementado por las contribuciones de Célestin Freinet y María Montessori. Estos enfoques, a su vez, se integran para formar un marco educativo holístico que valora la individualidad del niño y su conexión con la vida cotidiana; integración que permite repensar un enfoque educativo que no solo busca la transformación social global, sino que parte de la importante valoración y empoderamiento que debe tener la individualidad del niño, conectándola con su entorno y la generación de experiencia cotidianas significativas y sentidas para el aprendizaje.

1. Conciencia Sociopolítica Global:

En el exosistema educativo, la conciencia sociopolítica global emerge como un pilar fundamental que amalgama las visiones de Freire, Freinet y Montessori en el marco de la Educación Popular y las transformaciones sociales. Freire enfatiza la conciencia sociopolítica global como un catalizador esencial para la transformación de la sociedad a través de la educación. Esta conciencia no se limita a las fronteras nacionales, sino que trasciende los límites geográficos, alentando a los estudiantes a comprender y actuar sobre las realidades sociales y políticas del mundo entero.

Montessori, por su parte, agrega un matiz crucial al abogar por la importancia de la experiencia pedagógica arraigada en la vida cotidiana del

511 *Ibidem*, p. 86.

niño⁵¹². Esta dimensión se convierte en un vehículo para fortalecer la conciencia sociopolítica global.

Al conectar el aprendizaje con las observaciones y reflexiones diarias de los estudiantes, se genera un puente entre conceptos abstractos y situaciones reales y relevantes. De esta manera, los niños no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan una comprensión profunda de las cuestiones sociopolíticas que afectan sus vidas y las vidas de los demás.

La visión de Célestin Freinet refuerza esta idea al destacar la participación activa del niño en su propio proceso de aprendizaje. La conciencia sociopolítica global se enriquece cuando los estudiantes no solo son receptores pasivos de información, sino que también se convierten en protagonistas de su propia educación y agentes de cambio en su comunidad y más allá.

La conexión con la vida cotidiana y la participación activa permiten que los niños comprendan la interconexión entre los aspectos locales y globales de la sociedad, alentándolos a buscar soluciones informadas y a contribuir a la transformación social desde un enfoque educativo y participativo.

Esta integración se erige como una herramienta poderosa para la Educación Popular y la transformación social. Al arraigar el aprendizaje en la vida cotidiana del niño y fomentar su participación activa, se forja una comprensión profunda de las realidades sociales y políticas, capacitando a los estudiantes para actuar como ciudadanos comprometidos y conscientes en un mundo interconectado.

De acuerdo con Gadotti, Gómez y Freire⁵¹³, la formación de ciudadanos globalmente conscientes se enfrenta al desafío de generar una conciencia planetaria, un propósito que rebasa los límites convencionales de la educación en las instituciones tradicionales, como la escuela. Estas instituciones actúan como fábricas de subjetividad, proporcionando espacios discretos donde se moldea la percepción y la identidad de los individuos. Sin embargo, en la sociedad moderna, el entorno educativo ha evolucionado y se ha entrelazado con nuevas formas de comunicación, como los medios de comunicación de masas y, más

512 Montessori, M., *El método de la pedagogía científica*, op. cit.

513 Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: experiencias que se completan*, op. cit.

recientemente, las interacciones a través de la Internet y la emergencia de la Inteligencia Artificial, por ejemplo.

Las influencias en la educación de hoy van más allá de los confines tradicionales de la familia y la escuela, ya que factores como la televisión, los videojuegos e Internet desempeñan un papel significativo en la construcción de la subjetividad de los jóvenes. En este contexto, es crucial destacar la importancia de cultivar la capacidad de amar y la afectividad hacia las personas y la naturaleza, especialmente en una época marcada por el consumismo excesivo y la normalización de la violencia en los medios.

Para abordar estos desafíos, se hace hincapié en la necesidad de politizar nuestras acciones cotidianas y dotarlas de un sentido planetario más amplio, donde la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos se convierta en un objetivo central que trasciende las limitaciones tradicionales de la educación.

De manera adicional, Freire expone en la *Pedagogía de la Tolerancia*⁵¹⁴ la compleja ambigüedad que enfrenta el colonizado, marcada por la dualidad de sentir atracción y rechazo hacia el colonizador. Esta dualidad es un reflejo del impacto profundo del proceso de colonización en la identidad del colonizado. Por lo tanto, se sugiere que esta ambigüedad puede romperse en momentos históricos de confrontación con el dominador, cuando el colonizado se enfrenta a su vida conflictiva y busca liberarse de la influencia del colonizador.

En este proceso de liberación, el colonizado descubre su propia humanidad y rechaza ser definido en términos del dominador. Así, esta conciencia sociopolítica global implica la lucha por la autenticidad y la reivindicación de la propia identidad, desafiando la imitación y la opresión cultural impuesta por el colonizador.

2. Compromiso con la Justicia Social:

En el exosistema educativo, la promoción de la justicia social y el compromiso educativo se distingue por su enfoque en la conexión entre la educación y la sociedad en un sentido más amplio, y cómo esta interacción

⁵¹⁴ Freire, Paulo, *Pedagogía de la Tolerancia*, op. cit.

transformadora influye en la construcción de ciudadanos conscientes y activos. A diferencia del microsistema, que se centra en las interacciones directas en el aula, y del mesosistema, que se concentra en las relaciones entre diferentes entornos educativos, el exosistema amplía el enfoque hacia cuestiones sociales más amplias y su impacto en la educación.

En el contexto del exosistema educativo, la promoción de la justicia social y el fomento del compromiso educativo emergen como dos pilares cruciales que enlazan las perspectivas de los autores reseñados en este apartado, dentro del marco de la Educación Popular y las transformaciones sociales. Freire, al resaltar el compromiso con la justicia social, plantea que la educación debe ser un vehículo para la transformación de las estructuras desiguales y la erradicación de las injusticias en la sociedad.

Esta justicia social no se concibe como una mera aspiración teórica, sino como un imperativo ético y práctico que debe orientar la labor educativa, empoderando a los estudiantes para reconocer y desafiar las inequidades que rodean sus vidas.

Freire resalta la naturaleza histórica y contradictoria de las relaciones en la sociedad, incluidas las infraestructuras y superestructuras. En *Pedagogía de la Tolerancia* argumenta que la escuela no es inherentemente buena o mala, sino que su valor depende de a quién sirve y a quién defiende en el mundo. Propone la posibilidad de desafiar la ideología dominante y utilizar los espacios disponibles para acciones institucionales que contradigan la norma establecida. Además, aboga por una presencia autocrítica de la propia cultura, superando el consumismo y el individualismo egoísta.

En este compromiso con la justicia social, Freire insta a enfrentar las desigualdades y luchar por condiciones de trabajo dignas, democratización de la educación y la transformación de la academia para promover la creatividad y el pensamiento crítico.

En esa medida, la contribución de Freinet agrega un matiz importante al proponer el empoderamiento infantil a través de la participación activa en su proceso de aprendizaje. Este enfoque otorga a los niños voz y autonomía en su

educación, lo que les permite explorar y expresar sus intereses y perspectivas únicas. A través de este tipo de participación, los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso educativo y, al mismo tiempo, se les motiva a involucrarse en cuestiones de justicia social a nivel local y global. Por ejemplo, los niños podrían colaborar en proyectos comunitarios que aborden problemas como la falta de acceso a la educación o la protección del medio ambiente.

En consonancia con esta dinámica, Montessori⁵¹⁵ añade la importancia de la renovación de los métodos educativos para promover la justicia social. Sostiene que los métodos pedagógicos deben adaptarse para reflejar las necesidades individuales de cada niño, respetando su singularidad y ritmo de aprendizaje. Al permitir a los niños explorar y descubrir el conocimiento por sí mismos, se fomenta su autonomía y se establece un ambiente propicio para la reflexión crítica. Esto contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social, capaces de analizar y abordar las inequidades desde una perspectiva informada y activa.

En el exosistema, la justicia social y el compromiso educativo se manifiestan en la manera en que la educación no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que se convierte en un vehículo para involucrar a los estudiantes en la comprensión crítica y la transformación activa de las injusticias sociales. Esto se evidencia en cómo la escuela se concibe como un espacio que no solo brinda información, sino que también capacita a los estudiantes para analizar y cuestionar el *statu quo*, inspirándolos a abordar problemas sociales y a contribuir al cambio positivo.

Por ejemplo, los estudiantes podrían participar en proyectos comunitarios que aborden temas como la pobreza, la discriminación o la sostenibilidad ambiental, promoviendo así la justicia social desde una perspectiva educativa.

Además, el exosistema se diferencia al incorporar la voz y la agencia de los niños en la toma de decisiones educativas a nivel más amplio, no solo en el aula. Los estudiantes no sólo participan en su propio proceso de aprendizaje, como en el mesosistema, sino que también se les anima a involucrarse en

515 Montessori, M., *El método de la pedagogía científica*, op. cit.

cuestiones sociales a nivel local y global. Esto se traduce en que la educación se convierte en un espacio donde los niños no solo aprenden sobre la justicia social, sino que también se les da la oportunidad de ser agentes activos de cambio, contribuyendo a la construcción de un mundo más equitativo y consciente.

Con todo, la promoción de la justicia social y el compromiso educativo se distingue por su enfoque integral que trasciende los límites del aula y se expande hacia la sociedad en su conjunto. Aquí, la educación se convierte en un poderoso vehículo de cambio social, empoderando a los estudiantes para comprender y cuestionar las injusticias que afectan a su comunidad y más allá.

Este enfoque revitalizado de la Educación Popular resalta la importancia de la resignificación, donde la educación se convierte en una herramienta de transformación y empoderamiento para abordar problemas sociales arraigados. En este sentido, la escuela se erige como un espacio de empoderamiento y participación ciudadana, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también se convierten en agentes activos de cambio, aportando a la construcción de una sociedad más equitativa y consciente.

Esta redefinición de la Educación Popular impulsa una visión renovada que trasciende las barreras tradicionales y coloca a la justicia social y el compromiso activo en el centro de la experiencia educativa.

3. Participación en Movimientos de Cambio:

La participación en movimientos de cambio se destaca como una característica que integra la educación con la acción social transformadora. Al empoderar a los estudiantes para que se involucren activamente en la búsqueda de un cambio positivo, la educación adquiere un nuevo significado, trascendiendo las barreras tradicionales y enfocándose en la construcción de ciudadanos comprometidos con la transformación social y la justicia.

En el marco del exosistema educativo, la participación en movimientos de cambio emerge como una característica distintiva que va más allá de los confines del aula, conectando la educación con la acción social transformadora. Este enfoque resalta la importancia de empoderar a los estudiantes para que

se involucren activamente en los movimientos de cambio que buscan abordar problemáticas sociales. A diferencia del microsistema, que se concentra en las interacciones individuales en el aula, y del mesosistema, que considera las relaciones entre diversos entornos educativos, el exosistema aboga por una participación ciudadana comprometida y colectiva en la búsqueda de un cambio.

Vale resaltar aquí que la Educación Popular surge estrechamente ligada a movimientos sociales populares y lleva consigo el compromiso de lograr un cambio social, como lo afirman Dos Santos, Rutz y Conte⁵¹⁶ al conectar esta propuesta educativa con la pedagogía social que nace en el contexto de la posguerra, en una situación de vulnerabilidad, como respuesta asistencialista y de alivio del sufrimiento.

Aunque los investigadores señalan puntos de convergencia entre ambas, es importante destacar que la Educación Popular tiene un enfoque más centrado en las clases sociales, priorizando a las personas empobrecidas, quienes, según Freire, también aprenden a interpretar el mundo.

El malentendido surge cuando se confunden los términos *Educación Popular* y *Pedagogía Social*, como si fueran intercambiables o uno pudiera reemplazar al otro, a pesar de que el primero no excluye al segundo, ni viceversa, ya que ambas perspectivas tienen su lugar en las prácticas pedagógicas transformacionales y críticas.

Este enfoque no solo implica que los estudiantes se informen sobre cuestiones sociales y políticas, sino que también se les anima, al estilo de Freire, a involucrarse activamente en movimientos que buscan abordar estas problemáticas desde sus raíces. En esta dinámica, la escuela se metamorfosea en un espacio de empoderamiento, donde los estudiantes no solo cultivan habilidades académicas, sino que también se transforman en agentes activos en la búsqueda de un mundo más justo y equitativo, alineando con la visión de Montessori.

516 Dos Santos, F., Rutz, P., y Conte, I., "Educação Popular e Pedagogia Social: Um encontro possível no caso de Porto Alegre?", *Educação: Teoria e Prática*, 43 (23), (2023), pp. 128-144. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p128-144>.

Un ejemplo de esta participación en movimientos de cambio puede encontrarse en la colaboración de los estudiantes en campañas de concienciación que abordan asuntos como la justicia ambiental, la igualdad de género o los derechos humanos. Esta acción refleja el enfoque pedagógico de Freinet, quien enfatizaba la participación y la interacción con el mundo real como motor del aprendizaje.

Los estudiantes, trabajando de la mano con la comunidad y otras instituciones, pueden movilizarse para sensibilizar y generar un impacto tangible en la sociedad, impulsados por su compromiso con la justicia y el cambio. En este sentido, la participación en movimientos de cambio se expande más allá de las fronteras del entorno educativo, encarnando la interconexión entre la educación y la transformación social, como lo sugería Montessori en su llamado a la renovación de los métodos educativos para promover la acción y la innovación en beneficio de la sociedad.

Con todo, al empoderar a los estudiantes para que no solo adquieran conocimientos, sino que también se conviertan en agentes activos en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, se fomenta una ciudadanía comprometida y consciente.

En última instancia, la conexión entre la educación, los movimientos de cambio y la Educación Popular contemporánea refuerza la idea de que la educación es un instrumento poderoso para forjar un mundo más inclusivo, justo y sostenible, donde los ciudadanos se convierten en catalizadores de una transformación positiva y duradera.

Las visiones pedagógicas de Freire, Freinet y Montessori, en donde se destaca la evolución y la vigencia de la Educación Popular contemporánea, estos enfoques ponen en relieve la participación, la conciencia crítica y la acción transformadora, lo que conlleva a revitalizar la posibilidad de que los estudiantes se involucren activamente en movimientos que buscan la justicia y la equidad, exigencia de una educación que trasciende las aulas y se convierte en una fuerza motriz para el cambio social.

A manera de ejemplo, se puede resaltar uno de los aportes de Freire, traído a colación desde la Pedagogía de la Tolerancia, en donde se destaca la importancia del lenguaje como herramienta de resistencia y empoderamiento para el colonizado. El dominado defiende su lengua y busca mantenerla en medio de la influencia de la lengua del colonizador. Freire subraya que la ciudadanía es una producción política y que el alfabetizador tiene la responsabilidad de fomentar la producción ciudadana entre aquellos que carecen de derechos y deberes de ciudadanía.

Además, enfatiza que el proceso de alfabetización no solo implica aprender a leer y escribir, sino también superar las inhibiciones y la conciencia de no saber. Esta participación en movimientos de cambio, desde esta perspectiva, se basa en la necesidad de romper con la opresión y las barreras ideológicas que limitan el desarrollo pleno de las personas.

Freire reconoce la importancia de la curiosidad y la creatividad en el proceso de aprendizaje y critica cómo el desarrollo tecnológico puede reducir el espacio para estas cualidades. En este contexto, aboga por una lucha contra la ideología dominante que limita la creatividad y la indagación, especialmente entre las mayorías. Freire sostiene que su lucha no es contra la academia en sí, sino por democratizarla y mejorarla. Enfatiza la importancia de la indignación como motor para el cambio y la transformación social, instando a los educadores a luchar por la democratización de la educación y la construcción de una pedagogía reveladora y no ocultadora del mundo.

4. Solidaridad:

Desde las perspectivas de Paulo Freire, Célestin Freinet y María Montessori, la solidaridad se erige como un pilar esencial de la Educación Popular contemporánea, enriqueciendo la experiencia educativa y conectando a los estudiantes con un sentido profundo de comunidad y compromiso social. Freire, en su búsqueda por una transformación global, promueve la solidaridad en un contexto más amplio, fomentando una comprensión compartida de las luchas y desafíos que enfrenta la humanidad.

Por su parte, Freinet acentúa la participación del niño como vehículo para desarrollar conexiones genuinas con otros, cultivando la solidaridad a través de la colaboración y el respeto mutuo desde temprana edad. Finalmente, Montessori aporta a esta visión un enfoque experiencial, resaltando cómo la solidaridad puede arraigarse en la vida cotidiana del estudiante a través de una educación que abraza la interacción auténtica con el mundo⁵¹⁷.

Estos enfoques se entrelazan de manera significativa con la Educación Popular contemporánea, generando una sinergia que trasciende las barreras tradicionales y transforma la educación en una fuerza impulsora de solidaridad y cambio social. Juntos, Freire, Freinet y Montessori contribuyen a una educación que va más allá de la simple transmisión de información, estimulando la participación activa y el diálogo significativo entre los estudiantes.

A través de esta participación, los niños se conectan con diversas perspectivas y realidades, lo que no solo amplía su comprensión del mundo, sino que también fomenta la empatía y el entendimiento intercultural. La solidaridad, así entendida, se convierte en un hilo conductor que teje las experiencias educativas de los estudiantes, inspirándolos a ser agentes de cambio y contribuyendo a la construcción de una sociedad más unida y justa. En última instancia, estos enfoques convergen en la creación de una educación que trasciende los límites de las aulas y se convierte en un catalizador para la solidaridad global y el compromiso activo con la transformación positiva de nuestro mundo.

La importancia de la solidaridad en la Educación Popular contemporánea no solo radica en su impacto directo en los estudiantes, sino también en la formación de docentes que sean modelos para seguir en la promoción de esta virtud. Desde la mirada del exosistema educativo, la formación de docentes que comprendan profundamente los principios de la solidaridad y sean capaces de incorporarlos en su práctica pedagógica se vuelve crucial para la construcción de un entorno educativo transformador y empático.

