

**Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019.**  
**Un análisis documental y teórico.**

Yordi Guillermo Barrios Portillo  
Código: 2019287509

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Posgrados  
Maestría en Educación  
Bogotá D.C  
Año 2021

**Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019.  
Un análisis documental y teórico.**

Yordi Guillermo Barrios Portillo

Directora de Tesis:  
Dra. Piedad Cecilia Ortega Valencia  
Profesora departamento de posgrados

Trabajo de grado para optar por el título de  
Magíster en Educación.

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Posgrados  
Maestría en Educación: Grupo De Investigación Educación y Cultura Política  
Bogotá D.C  
Año 2021

A Makeda quien, sin sospechar mis preocupaciones, es la razón de mis pensamientos, el motivo de mis suspiros y la provocación de mi Ser. A ti hija dejo estas palabras para que algún día las leas y comprendas que tu misión en este mundo es una provocación al cambio, a la resistencia y a la revolución.

A mis familias y maestros quienes con su apoyo, regaños y orientaciones hacen posible mis ansias por la transformación y vocación.

A mis lectores, por permitir que estas palabras no sean repetidas y citadas, sino motivo para investigaciones, debates y prácticas.

## RESUMEN ANALITICO EN EDUCACIÓN -RAE

Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia durante el periodo 1999-2019. Un análisis documental y teórico.
Autor(es)	Yordi Guillermo Barrios Portillo
Director	Piedad Cecilia Ortega Valencia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2021
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Pedagogía crítica, educación popular, maestro, educador popular

### 1. Descripción

De acuerdo con Guelman et al., (2018) en Latino América la “Educación Popular” y las “Pedagogías Críticas” son polisémicas, por lo que se puede reconocer en ellas múltiples significaciones y conceptualizaciones, así como también diversos tipos de interacciones posibles. En el caso colombiano, la pedagogía crítica y la educación popular desde a lectura de Paulo Freire, Libia Stella Niño Zafra, Gladys Soler Medina, Alfonso Tamayo, Alfonso Torres, Sandra Guido, Piedad Ortega, Marco Raúl Mejía, Lola Cendales y, el reconocimiento de las revistas focalizadas de las Facultades de Educación de las siguientes universidades públicas: Universidad Pedagógica Nacional (Revista Colombiana de Educación, Revista Pedagogía y Saberes, Revista Folios, Revista Nodos y Nudos), Universidad Distrital José Francisco De Caldas (Revista Enunciación, Revista Imágenes e Infancias, Revista Noria), Universidad de Antioquia (Revista Uni-pluriversidad, Revista Educación y Pedagogía, Revista Cuadernos Pedagógicos) y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Revista Historia de la Educación en Latinoamérica, Revista Praxis y Saberes, Revista Educación y Ciencia), se concibe y caracteriza como un campo pedagógico en construcción.

En este sentido, según Ortega, P (2007; 2009) la PC comparte con la EP una apuesta ética en razón a fines de conocimientos, empoderamiento y democracia que evocan que los sujetos reconozcan sus diferencias y desigualdades en condición de género, etnia, clase, estableciendo una acción de corte educativo que construye lo colectivo, generando una apuesta pedagógica en orientación a procesos de conocimiento y socialización donde se incluye las prácticas, dinámicas socio-culturales, saberes e

interacciones de transformación social desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales. En sentido político manifiesta unos rasgos donde la construcción dialógica, el humanismo crítico y las prácticas emancipadoras, posibilitan construir y soñar otros mundos de vínculos sociales solidarios. Por consiguiente, la PC en Colombia se está constituyendo en un campo de resignificaciones referentes a modos de constitución de sujetos y agenciamiento de procesos de formación política, ética y cultural, asumidos desde proyectos de escolarización y desarrollo comunitario, configurando campos teóricos que responde a prácticas socio-culturales y de pedagogía social.

Consecuente, el maestro como el educador popular, apuesta por la potenciación de un sujeto con una responsabilidad política, ética, cultural, social e histórica, con un sentido amplio por la democracia participativa, que asume la emancipación no solo como una rama de pensamiento o teoría, sino, como una práctica de vida, pues el diálogo, la esperanza, la autonomía, el Ser Más, se constituyen en tareas colectivas y una responsabilidad histórica, en los que hay que romper con las barreras ideológicas, comprender las luchas de clase, generar resistencia hacia las desigualdades, las injusticias sean estas de género, raza, clase, etc. En otras palabras, tanto el maestro como el educador popular trabajan en propuestas político-pedagógicas en favor de pensar y construir con el otro y no para el otro.

## 2. Fuentes

Álvarez Gallego, A. 2013. La Autogestión Educativa Y La Gubernamentalidad Liberal Como Superficie De Emergencia De La Educación Popular. *Revista Colombiana De Educación*, (65), 153.176. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce153.176>

Aguilera Morales, A. 2005. La Escuela: Un Lugar Sencillamente Complejo. *Pedagogía Y Saberes*, (23), 87.94. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys87.94>

Álvarez Soler, J. A. 2019. Diálogo De Saberes: Justicia Indígena Del Cauca Y Justicia Ordinaria, Un Intercambio Cultural Posible. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 21(33). <https://doi.org/10.19053/01227238.9097>

Alba Maldonado, J. M. (2011). El Agrónomo Educador. *Educación Y Ciencia*, (13). <https://doi.org/10.19053/01207105.767>

Avellaneda Avellaneda, Y. T. (2015). Prácticas Pedagógicas De Formación Política En La Infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99–111. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2015.1.A07>

Amaya Sierra, A. F. (2017). La Investigación-Acción-Participativa Como Pedagogía Crítica. Un Acercamiento. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 32–40.  
<https://doi.org/10.14483/25905791.13071>

Aurora L., López L., Zapata Villegas V., & Schugurensky D. (2012). Paulo Freire: Maestro De Maestros, Para América Latina Y Para El Mundo. *Uni-Pluriversidad*, 2(1), 69 - 70. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12398>

Barragán, D., Mendoza, C., & Torres Carrillo, A. (2006). "Aquí Todo Es Educativo" Saberes Pedagógicos Y Prácticas Formativas En Organizaciones Populares. *Folios*, (23), 15-28. Recuperado A Partir De <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/rf/article/view/10186>

Bogoya Maldonado, N. (2006). Hacia Una Pedagogía Para La Ciudadanía. *Infancias Imágenes*, 5(1). <https://doi.org/10.14483/16579089.4540>

Barreto Carrera, J. C., & Rodas Cárdenas, M. J. (2012). Discurso Del Docente Y Diversidad Cultural: Realidades Contrapuestas Entretejidas. *Infancias Imágenes*, 11(2), 44–50.  
<https://doi.org/10.14483/16579089.5620>

Cendales; L. Mejía; M. Muñoz; J. 2016. Pedagogías Y Metodologías De La Educación Popular “Se Hace Camino Al Andar”. Ceaal - Colectivo Colombia. Ediciones Desde Abajo

Cendales; L. Mariño; G. 2009. El Diálogo En Educación Una Reflexión Y Una Propuesta Desde La Educación Popular. *Revista La Piragua*, Numero 29.

Cendales; L. Torres C. 2006. La Sistematización Como Experiencia Investigativa Y Formativa. *Revista La Piragua*, Número 23, 29-39.

Cendales; L. 2003. Aprender A Investigar, Investigando. Caracas: Federación Internacional De Fe Y Alegría

Cárdenas Páez, A., & Ardila Rojas, L. F. (2017). Lenguaje, Dialogismo Y Educación. *Folios*, (29), 37.50. <https://doi.org/10.17227/01234870.29folios37.50>

Carrillo, A. T. (2002). Vínculos Comunitarios Y Reconstrucción Social. *Revista Colombiana De Educación*, (43).

Castillo Guzmán, E., & Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar La Escuela O Escolarizar La Democracia? Dilemas De La Socialización Política En La Escuela Colombiana. *Revista Colombiana De Educación*, (45). <https://doi.org/10.17227/01203916.5494>

Clavijo Ramírez, A. (2019). De La Indignación A La Dignidad: Procesos Formativos De Pensamiento Crítico En Contextos De Educación Formal Escolar. *Nodos Y Nudos*, 5(44).  
<https://doi.org/10.17227/Nyn.Vol5.Num44-1249>

Couëdel, A., & Blondeau, N. (2008). Una Pedagogía Crítica En La Universidad: Pedagogía De Acción Y De Transformación Social. *Enunciación*, 13(1), 110–120.  
<https://doi.org/10.14483/22486798.1266>

Chiroque Chunga S. (2012). Movimiento Social Por Una Educación Liberadora, Desde El Enfoque Freiriano. Uni-Pluriversidad, 7(2), 67-74. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11904](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11904)

Campo Sarria D. (2018). Claves Para Diferenciar Los Procesos De Educación Popular En El Campo De La Intervención Social. Praxis, Educación Y Pedagogía, N 2, 112-129. Recuperado A Partir De [Https://Doi.Org/10.25100/Praxis\\_Educacion.V0i2.7797](https://doi.org/10.25100/Praxis_Educacion.V0i2.7797)

Cortés F., Folgueiras P., & Sabariego M. (2017). Investigación-Acción Para Favorecer La Participación De Los Jóvenes: La Construcción De Un Equipo Colaborativo. Revista Educación Y Pedagogía, 24(63-64), 182-192. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/328594](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/328594)

Caro Naranjo D. P., & Cardona Orrego C. (2019). Tejer Con Los Hilos De La Propia Voz: Experiencias De Lectura Y Escritura De Mujeres Populares. Cuadernos Pedagógicos, 21(27), 72-78. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Article/View/337209](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Article/View/337209)

Cuadernos Pedagógicos. 2000. Capítuloiii: La Práctica En Relación Con La Estructura Del Plan De Estudios. 17, 33-49. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2317/Pdf](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2317/Pdf)

Chavarría; Marta. 2002. La Comunicación, Educación: Un Factor Protector De La Salud. Cuadernos Pedagógicos. 19, 139-155. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2319/Cuadernos%20pedag%C3%B3gicos%20%2319%20-%20pdf](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2319/Cuadernos%20pedag%C3%B3gicos%20%2319%20-%20pdf)

Díaz Ramírez; W. Sanabria; Y. 2016. Pedagogías Críticas Y Emancipatorias. Un Homenaje A Paulo Freire. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Da Mota Neto, J. C. (2018). Paulo Freire E Orlando Fals Borda Na Genealogia Da Pedagogia Decolonial Latino-Americana. Folios, (48), 3-13. [Https://Doi.Org/10.17227/Folios.48-8131](https://doi.org/10.17227/Folios.48-8131)

Diker, G. L. (2007). Autoridad, Poder Y Saber En El Campo De La Pedagogía. Revista Colombiana De Educación, (52). [Https://Doi.Org/10.17227/01203916.7699](https://doi.org/10.17227/01203916.7699)

Delgado, R. (2011). Acción Colectiva Y Educación Popular: Contribuciones Para Un Conocimiento Emancipatorio. Folios, (33), 53.60. [Https://Doi.Org/10.17227/01234870.33folios53.60](https://doi.org/10.17227/01234870.33folios53.60)

Di Caudo Villoslada, M. V. (2013). Relaciones Conflictivas: Pedagogías Críticas Y Currículum. Praxis & Saber, 4(8), 15-39. [Https://Doi.Org/10.19053/22160159.2650](https://doi.org/10.19053/22160159.2650)

Espinel, O. O. (2013). Educación En Derechos Humanos. Esbozo De Una Lectura Biopolítica. Revista Colombiana De Educación, (65), 101.122. [Https://Doi.Org/10.17227/01203916.65rce101.121](https://doi.org/10.17227/01203916.65rce101.121)

Espinel Bernal, O. O. (2010). Pedagogías Críticas Y Educación En Derechos Humanos. Una Mirada Desde Escenarios Escolares Y No Escolares. Nodos Y Nudos, 3(29). [Https://Doi.Org/10.17227/01224328.905](https://doi.org/10.17227/01224328.905)

- Estupiñán Quiñones, N., & Agudelo Cely, N. (2012). Identidad Cultural Y Educación En Paulo Freire: Reflexiones En Torno A Estos Conceptos. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10). Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Uptc.Edu.Co/Index.Php/Historia\\_Educacion\\_Latinamerican/Article/View/1484](https://Revistas.Uptc.Edu.Co/Index.Php/Historia_Educacion_Latinamerican/Article/View/1484)
- Echeverri Álvarez J. C. (2012). Aproximación A Paulo Freire En Clave De Hoy. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 13-24. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11896](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11896)
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2005). Formación Del Profesorado En Las Comunidades De Aprendizaje. *Revista Colombiana De Educación*, (48). [Https://Doi.Org/10.17227/01203916.7715](https://doi.org/10.17227/01203916.7715)
- Franco Patiño, S. M. (2012). La Educación Como Praxis Transformadora. *Pedagogía Y Saberes*, (36), 45.56. [Https://Doi.Org/10.17227/01212494.36pys45.56](https://doi.org/10.17227/01212494.36pys45.56)
- Flórez Ochoa R., & Vivas Ochoa M. (2009). La Formación Como Principio Y Fin De La Acción Pedagógica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(47). Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/6680](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/6680)
- Franco Avellaneda M., & Sáenz Rodríguez M. D. P. (2013). Dimensiones Educativas De La Tecnología Social. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(62), 63-77. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/14110](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/14110)
- Guelman; A. Cabaluz; F. Y Salazar; M. (2018). *Educación Popular Y Pedagogías Críticas En América Latina Y El Caribe: Corrientes Emancipatorias Para La Educación Pública Del Siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- Gomez Campo, V. M. (2002). Lo Académico Y Lo Político En Las Universidades Públicas. *Revista Colombiana De Educación*, (43). [Https://Doi.Org/10.17227/01203916.5458](https://doi.org/10.17227/01203916.5458)
- Guichot Reina, V. (2004). Posicionamiento Freireano Ante La Formación Del Profesorado: El Compromiso Político De Educador. *Revista Colombiana De Educación*, (47). [Https://Doi.Org/10.17227/01203916.5514](https://doi.org/10.17227/01203916.5514)
- Guichot Reina, V. (2006). Democracia Y Educación: Análisis Crítico En Los Albores Del Tercer Milenio. *Pedagogía Y Saberes*, (25), 9.27. [Https://Doi.Org/10.17227/01212494.25pys9.27](https://doi.org/10.17227/01212494.25pys9.27)
- González González, M. A. (2014). El Maestro En Sus Lenguajes, Un Artesano De Su Devenir. ¿Fantasías De Una Utopía?. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 15(21), 305–334. [Https://Doi.Org/10.19053/01227238.2475](https://doi.org/10.19053/01227238.2475)
- Gurung, B., & Clavijo Olarte, A. (2015). Pedagogías Emergentes En Contextos Cambiantes: Pedagogías En Red En La Sociedad Del Conocimiento. *Enunciación*, 20(2), 271–286. [Https://Doi.Org/10.14483/Udistrital.Jour.Enunc.2015.2.A08](https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Enunc.2015.2.A08)
- Gaviria L., M. B. (2009). ¿Es La Institución Educativa Productora Y Reproductora De Exclusión Social?. *Infancias Imágenes*, 8(1). [Https://Doi.Org/10.14483/16579089.4489](https://doi.org/10.14483/16579089.4489)

González González, J. A., González Quecán, S. A., & Quiroga Loaiza, N. (2017). Las Madres Y Su Rol Educador: Una Experiencia De Cambio Desde La Educación Popular. *Infancias Imágenes*, 16(1), 25–42. <https://doi.org/10.14483/16579089.10751>

García Mendivelso, V. A. (2016). El Trabajo Infantil Rural: Un Puente Para La Construcción De Saberes En La Escuela Rural. *Infancias Imágenes*, 15(1), 139–152. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2016.1.A10>

Gallego J. I. (2012). Pedagogía Crítica Y Educación No Formal. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 35-38. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11900>

Gerhardt H. M. (2012). Paulo Freire (1921-1997). *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 39-54. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11899>

García Alcántara J. D., & Hernández Mejía M. G. (2012). Paulo Freire. Semblanza Biográfica. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 55-60. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11901>

Gallego J. I., & Barragán B. (2009). Pedagogía Crítica Y Movimientos Sociales: Apuntes Para El Debate De Una Educación No Formal Crítica. *Uni-Pluriversidad*, 8(1). Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1317>

Giraldo Majía G. E., & González Agudelo E. M. (2009). Acerca De La Participación De Los Profesores En El Currículo. *Uni-Pluriversidad*, 9(1). Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1841>

García García J. J., Ossa Montoya A. F., & Duque López F. E. (2010). Educar: Combatir El Miedo Estructural De La Sociedad Actual. *Uni-Pluriversidad*, 10(1), 87-90. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/7209>

Ghiso A. (2012). El Encuentro Como Potencialidad Organizacional Compleja. Apuntes Para Una Reflexión Epistemológica, Ética Y Pedagógica Compleja. *Uni-Pluriversidad*, 12(1), 57 - 63. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13278>

Hernández F. (2011). Educar A Través De Las Artes Desde Los Alfabetismos Múltiples: Una Experiencia En Formación Docente. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(55), 43-54. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9756>

Jaramillo O. (2009). Un Acercamiento, Desde La Pedagogía Crítica, A La Biblioteca Pública Como Espacio Para La Formación Ciudadana. *Uni-Pluriversidad*, 8(1). Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1316>

Jaramillo O. (2009). La Formación Ciudadana En La Obra De Freire. *Uni-Pluriversidad*, 8(3 Sup). Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1816>

Jaramillo R. (2017). La Calidad En La Educación Superior Colombiana: ¿Léxicos De Deshumanización? *Uni-Pluriversidad*, 16(2), 88-96. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/328316>

Lima Jardilino, J. R. (2008). Aportes Del Pensamiento Educativo De Paulo Freire: De La Singularidad A La Universalidad De Su Pedagogía. *Pedagogía Y Saberes*, (28), 21-29. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys21.29>

Lomas, C. (2003). Leer Para Entender Y Transformar El Mundo. *Enunciación*, 8(1), 57–67. <https://doi.org/10.14483/22486798.2478>

León Rodríguez, A. M. (2013). El Maestro Como Sujeto Político: Dilemas Entre Los Imaginarios Y Su Formación. *Infancias Imágenes*, 12(1), 117–123. <https://doi.org/10.14483/16579089.4923>

Mejía; R. 2011. Educaciones Y Pedagogías Críticas Desde El Sur (Cartografías De La Educación Popular). Viceministerio De Educación Alternativa Y Especial. Bolivia

Mejía J, M. R. (2012). Construir La Teoría Critica Del Trabajo Inmaterial Y Las Ntic. Una Aproximación Desde La Educación Popular. *Nodos Y Nudos*, 4(32). <https://doi.org/10.17227/01224328.1768>

Mejía Jiménez, M. R. (2015). El Resurgimiento De Lo Educomunicativo. *Enunciación*, 20(1), 119–140. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Enunc.2015.1.A09>

Mejía J., M. R. (2014). Naturaleza Y Sentido Del Trabajo Del Maestro Y La Maestra En El Siglo Xxi Anotaciones Para Contribuir Al Debate Sobre El Estatuto Docente. *Nodos Y Nudos*, 4(37). <https://doi.org/10.17227/01224328.3120>

Mejía Jiménez, M. R., & Manjarrés, M. E. (2011). La Investigación Como Estrategia Pedagógica Una Apuesta Por Construir Pedagogías Críticas En El Siglo Xxi. *Praxis & Saber*, 2(4), 127–177. <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>

Medina Bejarano, R., & Huertas Ruíz, D. P. (2011). Formar Para El Cuidado De Lo Público: Una Apuesta Por La Democracia. *Nodos Y Nudos*, 3(30). <https://doi.org/10.17227/01224328.958>

Medina Rincón, L. M., & Villamarín Ferro, N. (2019). La Caricatura Simbólica: Herramienta Formadora Del Pensamiento Crítico. *Educación Y Ciencia*, (21), 31–43. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.Eyc.2018.21.E9386>

Medina Melgarejo, P. (2019). Investigación Dialogante. Romper Las Dicotomías Para Descolonizar Al Poner En El Centro Al Sujeto Y A La Vida De Distintas Maneras: Dialogue Research. Break Dichotomies To Decolonize By Putting The Subject And Life At The Center In Different Ways. *Noria Investigación Educativa*, 1(3). Recuperado A Partir De <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/noriaie/article/view/16310>

Mendez Rivera, P. (2016). Constitución De Sujeto Maestro En Prácticas De Resistencia En Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15–30. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Enunc.2016.1.A01>

Mora Mancipe, G. S. (2011). Retos De La Educación. *Infancias Imágenes*, 10(2), 123–124. <https://doi.org/10.14483/16579089.4456>

Muñoz García, P. A. (2014). Deberes Ciudadanos Y Diversidad Cultural: Comprensión De Los Discursos De Estudiantes Y Docentes Desde La Alteridad Y La Subjetividad. *Infancias Imágenes*, 13(2), 23–32. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2014.2.A02>

