

PARTE I

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 entretelar 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 brasileiro, 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 brasileiro, 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 brasileiro, 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 brasileiros⁴³ 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. Termino 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.