Estos educadores no solo transmiten información, sino que también cultivan valores de colaboración, empatía y respeto mutuo, creando así un

517 Montessori, M., *El método de la pedagogía científica*, op. cit.

ambiente donde los estudiantes pueden experimentar y practicar la solidaridad en sus interacciones diarias.

La formación de docentes en la dimensión de la solidaridad implica una inversión en su desarrollo profesional y personal, dotándolos de las herramientas y habilidades necesarias para fomentar un sentido de comunidad y compromiso social en el aula.

Asimismo, esta formación trasciende las fronteras del entorno educativo, ya que los docentes solidarios son capaces de establecer conexiones significativas con la comunidad y colaborar con otros actores sociales para abordar desafíos y promover el cambio. En este sentido, la formación de docentes solidarios se convierte en una estrategia de transformación social a nivel sistémico, ya que influye en la manera en que la educación se integra con la sociedad en su conjunto.

Al promover la solidaridad como un pilar fundamental de la formación docente, se crea un efecto cascada que impacta directamente en la experiencia educativa de los estudiantes, su comprensión del mundo y su capacidad para ser agentes activos en la construcción de un futuro más justo y solidario.

5. Construcción de Identidad Ciudadana Global:

En el contexto de la Educación Popular contemporánea, la construcción de una identidad ciudadana global adquiere una relevancia destacada, abriendo horizontes hacia la formación de individuos comprometidos y empoderados en la comunidad global. Los enfoques de Paulo Freire y María Montessori convergen de manera notable en esta búsqueda, resaltando la importancia de forjar ciudadanos informados, conscientes y activos en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Paulo Freire, con su visión de educación transformadora, aspira a la formación de ciudadanos globales comprometidos en la comprensión y abordaje de problemáticas que trascienden las fronteras nacionales. Freire no solo busca transmitir información, sino también cultivar una conciencia crítica y empática que permita a los estudiantes conectarse con realidades diversas y participar

en la construcción de soluciones a nivel global. En este enfoque, la construcción de una identidad ciudadana global implica la superación de barreras culturales y la promoción de una visión amplia y colaborativa que trascienda limitaciones geográficas.

Por otro lado, María Montessori aporta a este proceso con su énfasis en la renovación de métodos educativos. Su enfoque experiencial y centrado en el niño busca dotar a los estudiantes no solo de conocimiento conceptual, sino también de habilidades esenciales para la participación en la construcción de una sociedad global justa y equitativa. Montessori reconoce la importancia de cultivar la autonomía, la empatía y la colaboración en los niños, lo que contribuye a la formación de ciudadanos globales capaces de asumir un papel activo en la configuración de un futuro más inclusivo y solidario.

La conjunción de los enfoques de Freire y Montessori da como resultado la construcción de una identidad ciudadana global sólida y significativa. Esta identidad no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que se nutre de la conciencia crítica, la empatía y la capacidad de acción. Al brindar a los estudiantes las herramientas para comprender y enfrentar desafíos globales desde una perspectiva informada y comprometida, estos enfoques educativos se convierten en catalizadores poderosos para la construcción de una identidad ciudadana que trascienda las fronteras y contribuya al bienestar colectivo a nivel mundial.

De manera adicional, vale resaltar la reflexión sobre el dilema que surge en las sociedades contemporáneas que se han transformado sin una comprensión clara de su dirección⁵¹⁸. Según el autor, en este contexto, las nuevas generaciones no han encontrado un espacio que les permita forjar un sentimiento de pertenencia y reconocimiento como ciudadanos activos que contribuyen a su entorno.

Este vacío de identidad no solo se manifiesta como un problema generacional, sino que también tiene profundas raíces culturales que aumentan la vulnerabilidad de las sociedades ante este fenómeno preocupante. La falta de un espacio donde puedan identificarse como miembros valiosos y comprometidos

518 Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: experiencias que se completan*, op. cit.

de la sociedad puede llevar a un sentido de alienación y desvinculación, lo que a su vez puede contribuir al aumento de la violencia y la inestabilidad.

En este nivel del sistema, es crucial reconocer la importancia de establecer entornos educativos y sociales que promuevan la identidad positiva, la participación y la conexión con la comunidad. De esta manera, se puede contrarrestar la propagación de la violencia y fomentar una cultura de respeto, pertenencia y ciudadanía comprometida entre las generaciones jóvenes.

En palabras de Freire, como lo destaca en la *Pedagogía de la Tolerancia*, el trabajo de la educación destaca la necesidad de romper con la opresión del colonizador y reivindicar la propia identidad cultural y lingüística. Resalta que la construcción de ciudadanía es una producción política y enfatiza el papel del alfabetizador en fomentar la producción ciudadana entre las masas populares.

Freire propone la transformación de las escuelas en centros de creatividad y alegría, donde se enseñe y aprenda con satisfacción y en condiciones dignas. Aboga por una pedagogía de la rabia que luche contra el autoritarismo y la discriminación, y promueva una democracia sustantiva en la educación y la sociedad en general. En su visión, la construcción de identidad ciudadana global implica el empoderamiento de las personas para enfrentar las injusticias y participar activamente en la transformación social.

10.4. El Cronosistema

La Educación Popular como un movimiento histórico, con un carácter político de transformación del proyecto educativo y por lo mismo del proyecto social, no ha sido estático ni ha mantenido a lo largo de su historia sus estrategias de cambio y sus propuestas de futuro inmutables. Aunque su enfoque es el de la organización y la lucha, como ya autores lo han planteado se trata de estar siempre abiertos a nuevas posibilidades de futuro, a entender la historicidad del cambio, pues las apuestas de transformación se van redefiniendo de acuerdo con los contextos políticos, sociales, económicos y culturales desde los que se proyectan. En este sentido la proyección es hacia seguir fortaleciendo esa idea de la Educación Popular como una pedagogía de las posibilidades.

Dentro de estos nuevos paradigmas sobre las nociones de cambio y futuro que se plantean desde la Educación Popular resulta relevante que con la comprensión de la historia y el tiempo de esta manera se alimenten las distintas propuestas metodológicas que de manera contextual se han puesto en práctica para la investigación de los contextos, el análisis crítico de la realidad, la recuperación de la cultura popular y la memoria colectiva.

En torno al Cronosistema es importante también no dejar de reconocer los procesos históricos comunitarios, y las historias individuales en la construcción de las prácticas educativas populares.

Al respecto, Torres⁵¹⁹ señala que las políticas neoliberales y el empobrecimiento de la población han contribuido con la emergencia de ciertas reflexiones acerca de la productividad en los procesos comunitarios de Educación Popular, con alternativas económicas solidarias, microempresas, empresas asociativas, entre otras; sin embargo, no se puede perder de vista el componente político, crítico y de comunidad que debe existir en experiencias como el diseño e implementación de granjas y talleres experimentales que capaciten técnicamente y motiven la reproducción de estos procesos productivos, como bien lo ha señalado Mejía⁵²⁰.

Por tales motivos, el enfoque productivo que en muchos contextos ha desarrollado la Educación Popular, debe encaminarse hacia el diseño de experiencias de desarrollo alternativos, con conciencia planetaria y realmente sostenibles, que se contrapongan a los modelos hegemónicos de desarrollo.

Estas ideas están en sintonía con pensadores contemporáneos como Masschelein y Maarten⁵²¹, quienes conjugan una suerte de intersección entre las ideas de la Educación Popular y la resignificación que debe tener la escuela como escenario público de formación ciudadana y de pensamiento crítico.

519 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit.

520 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

521 Masschelein, J y Maarten, S., *Defensa de la escuela: una cuestión pública* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014).

Masschelein y Maarten⁵²² ofrecen las bases reflexivas para comprender cómo la Escuela “puede reinventarse”, estableciendo un movimiento que tiene en la base una apología por la institución como escenario de democratización, en oposición a las perspectivas reformadoras y eliminadoras orientadas hacia la desescolarización, que ponen en riesgo la vida escolar, su sentido, sus prácticas y propósitos.

Los autores, para “absolver” a la escuela de los discursos de las reformas y refutar las propuestas de eliminación de esta, basadas en los odios, las críticas y sus crisis, proponen enfocarse en aquello que tiene la escuela y la hace ser ella misma, rescatando lo que hay de público y común, y pensándola como un escenario en el que confluye el tiempo y el espacio necesarios para pensar el mundo y preparar a los estudiantes para habitarlo.

Para los autores, esta *nueva* escuela, como concepto, recupera su sentido originario, pues fue un invento griego que pretendió superar las diferencias individuales como origen, raza, género y las tareas asociadas a ellas, para convertirse en un espacio sin jerarquías convencionales o diferencias sociales, en el que la dinámica igualitaria se vive más acorde al mundo democrático que emerge en su interior.

En este sentido, la escuela reinventada, desde el argumento de los autores, es un lugar en el que se ofrece un tiempo alejado del mundo productivo, capitalista e indefinido, un tiempo que solo la escuela puede ofrecer, caracterizado como tiempo libre⁵²³.

Esto supone que la escuela, como espacio y tiempo alejado de los esquemas del mundo productivo y económico, inventa un nuevo espacio igualitario y crea un tiempo independiente (libre) del mundo del hogar, de la sociedad y del trabajo, con esquemas de pensamiento y acción que deben trascender el orden social establecido fuera de ella y evitar las tradicionales posiciones elitistas y jerarquizadas.

En el capítulo *¿Qué es lo escolar?*, los autores comparten sus argumentos claves para señalar cómo la conceptualización de la escuela es

522 *Ibidem*, p. 13.

523 *Ibidem*, p. 28.

fundamental para saber qué es ella, cuál es su sentido, para qué se inventó y cómo se configuró en estrategia social de formación.

Sin embargo, en la primera parte del texto, encuentro aquellos aspectos sobre los cuales se pone en juicio a la escuela, y, a partir de los cuales, se construye esta apología. En primera instancia, la escuela aparece como un elemento de artificialidad y alienación, que responde, muchas veces, a las exigencias del mundo económico-laboral; en segundo lugar, la corrupción aparece como el eje de poder que se emplea en la escuela, a partir del cual se generan las desigualdades como efecto del capital económico; adicionalmente, como tercera acusación, la escuela ofrece actividades inflexibles, poco creativas y anquilosadas, lo que profundiza la falta de motivación de los estudiantes; el cuarto aspecto se refiere a la falta de utilidad de lo que se hace en la escuela, pues no hay retorno de los recursos económicos, y se piensa desde la eficacia de los mismos y no desde la formación de los estudiantes.

Estos aspectos han formado una idea de escuela errónea, y han dejado de lado los aspectos más originarios y esenciales de la misma, sobre los cuales se debe reconstruir o reinventar, a juicio de los autores, para evitar su eliminación. A partir de lo anterior, ¿Qué se debe rescatar de la escuela para reinventarla? En principio, la respuesta apunta a “lo escolar”, pues su sentido se da por estar relacionado con la búsqueda de igualdad, la ruptura de lo exterior y la eliminación de un orden aparentemente natural en la sociedad; en otras palabras, lo escolar, que es lo propio de la escuela, es la oportunidad de experimentar la “suspensión (...) de un tiempo liberado y no productivo”⁵²⁴, alejado de la sociedad y del hogar para dedicarlo al conocimiento, el saber y la formación.

Lo escolar también exige la creación de nuevos espacios y tiempos para la libertad, a partir de la “profanación” de conocimientos y destrezas, para producir otras formas de reapropiación públicas. Es “el lugar y el tiempo para el estudio y la práctica”⁵²⁵, y aunque está fuera de la sociedad, retoma como objeto de estudio lo que pasa en ella. Se abre, por tanto, al mundo, y reconstruye en su interior esa realidad exterior, no con los mismos fines que la sociedad ha impuesto, sino con unos propios.

524 *Ibidem*, p. 33.

525 *Ibidem*, p. 41.

Requiere, para tal fin, renovar o reinventar las condiciones para el aprender, a saber, los métodos, la tecnología, las herramientas, los recursos y las prácticas, para generar el interés de los estudiantes para la apropiación del mundo. El trabajo es, en gran parte, un ejercicio autónomo y de interiorización, que implica la incursión hacia nuevas formas de subjetividad, pero esto no desvaloriza la función del maestro, pues sigue siendo referente de emancipación, toda vez que diseña y orienta los encuentros de los sujetos con las ideas, para comprenderlas, construirlas y confrontarlas, coadyuvando a definir la escuela como “un lugar que convierte algo en objeto de estudio (en conocimiento por amor al conocimiento) y en objeto de práctica (en habilidad por amor a la habilidad)”⁵²⁶.

Para los autores es importante rescatar la figura del maestro, como pedagogo, que reflexiona, propone y estimula formas de interacción, de mediación, “de amor por la materia de estudio (o por el mundo) y amor por los estudiantes”⁵²⁷.

Se resalta, por tanto, la importancia de la responsabilidad pedagógica, que “tiene más que ver con el amor que con ser capaz de proporcionar explicaciones o justificaciones de lo que hace”⁵²⁸, pues muchas veces se dilucida la responsabilidad con las exigencias del mercado o del sistema capitalista, que se limita a “cumplir las expectativas de la contabilización”⁵²⁹, es decir, a rendir cuentas de los resultados o de las acciones realizadas, y se olvida de la formación de los sujetos, de los “ciudadanos del mundo”⁵³⁰.

Ahora bien, desde la perspectiva de los pensadores contemporáneos reseñados en este apartado, la influencia del cronosistema en la Educación Popular, tal como propone Freire, se enriquece con una intersección entre las ideas de Educación Popular y la resignificación de la escuela como un escenario público de formación ciudadana y pensamiento crítico. En este contexto, estas cinco ideas clave toman un nuevo matiz:

1. Transformación histórica de la Educación Popular:

Freire subraya la importancia de reconocer cómo la Educación Popular

526 *Ibidem*, p. 66.
 527 *Ibidem*, p. 72.
 528 *Ibidem*, p. 95.
 529 *Ibidem*, p. 96.
 530 *Ibidem*, p. 93.

ha evolucionado a lo largo de la historia en respuesta a contextos sociales y políticos cambiantes. Las metodologías y enfoques educativos han variado a medida que la sociedad ha experimentado transformaciones, y comprender esta evolución permite contextualizar la educación en su dinámica temporal. Masschelein y Maarten, al abogar por la reconfiguración de la escuela como un espacio público, enfatizan cómo la Educación Popular debe ser reconsiderada en función de las demandas cambiantes de la sociedad. Esta perspectiva invita a un diálogo constante entre las prácticas educativas del pasado y las necesidades del presente, adaptando los enfoques educativos populares a los desafíos contemporáneos.

Desde Gadotti, Gómez y Freire⁵³¹, esta característica implica entender que en este proceso cronosistémico, la pedagogía freiriana también experimenta cambios y adaptaciones a lo largo del tiempo. La pedagogía comprometida y orientada hacia la liberación se convierte en un proceso en constante evolución, en el cual las estrategias y enfoques pedagógicos se transforman en respuesta a las cambiantes realidades y desafíos del mundo. Freire aboga por una pedagogía que no solo evite la reproducción de la intolerancia y la violencia, sino que también aborde de manera crítica las causas subyacentes de la injusticia. En este sentido, la pedagogía se convierte en una herramienta en constante adaptación para la construcción de la paz y la promoción de la igualdad y la dignidad humana en diferentes contextos históricos y sociales.

De manera complementaria, la Educación Popular, en la visión del Freire de la *Pedagogía de la Tolerancia*, se experimenta una constante transformación histórica que se ajusta a las demandas y desafíos cambiantes de la sociedad. Freire enfatiza que la pedagogía no puede ser estática ni rígida, sino que debe evolucionar para abordar las nuevas realidades.

En este sentido, la Educación Popular es un proceso en constante adaptación que se reinventa y se recrea a lo largo del tiempo. Freire destaca que las prácticas y experiencias no se trasplantan de manera directa, sino que se reinterpretan y se adecuan a contextos específicos. La Educación Popular, por lo tanto, se manifiesta como un fenómeno dinámico que busca responder de

531 Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: experiencias que se completan*, op. cit.

manera efectiva a las necesidades cambiantes de las comunidades a lo largo del tiempo.

2. Cambio generacional y continuidad:

El Cronosistema en la Educación Popular de Freire destaca cómo las ideas y valores se transmiten de generación en generación. La formación de educadores comprometidos y la participación de la comunidad en la educación reflejan cómo el legado de Freire y otros pensadores de la Educación Popular continúa influyendo en nuevas cohortes de estudiantes y profesionales de la educación. La conexión entre las ideas de Freire y la perspectiva de Masschelein y Maarten resalta la importancia de transmitir no solo conocimiento, sino también una comprensión crítica de la ciudadanía y la participación en la esfera pública. Esta continuidad generacional implica no sólo la preservación de legados educativos, sino también su reinterpretación en función de las realidades cambiantes.

Ahora bien, en la filosofía de Freire, el diálogo surge como una constante que evoluciona en la dimensión cronosistémica, que se fundamenta en la interacción humana. Este diálogo, lejos de ser una simple estrategia pedagógica, se convierte en un elemento en constante transformación a lo largo del tiempo, dando lugar al reconocimiento y respeto mutuo entre individuos. A medida que las generaciones avanzan, la capacidad de diálogo se transforma, adaptándose a las cambiantes realidades sociales y culturales.

Así, este diálogo evolutivo se convierte en un motor de construcción de conocimiento, permitiendo la participación en la producción y reproducción del saber. En otras palabras, Freire destaca la necesidad de establecer un diálogo auténtico y respetuoso con las nuevas generaciones, reconociendo que la educación no debe limitarse a un enfoque unidireccional de enseñanza, como lo destaca en la Pedagogía de la Tolerancia.