Martínez Martínez B. E. (2019). Saberes Y Educación Desde Un Proyecto Decolonial: Hacia Una Pedagogía De La Incomodidad. *Revista Educación Y Pedagogía*, 26(67-68), 165-180. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340180>

Monteiro A., & Mendes Rodríguez J. (2011). Prácticas Sociales Y Organización Curricular: Cuestiones Y Desafíos. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(59), 37-46. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8690>

Norman Estupiñán Quiñones, N. C. A. C. (2011). La Sensibilidad Intercultural En Paulo Freire. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (13). <https://doi.org/10.19053/01227238.1535>

Ortega Valencia, P., & Peñuela Contreras, D. (2007). Perspectiva Ético-Política De Las Pedagogías Críticas. *Folios*, (26), 93.103. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios93.103>

Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza De La Historia Reciente Y Pedagogía De La Memoria: Emergencias De Un Debate Necesario. *Pedagogía Y Saberes*, (40), 59.70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>

Ortega Valencia, P., & Torres Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, Entre Trayectos Y Proyectos En La Educación Popular. *Revista Colombiana De Educación*, (61), 333.357. <https://doi.org/10.17227/01203916.868>

Ortega Valencia, P., & Herrera, M. C. (2012). Memorias De La Violencia Política Y Formación Ético-Política De Jóvenes Y Maestros En Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, (62), 89.115. <https://doi.org/10.17227/01203916.1627>

Ortega Valencia, P., & Castro Sánchez, C. P. (2010). Rostros Y Rastros De Una Pedagogía De La Memoria. *Nodos Y Nudos*, 3(28). <https://doi.org/10.17227/01224328.973>

Ortega Valencia, P. (2010). Pedagogía Crítica Y Alteridad, Una Cartografía Pedagógica. *Praxis & Saber*, 1(1), 159–173. Recuperado A Partir De [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1089](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1089)

Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones En Torno A Sus Prácticas Y Desafíos. *Pedagogía Y Saberes*, (31), 26.33. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>

Ortega Valencia, P. (2008). La Escuela, ¿Un Espacio De Inclusión? *Nodos Y Nudos*, 3(25). <https://doi.org/10.17227/01224328.1142>

Ocampo López, J. (2012). Paulo Freire Y La Pedagogía Del Oprimido. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10). Recuperado A Partir De [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1486](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486)

- Ochoa Sierra, L., & Moreno Mosquera, E. (2014). Lectura Y Análisis De La Carta De Renuncia De Camilo Jiménez Desde Una Postura Crítica. *Enunciación*, 19(2), 268–281.  
<https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Enunc.2014.2.A07>
- Ospina Cruz C. (2012). Conversación Con Freire. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 25-28. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11897>
- Ossa Londoño J. (2012). Paulo Reglus Freire Neves. 19 De Septiembre De 1921, Recife – 2 De Mayo 1997, Sao Paulo. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 61-62. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11902>
- Páramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: Elementos Para Su Delimitación Como Campo De Conocimiento. *Revista Colombiana De Educación*, (57). <https://doi.org/10.17227/01203916.7586>
- Ramírez Bravo, R. (2008). La Pedagogía Crítica Una Manera Ética De Generar Procesos Educativos. *Folios*, (28), 108.119. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Reyes Ramírez, O. L. (2006). La Educación Popular Y La Investigación Social Critica En La Transformación De La Escuela. *Pedagogía Y Saberes*, (25), 83.90.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.25pys83.90>
- Ruiz Botero, L. D. (2007). La Escuela Como Territorio Social En Disputa. *Nodos Y Nudos*, 3(22).  
<https://doi.org/10.17227/01224328.1300>
- Rodríguez Vargas, E. P. (2019). Sistematización De Experiencias Educativas En La Pedagogía Decolonial. *Nodos Y Nudos*, 5(44). <https://doi.org/10.17227/Nyn.Vol5.Num44-6759>
- Ríos Rincón, S. M., & Ramos Pérez, J. C. (2011). Derechos Humanos En La Escuela: Prácticas, Percepciones Y Alternativas. *Nodos Y Nudos*, 3(30). <https://doi.org/10.17227/01224328.961>
- Rhela, R. (2012). O Professor Universitário Como Educador. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10). Recuperado A Partir De [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerican/article/view/1490](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/1490)
- Rojas Espitia, S. M., & Barón Pereira, N. E. (2015). Reflections Seen From Critical Pedagogy And Other Related Theories To Nurture Prospective And In-Service Teachers' Doing. *Educación Y Ciencia*, (16). <https://doi.org/10.19053/01207105.3237>
- Rhela, R. (2012). Reseñas De Libros Y Revistas. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10). Recuperado A Partir De [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerican/article/view/1493](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/1493)
- Rojas Amorocho, A. A. (2014). Entre Rimas Y Cantos: Los Niños Como Sujetos Activos De Su Educación. *Infancias Imágenes*, 13(2), 182–191.  
<https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2014.2.A17>

Santamaría Rodríguez, J. E., & Mantilla Fuentes, B. (2018). Fundamentación Curricular Para Una Pedagogía De La Teología. Reflexiones En Perspectiva Crítico-Liberadora. *Pedagogía Y Saberes*, (48), 111.126. <https://doi.org/10.17227/Pys.Num48-7377>

Sotero, W. M., Gil Quintero, O. A., & Rojas, A. K. (2015). La Formación Política, Cultural Y Social De Los Jóvenes Del Barrio Estrella Del Sur A Partir De Las Alternativas Artísticas En Educación Popular. *Nodos Y Nudos*, 4(38), 37-43. <https://doi.org/10.17227/01224328.4319>

Saavedra Rey, A. S. (2010). Evaluación De La Creación Literaria: De La Racionalidad Técnica Tradicional Al Enfoque Crítico, Formativo Y Artístico. *Enunciación*, 15(1), 120–135. <https://doi.org/10.14483/22486798.3103>

Torres Carrillo, A. (2017). Prácticas Educativas En Movimientos Sociales De América Latina. *Folios*, (46), 3.14. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios3.14>

Torres Carrillo, A. (2017). Las Organizaciones Populares Y La Política. *Folios*, (16), 43.65. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios43.65>

Torres Carrillo, A., & Cendales González, L. (2017). La Sistematización Como Práctica Formativa E Investigativa. *Pedagogía Y Saberes*, (26), 41.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>

Torres Carrillo, A. (2009). Educación Popular Y Paradigmas Emancipadores. *Pedagogía Y Saberes*, (30), 19.32. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>

Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad Y Sujeto: Perspectivas Para Abordar Lo Social Y Lo Educativo. *Revista Colombiana De Educación*, (50). <https://doi.org/10.17227/01203916.7741>

Torres Carrillo, A. (2004). La Vida Cotidiana De Las Organizaciones Populares Como Espacio Formativo. *Pedagogía Y Saberes*, (20), 21.29. <https://doi.org/10.17227/01212494.20pys21.29>

Tapiero Vásquez E. (2017). Metateoría Curricular Neosistémica: Crítica De La Metateoría Curricular Crítica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(63-64), 91-109. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328563>

Torres; Mónica. 2002. El Arte De Ser Maestro De La Vida Experiencias Del Ámbito Escolar. *Cuadernos Pedagógicos*. 20, 11-33. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/issue/view/cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2020/cuadernos%20pedag%C3%B3gicos%20%2320%20-%20pdf>

Vargas, J. F. (2014). Juego De Mesa El Escarabajo Dorado. *Infancias Imágenes*, 13(2), 206–217. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2014.2.A19>

Villa Sepúlveda M. E. (2019). La Coincidencia Entre “Las Educaciones” Y La Política, O La Posibilidad De Reconstruir El Ámbito Político Desde La Docencia Intelectual Y La Educación Política. *Revista Educación Y Pedagogía*, 27(69-70), 31-54. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340188>

Walsh C. (2009). Interculturalidad Colonialidad Y Educación. Revista Educación Y Pedagogía, 19(48), 25-35. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/6652](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/6652)

W. Apple, M. (2010). Educación Crítica: Historia De Una Resistencia En Palabra Y Acción. Praxis & Saber, 1(2), 29–42. [Https://Doi.Org/10.19053/22160159.1097](https://doi.org/10.19053/22160159.1097)

Zapata Villegas V. (2012). Actualidad De Paulo Freire Neves. Uni-Pluriversidad, 2(1), 72 - 77. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/12399](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/12399)

Zapata Vasco J. J. (2012). La Sombra De Paulo Freire En La Educación Desde Lo Pedagógico, Lo Social Y Lo Político. Uni-Pluriversidad, 7(2), 29-34. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11898](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11898)

Zapata Vasco J. J. (2012). Declaración De Identificación Y Compromiso Con El Pensamiento De Paulo Freire Por La Transformación Social, La Justicia Y La Paz En América Latina. Uni-Pluriversidad, 7(2), 91-93. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11909](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11909)

Zapata Vasco J. J., & Galeano Londoño J. R. (2011). La Pedagogía Social Se Encuentra En Saldo Rojo En La Educación Colombiana Y No Por Falta De Normas. Uni-Pluriversidad, 10(2), 108-122. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/7915](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/7915)

Zapata Vasco J. J. (2000). Documento Para La Reflexión, El Debate Y El Análisis De Un Quehacer Cotidiano Que Nos Identifica, Reconoce Y Expone: El Ser Maestro. Cuadernos Pedagógicos, 14, 107-122. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2314/Pdf\\_2](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2314/Pdf_2)

Zapata Vasco J. J. (2000). Para La Reflexión Pedagógica En Torno A La Evaluación Profesorial En La Universidad De Antioquia. Cuadernos Pedagógicos, 11, 7-21. Recuperado A Partir De

[Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2311/Pdf\\_5](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2311/Pdf_5)

### 3. Contenidos

En la introducción, se hizo un recorrido por el trabajo realizado del grupo de investigación “Educación popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas - CLACSO” específicamente su libro “Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI” publicado en el año 2018. Resaltando los aportes y compilaciones de algunas investigaciones sobre lo que pueden ser la(s) pedagogía(s) crítica(s) en relación con la educación popular en algunos países como: Argentina, Chile, Bolivia, Brasil,

Colombia, el Salvador y Costa Rica. Trabajo que es coordinado por Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar. También, se resaltan la problematización y la metodología.

El capítulo uno, se comenzó con una lectura de Paulo Freire, primero, porque es un referente teórico de gran importancia en las propuestas de pedagogía crítica y educación popular en nuestro país y en el mundo en general, segundo, por ser uno de los pedagogos más citados en los entornos y contextos académicos y populares, tercero, su propuesta político-pedagógica desde una lectura de la acción cultural, posibilitando poner en diálogo las diferentes posturas con las construcciones que se han dado en Colombia. El segundo y tercer acercamiento, trató de identificar y poner en diálogo los hallazgos que se encontraron desde la lectura de seis autores colombianos que han generado grandes aportes al debate y construcción teórica de la pedagogía crítica (PC) y la educación popular (EP) en Colombia –y podría decirse que en Latinoamérica-, para fortalecer los denominados círculos de investigación desde los aportes de P. Freire, destacando de estos autores unas categorías de análisis que pueden aportar a este campo en construcción. Es importante aclarar que estas categorías no son las únicas que abordan los autores, sin embargo, nos limitamos a ellas por lo esencial que pueden resultar en la teorización de la PC.

El capítulo dos, tuvo como propósito reconocer las formulaciones y/o concepciones que se han producido sobre la pedagogía crítica y la educación popular en las revistas académicas de las Facultades de Educación de las universidades UPTC, UPN, UD, y la UDEA. Es importante resaltar que varios autores escribieron en relación al mismo tema en diferentes revistas, lo que en ocasiones parecerá como una postura repetitiva, sin embargo, resaltamos que independiente de los contextos, cada revista aborda perspectivas diversas y enfoques investigativos particulares de acuerdo a sus énfasis de producción de conocimiento.

El apartado tres, resalta las reflexiones finales, donde se propuso unas líneas de abordaje desde la propuesta del campo de pensamiento de Paulo Freire, la caracterización del maestro y el educador popular y la construcción de una noción de la pedagogía crítica.

#### **4. Metodología**

Para la investigación tomamos como metodología el estado de arte que, según Galeano E. (2018), se nutre de la hermenéutica ya que retoma de esta su “capacidad de interpretación y de hacer explícita la postura teórica y metodológica desde la cual se realiza el estudio al tiempo que se alimenta de ella como interpretación y comprensión crítica y objetiva del sentido de textos escritos o hablados” (p. 170). Por lo tanto, para el desarrollo del trabajo de investigación, el enfoque que se usó es la investigación documental y la técnica, la cual se aplicó para la selección y análisis de libros y revistas académicas fue el análisis de contenido por medio de la tematización. En este sentido, este enfoque hermenéutico de la investigación documental permitirá la interpretación de los hallazgos, atendiendo a cuatro fases sugeridas por Vélez Restrepo & Galeano Marín (2002):

- Fase de diseño: refiere al horizonte de la investigación, aquí se construyeron los criterios de búsqueda que se tuvieron para la identificación del material.
- Fase de exploración: A partir del trabajo de diseño, se pudo elaborar un balance inicial de materiales de consulta y trabajo, que permitió a su vez organizar un sistema categorial que permitió decantar la información a partir de temas centrales, que a su vez vinculan el trabajo teórico abordado durante el proyecto.
- Fase de focalización: A partir del sistema categorial se pudo establecer referencias claras en los documentos, organización y pertinencia para el caso de la investigación del material abordado.
- Fase de profundización: se trató de establecer no solo un balance en términos de las producciones en el campo de estudio, sino también de hallar las problematizaciones y tensiones que se han generado para orientar las propuestas del análisis del proyecto de investigación.

## **5. Conclusiones**

Es importante comprender que la indagación inicial sobre la pedagogía crítica en Latinoamérica, nos estableció que se ha considerado como un campo pedagógico inmerso desde las prácticas de la educación popular, pero también se enuncio que tanto la educación popular como la pedagogía crítica desde sus diversas interacciones, comprensiones y significaciones construyen una pluralidad que las

constituyen como polisémicas. Sin embargo, desde las reflexiones finales del recorrido documental, se destacó que uno de los pensadores que se citaba constantemente y, por lo tanto, se reconocía como pionero para las propuestas teórico-prácticas de la pedagogía crítica y la educación popular era Paulo Freire –aunque también se resaltan otros autores, que generaron importantes aportes a la pedagogía durante la segunda mitad del siglo XX-, aunque aquí es importante resaltar que Paulo Freire no realiza un nombramiento desde la especificidad de la pedagogía crítica, su enfoque estuvo hacia la Educación Popular y cómo se debía realizar una lectura crítica de la pedagogía. Fueron los académicos, los que hicieron alusión a la pedagogía crítica fortaleciendo este campo pedagógico desde la propuesta Freiriana.

En este sentido, se estableció que el campo de pensamiento de Paulo Freire permitió, primero, poner en diálogo las tensiones que tenemos entre los diferentes discursos de pedagogía y educación, no para entenderlos como procesos distintos sino por el contrario, al mismo tiempo que se complementan generan espacios reflexivos y transformativos en sentido teórico-práctico. Segundo, que tanto la acción pedagógica, como la práctica docente, permiten generar acciones transformativas con las cuales los maestros pueden y han enfrentado los procesos enajenantes del sistema capitalista desde procesos de auge en la instalación de los marcos del neoliberalismo educativo, los impactos de las políticas educativas donde la acción político-pedagógica agenciados en la escuela y en múltiples espacios comunitarios posibilitan construir resistencias intersticiales imbricadas en dinámicas culturales, históricos y sociales. Tercero, destacar su propuesta desde un espacio-tiempo que constituye la concientización y el diálogo como elementos mediadores esenciales para la comprensión de proyectos alternativos y transformadores de acuerdo a los contextos y las épocas. Cuarto, los círculos de investigación, son un anclaje para relacionar sus aportes y recrearlos, fortaleciendo iniciativas investigativas en un sentido de participación-acción y al mismo tiempo crear bases teórico-conceptuales para el entendimiento de la pedagogía crítica y la educación popular. Así que tanto los círculos como el campo de pensamiento de P. Freire son un aporte importante al entendimiento de una construcción teórica-práctica de la PC y su relación horizontal y vertical con la EP durante el trayecto del periodo examinado.

Por otra parte, aunque inicialmente resaltamos que las revistas de estas universidades a las cuales limitamos nuestra investigación tiene líneas de investigación que las hace particulares, se evidencia

una constante repetición en sus enunciados, particularidad que surge, debido a que varios de los autores publican los mismos trabajos de investigación en varias revistas –claro está cambiando, metodologías y enfoques, en algunos casos-, razón que hace que los análisis registrados en varios apartados se vuelvan repetitivos, sin embargo, resaltamos las particularidades de acuerdo a las revistas trabajadas desde las distintas universidades.

De acuerdo a lo anterior, desde la Universidad Pedagógica Nacional: Revista Colombiana de Educación, Revista Pedagogía y Saberes, Revista Folios, Revista Nodos y Nudos, la pedagogía crítica se concibe como una corriente pedagógica que desde sus apuestas teórico-prácticas identifican las relaciones de poder-ideología-saber que generan las desigualdades, discriminaciones de raza, género, clase y violencias políticas, para trabajar en y sobre ellas. Por lo tanto, los abordajes de las líneas de investigación (derechos humanos, dialogo de saberes, alfabetización, entre otros) nos permiten relieves algunas categorías recurrentes que se presentan en los trabajos señalados. Hacemos mención, especialmente de las siguientes: la diferencia, la liberación, el diálogo, la emancipación y los movimientos sociales. Es este sentido, el trabajo desde los colectivos e instituciones se constituyen como focos para la transformación histórica y la comprensión de las luchas desde los diferentes campos educativos y pedagógicos. Una de las particularidades que se realiza desde esta Universidad es con la Revista Pedagogía y Saberes ya que tiende a comprender este trabajo desde la pluralidad de la pedagogía crítica.

En tanto a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC): Revista Historia de la Educación en Latinoamérica, Revista Praxis y Saberes y Revista Educación y Ciencia, la PC, se conciben como una propuesta pedagógica alternativa que trabaja desde la interculturalidad, comprendiendo las luchas que se generan desde las diferentes culturas reivindicando sus saberes, prácticas y conocimientos, cuestionando las relaciones de conocimiento-educación-poder como mecanismo de control que son necesarios comprender, analizar y cuestionar. Desde esta universidad también se genera una particularidad con la Revista Educación y Ciencia, ya que su propuesta se enfatiza en los postulados de Paulo Freire y los norteamericanos (Giroux, McLaren, Kemmis), enfatizando en el análisis de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente.

Consecuente, para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde la Revista Enunciación y la Revista Imágenes e Infancia, la PC se concibe como un proyecto pedagógico emancipador que a partir del análisis de la escuela cuestiona las relaciones de poder-resistencia-sujeto, trabajando desde la reivindicación de las experiencias, comprender la educación multicultural como una expresión para generar cambios en la enseñanza, el aprendizaje, la cultura y realizar una transformación social del sujeto, mediante el reconocimiento del otro y el diálogo, como también establecer mecanismos de aprendizaje reflexivo.

Para la universidad de Antioquia desde la Revista Uni-Pluriversidad y Revista Educación y Pedagogía, la PC se concibe como un enfoque político-pedagógico que trabaja desde diferentes corrientes del pensamiento crítico filosófico y educativo que cuestionan las relaciones de poder-formación-saber que se dan en las diferentes dinámicas curriculares, prácticas docentes y escuela-universidad, luchando contra las múltiples acciones de dominación y poder que genera desigualdades en ámbitos sociales, cognitivos y culturales, reconociendo la interculturalidad, el lenguaje y la experiencia.

Ahora bien, las anteriores consideraciones nos permiten inferir que la EP en la búsqueda por una fundamentación teórica-práctica resulta siendo una manifestación de la PC, y que la PC al buscar una fuente práctica-teórica resulta siendo una expresión de la EP. Por eso es tan importante cuando Alfonso Torres y Marco Raúl Mejía establecen que la EP y la PC son hermanas, que proviene de unas teorías críticas y unas prácticas emancipatorias, resultado que genera una simbiosis entre ellas. Otro punto a resaltar en este mismo orden de ideas es la polisemia que existe entre la PC y la EP y es precisamente porque son corrientes que se prestan como fundamentos teóricos-prácticos y prácticos-teóricos en las diferentes disciplinas de pensamiento que en razón de querer fundamentar una acción crítica pedagógica se alimentan de ellas, y esto es uno de los sentidos por los cuales también se habla de pedagogías críticas y no solamente de pedagogía crítica, ya que las diferentes formas como es utilizada desde los distintos campos de conocimiento producen su amplitud.

Así mismo, se entiende que el maestro de la PC es un sujeto que rompe con las fronteras institucionales, expande la escuela permitiendo abrir sus puertas a la coherencia histórica y contextual para realizar transformaciones sociales, culturales y emancipadoras. Tal como se puede deducir al

plantear que el maestro es un productor de saber, que está en una constante autoformación, estableciendo una relación de solidaridad y transformación frente a las injusticias socio-económicas, de clase social, étnicas, culturales y políticas de las mayorías poblacionales y las proyecciones políticas y educativas propiamente dichas, las cuales pueden constituirse en instrumento de poder y en alternativa emancipatoria, con proyección hacia un desarrollo humano. Al mismo tiempo, los educadores populares desde la formación popular tienden por comprender los cambios contextuales y de época desde sus diferentes retos y necesidades, reconoce la manera como se constituye la nueva realidad educomunicativa y como está transformando los procesos educativos, y reelabora desde las concepciones de las pedagogías críticas para hacer una elaboración metodológica propia y coherente con ellas.

Finalmente, consideramos la pedagogía crítica como un campo pedagógico en construcción que busca reconocer, identificar y analizar las diferentes relaciones de poder-ideología-educación con el sentido de proponer metodologías, didácticas y líneas de pensamiento teórico-práctico para el reconocimiento de las subjetividades, buscando desde la formación-saber-resistencia nuevas formas de conocimiento que transformen proyectos educativos y generen políticas públicas educativas que fomenten la justicia social y educativa.

<b>Elaborado por:</b>	Yordi Guillermo Barrios Portillo
<b>Revisado por:</b>	Piedad Cecilia Ortega Valencia

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	28	03	2022
--	----	----	------

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. A modo de inicio: pedagogías críticas. ....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.1 Sobre qué se va a investigar. ....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.2. El estado de arte como metodología. ....</b>	<b>29</b>
<b>2.Capítulo I. Entre autores y construcciones: pedagogías críticas en Colombia. ....</b>	<b>34</b>
<b>2.1. Paulo Freire: un pedagogo fuera de límites ....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.1. El campo de pensamiento de Paulo Freire en Colombia: una mirada entre 1999 - 2019.....</b>	<b>46</b>
<b>2.1.1.2. Pedagogía crítica: entre el campo y los círculos de investigación. ....</b>	<b>61</b>
<b>3.Capitulo II. Pedagogía Crítica y la Educación Popular en revistas y universidades.....</b>	<b>91</b>
<b>3.1. Revistas: un lugar para nombrar las pedagogías críticas y la educación popular.....</b>	<b>92</b>
<b>3.2. Educación Popular o Pedagogía Crítica. ....</b>	<b>138</b>
<b>4. Reflexiones finales. ....</b>	<b>146</b>
<b>5. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>155</b>
<b>5.1. Referencias bibliográficas complementarias. ....</b>	<b>168</b>

## 1. Introducción

### 1.1. A modo de inicio: pedagogías críticas.

*la razón literaria está abierta a la sorpresa, al cambio, en una palabra, a la alteridad, al acontecimiento del otro.*

Joan Carles Mélich.

Son las lecturas de Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Piedad Ortega, Marco Raúl Mejía, Fabián Cabaluz, Adriana Puiggrós, entre otros; acompañados de los diálogos académicos, las conversaciones de café y las discusiones colectivas con colegas de organizaciones populares y maestros de escuela, las que me evocaron este interés por la(s) pedagogía(s) crítica(s) en América Latina. Los diferentes diálogos, nos llevó a evocar la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire o pedagogía problematizadora para permitir interrogarnos en un primer momento por los siguientes asuntos: ¿qué comprensiones se pueden reconocer sobre la pedagogía crítica? ¿cuáles son sus raíces epistémicas o desde donde se nombran? ¿por qué se habla de pedagogías críticas y no de pedagogía crítica? ¿es la pedagogía crítica y la educación popular la misma corriente pedagógica? en tal caso ¿qué las hace lo mismo o diferentes?

Para el acercamiento a estas preguntas y problematizar nuestra investigación, tomamos como primer referente el trabajo realizado por el grupo de investigación “Educación popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas - CLACSO” específicamente su libro “Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI” publicado en el año 2018. La primera razón por la cual se seleccionó específicamente el texto de este grupo de educadores, es por su aporte y compilación de algunas investigaciones sobre lo que pueden ser la(s) pedagogía(s) crítica(s) en relación con la educación popular en algunos países como: Argentina, Chile, Bolivia, Brasil, Colombia, el Salvador y Costa Rica. Trabajo que es coordinado por Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar. En segundo lugar, es porque de acuerdo a estos autores los términos “Educación Popular” y “Pedagogías Críticas” son polisémicos, por lo que se puede reconocer en ellos múltiples significaciones y conceptualizaciones, así como también diversos tipos de interacciones posibles.

En este sentido y en razón de comprender el enunciado anterior, vamos a detenernos brevemente en algunas de esas significaciones que destacan los investigadores. El primer acercamiento lo realizamos con Cappellacci et al., (2018) que desde Argentina consideran las Pedagogía(s) Crítica(s) como una producción de teoría emancipadora que se despliega a través de procesos de resistencia en América Latina. Ahora bien, esta producción teórica y de resistencia, atraviesa por algunas consideraciones: en primer lugar, por sus múltiples expresiones que son comprendidas en la producción de teoría pedagógica que deriva del pensamiento alternativo, norteamericano y crítico, razón por la cual no se habla de pedagogía crítica sino de pedagogías críticas. En segundo lugar, la identificación del carácter político de la educación y la desnaturalización de los procesos educativos. En este sentido, las pedagogías críticas son procesos alternativos que tiene que ver con proyectos educativos que trabajan propuestas político-educativas en favor de las luchas por las desigualdades sociales desde diferentes contextos culturales.

Ahora bien, un segundo momento lo registramos en Bolivia, que de acuerdo con Alarcón (2018), los procesos de pedagogía crítica se dan a partir de las luchas indígenas y campesinas, luchas que se entablan de los trabajos populares y comunitarios, por eso de acuerdo a esta pensadora, la dimensión comunitaria tanto del Estado como de la educación –y la economía– “es donde se anuda un nuevo proyecto de socialidad y de desarrollo. Se trata precisamente de una construcción que parte del mundo indígena como sujeto histórico al mismo tiempo que proyecta un nuevo tipo de desarrollo antitético al capitalismo, el comunitario” (p. 62), razón por la cual la construcción de pedagogía crítica se da desde la reivindicación política y cultural del trabajo comunitario y popular.

Esta manera de entender la pedagogía crítica desde lo comunitario, establece una diferencia con la primera postura, ya que por un lado la pedagogía crítica concibe su práctica desde un contexto particular que es la lucha indígena y el trabajo popular, centrándose en la comunidad como pilar de la reflexión de la práctica educativa, en tanto para la primera postura la pedagogía crítica aunque también surge de procesos alternativos, sus comprensiones parten de las

particularidades institucionales, con esto queremos decir desde la escuela y como a partir de esta se hacen lecturas de las problemáticas sociales y culturales.

Situación que nos convoca a un tercer momento, que retomamos desde el caso de Chile, con base al análisis de Areyuna et al., (2018), ya que la pedagogía crítica se puede entender, como una iniciativa consciente y determinada por crear un nuevo tipo de educación en el interior de las prácticas, no se trata de un adentro ensimismado, por el contrario, la pedagogía crítica “entra a las escuelas para abrir sus ventanas y botar sus muros, para dialogar con las comunidades, renovar las prácticas, fortalecer la autonomía de los/as estudiantes y de los/as maestros/as, para entroncar la misión de las escuelas con el proyecto histórico de su pueblo” (p. 75) ya que no solamente se entiende las escuelas como lugares instruccionales, sino como espacios inmersos en un terreno de contradicciones, propuesta que se consolida no dejando en primer plano lo comunitario o lo institucional (escuela) sino trabajando los dos contextos en bisagra.

En consonancia con el cuarto acercamiento, que es desde el Salvador, de acuerdo a Cruz et al; (2018), la construcción de la pedagogía crítica tiene que ver con los procesos políticos y las luchas que surgen a partir de los regímenes de autoritarismo y violencia que acontecen en su contexto. En este sentido, los autores se fundamentan en dos postulados norteamericanos, el primero con Giroux (2003) donde resalta que “la idea clave fundamental de una pedagogía crítica debería girar en torno de la generación de un conocimiento que ofreciera posibilidades concretas de dar poder a la gente” (p. 162), por otra parte, retomando a Molina (2011) y éste citando a McLaren, la pedagogía crítica establece un ambiente de compromiso con los “marginados, los pobres, los miserables de este mundo globalizado; es una filosofía alternativa de vida social que nos permite tener presente la vida en un tiempo en que el sujeto parece haber perdido el control de su destino, sin proyecto, sin utopía.” (p.147), por lo que la pedagogía crítica se da en la acción y participación política.

Sin embargo, en la quinta mirada que realizamos con el trabajo de estos investigadores, que la tomamos desde el caso de Brasil, que es particular, ya que su trabajo desde lo popular, lo comunitario y la institucionalidad tiene un sentido amplio, retomamos lo que plantea Streck (2008), quien considera a la pedagogía crítica desde una perspectiva freiriana, donde las

experiencias educativas comprometidas con la humanización revelan el potencial de trabajar con una pedagogía de la liberación a partir del diálogo crítico-problematizador. El equivalente de esta perspectiva con las anteriores tiene que ver precisamente con los aportes de Paulo Freire, quien va hacer un referente clave para propuestas alternativas de educación popular y pedagogía crítica, permitiendo comprender con este autor la naturaleza política de la educación, el impacto de la transformación social mediante el diálogo y la comprensión del mundo, el trabajo ético, político y emancipador que tiene el educador o maestro y la responsabilidad cultural, social e histórica que evoca generar, proponer y realizar propuestas político-educativas con el pueblo.

A su vez, desde la sexta mirada, en Costa Rica, de acuerdo a la lectura de Holliday (2018), que propone un análisis desde la educación, la ética, la enseñanza-aprendizaje; su postura está orientada a la construcción de la educación popular y cómo por medio de esta se articula las pedagogías críticas, ya que la educación popular es un fenómeno socio-cultural “vinculado a la historia latinoamericana y que hace referencia a múltiples prácticas que tienen en común una intencionalidad transformadora, pero que aún no han sido identificadas y evaluadas suficientemente. Sus modalidades van desde la mayor informalidad, hasta el ser parte de una política pública oficial” (p. 223), esta postura despliega una particularidad que consiste en comprender la educación popular como una práctica y acción pedagógica, que, aunque tiene sus propias características, aun sus significaciones están en construcción, razón por la cual se articula la pedagogía crítica a esta, como sustento político-pedagógico, ético-político y como un proyecto educativo social.

En el caso de Colombia, de acuerdo con Piedrahita et al; (2018), la pedagogía crítica<sup>1</sup> se puede pensar desde una pragmática que se asocia a la contestación y el pronunciamiento resistente de las imposiciones de poder y dominación de algunos modelos políticos-económicos y que asume

---

<sup>1</sup> Desde su base teórica se justifica que “algunas de las fuentes que inspiran la pedagogía crítica son: las teorías pedagógicas de la liberación de Paulo Freire, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt tanto la primera como la segunda generación, así como Peter McLaren, académico estadounidense, que critica fuertemente la relación directa entre capitalismo y educación escolar, y Henry Giroux, también estadounidense, al plantear que el conocimiento y las capacidades son los medios para movilizar, de forma irreverente, resistente y ruidosa los límites culturales e ideológicos impuestos. A lo anterior, también puede sumarse diferentes raíces estadounidenses, como el trabajo de John Dewey y los reconstruccionistas sociales,” (p. 105), pero desde la perspectiva de estos investigadores la manera como se está trabajando en algunos contextos colombianos y latinoamericanos es desde las epistemologías del sur.

la escuela como receptora de sus ideologías, en este sentido, la pedagogía crítica permite darle voz a los trabajadores culturales en razón de reivindicar luchas y transformaciones sociales desde los oprimidos para la transformación social, involucrando a los actores en sus propios contextos, lo que implica de acuerdo a estos pensadores que:

La pedagogía crítica no sólo pone en cuestión el mundo dado y la realidad percibida o transmitida en las prácticas pedagógicas, sino que se pone a sí misma en cuestión desde los sujetos que se consideran críticos, esto es, un cuestionamiento por los procesos de formación en la escuela y fuera de ella, por los mensajes de los medios de comunicación y los discursos que se ponen en evidencia en las relaciones y en las situaciones sociales; una formación personal y singular que se lanza hacia la transformación del mundo al lado de los otros, especialmente esos otros que no son vistos ni escuchados, o que la indiferencia del tiempo y de la cotidianidad los hace a un lado. (p. 102)

En este sentido, la pedagogía crítica tiene la iniciativa por el reconocimiento de principios éticos que se vinculan con el desarrollo y las capacidades de los individuos para concientizarse sobre sus necesidades y generar las condiciones para que las posibilidades de transformación y cambio puedan ser sostenidas de acuerdo a sus contextos y necesidades.

A partir de estas comprensiones queremos resaltar que la(s) pedagogía(s) crítica(s) en América Latina se han considerado por un lado como un campo pedagógico inmerso desde las prácticas de la educación popular y las instituciones (escuela, universidad y organizaciones), donde sus luchas por la transformación implican acciones emancipadoras, análisis éticos y posturas político-pedagógicas que se comprometen en trabajar con el pueblo y no por el pueblo. Aunque en algunos casos se posicionan desde discursos o campos pedagógicos epistemológicos distintos – Europa, Estados Unidos, América Latina- que constituyen su pluralidad. Sus énfasis se centran en luchar contra las desigualdades sociales, culturales, económicas en reivindicación por condiciones de equidad, democracia y transformación histórica.

Hasta aquí se ha presentado una mirada al horizonte de la(s) pedagogía(s) crítica(s) desde unos países en América Latina, no sin antes parecer que en vez de problematizar sus significaciones, estuviéramos dando ya una respuesta como tal a como se considera este campo pedagógico en

construcción, pero podemos decir que con estos enunciados es cuando realmente surge la problematización, pues preguntarnos por sus contextos, conocimientos, singularidades y pluralidades, nos permite pensarnos sobre cómo son o se han dado estos procesos desde la formulación teórica en Colombia. Ya que la(s) pedagógica(s) crítica(s) se piensan desde las inconformidades y luchas sociales, culturales e históricas con sentidos económicos, políticos y éticos-pedagógicos, donde juegan un papel importante las generaciones y los contextos históricos específicos.

Por lo tanto, las preguntas iniciales más que ser contestadas, constituyen la posibilidad de comprender cómo éstas significaciones y posturas teóricas referente a la(s) pedagogía(s) crítica(s) y la educación popular, han sido enunciados en libros y en algunas revistas de Facultades de Educación en Colombia durante el periodo 1999 a 2019, temporalidad que nos parece clave, primero, en tanto, es resultado de un proceso político-cultural en razón de apuestas pedagógicas alternativas (70's, 80's y 90's) y segundo, porque se genera una mayor producción en textos de diversos registros (resultados de investigaciones, ensayos de corte reflexivo, revisiones documentales) sobre la pedagogía crítica y la educación popular en nuestro país.

### **1.1.1 Sobre qué se va a investigar.**

En relación a los planteamientos anteriores, se trata de indagar las diferentes significaciones que se han construido acerca de la pedagogía crítica en algunos países de América Latina y, específicamente, comprender cómo se producen éstas en el contexto colombiano. De modo que en relación con los interrogantes inicialmente formulados surge la pregunta problematizadora que orientó esta investigación, a saber: ¿cómo se concibe y caracteriza la pedagogía crítica y la educación popular, desde la producción teórica en Colombia, durante el periodo (1999 – 2019)? para atender esta pregunta se propusieron los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Identificar las diferentes formulaciones y producciones teóricas sobre la pedagogía crítica y la educación popular en Colombia durante el periodo 1999 – 2019 a partir de un análisis documental.

Objetivos específicos:

- Analizar los referentes teóricos de la pedagogía crítica en Colombia.
- Reconocer las formulaciones y/o concepciones que se producen sobre la pedagogía crítica y la educación popular en las revistas académicas de las Facultades de Educación de las universidades: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Distrital (UD), y la Universidad de Antioquia (UDEA).
- Caracterizar las diferentes nociones que se formulan y construyen en torno al maestro y el educador popular como resultado del análisis documental de las cuatro revistas académicas seleccionadas.

De manera que, con la formulación de estos objetivos, se pudo destacar de los mismos que:

Identificar los referentes teóricos de la pedagogía crítica y la educación popular nos permite comprender y organizar sus diferentes significaciones, como también fortalecer sus prácticas y discursos, al mismo tiempo que nos posibilita a reflexionar sobre sus metodologías y apuestas pedagógicas.

Al reconocer las revistas como producción de saber, genera que los hallazgos sean un aporte para la construcción de un campo pedagógico y al mismo tiempo abrir nuevos debates sobre pedagogías críticas y trabajar estas posturas bien sea como tradiciones, enfoques y líneas de pensamiento pedagógico alternativo.

Caracterizar las nociones que se tiene sobre el maestro/a y educador/a popular, nos permite construir debates y aportes a nivel teórico acerca de lo que implica su función social, histórica y

cultural. También constituye un punto de partida para trabajar sobre las relaciones y distanciamientos que se producen desde la educación popular y la pedagogía crítica en términos de prácticas, enfoques y metodologías.

Los autores consultados para esta investigación son: Paulo Freire, Libia Stella Niño Zafra, Gladys Soler Medina, Alfonso Tamayo, Alfonso Torres, Sandra Guido, Piedad Ortega, Marco Raúl Mejía, Lola Cendales. Varios de estos autores tienen libros en coautoría colectiva sobre temas pedagógicos más amplios; por lo tanto, solo se referenciarán los libros que estén dirigidos o se sitúen específicamente el tema de la pedagogía crítica y su relación con la educación popular.

El reconocimiento de las revistas se focaliza en las Facultades de Educación de las siguientes universidades públicas: Universidad Pedagógica Nacional (Revista Colombiana de Educación, Revista Pedagogía y Saberes, Revista Folios, Revista Nodos y Nudos), Universidad Distrital José Francisco De Caldas (Revista Enunciación, Revista Imágenes e Infancias, Revista Noria), Universidad de Antioquia (Revista Uni-pluriversidad, Revista Educación y Pedagogía, Revista Cuadernos Pedagógicos) y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Revista Historia de la Educación en Latinoamérica, Revista Praxis y Saberes, Revista Educación y Ciencia). La selección de estas cuatro universidades y sus respectivas revistas responde a los siguientes criterios: su trayectoria histórica e investigación en educación, la destacada producción analítica en pedagogía crítica y educación popular, los aportes pedagógicos y sociales-culturales en el nivel de formación de maestros/as y, finalmente, sus diversas construcciones discursivas en temas de pedagogía y educación.