En lugar de imponer una forma particular de ser o pensar, Freire señala la importancia y necesidad de una educación que involucre a las nuevas generaciones en un proceso activo de construcción de conocimiento. Esto implica reconocer y valorar la memoria oral y cultural de las comunidades, así como adaptar las estrategias pedagógicas para establecer un diálogo

intergeneracional que permita la transferencia de saberes y la creación conjunta de nuevos significados.

3. Movimientos sociales y momentos clave:

Freire aboga por entender cómo los movimientos sociales y momentos clave en la historia han influido en la Educación Popular y en la conciencia crítica de las comunidades. Desde la Revolución Industrial hasta los movimientos de derechos civiles y más allá, estos eventos han moldeado la Educación Popular y su enfoque en la justicia social y la emancipación. Masschelein y Maarten proponen que la educación debe ser un espacio donde los estudiantes puedan involucrarse en la interpretación activa de los movimientos sociales y momentos históricos. La escuela como espacio público se convierte en un lugar donde se debaten y analizan cuestiones sociales y políticas, fomentando la conciencia crítica y la acción informada.

Freire subraya la importancia de aprovechar las oportunidades para promover la conciencia crítica y la organización política de las clases populares. En este sentido, la Educación Popular se convierte en un espacio donde se generan reflexiones y debates sobre ideas, soluciones y acciones.

Esto le permite a Freire enfatizar, desde la *Pedagogía de la Tolerancia* la necesidad de situar la Educación Popular en un contexto político y social más amplio, donde se cuestionen las estructuras de poder y se luche por la emancipación. La Educación Popular, por lo tanto, se revela como una herramienta dinámica para la participación ciudadana y la transformación social en momentos cruciales de la historia.

4. Tecnología y globalización:

En la era contemporánea, la tecnología y la globalización han reconfigurado la Educación Popular de maneras significativas. Freire insta a considerar cómo las tecnologías digitales y la conectividad global impactan la difusión de ideas y la colaboración entre comunidades, permitiendo la creación de redes de educadores y estudiantes comprometidos en todo el mundo. Los autores contemporáneos sugieren que la escuela debe ser repensada como

un foro de intercambio global de ideas. La Educación Popular contemporánea se amplía más allá de las fronteras físicas y se conecta con comunidades y pensadores de todo el mundo, enriqueciendo el diálogo y la colaboración.

De la misma manera, en la *Pedagogía de la Tolerancia* se evidencia que la visión freireana de la Educación Popular también reconoce la influencia de la tecnología y la globalización en el proceso educativo. Freire señala la importancia de utilizar recursos como el video de manera creativa y desafiante. La tecnología se presenta como una herramienta que puede estimular la curiosidad y el pensamiento crítico de educadores y educandos. Freire advierte que la tecnología debe ser aprovechada de manera ética y democrática, respetando la diversidad cultural y evitando la imposición de una única perspectiva. La Educación Popular se adapta a las transformaciones tecnológicas y globales, incorporando estas herramientas para enriquecer el proceso de aprendizaje y fomentar una participación activa y comprometida.

5. Reinterpretación y adaptación:

Desde el enfoque de Freire, el Cronosistema enfatiza la importancia de reinterpretar y adaptar las ideas de la Educación Popular a los desafíos y oportunidades del presente. Freire no solo invita a reflexionar sobre el legado de la Educación Popular, sino también a re-imaginar su aplicación en contextos contemporáneos, manteniendo la esencia de la liberación y la conciencia crítica. La intersección entre las ideas de Freire y Masschelein y Maarten resalta la necesidad de reinterpretar constantemente la Educación Popular en función de la evolución de la sociedad. La escuela como espacio público debe ser un lugar de constante transformación y adaptación, donde las ideas de la Educación Popular se recontextualicen y resignifiquen para abordar los desafíos contemporáneos de manera crítica y reflexiva.

En la *Pedagogía de la Tolerancia*, Freire destaca que no existe un enfoque único o estático que pueda aplicarse de manera universal. En lugar de imponer una perspectiva específica, Freire enfatiza la importancia de comprender la relación entre diferentes culturas y formas de conocimiento. La Educación Popular se convierte en un espacio donde se cuestionan las ideologías dominantes y se promueve un diálogo respetuoso y democrático entre diferentes

formas de pensar. Freire reconoce que la Educación Popular no busca nivelar las diferencias, sino que valora la complicidad y la participación en la búsqueda de una comprensión mutua y enriquecedora entre educadores y educandos.

Ahora bien, si contrasto esta reflexión con la dinámica cronosistémica, conlleva a pensar que la libertad también se presenta como un factor que evoluciona y se adapta a las distintas épocas y contextos. La concepción de la libertad como esencial para la esencia misma del ser humano y de los seres vivos persiste a lo largo del tiempo, pero su interpretación y manifestación se transforman en respuesta a los cambios en las estructuras sociales y políticas. A medida que las condiciones históricas evolucionan, la lucha por la libertad adquiere nuevas formas, enfrentando distintas manifestaciones de represión y autoritarismo. Así, se revela la imperante necesidad de abordar el trabajo de la interculturalidad.

El enfoque se dirige hacia la construcción de una conciencia ecoplanetaria y una identidad compartida que no se erige sobre la base de la diferenciación con el otro. En lugar de ello, se hace fundamental reconocer y acoger la llegada de nuevas generaciones provenientes de diversos contextos como una oportunidad esencial. Esto implica profundizar en el concepto de planetariedad y en la estructura de la nueva subjetividad que debe ser construida en este proceso. Freire nos insta a trascender las divisiones y las barreras de identidad particular, buscando en cambio una conexión más profunda y auténtica que fomente la unidad en medio de la diversidad cultural. Así, en el marco cronosistémico, esta orientación adquiere un carácter evolutivo, donde la comprensión y la colaboración entre las generaciones emergentes de distintas procedencias se convierten en los cimientos de una conciencia planetaria compartida y enriquecedora.

10.5. El Macrosistema

Frente al concepto de lo popular está claro que ha existido una redefinición histórica del término, por lo que creo que hoy no se puede perder de vista que, como parte de su proceso, la Educación Popular no puede dejar de construirse como movimiento político y pedagógico, que por un lado recoja la trayectoria histórica de su quehacer, y que partiendo de allí siga luchando por

concretar los sueños y utopías de transformación educativa y social, que luche como parte del devenir de los movimientos sociales por los intereses de aquellos que anteriormente se encontraban en situaciones de dominación social, cultural o de pensamiento.

La Educación Popular como movimiento educativo debe seguirse fortaleciendo, no entendiendo este como un todo homogéneo sino como un nuevo escenario que vincula la teoría y la práctica, la academia y las comunidades, los intelectuales y los líderes sociales, y en donde circulan la discusión y producción de ideas colectivas e individuales sobre las prácticas y discursos de educativos populares que hablan desde diferentes contextos institucionales, sociales, académicos y geográficos, como ya lo había asegurado Torres⁵³². Aquí lo importante es reconocer y buscar el diálogo entre las diferentes propuestas y prácticas pedagógicas de la Educación Popular.

Dentro de los planteamientos que desde la Educación Popular se han hecho del tema del empoderamiento, lo más importante ha sido la redefinición del concepto de poder que ha llevado a plantear nuevas maneras de redistribuir el poder, desde la construcción de *Poder Popular*. Para Ubilla⁵³³ “El poder es esencialmente relación social, relación de reconocimiento. En ese sentido es fluido, circula, cambia. Pero necesita momentos de reposo, de instalación. Es el momento en que se instituye en forma de estructuras, sin las cuales todo poder se evapora”. Por lo que crear poder popular es *crear nuevas relaciones humanas, sociales, políticas y pedagógicas*. Otras ideas que se han manejado en torno a la construcción de poder popular han sido: que permite a las clases populares asumir la transformación de su territorio de acuerdo con sus necesidades reales.

Como ya había señalado Mejía⁵³⁴, la construcción del poder popular implica emplear enfoques y métodos educativos que valoricen los conocimientos arraigados en la población, permitiendo así que surjan saberes periféricos y sistemas de conocimiento autóctonos. La *construcción de poder popular* puede entenderse, entonces, como el empoderamiento de la gente para que el territorio

532 Torres, A., *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, op. cit., p. 44.

533 Ubilla, P., “Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI”, *La Piragua*, 18 (II), (2009), p. 52. <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-18.pdf>.

534 Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

se construya de acuerdo con sus necesidades reales. Empoderamiento que nace del fortalecimiento de la organización social y popular para encarar la lucha por los derechos.

Estas distintas miradas sobre el tema del empoderamiento lo planteo como un eje de discusión y proyección sobre el que la Educación Popular, desde sus prácticas pedagógicas, debe seguir reflexionando. Al respecto, se puede conectar esta idea con un aporte significativo que realiza Pestalozzi⁵³⁵ cuando define a la educación como un ejercicio de “vigilancia y dirección continuas y benévolas”, que más que inculcar la memoria, el intelecto y unas cuantas habilidades, debe dedicarse a desarrollar lo que en potencia se encuentra en el niño y ha sido dado por la naturaleza (o el creador).

En esa medida, “el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida”, aspecto que complementa al señalar que este proceso de formación para la vida no significa “la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente”⁵³⁶.

Vale la pena agregar otro elemento más para la resignificación de la Educación Popular desde el lente analítico de la pedagogía de Dewey⁵³⁷, quien ha sido catalogado como uno de los iniciadores del gran Movimiento de Escuela Nueva, tal vez porque llegó a señalar que la educación moderna había fracasado, en la medida en que las instituciones no fomentaban la investigación ni valoraban la experiencia misma del acto educativo; tampoco consideraban “a la enseñanza y al aprender como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia”⁵³⁸, ni ofrecían el método científico “como el modelo e ideal de la exploración y explotación inteligente de las potencialidades inherentes en la experiencia”⁵³⁹.

Por tanto, se requería de una nueva conceptualización de la educación, y una adecuada transformación del sistema escolar. Lo anterior, como fruto de

535 *Pestalozzi, J., Cartas sobre Educación Infantil (Madrid: Editorial Tecnos, 2006).*

536 *Ibidem, p. 29.*

537 *Dewey, J., Experiencia y Educación (Madrid: Biblioteca Nueva, 2010).*

538 *Ibidem, p. 123.*

539 *Ibidem, p. 122.*

toda una suerte de reflexión con base en la denominada filosofía de la educación, que se convertirá en el eje de los aportes de Dewey para el campo educativo. Con total claridad expresa Dewey, en el prólogo de su “ensayo”, la imperiosa necesidad de identificar “los problemas y necesidades actuales”, para convertirlos en punto de partida para la comprensión de esta “nueva” tarea educativa.

Este ejercicio exige, posteriormente, proyectar un “plan de operaciones” que permita superar las tensiones conceptuales e ideológicas, tradicionalmente dicotómico, para “introducir un nuevo orden de concepciones”, y, finalmente, orientar las prácticas a “nuevos modos de acción”⁵⁴⁰.

Pero ¿qué se puede resaltar de esta *nueva* educación?, pudiera preguntarse cualquier lector al encontrarse con el señalamiento anterior; y Dewey, para enfocar su respuesta, muestra en primera instancia los aspectos que la escuela tradicional mantiene, en oposición a aquellos que la escuela progresiva intenta defender.

Asignaturas llenas de contenidos e información, enseñanza centrada en la transmisión, patrones y modelos de conducta a imitar, normalización impuesta, referentes acabados y definidos del pasado, y maestros como agentes impositores de conocimiento, destrezas y normas, son algunos de los elementos sobre los que se han fundado las instituciones educativas tradicionales; desconociendo, por otro lado, “la capacidad que poseen los jóvenes”, “la experiencia que posee el joven que aprende”, “la participación muy activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña”, y la concepción de una “nueva” manera de aprender, que implica “la experiencia”, la adquisición de habilidades para “la vida presente (...) en un mundo sometido a cambio”⁵⁴¹.

Los elementos descritos, tienen a la base un elemento común: la actividad del estudiante, la experiencia del sujeto. Pareciese, entonces, que el concepto experiencia contiene la clave para comprender la propuesta de la nueva educación, pues “la creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas”⁵⁴².

540 *Ibidem*, pp. 63-64.

541 *Ibidem*, pp. 66-67.

542 *Ibidem*, p. 71.

Entiendo, entonces, por experiencia, no las acciones en sí mismas que ofrece la escuela a través de las cuales se enseña y se aprende, sino aquellas cuya cualidad permite, no solo el “inmediato agrado o desagrado”, sino también “su influencia sobre las experiencias ulteriores”⁵⁴³; aquellas que incitan positivamente al estudiante y que producen y se conectan con otras futuras y deseables.

Esto último es a lo que Dewey se refiere con el “principio de continuidad de la experiencia”, que sirve de criterio diferenciador y seleccionador de estas, para contribuir adecuadamente (en cualidad y dirección) a ese “crecimiento (...) no solo física sino intelectual y moralmente” de los estudiantes⁵⁴⁴. Este camino no solo ayuda a comprender la importancia de la investigación científica como estrategia educativa, sino que contribuirá a fortalecer y desarrollar, en los estudiantes “la capacidad para el examen crítico y la habilidad para razonar”⁵⁴⁵.

Por otro lado, si la re-significación del concepto experiencia se convierte en la base para comprender la propuesta innovadora de la educación, en oposición a la tradición escolar, el efecto sobre el rol de los maestros es el segundo eje sobre el cual Dewey reflexiona en su texto. Un maestro progresista no puede ser un agente del sistema tradicional, sino que “debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales”⁵⁴⁶ para el crecimiento de sus estudiantes; así como debe poder identificar “qué ambientes conducen a experiencias” realmente edificantes, “y saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen (...) para fortalecer experiencias que sean valiosas” para la formación de los sujetos⁵⁴⁷.

Debe ser, en palabras de Dewey, “el director de procesos de cambio”, y a su vez, permitir que todos los estudiantes participen de ese proceso⁵⁴⁸. Este ejercicio de buscar la interconexión entre las acciones y las condiciones objetivas de las situaciones e internas de los sujetos, con miras a otorgar “significación y valor de una experiencia”, adquiere el sentido de segundo principio, denominado

543 *Ibidem*, p. 73.

544 *Ibidem*, p. 79.

545 *Ibidem*, p. 121.

546 *Ibidem*, p. 82.

547 *Ibidem*, p. 83.

548 *Ibidem*, p. 99.

“principio de interacción” por Dewey⁵⁴⁹, que contribuye a comprender la “función y fuerza educativa” de una experiencia en relación al presente que se vive, y con miras al futuro para el cual se prepara al estudiante⁵⁵⁰.

Este segundo camino, permitirá que los maestros se conviertan en eficaces y reales orientadores de procesos formativos, guías “para el ejercicio de la inteligencia del alumno”⁵⁵¹, y diseñadores de ambientes cooperativos para un aprendizaje significativo, pertinente y contextualizado.

Así, en este nivel sistémico me parecen relevantes las siguientes proyecciones y retos en relación con lo que la Educación Popular ha buscado como propósito, y es la construcción de una Cultura Democrática:

1) La búsqueda de una cultura democrática ha sido una de las luchas de la Educación Popular, que inicia desde las mismas prácticas pedagógicas que se plantea, por lo que este proceso ha llevado a pensar la idea vivir los principios democráticos en todas las expresiones comunitarias. El reto consiste, entonces, en lograr fortalecer esta cultura desde los diferentes ámbitos educativos en los que se produce la Educación Popular, como en el fortalecimiento de las condiciones que a nivel social garantizan una verdadera participación ciudadana, de tal manera que realmente la democracia se convierte en un estilo de vida y en una práctica de vida cotidiana que trascienda nuestras relaciones sociales.

2) De acuerdo con lo anterior, otro reto consiste en seguir construyendo oportunidades y condiciones de posibilidad para que los ciudadanos tengan garantizados los espacios y mecanismos de participación, así como las posibilidades de desarrollo de las competencias que contribuyen al diálogo para la resolución de los conflictos, y del pensamiento crítico para la denuncia y la propuesta de acciones que superen las desigualdades sociales y económicas de los pueblos.

Así, la Educación Popular no puede perder de vista su enfoque como proyecto de humanización social, de humanización del mundo, como lo quería Freire, pues implica hacer de la Educación Popular un proceso permanente de

549 *Ibidem*, p. 84.

550 *Ibidem*, p. 91.

551 *Ibidem*, p. 108.

liberación, de generación de conciencia crítica, de saber inacabado, que “jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación”⁵⁵².

En palabras de Gadotti, Gómez y Freire es necesario iniciar y fortalecer un proceso educativo que “impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana”, pues este es el camino pertinente para apreciar críticamente “la acelerada cotidianidad que vivimos”; de lo contrario, no se pudiera encontrar ni en las experiencias propias ni en las de los otros, “otra manera de vivir, otra manera de aprender y de aprehender”⁵⁵³.

Ahora bien, el macrosistema en la teoría ecológica de Bronfenbrenner⁵⁵⁴ se refiere a los patrones culturales, valores, leyes y normas que influyen en los sistemas más pequeños y en las interacciones dentro de ellos. Desde la perspectiva de Paulo Freire, y tratando de encontrar sintonía con las ideas de la Educación Popular de Marco Raúl Mejía y los aportes educativos de la filosofía de John Dewey, las siguientes cinco ideas clave emergen al considerar esta necesaria resignificación de la Educación Popular en el macrosistema:

1. Transformación social y emancipación:

Freire destaca la importancia de la educación como herramienta para la transformación social y la liberación de las estructuras opresoras. En el macrosistema, esta idea se amplifica al reconocer cómo los patrones culturales y las estructuras de poder pueden influir en la educación y, a su vez, cómo la educación puede ser una fuerza para desafiar y cambiar esas dinámicas.

Freire sostiene la educación como una herramienta liberadora que trasciende las barreras de las estructuras opresivas, nutriendo la conciencia crítica a través de la alfabetización concienciadora y la reflexión dialógica. Su enfoque busca empoderar a las comunidades marginadas, otorgándoles las herramientas para desafiar y transformar su realidad.

552 Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, op. cit., p. 29.

553 Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: experiencias que se completan*, op. cit., p. 73.

554 Bronfenbrenner, U., *La ecología del desarrollo humano*, op. cit.

Esta perspectiva resuena con la visión de Mejía⁵⁵⁵, quien aboga por una Educación Popular que impulse la participación activa de los individuos en la metamorfosis de sus entornos. Su pedagogía crítica se centra en forjar ciudadanos conscientes de su capacidad para catalizar cambios en su propia realidad, dotándolos con el conocimiento y el coraje necesarios para enfrentar desafíos sociales.

Dewey, por su parte, amplía este horizonte al presentar la educación como un medio para la reconstrucción profunda de la sociedad. Su pedagogía progresiva subraya la importancia del aprendizaje experiencial y la participación en la comunidad como vías para empoderar a los individuos y permitirles influir en su entorno. Esta convergencia de perspectivas resalta cómo la Educación Popular no solo busca informar, sino también capacitar y liberar a las personas para que sean agentes activos de cambio social.

A través del empoderamiento de las comunidades marginadas, la promoción de la conciencia crítica y la reconstrucción de la sociedad desde sus cimientos, estas visiones se entrelazan en un llamado compartido a transformar las estructuras opresivas y a forjar un futuro más equitativo y liberado para todos.

En el nivel de macrosistema dentro del enfoque de Freire y la Educación Popular, se destaca la profunda interrelación entre el conocimiento y las dinámicas socioculturales. Freire enfatiza que el conocimiento no es una entidad estática, sino que surge de las relaciones entre el individuo y el mundo, relaciones que están impregnadas de un carácter transformador. Este proceso se perfecciona a través de la problematización crítica de estas relaciones, lo que conduce a una comprensión más profunda y significativa de la realidad.

En esta perspectiva macrosistémica, la realidad es concebida como un espacio de posibilidades y desafíos que pueden ser transformados. La educación se concibe como un medio esencial para la liberación del ser humano, donde la separación entre el individuo y el entorno se disuelve, pues Freire rechaza la idea de un hombre aislado de su contexto, así como la noción de un mundo inalterable. En cambio, aboga por una educación que empodere a las personas para participar activamente en la transformación de su entorno.

⁵⁵⁵ Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

Esta visión macrosistémica recalca que la Educación Popular no es simplemente un proceso de adquisición de información, sino una vía hacia la emancipación y la acción. El macrosistema freireano abarca la integración de saberes contextualizados y su aplicación en la realidad concreta. A través de la problematización y la acción transformadora, el conocimiento se convierte en un vehículo para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En este nivel, la Educación Popular no solo trasciende las fronteras del aula, sino que también desafía las estructuras y sistemas que perpetúan la opresión, abriendo camino hacia una emancipación auténtica y sostenible.

2. Participación ciudadana y democracia:

Freire confiere total importancia a la participación y el compromiso cívico de los individuos en la toma de decisiones. En el macrosistema, esta idea cobra relevancia al considerar cómo las normas y valores democráticos influyen en la educación y cómo la Educación Popular puede empoderar a los ciudadanos para involucrarse en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Freire sostiene que la educación va más allá de la simple transmisión de conocimiento, convirtiéndose en una plataforma para la acción social y política. Su enfoque empodera a los individuos para participar activamente en la toma de decisiones y la construcción de una democracia participativa. En este sentido, la Educación Popular se convierte en un vehículo para forjar ciudadanos informados y comprometidos a nivel global, capaces de influir positivamente en su entorno.

Las ideas de Mejía⁵⁵⁶ se suman a esta perspectiva al destacar la necesidad de una Educación Popular que fomente la participación de los individuos en la transformación de su entorno inmediato. Su pedagogía crítica enfatiza la formación de ciudadanos conscientes de su capacidad para influir en su realidad y abogar por la justicia social. Esto se alinea con el enfoque de Freire en la participación ciudadana y la democracia, ya que ambos buscan empoderar a los individuos para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades y en la sociedad en su conjunto.

⁵⁵⁶ Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde América Latina. Trazando cartografías de las Educaciones Populares*, op. cit.

Dewey⁵⁵⁷ contribuye a esta convergencia al resaltar la importancia de la educación en la formación de ciudadanos activos y comprometidos. Su pedagogía progresiva destaca el aprendizaje a través de la participación activa en la comunidad y la sociedad en general.

Esta participación ciudadana informada y activa es esencial para una democracia saludable y resiliente. En conjunto, estas visiones subrayan cómo la Educación Popular no sólo busca informar a los individuos, sino también empoderarlos para que participen activamente en la construcción y el fortalecimiento de sistemas democráticos inclusivos y participativos.

Desde esta perspectiva, vale resaltar el papel que los docentes desempeñan en la promoción de la participación ciudadana y la democracia desde la escuela. Freire resalta la figura del educador como un facilitador del diálogo crítico y la conciencia política, empoderando a los estudiantes para cuestionar y desafiar las estructuras opresivas en busca de una sociedad más justa.

Mejía enfatiza la importancia del docente como guía en la formación de ciudadanos comprometidos y activos, capacitados para abogar por la transformación social y la justicia. Por su parte, Dewey subraya el rol del educador en fomentar la participación y la reflexión democrática, cultivando habilidades de pensamiento crítico y colaboración que son fundamentales para una sociedad democrática.

En conjunto, estas perspectivas destacan que los docentes tienen el poder de inspirar y cultivar la participación ciudadana y la democracia en las generaciones futuras, enriqueciendo así la vida democrática de la sociedad en su conjunto. La educación es un pilar fundamental en la construcción y sostenimiento de sistemas democráticos y participativos. Al reconocer que los docentes tienen el poder de influir en las actitudes, valores y comportamientos de las generaciones futuras, se resalta la responsabilidad que tienen en la promoción de una ciudadanía informada y comprometida con los principios democráticos.

557 Dewey, J., *Experiencia y Educación*, op. cit.

Esta afirmación también destaca la conexión intrínseca entre la educación y la democracia. Los docentes no sólo transmiten conocimientos académicos, sino que también moldean la manera en que los estudiantes interactúan con la sociedad y participan en los asuntos públicos. Su capacidad para inspirar el pensamiento crítico, la empatía y el compromiso cívico puede tener un impacto duradero en la vida democrática de una nación, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y participativa.

En última instancia, esta afirmación enfatiza que la labor de los docentes trasciende el aula y tiene un alcance profundo en la sociedad en su conjunto. Al empoderar a las generaciones jóvenes con las herramientas necesarias para participar de manera activa y constructiva en la vida democrática, los docentes desempeñan un papel esencial en la formación y el fortalecimiento de las bases de una sociedad democrática y comprometida.

En esta misma línea de reflexión, la relación dialógica se convierte en un elemento esencial. Freire propone que los estudiantes exploren la realidad desde una mirada global, desencadenando un diálogo constante entre sus propias ideas y las de los demás. Esta interacción comunicativa y expresiva no solo fomenta la comprensión profunda, sino que también permite a los alumnos construir, reconstruir y representar lo que han aprendido. El docente, en este contexto, asume un papel de orientador y aprendiz junto a sus estudiantes, creando un ambiente de respeto por las opiniones y manifestaciones de todos.

En esencia, este modelo educativo busca devolver dignidad a los estudiantes al reconocer su capacidad de construcción de conocimiento y su potencial para participar activamente en la transformación de su entorno, en consonancia con los principios fundamentales de la Educación Popular propuesta por Freire. Este enfoque se alinea con la idea de generar un desarrollo armónico y equitativo para toda la ciudadanía, un reto que involucra repensar las prácticas educativas tradicionales y promover la actualización interdisciplinaria de los educadores.

3. Diálogo intercultural y globalización:

Freire promueve el diálogo y la comprensión entre diferentes culturas y perspectivas. En el macrosistema, esta idea se relaciona con la interconexión global y cómo la Educación Popular puede fomentar un entendimiento mutuo y la colaboración entre personas de diversas partes del mundo, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía global informada y comprometida.

Desde la perspectiva del macrosistema, Paulo Freire y John Dewey convergen en la importancia del diálogo intercultural en un contexto de globalización. Freire sostiene que la educación debe trascender las fronteras culturales y promover un diálogo profundo entre diferentes comunidades, fomentando el entendimiento mutuo y la solidaridad en un mundo interconectado. Su enfoque en la conciencia crítica y la transformación social se aplica al desafío contemporáneo de abordar la diversidad cultural en un contexto globalizado.

Por su parte, Dewey complementa esta idea al destacar la importancia del aprendizaje experiencial y la participación en la comunidad como formas de empoderar a los individuos en un entorno globalizado. Su enfoque en la educación como reconstrucción de la sociedad enfatiza la necesidad de un diálogo intercultural que permita a los estudiantes explorar y comprender diferentes perspectivas, enriqueciendo así su experiencia educativa y promoviendo una comprensión más profunda y respetuosa de la diversidad cultural.

Juntos, Freire y Dewey nos recuerdan que en un mundo cada vez más interconectado, el diálogo intercultural no solo es esencial para la convivencia armoniosa, sino también para el desarrollo de ciudadanos globales informados y comprometidos. La educación debe desempeñar un papel vital en la formación de individuos capaces de participar en un diálogo constructivo y enriquecedor con personas de diferentes culturas y orígenes, contribuyendo así a la construcción de un mundo más inclusivo y colaborativo en la era de la globalización.

En este sentido, el macrosistema freireano propone un abordaje educativo que va más allá de las aulas, involucrando a las comunidades y adoptando prácticas pedagógicas solidarias y democráticas. Se trata de un llamado a cambiar paradigmas y acciones en la educación, con el propósito

de forjar ciudadanos comprometidos, capaces de transformar su realidad y de participar activamente en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

En este marco, el diálogo intercultural emerge como una herramienta esencial para tejer conexiones significativas entre individuos y contextos diversos, promoviendo una comprensión profunda y una colaboración enriquecedora que trasciende las fronteras y enriquece la experiencia educativa y social.

La construcción de conocimiento, según Freire, trasciende los límites de la escuela y nos sitúa como sujetos activos inmersos en un entorno lleno de fenómenos y emociones por comprender. Este enfoque nos impulsa a alcanzar un nivel de comprensión profunda sobre temas y situaciones que nos interesan, lo que a su vez nos lleva a una reflexión productiva y a la búsqueda de acciones transformadoras en nuestro entorno y en nosotros mismos.

Desde esta perspectiva, la educación se convierte en un proceso que empodera a los individuos para analizar y comprender su entorno, descubrir sus capacidades y posibilidades, y contribuir de manera significativa a su comunidad. En este contexto, la educación adquiere un propósito más amplio y vital: reafirmar la identidad del ser humano como ciudadano global, arraigado en una dinámica político-cultural donde los principios democráticos guían sus acciones cotidianas. Esta perspectiva implica comprender los eventos que nos rodean, cultivar actitudes solidarias como un compromiso personal y abordar el aprendizaje de manera sistemática y seria.

4. Valores de solidaridad y justicia:

Freire enfatiza la importancia de los valores de solidaridad y justicia en la Educación Popular. En el macrosistema, esta idea se vincula con la promoción de valores sociales y éticos en la sociedad en su conjunto, influyendo en la educación en todos los niveles y resaltando la importancia de una educación que forme individuos comprometidos con la construcción de un mundo más igualitario.

En el contexto del macrosistema, la promoción de valores de solidaridad y justicia adquiere una dimensión amplia y abarca cuestiones más globales y

estructurales. Paulo Freire y John Dewey, desde sus respectivas perspectivas, convergen en la importancia de inculcar valores éticos de solidaridad y justicia en un mundo interconectado y globalizado.

Paulo Freire destaca la necesidad de una educación liberadora que desafíe las estructuras opresivas y fomente la conciencia crítica, lo que se traduce en la promoción de valores de solidaridad y justicia social a nivel global. Su enfoque en la alfabetización concienciadora y la reflexión dialógica tiene como objetivo empoderar a las comunidades marginadas para abogar por un mundo más equitativo y justo.

Por su parte, John Dewey complementa esta idea al resaltar la importancia de la educación como un medio para la reconstrucción de la sociedad en su conjunto. Su pedagogía progresiva enfatiza la participación y el aprendizaje experiencial como formas de empoderar a los individuos para influir en su entorno. En el macrosistema, esto implica una promoción de valores de solidaridad y justicia que trascienden las fronteras y se enfocan en el bienestar de la humanidad en su conjunto.

5. Cambios en las políticas educativas y sociales:

Freire reconoce la influencia de las políticas educativas y sociales en la educación. En el macrosistema, esta idea se manifiesta en cómo las decisiones gubernamentales y las políticas públicas impactan en la implementación de enfoques educativos populares. Asimismo, la Educación Popular puede ser un agente de cambio que influye en la formulación y transformación de políticas para promover una educación más inclusiva y emancipadora.

La convergencia de las perspectivas de Paulo Freire y John Dewey en torno a la promoción de valores de solidaridad y justicia adquiere una relevancia aún mayor cuando se considera desde el marco del macrosistema. En este nivel, se vislumbra la dimensión global de los desafíos éticos y sociales que enfrenta la humanidad en la era contemporánea. La interconexión de culturas, sociedades y sistemas económicos a escala mundial hace que los problemas de injusticia, desigualdad y falta de solidaridad trasciendan las fronteras nacionales, requiriendo respuestas y enfoques holísticos y colaborativos.

En este contexto, la Educación Popular contemporánea asume un papel crítico en la resignificación de su propósito y alcance. Freire y Dewey nos instan a trascender la concepción limitada de la educación como un proceso de transmisión de conocimientos aislados, y en su lugar, abogar por una educación que forje ciudadanos globales informados, conscientes y comprometidos. La educación debe empoderar a las personas para analizar y enfrentar los problemas globales desde una perspectiva ética y comprometida, alentándolos a ser agentes activos de cambio en su propia comunidad y más allá.

Desde esta perspectiva macrosistémica, la Educación Popular contemporánea adquiere un carácter transformador y trascendental. No solo se trata de abordar cuestiones locales, sino de preparar a los individuos para participar en la construcción de un mundo más justo y equitativo. La resignificación de la Educación Popular en el macrosistema implica una apertura a la diversidad cultural, la promoción de la interculturalidad y la solidaridad global, y la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos éticos y sociales de la actualidad con una visión crítica y comprometida.

Freire destaca la importancia de la interculturalidad y el reconocimiento respetuoso del otro como base fundamental del diálogo y la humanización. Argumenta que para construir una conciencia ecoplanetaria y una identidad compartida, es necesario superar la diferenciación y entender la llegada de nuevas generaciones como una oportunidad para fortalecer la conexión global y la subjetividad colectiva. El diálogo es presentado como un proceso que no solo promueve la igualdad y la producción de conocimiento, sino que también fomenta la humanización y la creación de cultura en una sociedad diversa y en constante cambio.

En pocas palabras, desde el referente del macrosistema, estas ideas nos inspiran a mirar más allá de los límites geográficos y a reconocer que la Educación Popular contemporánea debe ser una fuerza impulsora de la transformación social y la construcción de una comunidad global más justa y solidaria. La educación se convierte así en el motor del cambio estructural necesario para hacer realidad la visión de un mundo en el que los valores de solidaridad y justicia sean fundamentales en la vida de todos los individuos, sin importar su origen o ubicación geográfica.

Ahora bien, la confluencia de las ideas de Freire y Dewey en el macrosistema, en relación con la promoción de valores de solidaridad y justicia a nivel global, encuentra un eco en los aportes de Rousseau, a través de su obra más destacada, el *Emilio*⁵⁵⁸, quien sentó las bases para una educación centrada en el desarrollo integral del individuo y su relación con la sociedad.

Rousseau, destacó la importancia de una educación que fomente la empatía y la responsabilidad social, valores que están intrínsecamente relacionados con la solidaridad y la justicia. Al igual que Freire y Dewey, Rousseau reconoció que la educación no debía limitarse a la transmisión pasiva de conocimientos, sino que debía ser un proceso activo que involucre al individuo en su entorno social y cultural. Su enfoque en la educación basada en la naturaleza y la experiencia resonaría con la idea de empoderar a los individuos para comprender y abordar los desafíos éticos y sociales que enfrenta la humanidad en la era contemporánea.

Rousseau abogó por la formación de ciudadanos comprometidos y conscientes de su capacidad para cambiar su realidad, lo cual guarda similitudes con la visión de Dewey sobre la educación como un medio para la reconstrucción de la sociedad. Desde la perspectiva macrosistémica, Rousseau aporta la noción de que la educación debe fomentar la solidaridad y la justicia no solo como valores abstractos, sino como principios fundamentales que guían la acción y la participación en la comunidad global.

La conexión entre estos pensadores nos lleva a reflexionar sobre cómo la Educación Popular contemporánea puede nutrirse de sus aportes para cultivar una ciudadanía global informada, empoderada y dispuesta a trabajar por un mundo más solidario, justo y equitativo. Por tal razón, para finalizar este apartado, deseo resaltar una contribución que encaja perfectamente con los ideales emancipatorios de la Educación Popular, expuesta en el *Emilio* de Rousseau, a través de la cual señala el camino hacia el cual debe tender toda educación.

Rousseau afirma que “el autor de la naturaleza” hace todas las cosas buenas, y cuando el hombre se entromete en eso, cambia el sentido de lo que

558 Rousseau, J.-J., *Emilio o la Educación* (Madrid: Alianza editorial, 2011).

estaba naturalmente establecido, y genera efectos malvados. En ese sentido, lo opuesto a lo humanamente generado, sería lo adecuado para entender como naturaleza. Así, la naturaleza nos hace libres e independientes; mientras que las construcciones humanas, como la sociedad, nos corrompe.