### **1.1.2. El estado de arte como metodología.**

Para la investigación tomamos como metodología el estado de arte que, según Galeano E. (2018), se nutre de la hermenéutica ya que retoma de esta su “capacidad de interpretación y de hacer explícita la postura teórica y metodológica desde la cual se realiza el estudio al tiempo que se alimenta de ella como interpretación y comprensión crítica y objetiva del sentido de textos escritos o hablados” (p. 170). Por lo tanto, para el desarrollo del trabajo de investigación, el

enfoque que se uso es la investigación documental y la técnica, la cual se aplicó para la selección y análisis de libros y revistas académicas fue el análisis de contenido por medio de la tematización. En este sentido, de acuerdo a Galeano E. (2018):

La investigación documental no solo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias del diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación. Y, como estrategia cualitativa, también combina diversas fuentes (primarias y secundarias). Su expresión más característica la vemos en los estudios basados en archivos oficiales y privados, y en los trabajos de corte teórico, que también se sustentan en documentos de archivo. (p. 137)

Con ello queremos resaltar que la investigación documental nos permitió rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y documentos que se utilizaron para la investigación. Nuestro corpus documental, referente a la selección de revistas, se basó en la indagación por las páginas web oficiales de cada universidad, donde se pudo obtener y descargar las respectivas revistas y artículos de acuerdo a nuestra investigación, para lo cual se tuvo en cuenta los años de delimitación del proyecto (1999-2019). Con respecto a las revistas seleccionadas para la investigación, se tuvo en cuenta los conceptos o nociones sobre pedagogía crítica o educación popular, donde se revisó inicialmente, el resumen, las palabras claves, la bibliografía e introducción. De la selección de los artículos de las revistas se estableció la siguiente Tabla N.º 1:

Tabla 1. Selección de revistas y artículos

Universidad	Revistas	Numero de revistas consultadas	Número de artículos consultados	Número de artículos seleccionados
Universidad Pedagógica Nacional	Revista Colombiana de Educación	38	266	14
	Revista Pedagogía y Saberes	30	240	19
	Revista Folios	41	287	8
	Revista Nodos y Nudos	42	294	12
Universidad Pedagógica y	Revista Historia de la Educación en Latinoamérica	30	240	10
	Revista Praxis y Saberes	24	168	6

Tecnológica de Colombia	Revista Educación y Ciencia	15	195	5
Universidad Distrital José Francisco de Caldas	Revista Enunciación	32	352	7
	Revista Imágenes e Infancias	23	253	12
	Revista Noria	5	45	2
Universidad de Antioquia	Revista Uni-Pluriversidad	54	540	29
	Revista Educación y Pedagogía	47	470	15
	Revista Cuaderno Pedagógicos	21	189	11
Total		402	3.539	150
<p>Para la selección de los libros se realizó una indagación por bibliotecas digitales, públicas y privadas, repositorios de universidades y buscadores digitales, aquí se tuvo en cuenta solo los textos que hacen alusión a la pedagogía crítica y la educación popular, ya que varios autores tienen escritos sobre otros temas de interés, para la selección de autores consideramos su trayectoria investigativa, producción académica y teórica sobre el campo pedagógico a investigar. Para mayor interés podemos revisar las referencias bibliográficas y tabla No. 2.</p>				

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, para el análisis de contenido es de suma importancia tener en cuenta que, según Galeano E. (2018), este análisis tiene su mayor fortaleza en la construcción de categorías y en contextualizar la información. Así, el análisis de contenido tiene una afinidad con la tradición de análisis textual, en la que se relaciona la configuración del sentido del texto con la superficie textual, en este sentido, el análisis textual delimita una perspectiva metodológica que pueden ser constituyentes con las técnicas denominadas cualitativas. En otras palabras, Galeano E. (2018) retomando a Klaus Krippendorff establece que la:

Acción del análisis de contenido, al considerarlo como una "técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a un contexto". Este concepto sitúa al analista en una posición concreta. Debe tener en cuenta los datos tal como se le comunican y el contexto de los mismos; que su conocimiento lo obliga a dividir su realidad, que la inferencia es una tarea intelectual básica y la validez un criterio metodológico fundamental. De acuerdo con este autor» el marco de referencia del análisis de contenido debe explicar qué datos se analizan, cómo se definen y de qué población se extraen; también el contexto con respecto al cual se analizan los datos, y los intereses y conocimientos del analista. Todo ello determina la construcción del contexto dentro del cual este realizará sus inferencias. Por tanto, es importante que conozca el origen de sus datos y ponga de manifiesto los supuestos que formula acerca de ellos y de su interacción con el medio. (p. 149)

En consecuencia, el análisis de contenido nos permitió complementar la interpretación que se expresa en el texto, por lo que el objetivo del investigador es lograr trascender el sentido manifiesto de éste y permitir que surja el sentido subyacente en la superficie textual, en otras palabras, uno de sus propósitos es que el analista/investigador pase del plano del producto del texto a la producción textual. Ahora es importante resaltar que la investigación documental tiene la finalidad de analizar hechos, proporcionar conocimiento y ser una guía para la acción, por lo que sus técnicas y métodos deben garantizar resultados exactos. En este sentido, la ficha de tematización que adaptamos para dicho fin se estructura en la siguiente Tabla N.º 2:

Tabla 2: Ficha de tematización

Universidad	
Nombre y número de la revista- Nombre y editorial del libro.	
Nombre del artículo/ capítulo o texto	
Autor / fecha / énfasis	
Resumen	
Palabras claves: Pedagogía crítica, educación popular, maestro y educador popular	
Descripción de las palabras claves y relación con el texto	
Uso de categorías para análisis documental.	
Categorías secundarias en relación a las palabras claves.	
Categorías emergentes del texto y relación con las palabras claves y categorías secundarias.	
Observaciones	
Bibliografía	

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se estructuró de la siguiente manera:

1. Selección del tema: Pedagogía Crítica y Educación Popular en Colombia.
2. Delimitación del tema: Período de estudio 1999-2019.
3. Producción teórica y académica en la cual se indagó: Libros y revistas.
4. Categorías de análisis de la producción documental:
  - A. Centrales con las que se abordaron los documentos: Pedagogía crítica y educación popular.
  - B. Secundarias: Paulo Freire, Maestro, educador popular.

C. Categorías emergentes: Constituyeron las que fueron enlace con las categorías centrales y secundarias.

5. Producción de hallazgos.

## **2.Capítulo I. Entre autores y construcciones: pedagogías críticas en Colombia.**

Es importante comprender que el debate sobre la pedagogía crítica en Colombia, constituye una amalgama de significaciones que de una u otra forma nos lleva hablar de pedagogías críticas, entendiendo estas como un campo pedagógico en construcción que tiene como finalidad la producción de saberes el agenciamiento de prácticas y la activación de la reflexión. El presente capítulo, es una apuesta por tratar de analizar los referentes teóricos de la pedagogía crítica y la educación popular en Colombia durante las dos últimas décadas del siglo XXI. Donde el énfasis principal es hacer un acercamiento en torno de pensadores que se han encargado por generar un campo de pensamiento, líneas de investigación o propuestas pedagógicas basados en referentes teóricos de la pedagogía crítica.

Iniciamos el presente capítulo con Paulo Freire, primero, porque es un referente teórico de gran importancia en las propuestas de pedagogía crítica y educación popular en nuestro país y en el mundo en general, segundo, por ser uno de los pedagogos más citados en los entornos y contextos académicos y populares, tercero, su propuesta político-pedagógica desde una lectura de la acción cultural, nos permite poner en diálogo las diferentes posturas con las construcciones que se han dado en Colombia.

El segundo y tercer acercamiento, trató de identificar y poner en diálogo los hallazgos que se encontraron desde la lectura de seis autores colombianos que han generado grandes aportes al debate y construcción teórica de la pedagogía crítica (PC) y la educación popular (EP) en Colombia –y podría decirse que en Latinoamérica-, para fortalecer los denominados círculos de investigación desde los aportes de P. Freire, destacando de estos autores unas categorías de análisis que pueden aportar a este campo en construcción. Es importante aclarar que estas categorías no son las únicas que abordan los autores, sin embargo, nos limitamos a ellas por lo esencial que pueden resultar en la teorización de la PC.

## 2.1. Paulo Freire: un pedagogo fuera de límites

Paulo Freire (1921-1997) es un pedagogo fuera de límites porque a pesar de las diferentes posturas o interpretaciones que se hacen de él, es un autor que con su obra rompió las fronteras epistémicas en relación a las corrientes pedagógicas y se ha constituido en un sostén para fomentar un pensamiento reflexivo, crítico y liberador, sin importar el contexto o época en que se pronuncie. En Colombia y en América Latina es un referente pedagógico importante desde la segunda mitad del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI, ya que su obra no solamente se ha convertido en una citación constante de reflexiones, ensayos, proyectos de investigación, libros, etc., para hacer referencia a una educación ya sea de carácter emancipadora, bancaria, dialógica, crítica o popular. También porque su proyecto educativo liberador es una apuesta teórica y práctica que procura procesos de concientización y transformación en términos de educación popular, en espacios comunitarios, barriales, académicos y escolares.

Por ellos el presente apartado se ocupó de poner en diálogo lo que ha implicado su pensamiento en Colombia y como sus aportes teóricos son utilizados para la construcción de la pedagogía crítica y la educación popular durante las dos últimas décadas<sup>2</sup>, específicamente haciendo referencia a lo que se ha publicado en las principales revistas de las Facultades de Educación de cuatro universidades públicas y en producciones de algunos profesores e investigadores de la educación popular y la pedagogía crítica.

Partimos del presupuesto de reconocer que uno de los textos más emblemáticos es “pedagogía del oprimido<sup>3</sup>” donde Freire postula una lectura diferente de la educación respecto de las

---

<sup>2</sup> Entender la propuesta pedagógica de P. Freire es algo muy complejo ya que tenemos dos caminos para su lectura, una es mediante los pensadores, traductores e investigadores que han profundizado en su obra y la han puesto en práctica, la otra es desde la lectura directa de su obra, por la responsabilidad ética y el respeto que merece sus alcances históricos, se nos es muy difícil hacer la segunda lectura, por lo que acudimos a la primera lectura para comprender la propuesta Pedagógica de P. Freire - Hacemos referencia que cuando resaltamos el primer punto estamos leyendo las obras de Paulo Freire traducidas, por lo que desde nuestra perspectiva pasan a ser fuentes de segunda mano, una lectura directa sería poder leer sus escritos en el idioma que los escribió y de primera fuente-, que la ponemos en diálogo con algunas lecturas de pensadores que ha puesto en práctica su obra y hacen uso para enunciar la pedagogía crítica y la educación popular en Colombia.

<sup>3</sup> P. Freire. (2005). Pedagogía del oprimido. Traducción de Jorge Mellano. Siglo veintiuno editores. edición quincuagesimoquinta. México.

relaciones políticas, culturales, económicas y sociales, que son agenciadas por los contextos de su época, enunciando que la educación tradicional se ha convertido en un medio para la dominación y reproducción de las relaciones y los valores opresores de la sociedad capitalista. Ante esta educación tradicional también llamada educación bancaria, propuso una educación problematizadora que concientizara a los oprimidos de las causas de sus condiciones y de sus capacidades, para que los sujetos transformen su realidad y construyan nuevas relaciones que liberen a los oprimidos y a opresores, por lo que, de acuerdo con Torres (2017), con P. Freire se “propuso metodologías basadas en el diálogo desde y sobre dichas acciones emancipadoras”. (P. 11).

En este sentido, la propuesta pedagógica de P. Freire desde su obra “pedagogía del oprimido” apuesta por la potenciación de un sujeto sea este nombrado desde su lugar como pedagogo(a), maestro(a), educador(a), docente, etc. con una responsabilidad política, ética, cultural, social e histórica, con un sentido amplio por la democracia participativa, que asume la emancipación no solo como una rama de pensamiento o teoría, sino, como una práctica de vida, pues el diálogo, la esperanza, la autonomía, el Ser Más, se constituyen en tareas colectivas y una responsabilidad histórica, en los que hay que romper con las barreras ideológicas, comprender las luchas de clase, generar resistencia hacia las desigualdades, las injusticias sean estas de género, raza, clase, etc. Es una propuesta que nos lleva a pensar y construir con el otro y no para el otro.

Ahora bien, de acuerdo con Ghiso A. (2012), es importante ante esto, comprender la noción de *Unidad Epocal* en esta obra de P. Freire. Puesto que nos pone en contexto el proceso histórico entre pasado, presente y futuro. Esta noción nos genera una concientización en razón de comprender los diferentes momentos históricos para transformar los mismos, enunciado que es propuesto en 1970 donde Freire realiza una crítica fuerte ante un Estado opresor y un sujeto alienante, ya que las acciones que genera el mismo sujeto no contribuyen a su proceso de liberación sino por el contrario a reproducir la opresión. Relaciones que en el contexto colombiano y sobre todo 30 años después siguen siendo problemáticos, no solo por las normativas que se instalan desde las políticas públicas, sino, también por sus impactos en términos del sistema educativo, la práctica docente y la reflexión pedagógica.

En consecuencia, otra noción que se establece desde su obra “pedagogía del oprimido” y nos ayuda a entender lo anterior, es *la acción cultural*, entendiéndola como una matriz que se plantea en las acciones dialógicas y antidialógicas, en las dinámicas de opresor/oprimido. Las acciones antidialógicas llevan al sujeto a posicionarse sobre unas características de: i) Conquista, que se concibe como acto necrófilo cuyo fin es dominar al otro para mantener un statu quo. ii). División, consiste en mantener a los sujetos en desacuerdo y confusión en unas relaciones de poder para poder gobernar sobre ellos. iii). Manipulación, se considera como un instrumento de conquista en el cual giran todas las dimensiones de la teoría de la acción antidialógica, a través de la manipulación donde las elites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas en sus objetos. iv). Invasión cultural, comprendida como aquellos procesos invasivos de la cultura que generan perspectivas autoritarias o liberadoras, por lo que se puede considerar como un arma de doble filo. En este sentido la matriz antidialógica contribuye a la opresión entre los mismos sujetos.

A su vez, la acción dialógica en oposición a la antidialógica parte de las características de un sujeto: i) Colaborador, que en oposición a la acción de conquista la podemos entender solo desde la comunicación, ya que puede llevar a unir a los pueblos y a buscar su liberación. ii). Unión, se puede entender como aquella fuerza que sucede entre las masas para que mediante la comunicación se conozca por qué y cómo de su adherencia a la realidad de un conocimiento falso de sí mismo, y para que suceda esto también es importante desideologizar. iii). Organización, implica un acto de liberación que se niega a través de la cosificación de las masas populares a que el dominador siga oprimiendo. iv). Síntesis cultural, pone en diálogo las dos matrices de la acción cultural, y a partir de esta podemos destacar lo que se concibe como el método Freire que consiste en codificar (es una representación de una situación existencial, donde los individuos dan el peso de la representación de una situación concreta en la que y con la que se encuentra), descodificar (es el análisis crítico de la situación codificada) y volver a codificar las palabras generadoras (reflexión crítica sobre el proceso anterior). O lo que también puede llamar la pedagogía problematizadora.

En consecuencia, *la acción cultural* también la podemos concebir como una forma sistematizada y derivada de las dinámicas que incide sobre la estructura social, para ver sus

problemáticas, cambios y transformaciones. Esto implica que toda *acción cultural* tiene una teoría que a medida que determina sus límites, delimita sus métodos, que puede estar al servicio de la dominación o de la liberación de los hombres, esto nos lleva a una dialécticidad permanencia-cambio. De este modo la acción cultural como movimiento histórico, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada o alienante. Ahora bien, es importante de acuerdo con P. Freire (2005) comprender que el hombre es un ser de praxis y ser del quehacer, al ser sujeto de estas dos disposiciones construye el mundo y a medida que lo objetiva puede conocerlo y transformarlo con su trabajo. Ante lo anterior, Torres (2011) resalta que:

A lo largo de su trayectoria, Freire reivindica el carácter dialógico de la educación, no como una mera técnica o una didáctica, sino como una estrategia metodológica basada en su concepción de lo humano. Como ya se ha dicho, para Freire, los hombres y mujeres se constituyen como sujetos a través de la acción y reflexión colectivas de transformación de la realidad. Todo este proceso crítico liberador está atravesado por la palabra. (P. 36)

Por lo tanto, uno de los trasfondos de *la acción cultural* es poder proponer una educación/pedagogía liberadora, donde no solo se entiende la resistencia a una educación bancaria, sino, es importante entender las maneras en cómo se conoce, en la cual el objeto cognoscible pasa del acto cognoscente del sujeto a una situación mediatizadora entre sujetos cognoscente (oposición entre educador-educando), por lo que la pedagogía problematizadora juega un papel importante que se antepone a esa dualidad, donde la relación dialógica es indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. A propósito P. Freire (2005) sugiere que:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (...) Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en

el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente. (p. 92)

Queremos resaltar que los aspectos políticos de la educación tienen relación con la conciencia, la experiencia y la acción, al mismo tiempo que el pensar dialéctico requiere ir en vía de una lectura de la acción-mundo o mundo-acción donde su encuentro tiene una íntima relación con la solidaridad, es así que la acción solo puede ser humana en su mero quehacer. Por lo que el problema no debe verse en una perspectiva de explicarle a los sujetos, sino dialogar con ellos sobre su acción y comprender la inserción crítica de su realidad, por medio de la praxis, ya que ninguna realidad se transforma sola, por lo que una de las intenciones de la “Pedagogía del Oprimido”, radica especialmente en lo planteado. De acuerdo a Cendales; L. Mejía; M. Muñoz; J. (2016) cuando se afecta la subjetividad, se busca inquietar los modos de ver, interpretar, valorar, actuar en el mundo, “en este punto se da la concientización, que según Paulo Freire es la mirada más crítica posible de la realidad, y que ayuda para conocer y develar los mitos que engañan y que hacen que la estructura dominante prevalezca” (p. 199).

Por lo tanto, si la intención es la liberación de los hombres no se puede alienarlos o mantenerlos en esa condición, ya que una “liberación auténtica” que se requiere pensar como “una humanización en proceso” no entiende al hombre como un mero depósito, sino, por el contrario atiende a concebirlo como un sujeto de praxis, que mediante la reflexión y la acción sobre el mundo constituye su transformación, por lo que una pedagogía pensada para la liberación comprende que los hombres son cuerpos conscientes, una consciencia intencionada al mundo, que en la medida que lo va comprendiendo, problematiza sus relaciones de sí mismos y del mundo en el que y con el que están. En palabras de P. Freire (2005):

Éste es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación. Es que la realidad opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias. En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión (p. 50)

Ahora bien, un aspecto político del educador en esta perspectiva, constituye en no imponer la interpretación del mundo que se tiene o tratar de imponerla, sino, dialogar con él sobre su visión y la que tiene el educando, ya que su manera de interpretar el mundo refleja su situación. Si esta situación no es comprendida y se impone el conocimiento sobre la realidad, el diálogo puede convertirse en un lenguaje vacío y depositario, en este sentido el educador entiende que la liberación no se da para el pueblo sino con el pueblo. Retomamos el argumento que expone Torres (2011) en torno a que la educación para P. Freire permite que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia. Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de “inéditos viables”. En torno a dicha acción-reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos”. (p 31), esto también implica que como educador es necesario ir leyendo cada vez mejor la lectura del mundo, entorno al contexto, expectativas y horizontes, lo que significa que las relaciones político-pedagógicas con el pueblo no puede dejar de considerar su saber hecho de experiencia, ya que esta constituye su vivencia y por lo tanto nos ayuda a comprender como está viendo el mundo, en otras palabras, es lo que P. Freire va nombrar como “lectura del mundo” y “lectura de la palabra”. Es importante entender que, en este proceso, cuando se inicia una auténtica lucha para cambiar una situación alienante, es decir, cuando se cree una situación que ayude a superar la antigua, ya se está luchando por Ser Más<sup>4</sup>.

Por consiguiente, en los años 80's y 90's<sup>5</sup> P. Freire fortalece y trabaja más en profundidad su propuesta de los 70's resaltando que la educación es política y la política tiene educabilidad, situación que sigue siendo problemática en Colombia, ya que por un lado en la gran mayoría de

---

<sup>4</sup> Esta noción es importante tenerla en cuenta ya que de acuerdo con P. Freire (2005): “En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de Ser Más. La acción y reflexión se imponen cuando, no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre. Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica. Es en este sentido que la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución, que instaura el momento histórico de esta razón, no puede hacerse viable al margen de los niveles de la conciencia oprimida.” (p. 68-9)

<sup>5</sup> Sobre todo, en los textos: pedagogía de la esperanza (1992), pedagogía de la autonomía (1996), política y educación (1996). Miedo y osadía (recopilado de una entrevista con Ira (1987) que en el 2008 se va a convertir en un texto).

las escuelas sean públicas o privadas siguen con la racionalidad o lógica de una escuela reproductorista, ideológica y depositaria, generando en los estudiantes una docilidad de pensamiento, razones que generan una lectura pesimista en la educación y dejando que varios proyectos educativos y alternativos caigan en términos de H. Giroux (1983) en oposición y no en resistencia, por otra parte, las movilizaciones a causa de procesos antidialógicos se convierten en activismo y acciones burocráticas. Cabe resaltar que algunos grupos, organizaciones e instituciones logran generar transformaciones sustanciales, desde sus diferentes propuestas político-pedagógicas, que de acuerdo con Ira Shor (2008) “podemos aprender a ser libres estudiando nuestra falta de libertad” (p. 34) situación que por un lado rompe con esa condición antidialógica y por otro sirve como fomentación para un pensamiento crítico.

Las anteriores consideraciones podemos situarlas en términos más prácticos, los maestros(as), pueden ser una puerta en el camino de los estudiantes, que ayuden mediante sus condiciones a vislumbrar un destino diferente, o más bien el aporte que se realiza a las posiciones anteriores es que los maestros(as) a partir de sus acciones, discursos y experiencias pueden descubrir un interés subjetivo en el aprendizaje crítico, donde es importante también entender los límites del poder que se tiene y entender la realidad social, cultural, económica e histórica de los sujetos, que es lo que puede constituir una brecha entre el que impone sus conocimientos y aquel que en medida que aprende del otro construye con el otro –esto lo podemos poner en un plano de lo que pasa dentro del aula o en los trabajos populares-, lo que constituye aquí el énfasis de esta postura para ese aporte trascendental es que el sujeto comprenda cuál es su posición histórica, solo de esta manera puede generar un cambio político de su realidad. Por lo que la educación liberadora requiere entenderse también como educación democrática, descubridora, desafiadora, un acto crítico de conocimiento, de la lectura de la realidad, un compromiso por interpretar la función social no solo de la escuela sino también, fuera de ella, de los entornos populares, los movimientos sociales y las luchas de clase.