Entonces, ¿cómo evitar esa corrupción a la que se está casi inevitablemente conducidos? Según Rousseau, esta es la función de la educación, que servirá de “asistencia” y contribuirá a la formación del ser humano, entregándole (o permitiéndole desarrollar, mejor) “todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos”⁵⁵⁹. Conocer, por tanto, los aspectos que por naturales tienen los hombres, antes que los generados por los mismos hombres, es el trabajo de la educación, pues ésta es “efecto de la naturaleza” en primera instancia, y debe apuntar al “desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos”⁵⁶⁰.

Rousseau también reconoce la existencia de otros dos tipos de educación, la de los hombres y la de las cosas, que complementan la primera concerniente a la naturaleza: “La educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas”⁵⁶¹.

A estos tres tipos de educación le corresponde también tres tipos de maestros. Pero la advertencia que lanza Rousseau en este apartado aporta un elemento más a la comprensión de la importancia de la educación, pues un hombre estará bien educado, y “se hallará en armonía consigo mismo”, si las lecciones de estos tres maestros están en coherencia y articulación, es decir, “conspirando todas a un mismo fin” y “evitando su contradicción”⁵⁶².

Pero ¿cuál es ese fin al que deberían tender los tres tipos de educación? Rousseau señala que, de los tres tipos de educación, sólo se puede intervenir en dos de ellos, y la armonía necesaria se alcanza, entonces, cuando éstos se articulan con el primero, el de la naturaleza. Así, el propósito de la educación de

559 *Ibidem*, p. 9.

560 *Ídem*.

561 *Ibidem*, p. 10.

562 *Ibidem*, p. 9.

los hombres y de las cosas, debe ser el mismo que se propone la naturaleza. “¿Qué propósito es este? (...) no es otra cosa que el hábito”.

Entonces, “la educación, ciertamente, no es otra cosa que un hábito”, pero no cualquier hábito, ni uno impuesto por los hombres o por la sociedad, pues éste se puede olvidar y perder; se refiere Rousseau a “los hábitos conformes a ella”⁵⁶³ (la naturaleza).

Rousseau ha dejado claro que la tarea asignada a este proceso denominado educación, no es fácil, pues la educación como un “arte”, es un logro casi imposible de cumplir; para lo que se requiere, además, “suerte” y diligencia. Lo anterior porque mantener aquellas disposiciones naturales y primitivas en los hombres, exige de un esfuerzo que ni los hombres ni las instituciones de la época han sabido realizar adecuadamente.

Al parecer, Rousseau considera que los seres humanos no pueden desconectarse del deseo de vivir en una sociedad, pero la educación debe considerarse la estrategia perfecta para rescatar el estado de naturaleza de los hombres, y, a partir de allí, fortalecer la formación del ser humano para después vivir en una sociedad. Por tanto, el problema está en cómo devolver al hombre social una libertad, independencia, igualdad y felicidad equivalentes a las del estado de naturaleza.

No se puede resolver el problema, enfatiza Rousseau, pensando que se debe formar al mismo tiempo al hombre y al ciudadano, pues, como antes ha expresado, todos los tipos de educación deben estar en armonía con un solo fin, y no con dos, como se ha evidenciado en su contexto, cuando se pretende forzosamente generar ciudadanos sin formarlos primero como hombres.

Esta tarea requiere repensar las estrategias educativas que existen hasta el momento, pues lo único que han generado las instituciones sociales (incluyendo las educativas) es “borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladar el yo, la personalidad, a la común unidad; de manera, que cada particular ya no se crea un entero, sino parte de la unidad, y sea sensible únicamente en el todo”⁵⁶⁴.

563 *Ídem.*

564 *Ibidem*, p. 12.

Según el autor, el ideal de hombre racional hacia el cual debe tender toda educación es el hombre de naturaleza, que supone una formación centrada exclusivamente en lo constitutivo de la naturaleza humana. Por tanto, no se educa para una profesión u oficio determinado, sino para ser hombre: “El oficio que quiero enseñarle es el vivir”⁵⁶⁵.

Los pedagogos anteriores a Rousseau dejan entrever que los propósitos de la formación humana se enmarcan en las acciones del estado civil o el religioso, y se tiende a ellos, a formarse en un oficio o profesión que sirva a estas instituciones. Por el contrario, Rousseau forma al hombre para sí mismo, para que sea plenamente hombre y se adapte plenamente a su condición, y sepa mantenerla. Así, el conocimiento del hombre, aprender a vivir, son pues, el punto de partida, el fin, y el medio de ese proyecto pedagógico.

En conjunción con Rousseau, y asumiendo el propósito humanizador y liberador de la Educación Popular, se puede afirmar que educar a los seres humanos para que saquen a relucir su bondad natural, independencia, amor propio, compasión e igualdad es el trasfondo de cualquier proceso educativo, sea formal o no escolar. Todo porque son aspectos propios de la naturaleza humana, en oposición a los aspectos que ha impuesto la sociedad, y que han corrompido esa naturaleza primitiva, pues la civilización ha nacido de los vicios y la ociosidad, y ha permanecido a través de la desigualdad y el lujo, como señala el autor.

El efecto de esto es la esclavitud, en palabras de Rousseau, o la opresión, desde la mirada de Freire, y mantienen a los sujetos subyugados a sus preocupaciones serviles, los encadenan a todas las instituciones, evitando que disfrute de la vida, a pesar de que viva muchos años.

Con todo, atendiendo a este propósito de la educación, se debe empezar de inmediato esta tarea.

565 *Ibidem*, p. 16.

11. CONSIDERACIONES FINALES

Como punto de cierre de este ejercicio investigativo, este apartado se dedica a exponer aquellas ideas y reflexiones que sirven de base para plantear investigaciones futuras. Se resumen aquellos hallazgos más significativos que se han identificado a la luz de los objetivos planteados, y a partir del análisis de las referencias, estudios y autores citados, que coadyuvan a proporcionar respuestas a las preguntas formuladas en la introducción de este ejercicio y a partir de los objetivos planteados para la indagación.

11.1 Desde el QUÉ de la Educación Popular

El primer objetivo específico buscaba identificar las principales características de la Educación Popular, respondiendo a la pregunta por el *Qué*.

Un primer acercamiento a las reflexiones extraídas de la obra de Paulo Freire permite identificar tres pilares fundamentales en su filosofía pedagógica: la imaginación, el lenguaje y el respeto. Freire enfatiza la importancia de la imaginación y la capacidad de conjeturar como impulsores esenciales en el proceso educativo. La habilidad de concebir un mundo diferente y visionario se convierte en un pilar central para individuos comprometidos con la transformación social, subrayando que la educación trasciende la mera transmisión de información, incorporando una dimensión creativa que empodera a los educandos a visualizar y contribuir a un futuro más equitativo.

Freire aboga por el lenguaje y la significación en la educación, desafiando la concepción tradicional de la enseñanza como simple transferencia de datos. Él promueve la idea de que los estudiantes deben ser actores activos en la construcción de su propio conocimiento, destacando la importancia de reconocerlos como sujetos cognitivos capaces de comprender críticamente el mundo que los rodea.

En el ámbito educativo, Freire subraya la importancia del respeto auténtico hacia los estudiantes, que implica no solo el reconocimiento de sus perspectivas individuales, sino también la apertura al diálogo y la exploración de ideas. En este contexto, el respeto se convierte en un vehículo para la

democracia y la participación, donde tanto el educador como el educando pueden enriquecerse mutuamente a través de la interacción respetuosa.

Desde esa perspectiva freireana, la Educación Popular se destaca como un paradigma educativo intrínsecamente crítico y comprometido con la emancipación de los individuos, así como la transformación de las estructuras sociales y políticas arraigadas en contextos de opresión y marginación. Su enfoque es profundamente colaborativo, dialógico y horizontal, lo que implica un desafío significativo a las dinámicas tradicionales de poder que suelen prevalecer en el ámbito educativo.

En su núcleo, la Educación Popular busca la formación de sujetos conscientes y críticos de su entorno sociopolítico, reconociendo que la reflexión y la acción son elementos interdependientes e inextricables en su proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de la pedagogía de la problematización, se fomenta el cuestionamiento de las estructuras de poder, la desmitificación de concepciones preestablecidas y la participación activa de los educandos en la construcción de su propio conocimiento.

Por esa razón, uno de los rasgos distintivos de la Educación Popular radica en su íntima conexión con los movimientos sociales y las luchas populares, lo que propicia un estrecho enlace entre el ámbito educativo y el político. De esta manera, se convierte en un vehículo para la construcción de ciudadanía crítica y comprometida, capacitada para desafiar las injusticias y contribuir a la creación de una sociedad más equitativa y democrática.

Así, Freire aborda la relación entre el sentido común y la profundización del conocimiento, enfatizando la necesidad de reconocer y respetar el sentido común de los estudiantes como punto de partida para la construcción de un entendimiento más profundo.

Esta perspectiva se alinea con su enfoque en la problematización, donde se invita a los educandos a cuestionar sus suposiciones previas a medida que avanzan en su proceso de aprendizaje. En conjunto, estas reflexiones subrayan la profundidad y la riqueza de la filosofía educativa de Paulo Freire, basada en la imaginación, el lenguaje y el respeto como pilares esenciales en

la formación de individuos críticos y participativos en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Sumado a lo anterior, las reflexiones y apuestas teóricas y metodológicas de otros pensadores y educadores populares permiten ampliar la descripción de lo que representa el trabajo en la Educación Popular, como se señala a continuación:

La Educación Popular se presenta como una perspectiva ética y política emancipadora, cuyo propósito principal es la liberación de las clases populares a través de la transformación social. Esto implica un compromiso sólido con el cambio y la justicia social. Además, se basa en la diversidad y el pluralismo, promoviendo la multiplicidad de sujetos, saberes y acciones. Su enfoque es moderno, alegre, científico, democrático y comprometido con el cambio, y busca recrear la cultura popular en lugar de simplemente consumirla. En esa medida, no busca uniformidad, sino que fomenta la pluralidad de ideas y perspectivas.

La Educación Popular se caracteriza por su compromiso con el pueblo y las comunidades, y busca no solo transformar la sociedad, sino también promover nuevas formas de entender la educación de las clases populares. Para ello, fomenta relaciones democráticas entre educadores y educandos, promoviendo la coherencia personal de los educadores y enfatizando la participación efectiva como un componente esencial de la democracia y el diálogo. Se resalta su característica de promover la coherencia personal de los educadores, donde la enseñanza de contenidos exige transformación e implica un testimonio ético de vida y compromiso social.

Un aspecto distintivo de la Educación Popular es su inmersión en procesos transformadores y experiencias concretas, lo que la diferencia de la educación convencional. Esto significa que, para enseñar Educación Popular, es fundamental estar inmerso en procesos transformadores y experiencias concretas.

Esto diferencia a los educadores populares de los docentes convencionales y exige una inquietud constante por investigar, preferiblemente orientándose hacia perspectivas de investigación acción y cooperativismo, pues

se concibe la construcción del conocimiento como algo comunitario. Además, se considera una posición política y político-pedagógica comprometida con la educación de toda la población, lo que la convierte en una herramienta poderosa para la transformación social y la construcción de ciudadanía informada.

Esta idea es sumamente poderosa para la contemporaneidad, pues exige resignificar las clásicas definiciones de la Educación Popular, pues no se limita a una modalidad o enfoque educativo específico, como la educación no formal o la alfabetización rural. Es una posición política y político-pedagógica comprometida con la educación de toda la población.

Desde esta perspectiva, se entiende por qué la dialogicidad resulta fundamental en la Educación Popular, y el diálogo se entiende como un acto de conocimiento y conciencia que permite a los educandos cuestionar y transformar su realidad. Además, se orienta hacia la colectividad y la solidaridad, buscando fortalecer las comunidades y reconstruir los tejidos sociales, pues el diálogo no es solo un intercambio de palabras, sino un acto de conocimiento y conciencia que permite a los educandos cuestionar y transformar su realidad.

La Educación Popular promueve una tecnología educativa que descentraliza el conocimiento y promueve relaciones horizontales, humanizando la educación y evitando que la tecnología centralizada reemplace a los sistemas escolares descentralizados. Su visión es crítica y transformadora, reconociendo las realidades injustas y buscando la liberación de la conciencia oprimida, como parte de su compromiso por reconstruir los tejidos sociales.

La Educación Popular se caracteriza por su visión crítica y transformadora de la sociedad, por eso se esfuerza por reconocer las realidades injustas, lo que lleva a conectarse con movimientos sociales y se esfuerza por ser una práctica militante arraigada en las dinámicas culturales, políticas y sociales específicas de la región.

Se basa en el cambio constante y la evaluación de los programas de formación, alejándose de las zonas de confort académico y manteniendo su visión emancipadora, lo que resalta sus características de trabajo colectivo, solidario,

en oposición a las convencionales estrategias educativas, instruccionales que sólo tienen en cuenta la dimensión individual y cognitiva de los educandos.

En esa medida, vale resaltar que la Educación Popular también tiene un fuerte componente político al politizar la práctica educativa y cuestionar el papel de la educación como reproductora de los intereses de la clase dominante. Se busca reformar los contenidos educativos para favorecer los intereses de los sectores populares y fomentar la conciencia sobre su papel histórico en la construcción de una sociedad nueva.

Por tanto, para evitar la escolarización de la Educación Popular, se sugiere que el currículum se enfoque en la generación de itinerarios de formación y se base en la matriz de formación común. Esto permite una educación más integral y personalizada que se adapte a las necesidades y experiencias de los estudiantes.

La Educación Popular se apoya en la construcción de relaciones sociales educativas y va más allá del ámbito escolar. Al concebirse como una re-totalización del proceso educativo impulsa la democratización, la participación y la autonomía de las comunidades y se preocupa por la democracia y la construcción de la organización popular. Así, la Educación Popular se considera una categoría política más que un dato demográfico, reconociendo que es un actor construido a partir de una diversidad de elementos heterogéneos. Esto implica que debe dirigirse a toda la sociedad y no solo a los sectores populares. Además, la Educación Popular se entiende como una militancia desde lo popular, lo que la convierte en un movimiento de renovación y revolución del conocimiento y del mundo basado en el saber popular.

En pocas palabras, la Educación Popular se presenta como una apuesta ética y política que busca fortalecer los movimientos y organizaciones sociales a través de la formación política. Su objetivo es cuestionar las condiciones de opresión en la sociedad. Se concibe como un trabajo político de liberación popular con su base en la comunidad y su enfoque estratégico en el movimiento popular. Su esencia radica en la acumulación de poder popular a través del saber colectivo y se aleja de ser simplemente una actividad de escolarización popular.

En cambio, busca ser una práctica entre agentes eruditos comprometidos y sujetos populares, basada en las prácticas sociales culturales. Por tanto, es una práctica educativa y política que busca la liberación de las clases populares a través de la formación política y la transformación social. Se caracteriza por su enfoque político y pedagógico, su compromiso con la comunidad y su énfasis en el saber popular como motor de cambio. Además, reconoce la importancia de la politicidad de la educación y su papel en la construcción de una sociedad más justa.

Así, la Educación Popular en la contemporaneidad es una poderosa herramienta de cambio social que se caracteriza por su enfoque ético y político emancipador. Busca empoderar a las clases populares, fomentar la conciencia crítica y promover la justicia y la equidad en la sociedad a través de la participación activa y el diálogo.

Con base en las ideas precedentes, se proponen posibles líneas, temas o problemas de investigación futuros que pueden surgir a partir de los hallazgos y discusiones presentados en este documento, pero que no se abordaron completamente dentro de este trabajo. Desde el QUÉ de la Educación Popular, se puede explorar la integración de nuevas tecnologías en este campo de reflexión y acción, pues puede ofrecer perspectivas valiosas sobre cómo mantener la esencia dialogante y participativa en la era digital. Además, estudios longitudinales sobre el impacto de la Educación Popular en la formación de los estudiantes y futuros educadores podrían proporcionar evidencia sobre su efectividad en la transformación social a largo plazo. Una comparación intercultural de la implementación de la Educación Popular en diversos contextos globales podría revelar adaptaciones únicas y desafíos enfrentados en diferentes entornos culturales y políticos, enriqueciendo así la comprensión de su flexibilidad y aplicabilidad.

11.2 Desde el CÓMO de la Educación Popular

El segundo objetivo de la investigación, que responde a la pregunta *Cómo* de la Educación Popular, pretende señalar las referencias más significativas a las estrategias, metodologías o prácticas más recurrentes, en coherencia con las concepciones anteriormente descritas.

Al respecto, vale resaltar que la Educación Popular liberadora es un enfoque pedagógico que se caracteriza por su compromiso con la superación de la dicotomía tradicional entre el educador y el educando. Este paradigma educativo se basa en la idea de una reconciliación entre ambas partes, donde cada individuo se convierte en educador y educando al mismo tiempo.

En su esencia, la Educación Popular liberadora se aleja de la concepción simplista de los seres humanos como “recipientes vacíos” que deben ser llenados pasivamente con contenidos preestablecidos. En lugar de eso, se enfoca en considerar a los individuos como seres conscientes que interactúan activamente con el mundo que los rodea. Este enfoque promueve una participación activa y consciente en el proceso de aprendizaje, que va más allá de la simple recepción de conocimiento.

En la práctica, la Educación Popular liberadora se fundamenta en varios principios clave:

Diálogo y participación: El diálogo se convierte en un pilar fundamental para la colaboración efectiva y la adhesión de las masas populares a las prácticas educativas. Sin embargo, es importante destacar que este diálogo debe basarse en una comunicación auténtica, libre de imposiciones o manipulaciones. Su objetivo es construir puentes de comprensión y colaboración entre educadores y educandos, reconociendo la igualdad de voz y perspectiva en el proceso educativo.