En efecto es lo que nos permite entender que la educación no es neutra, ya que toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que bien reproducen o legitiman, o porque

cuestionan y transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad, de acuerdo con Torres (2011):

La educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. Es por ello que Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas. Mientras que en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, al enseñar los contenidos, develar la razón de ser de aquellos problemas. En tanto que la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado (Freire, 1995). (P. 34)

Ante la posición de que la educación es política, y que el sujeto comprenda su condición política es importante preguntarse, como lo manifiesta P. Freire “¿qué tipo de política estoy haciendo en clase [en los entornos culturales, sociales]?” es decir “soy un profesor [maestro(a), educador(a)] ¿a favor de quién?” estos interrogantes nos convocan a recordar las palabras de P. Freire (2008):

Cuando se cuestione a favor de quien está educando, también deberá preguntarse contra quién lo está haciendo (...) Está claro que el profesor que se interroga a favor de quien y contra quien está educando también debe estar enseñando a favor y en contra de algo. Esa “cosa” es el proyecto político, el perfil político de la sociedad, el “sueño” político. Después de esa instancia, el educador debe tomar una posición, profundizar en la política y en la pedagogía de oposición” (p. 78)

Es importante entender que la pedagogía de oposición o en términos H. Giroux (1983) de la resistencia (entendiendo esta como una noción dialéctica de la acción humana en donde la dominación no es estática ni está enteramente concluida), el maestro(a), educador(a) requiere estar en una constante formación –y no solo una formación por títulos sino una formación autónoma, social, cultural, histórica, espiritual-, ya que entre mejor se forme, más consciente puede ser de las situaciones, de su realidad y de su práctica, por ende mejores posibilidades le puede ofrecer a sus estudiantes. Aunque esto también debe tener una línea muy delgada ya que no es de caer en una soberbia o en un Dios del conocimiento, sino, esta formación puede convocar al

sujeto a que conocer no es sólo comer conocimiento y que comer también es una cuestión de política. Por lo que el proceso liberador es una transformación social primero de uno mismo, donde aprender y cambiar la sociedad es una tarea implicativa. Para ser más específicos, la política de educación como actividad social a favor de la libertad y en contra de la dominación, entendida como acción cultural en los contextos socio-culturales e históricos, cuestiona el statu quo y su condición depositaria. Por lo que el diálogo requiere formar parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos, ya que es una parte de nuestro proceso como seres humanos. En este sentido el diálogo se concibe como una postura necesaria en la medida que se utiliza para reflexionar sobre la realidad, en la manera que la hace y la rehace. El diálogo también puede alcanzar objetivos de la transformación, lo que implica responsabilidad, dirección, determinación y disciplina, con esto queremos resaltar de acuerdo con P. Freire (2008) que:

Un educador debe representar un papel estratégico y directivo en la pedagogía liberadora. De ese modo, la educación es, la vez, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Estas tres dimensiones están siempre juntas: momento simultaneo de la teoría y de la práctica, del arte y la política, el acto de conocer al mismo tiempo creando y recreando, mientras forma a los alumnos, que está conociendo. Por ellos creo que, en tanto el educador entienda con más claridad estas características de la enseñanza, más podrá mejorar la eficiencia de la pedagogía, la claridad respecto a la naturaleza necesariamente política y artística de la educación hará el profesor un político mejor y un artista. Al ayudar en formación de los alumnos, hacemos arte y política, tanto si sabemos cómo si no. Saber que, de hecho, lo estamos haciendo nos ayudara a hacerlo mejor” (p. 187)

Así mismo, en 1993, P. Freire en “pedagogía de la esperanza”<sup>6</sup> fortalece esta postura, para que no solo se analice en un plano escolar sino más global, en la que una de las tareas de la educación democrática y/o popular, es posibilitar en los sujetos el desarrollo de su lenguaje, no por la discursividad, ni el populismo, o autoritarismo de saberes, sino, que requiere ser un lenguaje que reconozca su realidad, trabaje en sus elaboraciones, por lo que desde esta perspectiva el lenguaje se entiende también como un camino de invención de la ciudadanía.

---

<sup>6</sup> Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Libro que hace énfasis a una relectura de pedagogía del oprimido, donde resalta el sedentarismo de los partidos políticos, las experiencias que provoca su camino, pone en dialogo la concesión de “clase social” en relación a las luchas feministas, resalta sobre los temas de autoridad, autoritarismo.

Hacia 1996 en “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa”<sup>7</sup> se resalta sobre la relación ética que tiene el maestro(a) con la enseñanza y su responsabilidad con esta para la transformación de los sujetos como seres autónomos, que, por medio de su rigurosidad, disciplina, compromiso con el otro sin caer en autoritarismos genera un espacio reflexivo donde la lectura de la palabra y del mundo encaminan al sujeto a interpretar mejor su contexto. Por lo tanto, la ética no puede ir separada de la estética referente a la enseñanza, ya que esta relación nos permite una crítica permanente de las posturas ingenuas, puesto que los hombres como las mujeres al ser seres histórico-sociales, pueden ser capaces de comparar, intervenir, escoger, decidir, razones de las cuales se puede entender que son seres éticos. Es así que de acuerdo a P. Freire (1996) “sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética” (p. 51), ya que no es posible existir sin asumir el derecho o el deber por optar, decidir por luchar o de hacer política, por lo que la ética también requiere tener conciencia de sí. Esto se vuelve un planteamiento muy importante ya que en las luchas de los maestros en Colombia uno de los factores esenciales es romper con esa falsa ética y que su práctica tome coherencia con sus actos, pensamientos y luchas.

Es decir, que la “autoridad coherentemente democrática” que plantea una eticidad de los sujetos en el mundo, establece que no se vive la eticidad sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo. Por lo que los maestros(as) que trabajen en su libertad se volverán más libres cuando éticamente asuman la responsabilidad de sus acciones. Pues el papel fundamental de la libertad y la función ética de las acciones juega un papel esencial en la autonomía del sujeto. En palabras de P. Freire (1996):

    Mi presencia de profesor(a), que no puede pasar de inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de

---

<sup>7</sup> Freire; P. (1996). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Traducción de Guillermo Palacios. Editorial siglo XXI. México, España. Aquí los planteamientos de Freire se dirigen sobre todo a las experiencias respetuosas de la libertad, aparte de hacer un análisis y unos postulados sobre el quehacer de la enseñanza y la ética en el sujeto.

evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético. (p. 94)

Por lo que solo cuando somos capaces de observar, de comparar, decidir, etc., es decir, nos volvemos seres éticos cuando trasgredimos la ética, y trasgredir de acuerdo a nuestro autor es una posibilidad. Es así, que los actos tienen que tener una coherencia entre lo que se dice, se hace y se escribe. La ética también tiene que ver con la forma como vemos la historia y la construimos, en este sentido la ética también es un acto de solidaridad.

Ahora bien, toda situación ética también nos permite comprender que la práctica educativa, constituye un sentido gnoseológico, donde el que enseña aprende y el que aprende enseña, por lo que los objetos, contenidos, problemas, que se eligen para ser enseñados constituyen métodos, técnicas, materiales, que convoca construcciones concientizadoras, en este sentido podemos entender la politicidad, una de las cualidades que tiene la práctica educativa o que la hace política, en términos de posicionamientos, decisiones y elecciones que asume el sujeto, por ello la pedagogía nos va a indicar Freire es una práctica política y esta no puede ser neutral. P. Freire (1993)<sup>8</sup> argumenta:

Buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente, con la manera en que ejercemos el poder en la ciudad y el sueño o la utopía de que impregnemos la política, al servicio de qué y de quien la hacemos. La política del gasto público, la política cultural y educacional, la política de la salud, la de los transportes, la del tiempo libre. La propia política acerca de cómo subraya tal o cual conjunto de memorias de la ciudad, a través de cuya sola existencia la ciudad ejerce su papel educativo. Hasta ahí. Nuestra decisión política puede intervenir. (p. 27)

Así mismo, nuestros límites políticos también consisten en nuestros límites contextuales expresados en nuestra lectura de realidades. Esta recepción que hacemos de Freire, nos muestra que su proyecto político-pedagógico entendido desde la acción cultural, primero, constituye una práctica dialógica, que implica una educación liberadora por medio de un papel ético-político que

---

<sup>8</sup> P. Freire. (1993). Política y educación. Traducción de Stella Mastrangelo. Editorial siglo XXI. México.

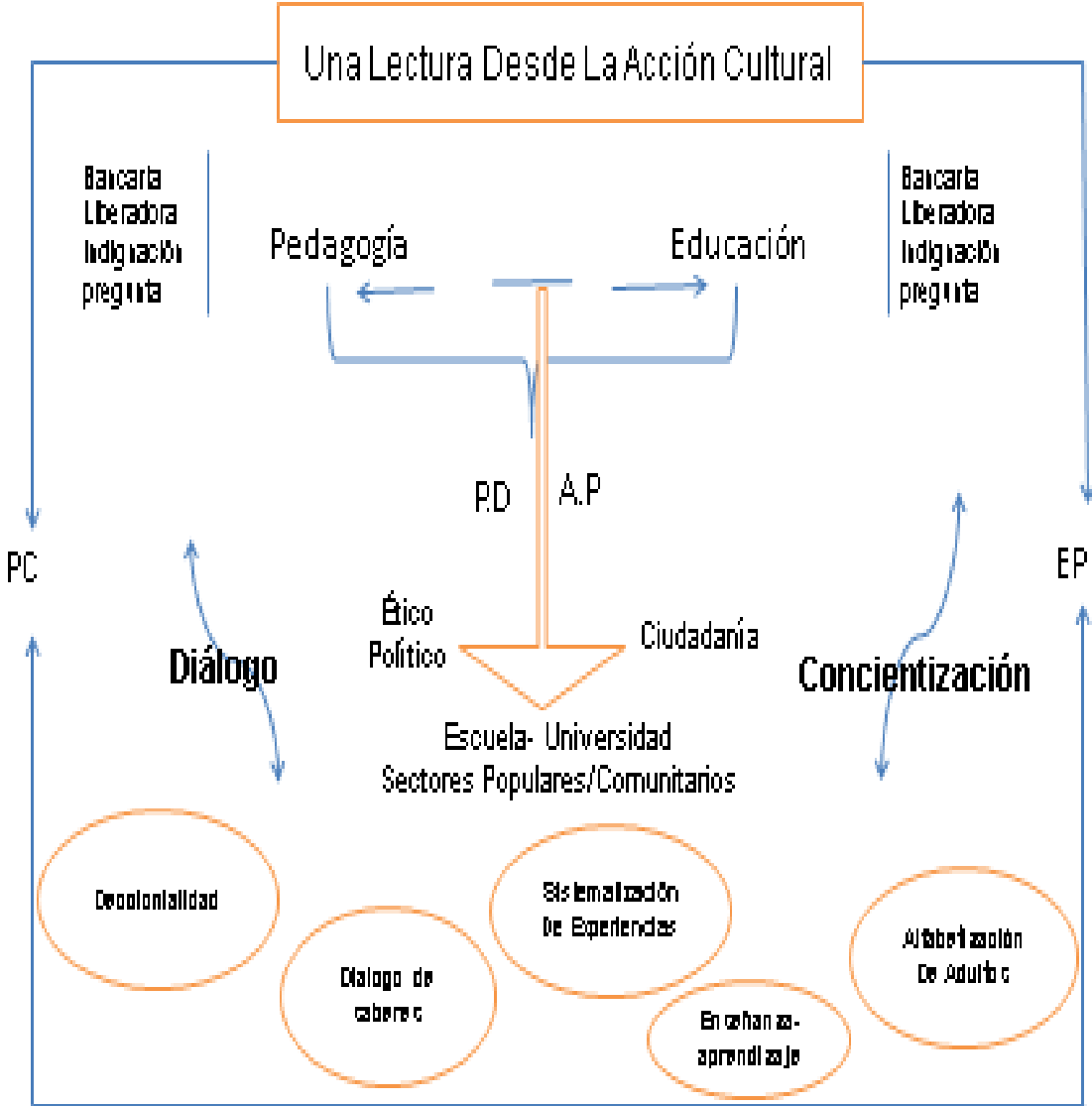
nos constituye como seres históricos, donde en la medida que comprendemos nuestra cultura, la posición histórico-social, la lucha de clases, los movimientos sociales, las participaciones populares, podemos generar un cambio realmente transformador de nuestras condiciones en la relación de oprimido-opresor. Segundo, que la labor del Maestro(a), no es la de imponer sus saberes o conocimientos, sino que mediante el dialogo construya posibilidades de Ser Más, donde la rigurosidad, la disciplina, la autonomía no sean mecanismos de autoritarismo, sino por el contrario, sean elementos que por medio de la ética constituya una coherencia entre lo que se piensa y se hace. Tercero, que nuestra posición política no debe ser neutral sino liberadora, pues mediante la pedagogía de la esperanza, de la pregunta, de la indignación, nuestros actos fomenten conciencias libres, críticas y emancipadoras. Cuarto, bajo las dinámicas contextuales que se ha vivido en Colombia referente a políticas públicas, movimientos estudiantiles, trabajos barriales e institucionales, es importante comprender la reflexión de su quehacer como sujeto que tiene una posición política, una responsabilidad ética y una acción educativa que puede influir en cambios históricos, razón que implica luchar contra cualquier tipo de burocratización e imposición bancaria.

### **2.1.1. El campo de pensamiento de Paulo Freire en Colombia: una mirada entre 1999 - 2019.**

El siguiente apartado trató de dialogar con la pregunta: ¿qué construcciones teóricas se han realizado en Colombia con la propuesta pedagógica de Paulo Freire durante las dos primeras décadas del siglo XXI? En lo que llevamos del siglo XXI, P. Freire sigue siendo un referente significativo en temas de educación popular y en reflexiones pedagógicas entorno a la pedagogía crítica, para ponerlo en el plano de nuestra investigación, y sobre todo en la delimitación que se realizó de las principales revistas de las Facultades de Educación de cuatro universidades públicas durante el periodo comprendido. Encontramos que sus principales ideas han sido desarrolladas en Colombia atendiendo a procesos investigativos en contextos de políticas públicas (escuela, formación de maestros, universidades), dinamización de proyectos alternativos (alfabetización de adultos, escuelas populares, bibliotecas populares, trabajos de base populares y comunitarios), producción académica (tesis de pregrado, maestría, doctorado, escritos-ensayos reflexivos, artículos), es así, que a partir de una lectura analítica de *la acción cultural*, resaltamos

lo que vamos a denominar *el campo del pensamiento de P. Freire en Colombia* (ver figura 1) como la forma conceptual, práctica y discursiva de la cual se han recepcionado sus aportes en nuestro país en las décadas estudiadas.

Figura 1. Campo de pensamiento de Paulo Freire, una mirada en Colombia durante el periodo 1999 - 2019



Fuente: Elaboración propia

Consideramos *el campo*<sup>9</sup> *del pensamiento de P. Freire* a manera de aquellos elementos claves que se dan desde la Educación Popular (EP) y la Pedagogía Crítica (PC) como un conjunto de construcciones analíticas, teóricas y prácticas que se generan en contextos educativos formales de carácter institucional y alternativo en torno a las diferentes maneras de pensar y repensar las distintas realidades para ser transformadas. Es importante entender que la gran mayoría de su trabajo se realizó en escenarios populares y es desde estos espacios que se fomenta su pensamiento en los ámbitos barriales, campesinos y rurales.

Su pensamiento como núcleo intelectual, atiende a su entrada en las universidades y los debates discursivos que se crean en estos espacios defendiendo, compartiendo, dialogando sus posturas sociales y pedagógicas. Sin embargo, es importante resaltar que es precisamente en la dicotomía entre lo popular y lo institucional cuando se da el debate y la relación con la pedagogía crítica, ya que P. Freire insiste por la formación crítica de los sujetos, sean estos en la escuela o fuera de ella donde la interpretación por su contexto social, político, ético, cultural, económico, histórico, pedagógico (enseñanza-aprendizaje), convocan a ser orientados en la lucha de las injusticias, desigualdades, ideologías dominantes y lógicas de burocratización, etc.

En consecuencia, Torres (2011) argumenta que con la influencia fundacional de P. Freire fueron surgiendo grupos de base, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, redes de movimientos sociales, programas estatales en torno a la educación/alfabetización de adultos, el trabajo comunitario, la promoción social, que se inscriben en el campo de la educación popular. De acuerdo con Ortega, P. (2020) La educación popular ha generado procesos en América latina y se puede decir que también en Colombia con los planteamientos de Paulo Freire sobre todo desde los años 70's, que han aportado elementos de análisis para los constructos teóricos, metodológicos y discursivos en proyectos de formación de carácter emancipatorio,

---

<sup>9</sup> Resaltamos que la noción de campo la entendemos de acuerdo a la forma como la utiliza Ortega; P. (2007) al enunciarla como: “Un principio de agrupación que permite analizar dentro del espacio social su división desde diferentes perspectivas: culturales, intelectuales, económicas y su relación directa con el poder... que en el caso de las pedagogías críticas nos permitiría, siguiendo a Bourdieu, cartografiar los mapas que se constituyen desde diferentes perspectivas pedagógicas y políticas, esos nuevos mapas desde donde se puedan reconocer espacios –territorios, límites, fronteras, puntos culminantes, topografías, accidentes, estructura del campo, acciones y estrategias–, buscando trazar los movimientos de las fuerzas existentes dentro de él.” (p.95)

prácticas educativas comunitarias, de formación de maestros, escolares y populares y en apuestas organizativas de carácter instituyente y de resistencia. Por lo que de acuerdo con la misma autora:

En Colombia se recoge el legado de la Educación Popular con la intención de aportar a la construcción de una perspectiva pedagógica crítica, en la cual se inscriben varias de sus iniciativas (Organizaciones no Gubernamentales como el Centro de Investigación y de Educación Popular - CINEP, Sectores sociales populares para la paz en Colombia -Planeta Paz, Fundación Escuela Popular de Artes y Oficios —EPAO—, Con-Vivamos, Corporación Síntesis, Escuela Popular Filo de Hambre Fundación SERCOLDES, Instituto Popular de Capacitación —IPC—, Asociación Vecinos Solidarios, Instituto Cerros del Sur, Crear Jugando, Colectivo de educadores populares del Cauca, Red de educadores populares de Cali, Coordinadora de procesos de Educación Popular en lucha). Prácticas situadas en procesos de alfabetización y educación de adultos, experiencias de formación desde la teología de la liberación, recuperación de la historia oral, las luchas por la memoria, dinámicas de investigación acción participativa y de sistematización, y por supuesto el ingreso de esta corriente en la escuela de sectores populares. (p. 65.)

En este sentido, afirma Ortega, los aportes de Paulo Freire en Colombia, pueden entenderse como una expresión de la diferencia intergeneracional de procesos filiales, ecología de saberes, trayectorias políticas que se manifiestan en proyectos educativos y apuesta populares que encuentran como expresión mediante el trabajo colectivo, generar una educación liberadora agenciada en experiencias territoriales, comunitarias, narrativas biográficas que evoque procesos de transformación y resistencia.

Por lo tanto, teniendo en cuenta a Vasco, Z. (2012) la EP precede como parte natural de los movimientos por el cambio social en Latinoamérica, y al mismo tiempo como resistencia a las políticas neoliberales, en este sentido, González, J. et al. (2017) establecen que dicho acompañamiento es dirigido por profesionales –o trabajadores populares- que toman como iniciativa sus modelos de trabajo, para alcanzar objetivos de concientización y alcanzar una educación como práctica de libertad. Por otra parte, según Amaya Sierra, A. (2017) con Paulo Freire la educación popular se considera como un proceso que tiene que ver con la educación crítica-liberadora, donde se requiere pensar no sólo en reproducir conocimientos, sino, potencializar las posibilidades de los sujetos para que éstos, a través de sus prácticas, logren una

emancipación no sólo económica (tal como lo entendió el marxismo ortodoxo) sino también política y cultural. Por lo tanto, para Torres (2000) la EP se encuentra hoy en día asociada con proyectos pedagógicos que buscan defender los intereses de los grupos poblacionales más desfavorables, marginados, olvidados, dentro y fuera de la escuela. En otras palabras, retomando a Torres, R. (1985) citando a P. Freire (1985) la educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con “vistas a la creación de un poder popular, añadiendo que la EP puede darse dentro de la escuela, aun en una sociedad burguesa, en general, el concepto de educación popular suele asociarse no sólo al mundo adulto sino también a acciones de educación no formal” –informal y formal-. (p. 23)

Es así, que los proyectos sociales de la EP están orientados a la formación y reivindicación de los derechos, donde los sujetos dimensionan una visión crítica del mundo en el que viven, con el fin de liberarse de aquellas fuerzas opresoras que los encasillan y los limitan en unas condiciones donde solo se favorecen algunos, la transformación de estas miradas del mundo en los procesos populares solo se logra, a través de la problematización, de la construcción y deconstrucción de saberes que permitan descubrir y comprender la realidad en la que se vive, por lo que la EP rompe con el silencio y la pasividad del oprimido, formulando una educación democrática, crítica y liberadora, que permite a los sujetos tomar conciencia de sus condiciones, reconociendo sus capacidades y necesidades, para transformar su realidad y Ser Más.