Contextualización y relevancia: La Educación Popular liberadora se distingue por su capacidad para contextualizar los contenidos educativos. Esto significa que se parte de la realidad y las experiencias de los educandos. Los temas y conceptos se presentan de manera que sean relevantes y significativos en la vida de los estudiantes. Esta contextualización asegura que el aprendizaje esté arraigado en situaciones concretas y que los estudiantes puedan relacionar lo que aprenden con su entorno.

Participación en la comunidad: La Educación Popular no se limita al aula. Los educadores alientan a los estudiantes a participar activamente en

su comunidad y a identificar problemas locales que requieren atención. Esto promueve el compromiso cívico y la aplicación práctica del conocimiento adquirido.

Desde la perspectiva de Freire se enfatiza la importancia del “aquí y ahora” en el proceso de aprendizaje. Sostenía que el conocimiento debe ser relevante y significativo para los estudiantes, arraigado en su experiencia y vida cotidiana. Esto implica que la educación debe ser una herramienta que refleje y conecte con la realidad de los educandos.

Concientización: Un elemento distintivo de este enfoque es la concientización. Los educadores fomentan la reflexión crítica entre los estudiantes para que tomen conciencia de las estructuras de poder, las desigualdades y las injusticias que existen en la sociedad. Esta toma de conciencia es el primer paso hacia la acción transformadora. El autor argumentaba que los estudiantes deben tomar conciencia de su propia realidad y comprender cómo están siendo oprimidos por las estructuras sociales existentes. La concientización implica que los estudiantes se den cuenta de cómo se les niega la libertad y la justicia, y cómo pueden actuar para cambiar su situación.

Además, Freire enfatizaba la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes no deben ser meros receptores pasivos de información, sino participantes activos que planteen preguntas, exploren temas de interés y participen en discusiones críticas sobre los temas que están aprendiendo.

Freire defendía el papel crítico de la educación en la transformación social. Consideraba que la educación no solo debía proporcionar conocimientos y habilidades, sino también cuestionar y cambiar las estructuras sociales injustas. En última instancia, el objetivo final de la educación crítica y transformadora es empoderar a los estudiantes para que tomen medidas y cambien su realidad, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Los aportes de otros pensadores y educadores populares permiten complementar las ideas y reflexiones realizadas por Freire. En este caso, ayudan

a distinguir el trabajo popular y educativo por su sólida base operativa en la comunidad y su objetivo estratégico en el movimiento popular.

Esto significa que, aunque arraigada en la comunidad, su misión es trascender ese ámbito y conectarse directamente con los movimientos sociales y proyectos comunitarios, estableciendo un vínculo intrínseco entre el empoderamiento local y la lucha por la justicia y la equidad. Así, la Educación Popular no se limita a aspectos académicos, sino que enfatiza sus vínculos con los movimientos sociales, los proyectos comunitarios y las causas sociales, lo que permite que se convierta en una estrategia de cambio político y social.

Otro de los aspectos fundamentales de la Educación Popular es su énfasis en la conciencia ética de los participantes. Busca que las personas reconozcan cómo sus acciones cotidianas influyen políticamente en su comunidad y tomen conciencia de cómo estas acciones se alinean con los ideales y prácticas compartidas.

Esto refuerza la noción de que la Educación Popular va más allá de la mera transmisión de conocimientos, involucrando la ética y la responsabilidad en el proceso educativo.

En esa medida, la Educación Popular reconoce las realidades y desafíos de las clases populares, promoviendo la participación de individuos y grupos en la transformación de su propia realidad. Se enfoca en la construcción colectiva del conocimiento a través de prácticas sociales y culturales auténticas, superando así las limitaciones de las estructuras educativas convencionales.

En otras palabras, la Educación Popular, desde una perspectiva freireana, se basa principalmente en el diálogo como su herramienta pedagógica fundamental. Sin un diálogo activo y comprometido entre educadores y educandos, la Educación Popular no puede contribuir a una auténtica revolución social. En lugar de explicar a las masas, se trata de dialogar con ellas sobre su acción, lo que implica involucrarlas de manera crítica en la comprensión de su propia realidad. Inicialmente enfocada en la educación de adultos, esta forma de educación evoluciona hacia un trabajo político de liberación popular.

El liderazgo revolucionario es otro componente central de la Educación Popular, donde los líderes buscan empoderar a los oprimidos y fomentar el diálogo y la participación en su proceso de liberación. Este liderazgo se caracteriza por ser radical, arraigado en una opción política transformadora y basado en la humildad, el respeto y la comunicación. Se diferencia de la imposición de visiones y promueve un diálogo abierto y respetuoso. En esa medida, la figura del educador popular cambia la percepción convencional del profesor o agente educativo de la escuela formal, pues hay un mayor enfoque en el compromiso con la humanización y la liberación de los oprimidos.

Esto, en palabras prácticas, significa que los educadores populares no se dedican exclusiva ni preferentemente a la transmisión de conocimientos, sino que priorizan el diálogo y la participación de los oprimidos para fortalecer su propio proceso de liberación. Este tipo de liderazgo se caracteriza por su radicalización, que significa arraigarse en una opción política transformadora y ser crítico, amoroso, humilde y comunicativo. Se destaca la importancia de no imponer la propia visión, sino dialogar sobre ella y respetar el derecho de otros a elegir.

El diálogo, según Freire, debe tener ciertas características, como permitir que los sujetos se sientan dueños de su pensamiento, practicarse como un acto de amor hacia el mundo y los demás, ser esperanzador, humilde, respetuoso, colaborativo y un encuentro creador. Este enfoque busca cambiar el paradigma educativo, pasando de una educación para el pueblo a una educación creada por el pueblo, empoderando a las clases populares como sujetos políticos activos en la definición y realización de su propio modelo educativo.

El diálogo como método de la Educación Popular rompe con la jerarquía tradicional entre educador y educando, convirtiendo a las personas en una comunidad de aprendices y enseñantes. La relación pedagógica se vuelve horizontal, fomentando la participación y crítica de los educandos en su proceso educativo. El educador se convierte en un facilitador comprometido con el compañerismo y el diálogo, estimulando el pensamiento crítico y autónomo de los educandos.

La Educación Popular se desarrolla en múltiples dimensiones, destacando la participación activa y comprometida de los educandos en la construcción del conocimiento y la toma de decisiones. Busca desafiar la opresión presente en la educación tradicional y promover una relación dialógica entre educadores y educandos, donde se interactúe en un espacio de co-aprendizaje y co-construcción del saber. Esto desencadena un proceso de descubrimiento de la conciencia y permite a los educandos reconocerse como sujetos capaces de opinar creativamente y contribuir a la construcción de un mundo más justo y humano.

La Educación Popular no se limita a un grupo etario específico y se enfoca en la opción y práctica políticas en el proceso educativo. Busca transformar la escuela y promover una educación de calidad que fomente el pensamiento crítico y la participación ciudadana. La interdisciplinariedad es una herramienta esencial en este proceso, y la Educación Popular se presenta como una fuerza de movilización y organización de las clases populares para crear un poder popular que trascienda las limitaciones formales de la educación tradicional y de la escuela.

La Educación Popular también se distingue por su respeto a las expresiones culturales y formas de resistencia de las clases populares. Esto implica valorar las prácticas festivas, religiosas, culturales y lingüísticas de las comunidades populares y dialogar auténticamente con ellas. Esta conexión con la cultura enriquece el enfoque pedagógico y permite una mayor comprensión de las realidades de las clases, necesidades y saberes populares.

La Educación Popular se adapta y redefine según las circunstancias y desafíos específicos de cada contexto histórico, cultural y político. Así, la reinención contextualizada es una característica esencial de la Educación Popular, pues garantiza que los principios fundamentales de la Educación Popular se apliquen de manera efectiva y pertinente en diversas situaciones. Además, la Educación Popular no se considera simplemente un medio para un fin, sino un proceso en sí mismo, pues se concibe como un proceso continuo, donde la concienciación, la participación y la organización populares se entrelazan con la acumulación de poder y conocimiento de la clase.

Ya se ha mencionado que una estrategia importante para hacer procesos de Educación Popular pertinentes implica la disposición paciente y amorosa de los educadores o líderes de procesos comunitarios, pues esas son condiciones significativas de quienes buscan educar. Transforman la inducción en compañerismo, haciendo que la educación sea un acto fraterno sin dejar de lado la responsabilidad de guiar y enseñar. La coherencia entre ideales y prácticas políticas es esencial en este proceso, evitando ambigüedades y asegurando una alineación constante entre discurso y acción.

Esta conexión implica también una coherencia entre los ideales y las prácticas políticas de quienes participan en este proceso educativo. Se espera que haya un equilibrio claro entre lo que se piensa, se dice y se hace, evitando comportamientos ambiguos y asegurando una alineación constante entre discurso y acción.

De lo anterior se deriva la idea de que la Educación Popular se destaca por su enfoque en la comunidad y la colectividad, promoviendo la articulación del ideal democrático y la función del educador como agente transformativo. Valora la disposición de educadores y educandos para construir un saber colectivo y asumir un compromiso político mutuo, pues todo trabajo popular y educativo tiene un propósito y una intencionalidad específica, dirigiéndose hacia la transformación social. No se concibe entonces una intervención o un trabajo desde la Educación Popular como algo neutral, sino como una acción direccionada hacia la emancipación y el cambio social.

Ya se ha resaltado que la participación es fundamental en la Educación Popular, promoviendo la búsqueda de consenso y negociación. Las prácticas educativas se entrelazan con la política y la cultura, generando nuevas identidades y utopías. Se reconoce la importancia de analizar y transformar los discursos dominantes presentes en la sociedad, lo que requiere un trabajo educativo profundo para abordar la subjetividad y deconstruir imaginarios culturales.

Desde esta mirada, la Educación Popular trasciende las fronteras escolares y se desarrolla en diversos escenarios, incluidas organizaciones y movimientos populares, así como en contextos de educación formal. Reconoce y valora los saberes culturales de las clases populares, promoviendo la apropiación

crítica de conocimientos de otras fuentes, como la tecnología y la ciencia. Así, se revaloriza y reconceptualiza el trabajo que deviene de la investigación, no sólo educativa o en contextos formales, sino la que conecta el trabajo popular, cooperativo y comunitario.

Vale resaltar que, desde esta perspectiva, el proceso educativo de la Educación Popular se basa en la investigación de la realidad de las personas implicadas, lo que genera temas generadores para la práctica educativa. Esta investigación se realiza de manera dialógica y con la participación de la comunidad. La Educación Popular es un acto político y comprometido que busca fortalecer organizaciones y movimientos populares y forjar enfoques pedagógicos coherentes con la transformación social.

La Educación Popular, por tanto, se basa en la colaboración y el empoderamiento colectivo, donde todos contribuyen con sus experiencias y conocimientos. El aprendizaje es un proceso compartido, y se utiliza el ciclo de acción-reflexión-acción para transformar la realidad de manera continua. El diálogo práctico es esencial, ya que los grupos de aprendizaje discuten y analizan colectivamente sus experiencias y reflexionan sobre su entorno.

Lo anterior implica concebir que la investigación en Educación Popular es conocer y actuar en contexto y en colectivo. La sistematización de experiencias es una metodología que permite comprender cómo la experiencia de los sujetos se relaciona con diferentes componentes de la realidad, con el propósito de transformarla, como se ha mencionado múltiples veces.

En resumen, la Educación Popular se lleva a cabo a través de una metodología que enfatiza la participación de la comunidad, la reflexión crítica sobre la realidad, la colaboración y el empoderamiento colectivo. Busca la transformación social y cultural a través del conocimiento consciente y profundo, y se basa en la acción comunitaria y la investigación en contexto. Este enfoque educativo es un acto político y comprometido que promueve la igualdad, la dignidad y la participación de las clases populares en la construcción de una sociedad más equitativa.

Se destaca la importancia de considerar a los educadores populares como profesionales de la educación, desafiando la visión que los separa de los educadores convencionales. Para lograr una Educación Popular efectiva, se propone una sólida formación teórica centrada en la pedagogía latinoamericana, junto con una formación metodológica y práctica desde los primeros semestres. Esta formación incluiría la formulación y evaluación de proyectos y programas sociales, así como experiencias de trabajo comunitario en contextos reales.

Así, se concibe que la Educación Popular busca renovar las metodologías y prácticas educativas convencionales, basándose en el conocimiento y pensamiento de los sujetos sobre su realidad. Fomenta la conciencia, la reflexión y la participación comunitaria, donde todos contribuyen con sus saberes particulares para crear un conocimiento colectivo. Se integran herramientas creativas como el arte, la oralidad, el juego y el intercambio de experiencias para involucrar a la comunidad en la co-creación del saber.

Ahora bien, de la misma como se cerró el apartado anterior, a partir de las ideas y discusiones desarrolladas en este ejercicio, se sugieren diversas líneas, temas y problemas de investigación futura que emergen de los hallazgos presentados, aunque no se exploraron exhaustivamente en este estudio. Desde el CÓMO de la Educación Popular se puede investigar la efectividad de métodos pedagógicos alternativos dentro de la Educación Popular, y se podría clarificar qué enfoques son más eficaces para fomentar el pensamiento crítico y la acción comunitaria. Además, identificar las barreras para la implementación de la Educación Popular permitiría abordar los desafíos institucionales y de recursos que limitan su expansión. Profundizar en el rol de los educadores en este enfoque educativo también es crucial, ya que su formación y su capacidad para balancear el conocimiento con un aprendizaje colaborativo son fundamentales para el éxito de estos programas. Algún ejercicio comparativo entre metodología y resultados, y contrastar los resultados con diversidad de contextos institucionales pudiera arrojar luces para resignificar la Educación Popular Contemporánea.

11.3 Desde el PARA QUÉ de la Educación Popular

La pregunta por el *Para qué* de la Educación Popular, que se concibe como la tercera pregunta de la indagación, pretende darle forma a las

conceptualizaciones y a las estrategias referenciadas previamente, en conexión con una mirada teleológica, más orientada hacia las metas, objetivos y fines de la teoría y la práctica de la Educación Popular contemporánea.

Desde esta perspectiva, la Educación Popular, como lo avizora Paulo Freire, se erige como un pilar fundamental para la transformación social y la concienciación de las comunidades oprimidas. Su propósito abarca una serie de objetivos, metas y fines que se despliegan en un proceso pedagógico rico y significativo.

El objetivo central de la Educación Popular es, sin lugar a duda, la transformación social. Este enfoque pedagógico busca romper las cadenas de la opresión y la desigualdad que afectan a las comunidades marginadas. La Educación Popular no se conforma con proporcionar información o habilidades; va más allá al empoderar a los individuos y comunidades para que se conviertan en agentes activos de cambio en sus realidades. Su fin último es la emancipación de aquellos que han sido históricamente oprimidos.

Para alcanzar su objetivo de transformación social, la Educación Popular establece metas concretas. En primer lugar, busca fomentar la toma de conciencia entre los educandos y sus comunidades. Esto implica identificar y comprender los problemas y desafíos que enfrentan y cómo estos están arraigados en estructuras más amplias.

La Educación Popular, entonces, se convierte en un proceso de revelación, donde la luz de la comprensión ilumina la opresión.

Una segunda meta crucial es el fomento del diálogo auténtico. Aquí, el diálogo no se limita a la comunicación superficial, sino que se convierte en un vehículo para la colaboración efectiva. Este diálogo se basa en el respeto mutuo y en la igualdad de voz y perspectiva en el proceso educativo. Su propósito es construir puentes de entendimiento y solidaridad, permitiendo que las comunidades oprimidas participen en la construcción de soluciones significativas.

La Educación Popular también establece fines específicos que contribuyen a la consecución de sus objetivos. Uno de estos fines es la síntesis

cultural. En un mundo diverso, donde las comunidades tienen diferentes bagajes culturales, la Educación Popular promueve la valoración y el respeto mutuo de estas diferencias. La síntesis cultural busca un enriquecimiento a través de la comprensión y la colaboración, evitando que una cultura domine a otra. Esto garantiza que el cambio sea genuino y arraigado en la diversidad cultural.

Otro fin es el cambio real y significativo. La Educación Popular no aboga por soluciones superficiales o cambios marginales, sino por una transformación profunda en la sociedad. Este cambio implica desafiar las estructuras opresivas, trabajar en conjunto para lograr una mayor justicia y equidad y empoderar a las comunidades oprimidas para que sean agentes activos de este proceso de cambio.

Así, la Educación Popular concebida por Freire, tiene como objetivo primordial la transformación social y la emancipación de las comunidades oprimidas. A través de metas centradas en la toma de conciencia y el diálogo auténtico, y fines que incluyen la síntesis cultural y el cambio real, esta perspectiva educativa se convierte en una fuerza poderosa en la lucha por la justicia social y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La Educación Popular no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que se convierte en un catalizador de la esperanza, el cambio y la libertad.

Ahora bien, a partir de las reflexiones de Freire, ya señaladas, y en complemento con los aportes de otros teóricos y agentes educativos que han conceptualizado la Educación Popular, se pueden resaltar las ideas sobre los objetivos, finalidades y metas fundamentales que la convierten, a la Educación Popular contemporánea, en una herramienta de empoderamiento y transformación social.

En primer lugar, la Educación Popular busca promover la esperanza en los individuos, reconociendo que esta es esencial para la transformación social. Se nutre de la idea de que el cambio es posible y que las personas pueden ser agentes activos de cambio en sus comunidades y sociedades. Este enfoque crítico y concienciador hace que los individuos reconozcan la inacabada naturaleza histórica del mundo y comprendan que pueden ser agentes activos de cambio.