En consecuencia, para la Pedagogía crítica, parafraseando a Jaramillo O. (2009) es una corriente pedagógica que tiene vigencia en el pensamiento de P. Freire, puesto que la educación comprende todo proceso de aprendizaje que se hace a lo largo de la vida para el acceso a conocimientos y destrezas tanto básica como avanzada, estén o no institucionalizados, que permita asumir eficazmente responsabilidades concretas en la vida activa. Por lo tanto, la PC en P. Freire de acuerdo con Zapata Vasco (2000) nos delega planteamientos muy válidos para el trabajo de los colectivos partiendo del diálogo, el reconocimiento del otro, la palabra en el trabajo para romper con el silencio y la individualidad y la importancia de la acción-reflexión. Lo que implica en palabras de Gallego J. I., & Barragán B. (2009) asumir desde esta reflexión-acción una postura crítica que por un lado tiene que ver como esencia para el avance de la práctica y de la reflexión teórica y por otro lado para el crecimiento necesario del sujeto criticado, por lo que

asumir la crítica significa reconocer cuales son nuestras fragilidades, errores y prejuicios para ser dialogados y transformados.

En tanto con Ortega; P. (2009) la PC “es la presencia de Freire en su poder simbólico, pedagógico, político y ético que nos convoca a pensarnos en estos tiempos de la incertidumbre y el desasosiego para poder resistir tanta desesperanza junta y construir un “nosotros” desde actuaciones solidarias, receptivas y acogedoras” (p. 33). En este sentido, la PC desde P. Freire – planteamientos que se retoman sobre todo desde la década de los 80’s en la educación no formal- configura un enfoque que orienta los discursos, las prácticas y los proyectos de nuestros contextos, por lo que la triada práctica-teoría-práctica se convierte en construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en donde se actúa, esto constituye por otro lado un inédito viable, posibilidades de actuación colectiva y transformaciones de las condiciones que existen y afecta a la escuela o los entornos populares.

Desde esta perspectiva podemos plantear que aunque en América Latina algunos pensadores trabajan la PC como un anclaje epistémico de la EP, o la EP popular como un anclaje epistémico de la PC, estas desde Freire y sus resignificación de la educación liberadora, juegan un papel importante y sobre todo por algunas apuestas en tratar de popularizar la escuela, que sería el punto de partida para comprender las diferencias y al mismo tiempo las similitudes que estas generan, o en términos de Freire el factor esencial de bisagra que pueden existir entre las dos, en el sentido de que mientras se piensa en una escuela democrática que amplíe sus horizontes a los problemas sociales, culturales, políticos, económicos y genere participación a la comunidad para sus transformaciones -que es lo que le implicaría la PC desde una de sus visiones de la escuela-, por el otro lado y en la misma línea es generar desde los procesos alternativos espacios de conocimiento que ayuden a trabajar sus realidades para transformarlas trabajando lo alternativo y lo institucional en favor de una transformación social. Y esto sería uno de los ejes centrales del campo de pensamiento de Freire como se describe en la figura, comprender la dimensión social e histórica que implica la recepción y resignificación de su pensamiento para fomentar más pensamiento y transformar las realidades de acuerdo a su *Unidad Epocal*, fomentando el trabajo en colectivo y transgrediendo fronteras institucionales y populares.

Dentro de este campo pedagógico resaltamos “*el arco del pensamiento de Freire*” -de manera análoga consiste en una base con una cuerda de la cual su tensión depende de sus extremos- que en Colombia, parece estar en un contexto dicotómico entre pedagogía y educación, no porque así lo planteó Freire sino porque los académicos en sus contextos presiden estas diferencias, considerando la pedagogía como aquella reflexión teórica de la educación y la educación como un proceso de socialización, atendiendo a la consideración de Ávila, R. (1990) quien afirma “con la pedagogía las cosas pasan muy diversamente. Esta consiste no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no manera de practicarlas. A veces incluso, se diferencia de las prácticas en uso, hasta el punto de oponerse a ellas” (p. 57), en este sentido la educación como práctica adapta a los individuos a la sociedad en la que tiene que vivir y la pedagogía como teoría tiene como objetivo de estudio las prácticas, los procesos y los sistemas educativos.

Estas distinciones pueden ser muy útiles en las maneras como se plantea el pensamiento de Freire y más cuando en algunos textos sobre todo en las traducciones que se movilizan, se reconocen estos modos de nombrar su pensamiento educativo y pedagógico, recogemos las siguientes: “educación liberadora”, “educación bancaria”, “educación de la indignación”, “educación de la pregunta”, o de “pedagogía de la liberación”, “pedagogía de la indignación”, “pedagogía bancaria”, “pedagogía de la pregunta”, “pedagogía de la esperanza”, en este sentido podemos entender las anteriores significaciones, por un lado, como un problema de traducción o enfoque –ya que no es lo mismo pedagogía que educación-, y por otra parte, cuando se habla de educación lo entendemos como la reflexión acción de la práctica pedagógica, por lo tanto, la pedagogía vendría a ocupar el lugar teórico de dicho proceso educativo. Este proceso que es un poco complejo de entender se ha vuelto en el ámbito académico una de las principales discusiones por aquellos que profundizan y sustentan sus pensamientos científicos y por los que de manera análoga se vuelven discursivos o aquellos que en su práctica encuentran vacíos sustanciales en su aplicación teórica. Sin embargo, cuando se trata de las lecturas de Freire, se plantea educación y pedagogía como si fuera lo mismo, tal como lo establece Zapata Vasco y Galeano Londoño (2011) cuando manifiestan que Paulo Freire a mediados del siglo XX, “entendía la educación y con ella a la pedagogía, como una mediación dialógica entre los individuos dirigida a un reconocimiento social en términos de igualdad y libertad”. (p. 5). Se nos

hace esencial establecer esta discusión, en términos de: i). Sus sentidos y construcciones, ii). Significaciones y resignificaciones, iii). Planteamientos teóricos y prácticos, iv). Reflexiones pedagógicas.

Lo que vamos a resaltar en este punto del arco, es la tensión que genera sus lecturas, referente a sus planteamientos sobre la educación-pedagogía bancaria, de la indignación, de la esperanza, de la pregunta, etc. Puesto que en las lecturas y los hallazgos que se hace en este periodo que planteamos, el pilar y uno de los aportes más esenciales de P. Freire es la problematización que genera las falsas generosidades de un sistema capital y los intereses hegemónicos que con ello trae para la educación, la docilidad del pueblo y el adiestramiento del proletariado.

En este sentido, el maestro juega un papel muy importante, sea para reproducir un sistema alienante o para transformarlo a favor de superar las injusticias y desigualdades sociales, culturales e históricas, de acuerdo con Gallego (2012) “Es necesario frente a una educación “bancaria” tener la opción de una educación liberadora, generar actos deconstructivo de lo establecido especialmente a través del lenguaje que no ocurre como una repetición de las disciplinas escolares sino de su problematización en lo real” (p. 3) . Así que, con P. Freire encontramos una propuesta pedagógica que entiende lo educativo como un proceso que conduce a una lectura crítica de la realidad que fortalece o posibilita la creación de una conciencia crítica, por lo que Espinel Bernal (2010) enuncia que de acuerdo a P. Freire (2007) “la educación es entendida como una acción cultural en la construcción de subjetividades aportando no solo datos e información, sino generando nuevas maneras de reflexionar, pensar, cuestionar e imaginar el mundo asumiendo nuevas codificaciones, actitudes y opciones frente a la realidad.” (p. 50) en este sentido, estos procesos de constitución de subjetividades se potencian dentro de una pedagogía emancipadora, lo cual no implica que dentro de la educación tradicional no se promuevan otras subjetividades. Por lo que Niño Arteaga (2019) expresa que una de las ideas más relevantes de Paulo Freire es que la educación posee un carácter político, por lo que el pensamiento freiriano desde la educación como práctica de la libertad y la pedagogía del oprimido “enfatisa que los seres humanos tienen la posibilidad de describir y transformar la realidad, puesto que la realidad se funda en la medida en que se pueda hablar de ella, en que se posibilite su descripción” (Freire, 1980, 2002; Freire y Faundez, 2018).(p. 136). En otras

palabras, la tensión que genera nuestro arco en el campo del pensamiento de P. Freire de acuerdo a Zapata Vasco y Galeano Londoño (2011) es que P. Freire nos invita a considerar la educación verdadera como una praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, plantean estos autores que: “Para ello se requiere de un educador que tome conciencia de la necesidad de un cambio de mentalidad, desde el cual pueda comprender su ubicación y misión en el mundo, la naturaleza y la sociedad” (p. 4).

Es importante comprender que la tensión que genera nuestro *arco en el campo del pensamiento de P. Freire* tiene que ver específicamente con que las investigaciones, ensayos, artículos reflexivos que registra los resultados de las revistas y los libros tematizados, parte de que la manera como se utiliza las nociones y conceptualizaciones de P. Freire en la particularidad educación-pedagogía, establece que su campo es una base sobre lo popular y el pensamiento crítico, que posibilita una apertura epistemológica al tema de la teoría y la práctica educativa propiamente dicha, donde genera mediaciones y resistencias a los sistemas opresores, lo cual es una posibilidad de interrelacionar el fulgor académico con la congruencia de una transformación social. Por lo que en este sentido la esperanza, la indignación y la pregunta -en su dimensión educativa o pedagógica- se mueven como círculos culturales para la problematización de las realidades sociales, económicas, políticas, éticas y culturales que se generan históricamente en contextos populares e institucionales.

Este arco está sujeto a lo que denominamos *la flecha en el campo del pensamiento de P. Freire* que se estructura por la *práctica docente*, el *acto pedagógico*, la relación ético-política, ciudadanía, escuela-universidad-sectores populares/comunitarios. Es importante comprender la relación que se tiene entre el arco y la flecha aquí propuesto, ya que metafóricamente el arco deja de serlo sin una flecha que lo componga. La flecha tiene las particularidades antes mencionadas, por la simple razón de ser complemento esencial de la tensión que genera la propuesta educativa/pedagógica de P. Freire, además porque son atributos esenciales que tienen las producciones teóricas que relacionan el campo de pensamiento de P. Freire y que se constituyen en pilares de lo que más adelante vamos a denominar como los círculos de investigación. A continuación, nos vamos a detener en cada noción que estructura nuestra flecha.

En primer lugar, la *práctica docente*, aparte de ser un tema de investigación en varios de los artículos tematizados, su producción convoca una constante reflexión-acción, de acuerdo a P. Freire no hay práctica sin teoría o teoría sin práctica, y es en la práctica donde se puede reflexionar sobre las realidades, los contextos y las experiencias. En palabras de Gounari, Davila y Guerra (2011) retomando a P. Freire (1998) “no puedo ser un docente y estar a favor de todos y todo. No puedo estar a favor simplemente de la gente, de la humanidad, de frases vagas lejos de la naturaleza concreta de la práctica educativa” (p. 59), sobre este particular, Estupiñán y Agudelo (2012) retomando a Paulo Freire mencionan que “la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. Y de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos” (p. 33), por lo que la práctica pedagógica depende de lo que Bourdieu y Passeron (2001) denomina la autoridad pedagógica, la reflexión sobre aquellos saberes y conocimientos que se adquieren a lo largo de nuestra experiencia y cómo hacemos uso y reflexión de ello para la transformación de nuestros contextos.

En segundo lugar, la *práctica pedagógica*, está articulada con el *acto pedagógico* (A.P) y éste al mismo tiempo se entretiene con la ciudadanía, la escuela/la universidad/ y los sectores populares-comunitarios, de la flecha. Por lo tanto, de acuerdo con García y Duarte (2012) quienes consideran que la práctica pedagógica parte del reconocimiento del otro como agente activo en la construcción del conocimiento, lo que sirve para demostrar que todo saber es provisional, abierto y parcial, plétórico de conflictos, de intereses y de diversidad de interpretaciones en el análisis de una realidad o contexto, el acto significa generar inquietudes en el otro “para que cuestionen y disientan de la realidad y el conocimiento que sobre su estudio se produce, con un proceso de enseñanza que modela el pensamiento y tiene un carácter de búsqueda investigativa, para incentivarles el desarrollo de la independencia creadora y transformadora.” (p.81), por lo tanto, los autores, citando a Giroux (2001) y Freire (1990), resaltan que “un acto pedagógico es un acto político”. (p. 79).

En tercer lugar, *la formación ético-política* puede entenderse de acuerdo con Jaramillo (2009) como “la principal estrategia para formar ciudadanos y como un modo de intervención en el mundo; desde éste se devela el carácter político y el deber de la educación en la formación

ciudadana” (p. 2), lo que genera su pertinencia sobre el sentido político de la educación, que tiene una fundamentación en la educabilidad del ser humano, su naturaleza inacabada, como ser incompleto pero consciente de su finitud. Situación que lo caracteriza como un ser “programado para aprender”, en permanente búsqueda, indagador de su entorno, de su contexto y de sí mismo. Es así que la relación ético-política de acuerdo con Ortega y Peñuela (2007) indaga “por la lectura crítica que se les otorga a las relaciones de poder existentes y constituyentes del ámbito educativo entre los sujetos, discursos, instituciones, prácticas, leyes, normatividad y también procesos de movilización y resistencia que han coexistido históricamente en el mismo” (p. 94) por lo que su factor ético se relaciona directamente con el acto pedagógico y el factor político con su práctica.

Ahora bien, en cuarto lugar, es importante comprender que para P. Freire la escuela –la universidad, los sectores populares y comunitarios- más allá de ser sitios de reproducción, adiestramiento y depositario, son lugares donde se pueden generar cambios, transformaciones y reflexiones en torno a la cultural y la política, según Avellaneda (2015) retomando a P. Freire (1984) “caracteriza a la escuela –la universidad y los sectores populares- por ser asumida como un espacio sociocultural de agenciamiento y dinamización de propuestas educativas desde referentes éticos, políticos y culturales” (p. 104), con esto se quiere resaltar que permite la formación de ciudadanos que pueden superar posiciones ingenuas de sí mismos y de sus realidades, lo que implica una práctica articulada entre lo que se piensa y cómo se actúa, caracterizada por dinámicas de diálogo, problematización y trabajo colaborativo, desde los cuales se promuevan transformaciones tanto en el propio sujeto como en “la realidad dada” que ahora es asumida como construcción. De acuerdo con Freire, la dimensión ético-política de la escuela conlleva a que su compromiso y responsabilidad con las comunidades trascienda la enseñanza de contenidos, normas y procedimientos para constituirse en un referente importante de sus identidades, en la medida en que los procesos de formación despliegan procesos de construcción de subjetividad. En este sentido Mejía (2014) muestra que sí se tiene una propuesta ético-política, se pueden determinar procesos concientizadores donde las apuestas de sus actores juegan un papel importante que permiten ver la escuela, la universidad o los sectores populares/comunitarios no solamente como instituciones de control y totalmente subordinados, sino, que cuando se genera este tipo de apuestas de transformación desde estos lugares se

posibilitan las resistencias, convirtiendo estos espacios en escenarios de confrontación de las diferentes visiones que quieren dirigir la sociedad.

En tanto la *práctica docente* como el *acto pedagógico* son categorías que nos permiten darle cuerpo a la flecha y complementan el arco del *campo de pensamiento de P. Freire en Colombia*, es importante comprender la triangulación de nuestra flecha, destacando que tanto la parte ético-política, la ciudadanía, la escuela/universidad y los sectores populares-comunitarios tienen una responsabilidad con el contexto muy importante.

Por otro lado, dentro del *campo de pensamiento de P. Freire en Colombia*, durante el periodo de nuestra investigación (1999-2019), destacamos algo que denominamos *el espacio-tiempo del campo de pensamiento de P. Freire*, hablando metafóricamente podríamos decir que es el alma de la estructura que proponemos. Este *espacio-tiempo* se caracteriza por dos conceptos claves que se presenta en la obra de P. Freire, y tiene la particularidad de ser los más citados en la mayoría de las producciones que consultamos, la particularidad e importancia que desatan los mismos nos permite ponerlos en relación al espacio-tiempo, ya que trascienden, articulan y permiten poner en conversación cualquier categoría, concepto o noción de su obra, aparte que se vuelven palabras codificadoras de su pensamiento y la apuesta práctica del mismo, estos son: *el diálogo* y *la concientización*.

*La concientización*<sup>10</sup> según Campo Sarria (2018), retomando a P. Freire (1975), involucra una doble dimensión, por un lado, “la concientización comprende un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, denominado “acción cultural”. Por otro lado, la concientización debe verse como un proceso continuo que implica una “praxis”, entendida como una acción que reflexiona críticamente, condicionada y validada por la práctica” (p. 120), esto

---

<sup>10</sup> De acuerdo a Guichot Reina, V. (2004) “Freire no es el creador del término “concientización”, como él mismo aclara: “Se cree, generalmente, que soy yo el autor de este extraño vocablo, concientización, debido a que es el concepto central de mis ideas sobre la educación. En realidad, fue creado por un equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios del Brasil hacia los años 64. Se puede citar entre ellos al profesor Álvarez Pinto y al profesor Guerreiro. Al oír por primera vez la palabra concientización, me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado porque estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. Desde entonces esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario. Pero fue Helder Cámara quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés y al francés” (INODEP, 1980: 35). (p. 5)

implica un doble requerimiento ético, por un lado denunciar la deshumanización, la desigualdad, la opresión y, por otro lado, generar estrategias alternativas para la construcción de nuevas realidades socioculturales, en razón de que los sujetos sean conscientes y co-creadores de su futuro histórico. Por lo tanto, Couëdel y Blondeau (2008) enuncian que “la actitud crítica respecto del entorno nace y se desarrolla a partir de estas formas de enfrentamiento interno y externo, dando lugar al distanciamiento y cuestionamiento de las normas sociales interiorizadas” (p. 114), por lo que la concientización no puede pensarse independientemente del poder que la constituye, ni separada de la realidad concreta en la cual se inserta.

Por otra parte, *el diálogo* de acuerdo con Guichot Reina (2004), citando a P. Freire (1970), establece que se puede producir en una “relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers) Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza” (p. 9). En este sentido Jaramillo (2017), retomando a P. Freire (1985), también hace énfasis en que “el diálogo se convierte en condición de posibilidad para ejercer humanidad” (p. 94), el diálogo se erige como factor de liberación y transformación, en tanto permite a los hombres expresarse, hacerse visibles ante los otros y ante el mundo. Por lo tanto, Ortega y Torres (2011) enuncian, retomando a P. Freire (1970), que el diálogo es una exigencia existencial que solidariza la reflexión y la acción de sus “sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (p. 351). En este sentido, el diálogo es un encuentro entre los hombres para el SER MÁS.

Hay que mencionar, además que en *el campo del pensamiento de P. Freire* entre 1999-2019, se enuncian unos *círculos investigativos*, estos espacios hacen referencia, en grandes rasgos, a los grupos, temas e investigaciones que se han usado en el arco, flecha, y espacio-tiempo que hemos tratado de desarrollar hasta el momento en nuestra figura teórica; lo cual depende, a su vez, de las particularidades de sus investigadores, intereses y trayectorias intelectuales. En este estudio enmarcamos los principales asuntos temáticos que encontramos en nuestros hallazgos, de acuerdo a las líneas investigativas: *Decolonialidad, Dialogo De Saberes, Sistematización de experiencias,*

*Alfabetización de adultos, Enseñanza-Aprendizaje*<sup>11</sup>. Es importante resaltar que estos círculos trabajan de manera interdisciplinar, ya que en ocasiones los aportes de unos retroalimentan las prácticas de otros o viceversa.

El primer círculo al que hacemos referencia es el de la *Decolonialidad*, este círculo parte de postulados de Catherine Walsh (2014) en relación con las lecturas de P. Freire. Es importante comprender que la apuesta pedagógica de P. Freire en los años 60's tenía que ver por una parte con cuestionar las imposiciones culturales y antidialógicas y por otro lado con el depositar conocimientos para generar conciencias ingenuas, por lo tanto, P. Freire enuncia que no hay práctica social más política que la práctica educativa, en este sentido, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria. En este orden de ideas *el círculo decolonial*, trabaja bajo las pedagogías decoloniales<sup>12</sup>, constituyendo las lecturas de P. Freire como aportes importantes, pero no el máximo exponente.

El segundo círculo al que hacemos referencia es *Diálogo De Saberes*, de acuerdo con Campo Sarria (2018), retomando a P. Freire (1970), este “opera como mecanismo pedagógico dado que permite situar la diversidad de intereses, tanto los hegemónicos como los excluidos, y promueve la participación de los sujetos en la producción colectiva de conocimientos” (p. 126) por lo que el

---

<sup>11</sup> Dentro de estos círculos investigativos, pueden surgir líneas de investigación que direccionen sus investigaciones hacia otros sentires, es importante resaltar que debido a la limitación de nuestro campo investigativo solo nos vamos a detener en los ya nombrados de manera general, en caso de querer profundizar más se puede consultar diferentes semilleros, grupos alternativos, grupos académicos, entre algunos de estos destacamos: semillero de investigación pedagogías críticas memorias y alteridad (UPN), grupo de trabajo en educación popular interuniversitario, colectivo dimensión educativa, grupo de trabajo educación popular y pedagogías crítica CLACSO, consejo de educación popular y el caribe CEAAL, cátedra institucional Paulo Freire (UPN), coordinadora de procesos de educación popular en lucha.

<sup>12</sup> De acuerdo a Catherine Walsh (SF): Son aquellas pedagogías que visibilizan lo que el multiculturalismo oculta y se esconde: la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza (ésta entendida también en relación con la espiritualidad y cosmología) —incluyendo muchas de ellas de la nombrada Izquierda— que siguen alentando el proyecto neoliberal y su lógica (multi) culturalista. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la conciencia-en-oposición, pero también la intervención, incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente y cimarrona. Aquellas pedagogías que también, y siguiendo las ideas de Dussel, se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro. (p. 33-4)

aprendizaje se puede relacionar con diferentes saberes, se puede transformar y reconfigurar. Es así, que Ortega y Herrera (2012) resaltan que los diálogos de saberes “construyen nuevos conocimientos a partir de procesos colectivos.” (p. 98). A su vez, se resalta que el diálogo de saberes, implica por lo menos la presencia activa de al menos dos sujetos dispuestos a confortarse mutuamente, en este sentido de acuerdo con Cendales, L., Mejía, M., Muñoz, J. (2016), retomando a Pérez Soto (1996), establecen que se “trata de una relación interna, en las que las partes no son previas a la relación sino que emergen a partir del vínculo social que los constituye” (p.19), puesto que solo en esta medida el diálogo de saberes puede ser problematizador, ya que hay un sujeto que confronta, cuestiona y por lo tanto transforma y es transformado.

El tercer círculo al que hacemos referencia es *la sistematización de experiencias* como estrategia de producción de conocimiento sobre las prácticas de Educación popular que ha generado aportes conceptuales y metodológicos, que de acuerdo con Cendales y Torres (2006) se puede definir como una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social y educativa a partir del “reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores y elementos que la configuran, para transformarla” (p. 36), en otras palabras, la manera de develar y comprender críticamente al sujeto, el conocimiento y el quehacer en sus complejas relaciones se complementa comprendiendo que no se puede entender la lectura de textos sin primero comprender los contextos, y que la escritura de la palabra y lectura son proceso que se medían con la lectura del mundo.

El cuarto círculo de investigación hace referencia a *la alfabetización de adultos*, es importante comprender que este círculo parte de los postulados del método de Paulo Freire, sobre la codificación-descodificación-codificación, este círculo trabaja en conjunto con los grupos poblacionales determinados como las comunidades indígenas, poblaciones campesinas, rurales, habitantes de calle, jóvenes en descolarización, para realizar ejercicios sobre la lectura del mundo y como por medio de este proceso se logra concientizar sobre sus contextos, al mismo tiempo que aprenden los simbolismos gráficos de la construcción lingüística de sus palabras, sentires, significados políticos, sociales e históricos; particularmente este círculo trabaja sobre todo en sectores populares y comunitarios y en ocasiones en la escuela y la universidad.

El quinto círculo hace referencia al tema de *enseñanza-aprendizaje* y trabaja junto con los círculos del *diálogo de saberes* y *la alfabetización*, sin embargo, también tiene una línea independiente que desarrolla los temas curriculares, la formación de maestros y la relación educando-educador.

Podemos concluir este apartado indicando que los aportes de P. Freire en Colombia en las dos primeras décadas del siglo XXI, han sido esenciales para entender la educación popular y la pedagogía crítica, que sus aportes teóricos y prácticos desde sus diferentes dimensiones son de utilidad para la discusión pedagógica en nuestro país, afirmamos que leer a Freire no es repetirlo, sino, comprender sus enunciados, dialogar con su experiencia, reflexionar sus ideas. La propuesta que exponemos del *campo de pensamiento de P. Freire* solo es una mirada metafórica que implica un punto en un periodo histórico más amplio, en este orden de ideas los círculos de investigación son manifestaciones de la creación de grupos académicos (semilleros, grupos de lectura, seminarios), colectivos populares (escuelas de formación popular) y propuestas intelectuales, que a partir de interés y necesidades contextuales generan producción de conocimientos y saberes desde las propuestas de P. Freire alimentándolas con teorías pedagógicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas y económicas, en favor de una transformación social, cultural e histórica.

### **2.1.1.2. Pedagogía crítica: entre el campo y los círculos de investigación.**

La práctica necesita a la teoría, la teoría necesita a la práctica, así como el pez necesita el agua  
descontaminada.

Paulo Freire (2005)

Entender la(s) pedagogía(s) crítica(s) en su sentido esencial, vislumbraría un arduo trabajo epistemológico, particularmente y aunque el enfoque de esta investigación no se centra en su episteme, sí es importante aclarar cuatro puntos cardinales sobre la misma: primero, la pedagogía crítica como un proyecto que se establece desde P. Freire, aunque varios autores como Alfonso Torres, Marco Raúl Mejía, Piedad Ortega, Lola Cendales, entre otros, sustentan la pedagogía

crítica desde Freire (América Latina), es importante comprender la función dialéctica que este autor propone, ya que en sus escritos menciona realizar un acto crítico de la pedagogía, que implica conocer la realidad, la historia y la lucha social como proceso emancipatorio, pues P. Freire establece la pedagogía como un acto reflexivo, una praxis liberadora que permite vislumbrar la práctica del maestro desde varios contextos, sean estos populares, comunitarios o institucionales, por lo cual, son las interpretaciones que se hacen de sus aportes lo que genera una teorización de pedagogía crítica. Segundo, entender la pedagogía crítica como una construcción teórica norteamericana. En este sentido, la influencia que tuvo P. Freire en Estados Unidos fue muy importante, ya que las lecturas que hacen P. McLaren y H. Giroux en relación con aportes filosóficos, sociológicos, económicos, educativos, lingüísticos, psicológicos, alimentan las ideas de P. Freire para teorizar un proyecto denominado pedagogía crítica. Tercero, comprender su raíz desde la escuela sociológica, filosófica y económica alemana, específicamente desde la escuela de Frankfurt, donde sus aportes se vuelven vitales para análisis posteriores de la cultura y su relación con la educación, cabe aclarar que las escuelas francesas también juegan un papel importante desde las ciencias de la educación para este enfoque. Cuarto, los aportes soviéticos, que desde la construcción de una pedagogía socialista busca generar espacios democráticos y críticos referentes a los procesos educativos.

Estos cuatro puntos de partida de la pedagogía crítica contribuyen a demarcar sus tradiciones, aunque para algunos autores que territorializan el proceso de la pedagogía crítica como una corriente Latino Americana, Anglosajona o Europea, es importante comprender que independientemente de su frontera, la pedagogía crítica es un proyecto formativo que se piensa para la transformación de una realidad enajenada y alienada, que permite darle voz al oprimido, generando procesos educativos democráticos, construcción de saberes pedagógicos sean en espacios alternativos o institucionales.

Por otro lado, en el contexto colombiano estas miradas no se ven tan alejadas, ya que hay autores que, de acuerdo a su formación, enfoques o corrientes de pensamientos, posicionan la pedagogía crítica desde sus particularidades, intereses y necesidades de investigación, en algunos casos reinterpretándola según modelos de pensamientos o situaciones contextuales. A continuación, nos vamos a detener en seis perspectivas, descritas en la tabla N.º 3 y la tabla N.º 4,

que desde sus diferentes enfoques y conceptualizaciones hacen un aporte muy importante para alimentar este campo teórico-práctico y varios de los círculos de investigación mencionados en el apartado anterior.

Tabla 3. Autores: libros, artículos y capítulos

Autores	Textos	Año
Niño L. & otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2013</li> </ul>
Guido, S.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2015</li> </ul>
Torres, A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa</li> <li>• Hacer historia desde abajo y desde el sur</li> <li>• Educación popular, trayectoria y actualidad</li> <li>• Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos: reconstruyendo el vínculo social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2019</li> <li>• 2014</li> <li>• 2011</li> <li>• 2002</li> </ul>
Mejía, R	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expedición Pedagógica Nacional. Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela</li> <li>• El maestro como investigador. Experiencia e investigación como estrategias pedagógicas (libro en coautoría con Ortega, P y Ramírez, J.)</li> <li>• Pedagogías y metodologías de la educación popular. “Se hace camino al andar” (libro en coautoría con Cendales, L y Muñoz, J.)</li> <li>• Territorios y Cartografías Educativas: construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI</li> <li>• Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. tomo II</li> <li>• Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2018</li> <li>• 2018</li> <li>• 2016</li> <li>• 2013</li> <li>• 2011</li> <li>• 2011</li> </ul>
Ortega, P	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía crítica en tiempos de asepsia</li> <li>• Entre el desasosiego y el desamparo. Una pedagogía de la alteridad</li> <li>• ¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más!</li> <li>• La convivencia universitaria: Entre el peso y la levedad</li> <li>• Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas. (texto en coautoría con Herrera, Martha Cecilia, Cristancho, José Gabriel y Olaya Gualteros, Vladimir)</li> <li>• La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos.</li> <li>• Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2020</li> <li>• 2019</li> <li>• 2018</li> <li>• 2017</li> <li>• 2013</li> <li>• 2009</li> <li>• 2007</li> </ul>



El primer acercamiento que se hizo sobre estas miradas teóricas de la PC en Colombia es con los autores: Niño Zafra; Libia Stella & otros (2013), para quienes sus aportes a este campo teórico se realizan desde la perspectiva del currículo y la evaluación –y se sustentan desde los círculos de investigación del campo de pensamiento de P. Freire en la parte de Enseñanza-aprendizaje-, específicamente desde el texto “Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia”. Es importante comprender que desde estos autores la PC puede entenderse como una postura política y ética, retomando a P. Freire (2003) “la educación es una práctica eminentemente política” (p. 60). De acuerdo al enunciado anterior, la manera como se entiende el currículo tradicional y las prácticas docentes, cambian automáticamente su intención, relación que se ve implicada directamente con el currículo y la evaluación, por lo que de acuerdo con Niño Zafra (2013) “en las escuelas, las universidades y sus aulas escolares, se requiere que el trabajo sea por un compromiso individual responsable, para trascender hacia el cambio en lo colectivo en los escenarios de lo público, de lo social, de la educación.” (p. 25). Por lo tanto, un proceso de evaluación bajo un sentido democrático busca atender las necesidades de saber de las personas en contextos, donde se potencializan sus talentos y habilidades bajo una filosofía de sujeto colectivo, con la intención de construir una sociedad que tenga una mejor relación ambiental, en valores y en diversidad cultural, étnica y política.

Por lo tanto, uno de los objetivos de la PC es ayudar a interpretar la realidad y encontrar caminos de diálogo y entendimiento en la sociedad que permitan alcanzar su comprensión como ejercicio de entendimiento hermenéutico, con lo cual la acción educativa y política es una herramienta para transformar las condiciones de desigualdad en todos los aspectos sociales, suprimir la injusticia e instaurar una democracia más justa, tal como la entiende Gladys Soler Medina (2013), al decir que:

Estas construcciones teóricas y de pensamiento sobre la evaluación evidencian diversas posturas ideológicas y políticas. En particular, se diferencian dos perspectivas: una que va soportando el pensamiento neoliberal en donde la educación y, por ende, la evaluación lleva un claro mensaje de exclusión y selección, subordinando a la educación y la evaluación al servicio del mercado. Por otra parte, una postura orientada hacia la emancipación, relacionada con la autodeterminación de los sujetos y de los pueblos mediante pedagogías críticas que dan cuenta de un desarrollo colectivo de las comunidades y en donde tanto educación como evaluación son

procesos de formación encaminados al crecimiento de los sujetos y a la construcción de una sociedad con principios de igualdad y solidaridad.” (p. 73)

Por lo que, la PC asume su postura crítica frente a cualquier forma de explotación económica, política, social, cultural, donde tiende por un modelo educativo emancipador que pueda dar solución a las necesidades sociales. De acuerdo con Alfonso Tamayo (2013), retomando a Mario Díaz (1986), el modelo pedagógico se asume como una “forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento escolar y como una forma particular de organizar las relaciones sociales que se dan en la escuela” (p. 125). Por lo tanto, este se constituye como un dispositivo de transmisión cultural dentro del campo intelectual de la educación que lucha por el control simbólico.

Así mismo, es importante entender que esta perspectiva tiende a trabajar bajo varias categorías de análisis; sin embargo, retomamos dos que desempeñan un papel importante y transversal como lo son *el currículo* y *la práctica pedagógica*, entendiendo el primero desde el ámbito educativo en tanto un dispositivo central para orientar el quehacer escolar en relación con un modelo o tendencia pedagógica, es importante comprender que esta tendencia, de acuerdo a Martínez Boom, Noguera y Castro (2003), establece que hay varios argumentos relacionados con los profundos cambios que se dan en la educación después de la segunda mitad del siglo XX, por un lado, se resalta la manera en cómo la idea de progreso fue remplazada por desarrollo, para dar cabida al principio de eficacia y rentabilidad en un marco de transferencia de productos tecnológicos y, por otro lado, la propuesta instruccional tanto del currículo como en la evaluación.

En Colombia aunque no hay un currículo único establecido, su definición y manejo desde los estándares básicos de competencias asimilan y deducen que se está ante una dirección centralizada del sistema educativo, por lo tanto, de acuerdo con Niño Zafra (2013) “actualmente, esta planificación, en la mayoría de los colegios públicos y privados, es pensada sobre la aplicación de los estándares para las distintas áreas, lo que implica que se definen metas sin consultar sus realidades contextuales” (p. 22) por lo que su apuesta por la PC hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico implica que se piense y se trabaje por un currículo que

integre las voces de los jóvenes, las disciplinas, los saberes, los conocimientos no solo de un grupo específico, sino que se tenga en cuenta la realidad y contextos de los diferentes actores sociales. Lo que implica que la *práctica pedagógica* de acuerdo con Alfonso Tamayo (2013) tenga claro su “modelo pedagógico y establezca unos fines, métodos, relaciones maestro-alumno, objetivos, conceptos de desarrollo humano, valores” (p. 123) que estén en la función de un currículo crítico.

Por otra parte, la segunda mirada a la cual hacemos alusión sobre los planteamientos teóricos de la PC en Colombia es con la maestra Sandra Guido (2015) que desde su texto “Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos” nos permite comprender la PC desde *la interculturalidad* –esta perspectiva desde los círculos de investigación hacen parte al de decolonialidad- genera aportes esenciales a este campo en construcción, que permite generar diálogos entre determinantes estructurales y efectos vividos, para lo cual elementos de la pedagogía crítica se convierten en insumos fundamentales. Para esta autora estos fundamentos son tomados desde H. Giroux (1999) específicamente desde los conceptos de resistencia y reproducción, en bisagra con la teoría crítica<sup>13</sup> y la perspectiva decolonial expuesta por el grupo modernidad/colonialidad.

Es importante comprender que de acuerdo con Guido (2015) las condiciones de reproducción de hegemonías en la escuela “empezaron a ser develadas por la pedagogía crítica, inicialmente en su versión reproductorista, dentro de la cual la escuela es un apéndice ideológico del Estado y su función principal es reproducir formas de poder, relaciones sociales y culturales dominantes”. (p. 88). Por lo tanto, las teorías de la reproducción ven la escuela como un lugar donde se puede legitimar una sociedad capitalista, realizadora de prácticas dominantes y discriminadoras, que ejerce poder sobre tres aspectos que son: 1. Clases y grupos sociales de conocimiento; 2. Culturales -capital cultural, mediante un currículo hegemónico-; 3. Económicos. Por lo que estos tres modos de reproducción aportan a la idea de dominación en la escuela. En este sentido, para

---

<sup>13</sup> De acuerdo con Guido; S. (2015) retomando a Bórquez (2005) la teoría crítica “surge en el siglo XIX y tiene diferentes entradas, momentos y escuelas; sin embargo, en aras de la síntesis, los objetos de crítica han sido: la dualidad progreso/sometimiento; la desvalorización de mitos, tradiciones y emociones; la necesidad de armonía con la naturaleza; la instrumentalización de la razón; la cientificidad y el positivismo; el desinterés por la cultura, y la necesidad de interacción con la práctica y de extender la democracia” (p. 87)

Guido (2015), retomando a Giroux (1999 y 2003), resalta que una de las formas de hacer análisis ante la postura reproductorista es con la apuesta desde la PC por una teoría de la resistencia radical y la comunicación que plantean la educación como praxis social que escapa a la reductibilidad de lo dado, siendo el sujeto al mismo tiempo participante y objeto a interpretarse, de esta manera lo pedagógico no se reduce a lo dado y formalizado por convención de un proyecto absoluto y universal.

Ahora bien, esta mirada es interesante en la medida en que plantea el trabajo intercultural puesto que de una u otra manera las comunidades, poblaciones o sujetos que están inmersos en un campo cultural, político y social reproductorista, pueden resistir aquellos atropellos históricos, culturales a los que están sujetos por un poder hegemónico de conocimientos, saberes y prácticas. Es así que el trabajo de la PC en bisagra con la interculturalidad permite comprender que las escuelas, comunidades, colectivos no solo son lugares de reproducción sino de creación cultural. En este sentido, Guido (2015) resalta que:

El enfoque comunicativo de la resistencia, principalmente, desaprueba la pedagogía tradicionalista conductual positivista y también algunas características de la teoría reproductorista. “Su punto de partida es que el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir”, y reivindica el saber dialógico/intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposición a transformar su entorno. (p. 104)

Es decir que la institución no reproduce la ideología dominante y es estática, sino que se vuelve un agente activo de su propia construcción. Por lo que las experiencias juegan un papel importante ya que son las que median entre los determinantes estructurales y los efectos vividos. Es así, que el concepto de resistencia toma gran importancia en el orden de que ayuda para analizar la cultura en las relaciones de escuela-sociedad-escuela desde un terreno de lucha y contestación.

Así que la PC de manera explícita y la perspectiva decolonial de una manera más implícita propone otras maneras de analizar el campo educativo, por un lado, con la PC se propone analizar un tiempo histórico desde diferentes dimensiones, ya que las fronteras geográficas, culturales y

étnicas dan paso a configuraciones cambiantes de poder, comunidad y espacio-tiempo. En otras palabras, la PC apela a la historia como forma de descubrir en ella los pedazos dispersos de los discursos que han sido oprimidos y poderles dar voz. A este sentido histórico, se le suma la categoría central de raza, pues se puede ver imbricada con las formas de circulación de saber y poder en las instituciones, por lo que para Guido (2015), retomando a McLaren (1994), “se destaca como deseable elaborar una política de la diferencia que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes se le ha relegado a la condición de otro” (p. 95).

De ahí que, en la parte decolonial<sup>14</sup> es importante tener en cuenta las categorías de tiempo lineal, aquí se resalta que no se educa para el progreso y el desarrollo como idea moderno/occidental, sino que se educa para comprender quiénes somos y quiénes estamos siendo, incluso para recuperar el propio suelo, raza y conocimiento ilustrado en consecuencia con algunos planteamientos de autores como Walter Mignolo, Catherin Walsh, Rodolfo Kusch e Immanuel Wallerstein que permite desde esta perspectiva realizar reflexiones acerca de las pedagogías decoloniales.

Ahora, examinaremos brevemente la tercera mirada con Alfonso Torres Carrillo. Este autor, al igual que varios que abordaremos en adelante, es maestro e investigador situado desde la educación popular y los círculos de investigación en los que se inscribe y trabaja de manera interdisciplinar son los de alfabetización de adultos, diálogo de saberes y sistematización de experiencias. De acuerdo con Torres (2019) en su texto “Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa”, la tradición del pensamiento crítico Latinoamericano surge como un diálogo entre enfoques de varios lugares, que no se puede concebir como una única influencia que viene del Norte hegemónico. Para él, cuando se exponen las relaciones entre educación popular y pedagogías críticas se debe partir de la tradición del pensamiento crítico Latinoamericano antes mencionado, es decir, como un diálogo entre enfoques de varios lugares.