Además, la Educación Popular tiene como objetivo empoderar a las comunidades y a los individuos, especialmente a aquellos que enfrentan la opresión. Va más allá de la capacitación técnica y se enfoca en desarrollar una conciencia política que les permita cuestionar las estructuras de poder existentes y liderar transformaciones significativas en sus realidades.

Otro propósito clave de la Educación Popular es la búsqueda de alternativas sociales y económicas a los modelos hegemónicos. A través de experiencias como la economía solidaria y la agricultura ecológica, promueve una visión de desarrollo sostenible y en armonía con la naturaleza. La Educación Popular también hace hincapié en el colectivismo sobre el individualismo, fortaleciendo la organización social y popular para enfrentar las luchas por los derechos. Esto implica la construcción de poder popular, donde las comunidades participan activamente en la toma de decisiones y la transformación de sus realidades.

Además, no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que promueve la participación de las personas en la construcción de una sociedad más justa. Busca cambiar no solo la conciencia individual, sino también las estructuras sociales y políticas. La Educación Popular busca empoderar a los sectores populares, incluyendo a la clase obrera y los movimientos sociales, para que asuman un papel central en la formación de su propio destino. Se centra en capacitar a estas comunidades marginadas para tomar conciencia de su situación y participar activamente en la transformación de sus realidades.

La Educación Popular también desempeña un papel fundamental en la formación política de sus miembros, particularmente en contextos de movimientos sociales y luchas de izquierda. Su objetivo es generar una nueva generación de ciudadanos conscientes y activos, impulsando la transformación revolucionaria. Esto significa que la Educación Popular aborda cuestiones relacionadas con las desigualdades y las estructuras de poder existentes en la sociedad, buscando no sólo desafiar y cambiar estas dinámicas injustas, sino generando ciudadanos informados y comprometidos que puedan influir en la toma de decisiones colectivas, y así, fomentar la participación de las personas en la vida política y social de su comunidad y país.

A través de la formación de redes de solidaridad y comunicación, la Educación Popular contribuye a la generación de pensamiento colectivo. Estas redes fomentan la colaboración, la horizontalidad y la construcción permanente, fortaleciendo la organización y la acción colectiva. Uno de los fines más destacados de la Educación Popular es la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y ética. Esto implica trabajar en la concienciación de las desigualdades y la promoción de valores éticos en la sociedad. Esto significa que va más allá de rescatar la autenticidad cultural y busca comprender y expandir las lógicas culturales que influyen en las percepciones y acciones de las personas.

En la contemporaneidad la Educación Popular aborda temas esenciales como género, derechos humanos y equidad para construir una ciudadanía comprometida y una sociedad inclusiva, lo que conlleva a abordar de manera integral la cultura y la identidad de las personas. Así, se empodera a los individuos y grupos para influir en el poder local y global y promover la participación ciudadana activa, pero también se busca dinamizar la conciencia de las masas populares para que comprendan y transformen su entorno. Esto es posible porque la Educación Popular reconoce que la cultura popular es un proceso de producción y reproducción simbólica de las clases dominadas y busca transformarla en un vehículo de concientización y empoderamiento.

Con todo, el propósito central de la Educación Popular, según las reflexiones de Paulo Freire y otros estudiosos, es promover una transformación revolucionaria en la sociedad a través de un enfoque educativo que rompe con los paradigmas opresores y desafía las estructuras hegemónicas del conocimiento. Esto implica una inversión y mutación en la educación convencional, donde se busca no solo transmitir conocimientos, sino empoderar a los educandos y fomentar su participación en la definición de los contenidos educativos.

La Educación Popular se concibe como un programa alternativo que desafía el *statu quo* y busca nuevas formas de enseñar y aprender. La Educación Popular en la contemporaneidad se realiza con el propósito de empoderar a los individuos y comunidades marginadas, promover la transformación social, fomentar la participación ciudadana y política, desafiar las estructuras de poder y construir una sociedad más justa, igualitaria y ética. Su enfoque integral aborda

la cultura, la identidad y la conciencia popular, con la meta de crear ciudadanos informados y comprometidos en la construcción de un orden social más equitativo.

A través de su enfoque pedagógico, la Educación Popular busca transformar la cultura y la política. Utiliza la cultura como vehículo para la concientización y la acción cotidiana, y redefine la pedagogía desde sus raíces, promoviendo la participación y el diálogo de saberes en la sociedad. Así, la Educación Popular lidera la acción educativa con la construcción de una identidad revolucionaria en sus educandos. Se esfuerza por movilizar y organizar a las clases populares con el objetivo de forjar un poder popular que desafíe las estructuras existentes.

En resumen, la Educación Popular tiene como objetivos centrales la promoción de la esperanza, el empoderamiento, la conciencia política, el desarrollo de alternativas económicas y sociales, el colectivismo, la participación, la formación política y la creación de redes de solidaridad. A través de estos objetivos, busca no solo transformar la conciencia individual, sino también las estructuras de poder y las condiciones de vida de las comunidades marginadas, con el fin de lograr una sociedad más justa y equitativa.

La Educación Popular se presenta como un camino hacia la transformación revolucionaria de la sociedad, donde el empoderamiento y la conciencia política son las fuerzas motrices del cambio. Así, hoy la Educación Popular debe concebirse como una herramienta poderosa para la construcción de una ciudadanía consciente y activa que pueda cambiar su realidad y contribuir a un orden social más equitativo. Aunque se plantea como un programa alternativo, su amplitud y alcance la convierten en una oportunidad formativa esencial para la reinención y la transformación política y social del mundo contemporáneo.

En sintonía con la definición de posibles áreas, temas y problemas para investigaciones futuras que, aunque derivan de este estudio, no fueron completamente abordados en él, se pueden mencionar algunas ideas a partir de los hallazgos y debates planteados en esta obra doctoral.

Desde el PARA QUÉ de la Educación Popular se puede sugerir estudiar los impactos de la Educación Popular en la equidad social para contrastar datos concretos sobre su eficacia en la reducción de desigualdades de género, aumento de los aprendizajes y transformaciones sociales generadas por programas y profesionales de la Educación Popular.

La investigación sobre el desarrollo de liderazgo dentro de las comunidades oprimidas podría ofrecer *insights* sobre cómo la Educación Popular contribuye a la creación de líderes capaces de influir en el cambio social y político. Además, analizar la intersección de la Educación Popular con las políticas públicas podría revelar cómo los principios y estrategias de estos enfoques alternativos de la educación pueden ser incorporados en la formulación y reforma de políticas, promoviendo un impacto más amplio en la sociedad.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ahumada, M., *Adaptación del método de Paulo Freire para la formación de adolescentes: una propuesta para la educación moral* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2016). https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98564/1/MAAC_TESIS.pdf

Alcaide, J., Verdeja, M., e Inda-Caro, M., “Paulo Freire y la Educación Popular: la oportunidad de re-pensar y transformar el mundo en el que vivimos”, *Educação em Foco*, Universidad Federal de Juiz de Fora, Vol 26, No. esp. 2, (2021), pp. 1-15. ISSN 0104-3293. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36148>

Almeida, L., Andrade, A. y Estigarribia, M., “A pedagogia social e os princípios de Paulo Freire: contribuições diante dos novos paradigmas educacionais e a função social da escola”, *Conjecturas*, 22(16), (2022), pp. 432–444. <https://doi.org/10.53660/conj-2054-mp43>

Angulo Rasco, José Félix, “Contra la Simplicidad.” *Revista de Educación*, No. 296, 1991, pp. 440- 559. https://www.researchgate.net/publication/282980067_Contra_la_Simplicidad#fullText_FileContent.

Araujo, E., Santiago, E., Rodrigues, L, Meneses, R., y Coutinho, R., “Contribution of paulo freire’s thought: an educator beyond his time”, *Gênero e Interdisciplinaridade*, 3(03), (2022), pp. 236–251. <https://doi.org/10.51249/gei.v3i03.824>.

Ávila, R., *¿Qué es la Pedagogía? Fundamentos de Pedagogía: hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2007.

Barrios, Yordi, “Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019. Un análisis documental y teórico.”, *Repositorio Universidad Libre*. Universidad Libre. 2021. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17200>.

Behar, R., *The Vulnerable Observer: Anthropology that Breaks Your Heart*. Boston: Beacon Press, 1996.

Bermingham, N., DePalma, R., y Oca, L., “The “Access Paradox” In Bilingual Education in Cabo Verde”, *Modern Languages Open*, (1), (2022), pp. 1-15. <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.376>.

Bernal, M. y Jiménez, C., *Educación Popular en Derechos Humanos y Construcción de Paz en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Corporación Podión, 2011.

Boluk, K., y Carnicelli, S., “Tourism for the Emancipation of the Oppressed: Towards a Critical Tourism Education Drawing on Freirean Philosophy”, *Annals of Tourism Research*, (76), (2019), pp 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2019.04.002>

Bronfenbrenner, U., *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.

Cabrera, M., *La concepción de la educación pública básica en la obra de Paulo Freire titulada: la educación en la ciudad* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2016). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133256>

Cakcak, Y., “Reading Paulo Freire’s Pedagogy Of the Oppressed: Why did it feel empowering to me”, *Ensino, Saude E Ambiente*, 14 (especial) (2021), pp. 121-134. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp..a52497>.

Carmo, E., y Carmo, É., “A Força Da Palavra Dos Vulnerabilizados Pela Desigualdade Social: Paulo Freire E Comunidades Ribeirinhas No Marajó”, *Praxis Educativa*, (16), (2021), pp. 1-14. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16641.053>.

Carvalho, C., y Antunes-Rocha, M., “Práticas Artísticas No Campo: a Luta Como Categoria Pedagógica Para A Transformação Social”, *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, (2021), pp. 1-26. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12368>.

Carvalho, M., y Silva, M., “Educação básica na Amazônia: as águas da diversidade inundando as escolas ribeirinhas”, *Cadernos De Pesquisa*, 27(4), (2020), pp. 54-72. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p54-72>

Charmaz, K., *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*.

Thousand Oaks: Sage, 2006.

Chavez, K., Gibbs, L., Saracostti, M., Lafaurie, A., Campbell, R., Sweeney, D., Hernández, M., Sotomayor, M., Escobar, F., López-Ordosgoitia, R., Giraldo, D., Aristizábal, D., García, D., Wright, M., Charalampopoulos, C., Miranda, E., y Alisic, E., “Think Big: A multinational collaboration to promote children’s role as coresearchers in participatory research”, *American Journal of Community Psychology*, 3-4(69), (2022), pp. 306-317. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12582>.

Chianca, T., Cecon, C., y Patton, M., “Evaluative Thinking in Practice: Implications for Evaluation from Paulo Freire’s Work in Guinea-Bissau”, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 14(30), (2018), pp. 1-15. <https://doi.org/10.56645/jmde.v14i30.500>.

Corbett, J., y Guilherme, M., “Critical Pedagogy and Quality Education (Unesco Sdg-4. The Legacy Of Paulo Freire For Language And Intercultural Communication”, *Language and Intercultural Communication*, 4(21), (2021), pp. 447-454.

<https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1962900>

Córdoba, L., y Trujillo, M., “Sentidos de identidad en colonias que habitan el municipio de Buenaventura: representaciones identitarias construidas en la modernidad en un espacio social del Valle del Cauca”, *Kavilando*, 12(2), (2020), pp. 359-379. <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/403>.

Costa, M., Spigolon, D., Teston, E., Souza, V., Souza, V., y Matsuda, L., "Paulo Freire research itinerary contribution in the field of nursing investigation", *Journal of Nursing UFPE on line*, 2(12), (2018), pp. 546-553. <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i2a109935p546-553-2018>.

Cruz, M., *Opresión y liberación en la pedagogía política de Paulo Freire*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2021). <https://roderic.uv.es/bitstream/10550/78341/1/TESIS.pdf>

Cunha, A., Montrone, A., y Costa, G., "(Des)encontros Da Extensão Universitária Com a Educação Popular Na Universidade Federal De São Carlos", *Revista Eletrônica de Educação*, (14), (2020), pp. 1-20. <https://doi.org/10.14244/198271993951>

Decroly, O., *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.

Delors, J., *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el Siglo XXI. Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.

Dewey, J., *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

Dos Santos, F., Rutz, P., y Conte, I., "Educação Popular e Pedagogia Social: Um Encontro Possível No Caso De Porto Alegre?", *Educação: Teoria e Prática*, 43(23), (2023), pp. 128-144. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p128-144>.

Dos Santos, P. y Costa, D., "Educação Popular: articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras", *Retratos Da Escola*, 16(36), (2022), pp. 737-755 <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1597>.

Dumke, J., "A Formação Das Identidades Das Juventudes Contemporâneas", *Educação: Teoria e Prática*, 43(23), (2013), pp. 62-75. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p62-75>.

Dussan, M., *Modelo pedagógico de las experiencias de Educación Popular*. Documento de trabajo.

Neiva: Universidad Surcolombiana, 2004.

Erden-Basaran, O., y Gursel-Bilgin, G., "University as a Place for Personal Renaissance: Future- teachers' University Experiences as Agents for Learning and Teaching Peace", *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(12), (2023), pp. 252-263. <https://doi.org/10.14686/buefad.1074688>.

Espinoza, G., "Paulo Freire's ideas as an alternative to higher education neoliberal reforms in Latin America", *Journal of Moral Education*, 46, (2017), pp. 435-448. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363601>.

Fabregues, S., y Pare, M., "Reseña: Constructing Grounded Theory: a Practical Guide through Qualitative Analysis" *Papers* 86, (2007). 284-287. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.825>

Faria, A., "Una educación para el desarrollo de la democracia: Así nace una perspectiva latinoamericana de Educación Popular", *Saberes Andantes*, 4(2), (2018), pp. 77-98. <https://doi.org/10.53387/sa.v2i4.31>.

Fe y Alegría, *La pedagogía de la Educación Popular en Fe y Alegría*. Asunción: Memorias del XXXIII Congreso Internacional, 2002.

Fernández-Aballí, A., *Comunicación y epistemología freireana: micro-mundos posibles en docencia, cooperación, activismo y medios* (Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra, 2016). <https://www.tdx.cat/handle/10803/392146#page=1>

Ferrando, J., *Pensando la Educación Popular*. Montevideo: Editorial Nordan-comunidad, 1991. Fleming, T., "Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in

Dialogue”, *Adult Education Critical Issues*, 2(2), (2022), pp. 7-19.
<https://doi.org/10.12681/haea.32302>

Freinet, C., *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Barcelona: Editorial Laia, 1979. Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1998.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1969.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata, 2010.

Gadotti, M. y Torres, C. (comp.), *Educación Popular, Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2013.

Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2003.

Gallardo, P., y Ruiz, S., *La Educación Permanente, la Educación Popular y el Asociacionismo*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, 2006.

García, G. y Manzano, J., “Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada”, *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 69 (2010), pp. 17-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/393/39348726002.pdf>

García-Retana, J., "Compromiso Y Esperanza En Educación: Los Ejes Transversales Para La Práctica Docente Según Paulo Freire", *Revista Educación*, 1(40), (2015), pp. 113-132. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>.

Giroux, H., "Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy", *Policy Futures in Education*, 6(8), (2010), pp. 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>

Giroux, H., *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. (Barcelona: Paidós, 1990).

Gonçalves, A., y Dias, P., "O contributo de Paulo Freire no combate às desigualdades de acesso e participação educacionais", *Saber e Educar*, 2(31), (2022), pp. 1-10. <https://doi.org/10.17346/se.vol2.457>.

Grillo, I., "Paulo Freire and the Teacher of the Early Years of Elementary School: Qualitative Analysis of Academic Productions at UNESP (2010-2021)", *International Journal of Human Sciences Research*, 8(3), (2023), pp. 1-11. <https://doi.org/10.22533/at.ed.558382323036>.

Guerrero, M., "La Investigación Cualitativa", *INNOVA Research Journal*, 1(2), (2016), pp. 1-9.

ISSN 2477-9024. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920538.pdf>

Guilherme, M., "Freire's philosophical contribution for a theory of intercultural ethics: A deductive analysis of his work", *Journal of Moral Education*, 46, (2017), pp. 422-434. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363600>.

Gutiérrez, J., "El fútbol callejero como herramienta educativa de transformación social en la comuna de Pedro Aguirre Cerda: organización Pac Gol", *Perspectivas: Notas sobre intervención y acción social*, 33, (2019), pp. 107-139. <https://doi.org/10.29344/07171714.33.2051>.

Jara, O., *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, 2018.

Jara O., "Desafíos para la Educación Popular en América Latina hoy", *Interface Comunicação, saúde, educação* (Botucatu), (2020), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1590/interface.200151>

Jiménez García, M. A., y Valle Vázquez, A. M., "Lo popular en la educación: entre mito e imaginario." *Praxis & Saber*, 6(12), (2015), pp. 31-52. Redalyc, www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216003.

Jönsson, J., y Flem, A., "Global Social Work Ethics and International Field Training: The Experiences and Practice Dilemmas of Norwegian and Swedish Social Work Students", *International Social Work*, 1(65), (2020), pp. 38-51.

<https://doi.org/10.1177/0020872819889398>.

Junior, R., y Campos, E., "Uma leitura freireana sobre a bnc-formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo", *Educação y Linguagem*, 2(24), (2021), pp. 209-234. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v24n2p219-244>.

Knijnik, J., "To Freire or not to Freire: Educational Freedom and the Populist Right" wing 'Escola Sem Partido' Movement in Brazil", *British Educational Research Journal*, 2(47), (2020), pp. 355-371. <https://doi.org/10.1002/berj.3667>

Kress, T., Amorim, S., y Krueger-Henney, P., "Critical Pedagogy and Educational Research in the

U.S. and Brazil: an international Teaching-research Collaboration", *Ensino, Saude E Ambiente*, (14), (2021), pp. 135-152. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp..a52498>.

Laclau, E., *La Razón Populista*. (México: Fondo de Cultura Económica, 2005).

Lehmann, D., “Les Dilemmes Des Universités Interculturelles Au Mexique”, *IdeAs, Idées d’Amérique*, 2, (2012) <https://doi.org/10.4000/ideas.331>

Licenciatura en Educación Popular, *Proyecto Educativo del Programa – PEducación Popular*. Cali, Universidad del Valle. Documento Inédito, 2015.

López, B., “Del Yo al Nosotras y de lo Personal a lo Político: La Construcción de la Conciencia de Género en Talleres para Mujeres”, *Revista CUHSO Cultura, hombre y sociedad*, 2(26), (2016), pp. 147-173. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v26n2-art1106>.

López-Bajo, H., Martínez-Rodríguez, R., y Sánchez-Agustí, M., “Desarrollo de la conciencia histórica. una propuesta de intervención y evaluación para la educación de adultos”, *Panta Rei*, (15), (2021), pp. 135-159. <https://doi.org/10.6018/pantarei.459241>.

Loureiro, C., y Moretti, C., “Paulo Freire Em Abya Yala: Denúncias e Anúncios de uma Epistemologia Decolonial”, *Práxis Educativa*, (16), (2021), pp. 1-19. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16634.059>.

Lubies, R., Hasler, F., y Mayo, S., “Re-pensando el lugar de las lenguas indígenas en Chile: globalización y educación intercultural bilingüe”, *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), (2013), pp. 26-44. <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i3.715>.

Macias, H., Patiño-Jacinto, R. y Castro, M., “Accounting education in a Latin American country during COVID-19: proximity at a distance”, *Pacific Accounting Review*, 33(5), (2021), pp. 636-651. <https://doi.org/10.1108/par-11-2020-0198>.

Marí, V., “Movimientos sociales y Educación Popular en tiempos de globalización”, *Revista de Educación*, 338(2), (2005): 177-192. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-0034-8082-RE>.

Marques, R., Fraguas, T., y Alchieri, R., "Theoretical and Methodological Aspects of Paulo Freire's Pedagogy: A Pedagogical and Dialogic Possibility in the Teaching and Learning Process", *Conjecturas*, 16(22), (2022), pp. 190-199. <https://doi.org/10.53660/conj-1990-mp12>.

Martínez, M., "Cómo potenciar la justicia social y la pedagogía de Freire en la enseñanza universitaria. Ejemplos de la enseñanza universitaria del inglés", *Revista Praxis Educativa*, 1(14), (2019), pp. 34-48. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.002>

Masschelein, J y Maarten, S., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. España: Miño y Dávila Editores, 2014.

Mayo, M., y Randford, F., "Radical Popular Education Today: Popular education in populist times", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(14), (2023), pp. 97-108. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4259>.

McQuiston, C., Choi-Hevel, S, y Clawson, M., "Protegiendo Nuestra Comunidad: Empowerment Participatory Education for Hiv Prevention", *Journal of Transcultural Nursing*, 4(12), (2001), pp. 275-283. <https://doi.org/10.1177/104365960101200402>.

Mejía, M., *Las travesías por construir un pensamiento educativo y pedagógico crítico en y desde américa latina, Trazando cartografías de las educaciones populares*. Bogotá: Desde Abajo, 2011.

Mesía, R., "Contexto ético de la Investigación Social", *Revista Investigación Educativa*, 11 (19), (2007), pp. 137-151.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3624/2933>.

Mejía, M., "La Educación Popular en el Siglo XXI: Una Resistencia Intercultural desde el Sur y Desde Abajo", *Praxis & Saber*, 6(12), (julio-diciembre 2015), pp. 97-128. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000200006.

Mieres, R., "Praxis cultural del grupo Luango de Venezuela. Aporte desde la Pedagogía Crítica de Paulo Freire", *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 21(2), (2017), pp. 27–49. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i2.62>

Mondragón, G., "Marx y Freire: Educación Crítica y Sustentable", *Ecociencia*, 1(1), (2019). <https://doi.org/10.35766/je19112>.

Monteiro, M., Lima, T., y Asinelli-Luz, A., "A Escola como expressão da violência ou locus sa cultura da Paz?", *Dialogia*, 32, (2019), pp. 65-80. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n32.13630>.

Montessori, M., *El método de la pedagogía científica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2014.

Moreira, J., Araújo, A., Morais, W., y Oliveira, D., "Initial reading instruction and literacy: a reflection in the light of complexity", *Diversitas Journal*, 2(8), (2023), pp. 1390-1408. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i2.2493>.

Muslikh, M., Jamali, J., Rosidin, D., y Fatimah, S., "Islamic Education in the Freedom Learning Era from the Perspective of Paulo Freire", *International Journal of Social Science and Human Research*, 01(06), (2023), pp. 472-478. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i1-62>.

Nankin, I., "Book Review: Multicultural Teaching in the Early Childhood Classroom", *International Journal of Multicultural Education*, 2(15), (2013). <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i2.734>.

Nery, V., Gabassa, V., Kler, S., y Barbosa, S., "Tertúlia Literária Dialógica na prisão: experiência educativa freiriana para a humanização", *Revista Eletrônica de Educação*, (15), (2021), pp. 1-22. <https://doi.org/10.14244/198271994678>

Nogueira, G., Arriada, E., Vahl, M., “Paulo Freire Em Aotearoa - Nova Zelândia: Uma Discussão Sobre a Produção De Peter Roberts”, *Revista Pedagógica*, (21), (2019), pp. 431-446. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4890>.

Oliveira, F., y Schuller, I., “Paulo Freire’s Research Itinerary: Contributions for promoting Health in the Teaching Profession”, *Revista Brasileira de Enfermagem*, 4(73), (2020). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0164>.

Oliveira, I., Santos, T., “A Educação De Paulo Freire - Andarilho Da Utopia - Em Diferentes Contextos”, *Revista Inter-Ação*, 1(42), (2017), pp. 001-019.

<https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.43631>

Oliveira, M., “Ensino E Cultura Popular: Caminhos Para a Construção De Saberes Sociohistóricos Em Açailândia-ma”, *Revista da Faculdade de Educação*, 1(35), (2021), pp. 231-248. <https://doi.org/10.30681/21787476.2021.35.231248>.

Oliveira, M., y Carvalho, V., “Currículo Crítico Multicultural: a Valorização Do Diferente”, *Grau Zero. Revista de Crítica Cultural*, 1(1), (2016), pp. 133-146. <https://doi.org/10.30620/gz.v1n1.p133>.

Oliveira, W., “Freire and The Construction of New Critical Qualitative Inquiry”, *International Review of Qualitative Research*, 1(11), (2018), pp. 22-27. <https://doi.org/10.1525/irqr.2018.11.1.22>

Ortega y Gasset, J., *La rebelión de las masas*. Madrid: Tecnos, 1930.

Patton, M., “Pedagogical Principles of Evaluation: Interpreting Freire”, *New Directions for Evaluation*, 155(2017), pp. 49-77. <https://doi.org/10.1002/ev.20260>.

Perkins, D., “¿Qué es la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*, Compilado por Stone, M., Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

Peruzzo, C., "Paulo Freire's Role and Influence on the Praxis of Popular Communication in Brazil", *International Communication Gazette*, 5(82), (2020), pp. 425-439. <https://doi.org/10.1177/1748048520943693>.

Pestalozzi, J., *Cartas sobre Educación Infantil*. Madrid: Editorial Tecnos, 2006.

Piaget, J., *Psicología y Pedagogía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana, 2019.

Plez, A., *Dialogismo y afectividad en la constitución del sujeto profesor: diálogos entre Bakhtin y Freire en la educación de un mundo en mutación* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2022). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/77534>

Ponte, E., "Al Volver La vista atrás: Una mirada a la formación de maestros desde la Universidad de Hawái en Manoa", *Padres y Maestros*, 361, (2015), pp. 70-73. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.012>.

Puiggrós, A., *Historia y Prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 1993.

Quinlan, A., y Fogel, C., "Transcending Convention and Space: Strategies For Fostering Active Learning In Large Post-secondary Classes", *Higher Education Studies*, 6(4), (2014), pp. 43- 48 <https://doi.org/10.5539/hes.v4n6p43>

Rau, A., Burks-Keeley, R., Costa-Guerra, L., y Ibrahim, A., "Freirian Perspectives on Becoming Female Researcher-academics in Special Education", *Educational Research Review*, 23(11), (2016), pp. 2116-2124. <https://doi.org/10.5897/err2016.2780>

Rebellato, J., "El aporte de la Educación Popular a los procesos de reconstrucción de poder local",

Multiversidad, 6, (1996), pp. 23-39.

http://www.dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/834_academicas_academic_aarchivo.pdf.

Roberts, P., "Review Essay: Pedagogy, Politics and Intellectual Life: Freire in the Age of the Market, Pedagogy of Indignation", *Policy Futures in Education*, 4(3), (2005), pp. 446-458. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.4.446>

Rodrigues, J., Menezes, T., Rosa, D., Freitas, A., y Prado, M., "Political and Pedagogical Projects of Nursing Residency to the Elderly from Paulo Freire's Perspective", *Revista Brasileira de Enfermagem*, suppl. 2(72), (2019), pp. 36-42. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0683>.

Rodrigues, M. y Santos, A "A educação intercultural e humanização em Freire: considerações e congruências", *Inter-Ação*, 46, (2021), pp. 946-961. <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/68357>.

Rodríguez, C., "Caminos cruzados: Formas de pensar y hacer educación en América Latina", en Gadotti, M. y Torres, C. (eds.), *Educación Popular, Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2013.

Romero, I., "La crisis de nuestro tiempo. Análisis del concepto de Historia en José Ortega y Gasset", *Sincronía*, 77, (2020), pp. 45-68. <https://www.redalyc.org/journal/5138/513862147003/html/>

Ronis, S., y Proctor, T., "The Past, Present, and Religious Studies Future of Civic Engagement in American Higher Education", *Journal on Teaching*, 3(1). (2020) <https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v1i3.574>.

Rousseau, J.-J-, *Emilio o la Educación*. Argentina: Alianza editorial, 2011.

Rubens, J. y Lima, J., *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2009.

Ruiz-Eugenio, L., Tellado, I., Valls-Carol, R., y Gairal-Casadó, R., “Dialogic Popular Education in Spain and its Impact on Society, Educational and Social Theory, and European Research”, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(14), (2023), pp. 47-61. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4325>.

Sampaio, M., y Guedes, M., “Ira Shor e Paulo Freire: a superação do distanciamento físico-temporal pela identificação no campo das ideias”, *Interritórios, Revista de Educação*, 14(7), (2021), pp. 181. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2021.251602>

Sánchez, L., “Potter Y Freire: Diálogo De Fundamentos Teóricos Para La Educación Bioética”,

Bioética, 1(21), (2013), pp. 158-167. <https://doi.org/10.1590/s1983-80422013000100019>.

Santosa, R., y Jura, D., “Paulo Freire’s Educational Approach as a Model of Christian Education in Reducing Poverty in the Village of Tumbang Manyoi Gunung Mas, Central Kalimantan”, *International Journal of Science and Society*, 1(5), (2023), pp. 28-40. <https://doi.org/10.54783/ijssoc.v5i1.622>.

Sarnou, D., “A Freirean Deconstruction of Online Education in Algeria”, *Cadernos CIMEAC*, 3(12), (2022), pp. 66-77. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v12i3.6632>.

Schugurensky, D., “Pedagogía Social en América del Norte: antecedentes históricos y desarrollo actual”, *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 27, (2016), pp. 225-251. https://doi.org/10.7179/psri_2016.27.11.

Shih, Y., “Encounter with Paulo Freire’s Critical Pedagogy: Visiting the Brazilian Social Context (1950s-1970s)”, *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), (2020), pp. 1228-1236. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080413>.

Silva, C., Filgueiras, F., y Thiollent, M., “Decolonial Studies, Non-extractive Methods, and Participatory Action Research in Accounting”, *Revista de Administração Contemporânea*, 4(26), (2022), pp. 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210014.en>.

Sirvent, M., “La crisis de la educación: Una perspectiva a partir de la Educación Popular”, en Gadotti, M. y Torres, C. (comp.) *Educación Popular, Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2013.

Soares, M., *El concepto de humanización en Paulo Freire: claves para una bioética más humana* (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, 2016). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=187591>

Souza, J., Barbosa, M., Schmitt, H., y Heidemann, I., “Paulo Freire’s Culture Circles: Contributions to Nursing Research, Teaching, and Professional Practice”, *Revista Brasileira de Enfermagem*, 1(74), (2021), pp. 1-5. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0626>.

Strong, K., y Nafziger, R., “Education for Black Liberation: Freire and Past/Present Pan-Africanist Experiments”, *Current Issues in Comparative Education-CICE*, 2(23), (2021), pp. 39-54. <https://doi.org/10.52214/cice.v23i2.8572>.

Suzina, A., Tufte, T., y Jiménez-Martínez, C., “Special Issue: The Legacy of Paulo Freire. Contemporary Reflections on Participatory Communication and Civil Society Development in Brazil and Beyond”, *International Communication Gazette*, 5(82), (2020), pp. 407-410. <https://doi.org/10.1177/1748048520943687>.

Tarlau, R., “The Social(ist) Pedagogies of the Mst: Towards New Relations of Production in the Brazilian Countryside”, *Education Policy Analysis Archives*, (21), (2013), pp. 41. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n41.2013>.

Teoh, G., Tan, M., Tan, J., y Chong, M., “Conducting Community-based Participatory Research in an Urban Malaysian Community: Lessons learned and Challenges in Establishing Partnerships”, *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 3(28), (2018), pp. 156- 168. <https://doi.org/10.1002/casp.2348>

Terzi, A., Matos, D., Rodrigues, M., y Demarzo, M., "Mindfulness in Education and Paulo Freire: A Reflective Approach", *Interface, Comunicação, Saúde, Educação*, 24, (2020), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1590/interface.200015>.

Tomassini, F., Ribeiro, S., y Pereira, T., "A Interdisciplinaridade no Pensamento Educacional de Paulo Freire", *Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades*, 1(8), (2021), pp. 12-32. <https://doi.org/10.36661/2358-0666.2021v8n1.12424>.

Torres, A., "Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI", *Decisio, Saberes para la acción en Educación de Adultos*, 40, (enero-abril 2015), pp. 9-14. CREFAL https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=153

Torres, A., *La Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho, 2007.

Torres, C., y Bosio, E., "Global Citizenship Education at the Crossroads: Globalization, Global Commons, Common Good, and Critical Consciousness", *Prospects*, 48, (2020), pp. 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>

Torres, R., *Educación Popular. Un Encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina -CEAL, 1994.

Trujillo, M., "Freire y la Educación Popular como alternativa pedagógica y social", *Revista Kavilando*, 10 (2), (2018), pp. 375-389. <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/256>.

Trujillo, M., García, N., y Castrillón, E., "La experiencia cotidiana y el espacio simbólico: Percepciones de los habitantes del asentamiento El Árbol en Cali", *Kavilando*, 12(1), (2020), pp. 79-93. <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/342>.

Tuhiwai, L., *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. New York: Zed Books Ltd, 1999.

Ubilla, P., “Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI”, *La Piragua*, 18(II), (2009). <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-18.pdf>.

Uchoa, M. y Pasqualucci, L., “Interculturalidade Crítica e Sociomuseologia – práticas decoloniais e suas intersecções na práxis freireana”, *Cadernos Sociomuseologia*, 65(21), (2023), pp. <https://doi.org/10.36572/csm.2022.vol.65.01>

Urban, S., “Paulo Freire E a Educação Popular em Timor-leste: Uma História de Libertação”, *Educação e Emancipação*, 1(10), (2017), pp. 76-100. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n1p76-100>.

Valdivia, A., Pinto-Torres, D., y Herrera-Barraza, M., “Media Literacy and Learning. Conceptual Contribution in the Field of Media Education”, *Revista Electrónica Educare*, 22(2), (2018), pp.1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.8>.

Valerio, R., *A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2017). <https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-9012-810-7>

Verdeja, M., *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural: posibilidades de aplicación al sistema educativo de Asturias* (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 2015). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=101853>

Veugelers, W., “Paulo Freire and Moral Education”, *Journal of Moral Education*, 4(46), (2017), pp. 410-411. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363598>.

Viens, P., “La influencia de Paulo Freire en la conformación de la educación popular autónoma en

la provincia de Quebec”, *Pedagogía y Saberes*, 30 (2009), pp. 33-37. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys33.37>.

Villa, G., “El desarrollo humano integral. Horizonte de formación por capacidades y competencias. La gestión del proyecto institucional universitario”, *Revista de docencia e investigación Espiral*, 1(6), (2016), pp. 9-58. <https://doi.org/10.15332/erdi.v6i1.1584>

Vivero, L., “Interculturalidad y Educación Popular: Un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios”, *Sophia Austral*, 21, (2018), pp. 5-26. <https://doi.org/10.4067/s0719-56052018000100005>

Vygotsky, L., *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*.

Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995.

Webb, D., “Paulo Freire and ‘The Need for a kind of Education in Hope’”, *Cambridge Journal of Education*, 4(40), (2010), pp. 327-339. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.526591>

Xu, W., y Knijnik, J., “Critical Chinese as an additional Language Education in Australia: a Journey to Voices, Courage and Hope”, *British Educational Research Journal*, 6(47), (2021), pp. 1635-1651. <https://doi.org/10.1002/berj.3747>

Zanatta, R., Dias, M., y Filho, N., “Education and The Postmodern Subject in Neoliberal Society and the Possibilities of Emancipation by Paulo Freire’s Pedagogy”, *Acta Scientiae*, 4(23), (2021), pp. 52-76. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6533>.