---

<sup>14</sup> Guido (2015) retomando a C. Walsh (2007) resalta que “la perspectiva decolonial sirve por un lado para analizar y comprender los procesos, formaciones y ordenamiento hegemónico del proyecto universal y, por el otro, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas que desafían esta hegemonía. Las formas de relación moderno/colonial han sido expuestas ampliamente desde la perspectiva decolonial, que asevera la vigencia de la estructura de dominación colonial”. (p. 91)

Por lo menos en el caso colombiano de acuerdo con el autor, la EP no fue bien recibida en las facultades de educación de las universidades, pero la PC por el contrario si fue bien recibida, pues las lecturas de los anglosajones tuvieron un gran impacto entre los académicos –paradoja que ocurrió con los académicos, pues fue mediante la lectura de los anglosajones que se acoge la propuesta de P. Freire-, esto llevo a la expresión de que la EP es la pedagogía crítica latinoamericana, enunciado que desde el autor parece soberbio, pues establece que son dos corrientes hermanas con un origen común, P. Freire. Ahora bien, Torres (2019) realiza un llamado de atención hacia los que evocan este enunciado y resalta la repuesta que dio P. McLaren en una entrevista en Bolivia, cuando se le pregunta qué si en Latinoamérica hay pedagogía crítica, según dijo P. McLaren: “ustedes la tienen desde antes que nosotros: *es la Educación Popular*”. Así las cosas, los pedagogos críticos de Latinoamérica que se formaron oyendo, leyendo y/o conversando con Paulo Freire, los vincula de una y otra manera con la educación popular.

En este orden de ideas, para este autor la PC tiene su gran sustento desde una mirada Latinoamericana en P. Freire, resaltando que puede contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio, desde un proceso crítico liberador que atraviesa por la palabra, por lo que no hay palabra que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, esto implica que decir la palabra verdadera es transformar el mundo. Para esta construcción teórica Torres (2019) destaca tres puntos esenciales desde la obra de P. Freire “pedagogía del oprimido”:

1. Educar es conocer críticamente la realidad.
2. Educar es una práctica política, que se compromete con la utopía de transformar la realidad.
3. Educar es diálogo que nos hace sujetos.

Entender la PC desde Alfonso Torres, de acuerdo a las tematizaciones realizadas, implica que se trabaje con cinco categorías que son esenciales desde la postura del autor, cabe aclarar que como el enfoque es hacia la EP estas también se pueden entender desde la PC, las categorías a las cuales hacemos alusión son: *subjetividad, crítica, cultura, historia y movimientos sociales*.

En Torres (2019), quien cita a H. Zemelman (1996), al afirmar que la subjetividad “no puede entenderse como un campo definido en términos de sus manifestaciones, ya sean conductuales, de expectativas o perceptivas, sino de modo más profundo, desde su misma dinámica constitutiva

y constituyente: ello nos remite a campos de realidad más amplios” (p. 17), esta categoría constituye un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, donde involucra individuos y colectivos sociales para que actúen sobre su realidad a la vez que son constituidos como tales. Por lo tanto, *la subjetividad* comprende varias funciones, como: cognoscitiva (como esquema interpretativo y valorativo para posibilitar la construcción de realidades como la lectura del mundo), práctica (los individuos y colectivos orientan sus acciones y elaboran su experiencia), vinculativa (se constituye a la vez que orienta y sostiene los lazos sociales) e identitaria (aporta materiales para la identidad personal y sentidos de pertenencia sociales de los colectivos e individuos). Por lo que *la subjetividad* es de naturaleza contextual e histórica. En otras palabras, Torres (2011) establece que:

La subjetividad, más que un nuevo campo temático de la investigación social, puede constituirse como un lugar metodológico desde el cual releer los procesos, discursos y prácticas, constituyentes de identidades colectivas y orientadoras de acciones sociales potencialmente emancipadoras. Ello nos conduce a la categoría de sujeto social, entendido como un individuo o colectivo con una visión de futuro que hace viable a través de sus prácticas. (p. 90)

En este sentido *la subjetividad social* puede entenderse como un ámbito de configuración y de producción, que confluye en diferentes procesos culturales y psicológicos como la memoria (los imaginarios, representaciones sociales y creencias), la conciencia (como aparición de la realidad no solo racional), la voluntad y la emocionalidad. También podemos comprender que la subjetividad social es política porque es un escenario de relaciones de poder.

La segunda categoría que hacemos referencia es *la crítica*, que ya no tiene una única fuente filosófica, sino que está presente en diferentes campos disciplinares y prácticas sociales, tales como las teorías decoloniales, las luchas indígenas y las interculturalidades críticas. Para Torres (2019) *la crítica* la toma desde lo que H. Zemelman denominó “pensar teórico” o “racionalidad parametral”, donde supone que las teorías como cuerpos abstractos de redes conceptuales existen como entidades independientes de las realidades a las que se pretenden aplicar. En otras palabras, la crítica es un posicionamiento frente al mundo, que reconoce cuando algo está mal, o de acuerdo a los sujetos y sus valores éticos y políticos, se constata la realidad que existe y se genera una incomodidad para que sea cuestionada y a su vez transformada.

Consideramos ahora como tercera categoría *la cultura*, que se vuelve un elemento clave para comprender estos dinamismos sociales, entendiendo esta como un conjunto de imaginarios, representaciones, creencias, significados, desde los cuales los sujetos y los grupos sociales dan sentido a su acción social y al sentido de acción de los otros. La cuarta categoría, es *la historia*, específicamente la historia popular<sup>15</sup>, donde el pasado no está solo para ser relatado o explicado, sino para ser cuestionado en función de las opciones de transformación social agenciando por las luchas políticas, sociales y culturales. En este sentido, según recalca el profesor Torres (2014) la tarea del historiador, trabajador popular o maestro es fortalecer las memorias colectivas populares, en la medida en que aporta y amplía su capacidad de leer el devenir social, de comprender mejor su presente y fortalecer su capacidad de acción hacia horizontes liberadores. Y, a su vez, asumir también la historia popular como perspectiva epistémica y política implica, en razón a: reconocer la historicidad de los sectores populares como constructores permanentes de su historia, admitir que los sectores populares mantienen una relación activa con su pasado a través de múltiples estrategia de elaboración y activación de su memoria colectiva y, finalmente, que los sujetos populares no solo tienen poder de actuación histórica y saber histórico de su pasado, sino que además pueden ser productores de conocimiento histórico desde su acción presente.

En quinto lugar, los *movimientos sociales* se pueden comprender como un tipo de acción colectiva orientada a enfrentar opresiones, desigualdades y exclusiones, cuyas organizaciones y movilizaciones van elaborando como un sistema de creencias e identidad colectiva para la generación de propuestas y proyectos que modifican las estructuras del sistema social. De acuerdo con Torres (2011) todo movimiento social es una acción colectiva, pero no toda acción colectiva es un movimiento social, según él: “pueden darse formas de asociación social, popular o comunitaria que surgen en torno a una necesidad o demanda puntual pero que no genera ningún

---

<sup>15</sup> De acuerdo con Torres (2014) en su texto “Hacer Historia Desde Abajo Y Desde El Sur”: “Consideramos como historia popular, aquellas iniciativas investigativas y propuestas historiográficas que se relacionan con los oprimidos, no como objetos de conocimiento, sino como lugar político y epistemológico de comprensión del devenir histórico en su conjunto desde un interés emancipador. No es una historia “sobre los de abajo, sino una perspectiva para hacer historia “desde abajo”. Así, lo popular no es solo el conjunto de sectores sociales en condición de subalternidad, sino un horizonte de sentido para interpretar y transformar la sociedad en su conjunto” (p. 35)

tipo de alternatividad ni tiene la intención de transgredir los marcos del sistema” (p. 98). Es también importante resaltar que los movimientos sociales generan ciudadanía social y ciudadanía política que amplían derechos sociales y derechos políticos, en este sentido Torres (2002), citando a Ramírez (2002), dice que: “la capacidad instituyente de la sociedad, la capacidad de no sólo re conocer, respetar las leyes y las instituciones, sino la capacidad de replantearlas y transformarlas, si la demanda social lo exige y en ese sentido es fuerza innovadora que viene desde los movimientos, que viene desde la sociedad” (p. 95). Por lo que los movimientos sociales se vuelven políticos en la medida en que construyen nuevas culturas políticas que afecten las representaciones y significados que tiene la sociedad frente a determinado tema, un ejemplo pueden ser los diferentes colectivos que, mediante sus acciones, campañas o manifestaciones, logran sensibilizar la opinión pública y a la gente del común.

Con Marco Raúl Mejía –que desde los círculos de investigación también realiza un trabajo interdisciplinar desde las perspectivas de diálogos de saberes, interculturalidad, sistematización de experiencias y alfabetización-, asumimos una cuarta elaboración teórica, para quien la PC<sup>16</sup> es una práctica social que se ha venido conformando desde la segunda mitad el siglo XX y los comienzos del siglo XXI, tratándose de un proceso que nació de las dinámicas sociales, políticas y culturales que se van desarrollando en las distintas realidades, buscando una identidad y un sentido propio que al ser una práctica y estar abierta a las culturas busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia.

Ahora bien, la PC reconoce la necesidad de hacer posible la construcción de nuevas realidades desde el quehacer cotidiano de su práctica personal y profesional de los educadores, los cuales reconocen un acumulado de la crítica como teoría y práctica, que toman decisiones desde la esfera de su vida cotidiana, en este sentido Mejía (2011) establece que las teorías y las pedagogías críticas:

---

<sup>16</sup> Para Mejía (2011) en la misma posición de Torres (2019) en la PC encontramos posiciones críticas en los diferentes paradigmas. “Así, el latinoamericano lo reconozcan algunos sectores del anglosajón como el origen de las pedagogías críticas, considero que es muy pretensioso hacerlo, y es desconocer un pensamiento que tiene una larga tradición, y se ha venido constituyendo al interior de la conformación de los diferentes pensamientos educativos como críticas a la realización de la modernidad o de la constitución del capitalismo en ese mismo período histórico.” (p. 76)

Van más allá de las preguntas de ¿qué?, del ¿cómo? y de ese ¿para qué? reducidos en educación. Además de redimensionarlas, las reelabora preguntándose por el destino de lo humano (¿para qué?) haciendo visibles los contextos y las identidades (¿dónde?), los sentidos personales de individuación (¿para quién?) y el sentido ético y estético de ella (¿por qué?). La tarea crítica significa construir desde éstas, respuestas primeras y redimensionar el qué y el cómo más allá de la idea de un para qué, limitada a la producción económica, a través de competencias y estándares, los cuales invaden lo formal y no formal de lo educativo del capitalismo globalizado y neoliberal como vienen siendo utilizadas y allí debemos elaborar propuestas alternativas, mostrando que son posibles otros caminos y que éstos deben ser rigurosos.” (p. 74-75)

Así pues, la crítica ha sido uno de los fundamentos para la construcción de la sociedad, en tanto se reconoce y entretete las relaciones de poder-política, conocimiento y pedagogía en la modificación de lo ya establecido, por eso en las pedagogías críticas todos los espacios no son únicos en su comprensión y realización, son lugares donde el cuestionamiento juega un papel importante para la organización política, la investigación político-pedagógica y la producción de conocimientos y saberes. Es precisamente bajo estos contextos que las pedagogías críticas exigen un marco más amplio de explicación del hecho educativo, lo que hace que se trascienda de los procedimientos y las decisiones técnicas para reconocer las formas que toman los diferentes poderes y las identidades sometidas por medio de estatutos pedagógicos específicos y en sus mecanismos y dispositivos de dominación mediante los cuales se concreta su quehacer educativo y pedagógico. Con esto se entiende que, si las democracias fueran más radicales, menos excluyentes y autoritarias, reconocerían que la crítica es la base con la cual se teje la justicia social, y lo más importante entender que la pedagogía crítica no se puede confundir con discursos sociológicos sobre los pobres o adoctrinamiento político.

A su vez es importante comprender que las pedagogías críticas es un campo en constante construcción que mediante sus procesos realimentan nuevos escenarios que se construyen de acuerdo al periodo histórico en que se contextualicen, promoviendo la ampliación y reestructuración de la pedagogía general, optando por un enfoque liberador y emancipador, para permitir mediante sus metodologías generar propuestas que permitan el empoderamiento en los espacios sociales alternativos, en donde las instituciones públicas hacen posibles formaciones de

comunidades, movimientos y organizaciones para una transformación de su realidad desde apuestas éticas.

Por consiguiente, es necesario comprender que la PC está en una constante reformulación, lo cual conlleva a que sea interpretada desde dos enunciaciones a saber: primero, en el cual la PC es reconocida como resultado de la educación popular, es decir, la PC es producto de la educación popular; y segundo, en la cual la crítica es el factor esencial para la reformulación del saber pedagógico bien sea PC o educación popular, es decir, no se establece ninguna jerarquización entre las dos.

Así, uno de los mayores retos de las pedagogías críticas, por un lado, es la capacidad de interpretar la forma cómo tiene lugar hoy la dominación en las condiciones del campo educativo en constitución actual y la manera cómo opera en las nuevas conformaciones de dicha dominación que se dan en sus diferentes esferas como lo son la comunicación, la tecnología, el conocimiento y la información. Por otro lado, las lógicas ubicadas en los escenarios educativos y pedagógicos que constituyen las nuevas formas de control y opresión.

De este modo se comprende que los aportes desde los teóricos de la resistencia (Giroux, 1983; McLaren, 2002, entre otros), estudian las relaciones entre las clases sociales, las condiciones socio-históricas, las estructuras de dominación política y la educación, buscando entender como desde los espacios institucionales se pueden enfrentar las diferentes dominaciones y potenciar las relaciones saber-poder. Marco Raúl Mejía, en colaboración con Mario Acevedo, Rocío Gomez y Miryan Zúñiga (2016), aclara, retomando a McLaren, que la PC es formulada como una manera en la cual los educadores tienen la oportunidad de examinar, dismantelar y analizar las prácticas pedagógicas para destruir y reconstruir. Por lo tanto, la PC se puede considerar como una práctica democrática, sensible al contexto políticamente transformador que se inscribe en un proceso reflexivo y en una práctica de compromiso.

Con respecto a las categorías bajo las cuales se trabaja en esta reformulación de la PC se destacan: *la experiencia educativa, educomunicación, negociación cultural, currículo, la práctica pedagógica y la geopedagogía*. Con respecto a la categoría de experiencia educativa en

Ramírez Martínez, J. Et Al. (2018) la experiencia -asumida esta desde la visión marxista de Edwar P. Thompson- está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen, o en las que entran de manera involuntaria, razón por la cual la categoría de experiencia resulta problematizadora en las relaciones existentes entre el ser mismo, como ser social, y la conciencia social, en otras palabras, en la transición de los modos de vida.

Por otro lado, estos mismos autores retoman a Bárcena (2005) para resaltar que las relaciones entre práctica-experiencia son complementarias en la práctica educativa, por lo que su pretensión de explicar las reglas que fundan la experiencia no es otra cosa que una práctica distinta de la experiencia de la educación misma, en otras palabras, se trata de la transformación de una experiencia original en otra práctica que pretende explicarla, describirla, decirla. Acerca de la categoría de educomunicación según Mejía (2011) la define en tanto que:

Significa replantear las relaciones entre conocimiento, tecnología, información y comunicación en las actividades educativas, en las cuales ésta es también replanteada a partir de esas nuevas realidades. Esto conduce, en última instancia, a un ejercicio de reconceptualización, pues no sólo se debe repensar la educación desde su interior, sino en infinidad de prácticas que por mucho tiempo se creyeron exteriores a ella y que ahora reintegradas exigen construir los procesos educomunicativos y sus teorías a la luz de las nuevas realidades. (p. 259)

En este sentido esta categoría nos invita a tener en cuenta los nuevos lenguajes de la tecnología y su inmersión en la cultura para analizar las nuevas formas de poder-saber en las relaciones sociales e históricas.

La categoría de *negociación cultural* de acuerdo con Mejía (2016) permite que el sujeto reconozca su contexto, cultura y particularidades, para trabajar en complementariedad con las concepciones, cosmovisiones, y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión, es así que el autor nos resalta que:

Cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a

nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. (...) Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento, sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas (p 247).

Por lo tanto, *la negociación cultural* permite pensar representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en diferentes contextos, generando articulaciones que hacen posibles pluralismos epistemológicos críticos, estableciendo sentidos y significaciones desde la complementariedad, abriendo un mundo biodiverso de elaboraciones y reelaboraciones sobre propuestas antropocéntricas.

Por otra parte, *el currículo* desde esta perspectiva supone una negociación cultural mediada por las relaciones de poder e interés, aquí no se puede reducir el currículo a la selección de contenidos intencionales que deban ser enseñados y aprendidos, por lo que en este sentido Mejía (2016), retomando a Giroux (1990), resalta dos tipos de currículos: el oficial (objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal) y el oculto (las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula).

Con respecto a *la práctica pedagógica*, se plantea como una categoría que permite pensar los territorios (abstracto o concreto), sus necesidades, su gente, de la puesta en marcha del ejercicio de la enseñanza. En Ramírez Martínez, J. Et Al. (2018), citando a Porlán (1998), sostiene que: “la epistemología de la práctica nos plantea la necesidad de construir un proceso complejo de integración relativa, gradual y parcial de aspectos científicos, ideológicos y cotidianos para la resolución de los problemas que le son propios” (p. 17). Lo anterior se complementa con Mario Díaz (2002) estableciendo que la práctica es intencionada y se considera como el conjunto los procedimientos, estrategias y acciones que regulan la comunicación e interacción de los ejercicios del habla, el pensamiento, oposiciones y disposiciones de los sujetos escolares en la cotidianidad.

La última categoría a la cual hacemos alusión con este autor tiene que ver con la *geopedagogía*, que pone en diálogo las diferentes manifestaciones del territorio y el cuerpo, por lo tanto, cuando se habla de esta categoría se entienden las nuevas maneras por medio de las cuales la pedagogía evidencia lugares emergentes, donde se construyen propuestas metodológicas de memoria que permiten visualizar las diferentes pedagogías existentes en los territorios. Este es un trabajo que se realiza desde la recuperación de sentires y saberes en favor de la construcción y recuperación colectiva por la verdad histórica en contextos de violencia política. Tal como lo resalta Galeano Corredor (2018) la geopedagogía trabaja desde la escuela y la comunidad por la concientización del conflicto y “hacerlos parte de un encuentro con las identidades locales y que forjaron los contenidos de la memoria que han de emerger en estos tiempos para dar cuenta de las pedagogías para la paz” (p. 132).

Desde la formulación de Piedad Ortega la PC también es desarrollada de manera interdisciplinar desde los cinco círculos de investigación freirianos. Estos círculos se encaminan al análisis de las instituciones (escuela, universidad, comunidad, colectivos populares), la cultura política, la memoria, formación de maestros, entre otros. Por lo tanto, la PC puede considerarse una política de vida en colectivo que tiene acercamientos a comprensiones y trayectorias desde las experiencias, los saberes, sentires y propuestas ético-políticas y político-educativas que se territorializan en la tradición de la EP, de acuerdo a Ortega, P (2020):

Esta identificación de algunas trayectorias de la pedagogía crítica desde el hermanamiento con la educación popular nos permite afirmar que en Colombia se reconocen varias configuraciones de la pedagogía crítica, las cuales tienen resonancia como producción de multiplicidad de saberes en torno a la educación propia, la etnoeducación, las pedagogías feministas, la pedagogía de la memoria, pedagogía de la madre tierra, educación intercultural. Pedagogías que se asumen como construcciones éticas en las que se alberga una potencialidad hermenéutica de transformaciones y resistencias que permiten hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad, exclusiones y desigualdades. (P. 134)

Planteamientos que dialogan con las teorías anglosajonas (Henry Giroux y Peter McLaren, entre otros), el pensamiento crítico latinoamericana (Paulo Freire, Fals Borda, entre otros), la

filosofía de la educación (Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena, entre otros) y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Axel Honneth, Walter Benjamin, Hannah Arendt).

Por lo tanto, para nuestra autora la PC es resistir, transformar una institución que se orienta a silenciar desde sus diferentes condiciones de poder, para dar voz a los oprimidos. En este sentido, la PC opta por un mundo éticamente compartido desde políticas de generosidad –en el sentido de P. Freire de una verdadera generosidad- que viabilicen la reivindicación de derechos en condiciones de igualdad para garantizar una sociedad democrática, de acuerdo con Ortega, P. (2020), para la construcción de una PC es pertinente tener en cuenta cuatro problemáticas estructurales:

La primera se registra en la deslegitimación de lo público, significa la crisis de los espacios de socialización y la pérdida de la confianza en las instituciones. La segunda reconoce el conflicto social y armado, agudizado por condiciones de violencias extremas y violencia social, expresadas en el aumento de poblaciones en situación de desplazamiento forzado, violaciones sistemáticas a los derechos humanos, violaciones al derecho internacional humanitario, migraciones permanentes de poblaciones rurales; entre otras. La tercera problemática se inscribe en la fragmentación del vínculo social, manifiesta en la crisis de los sindicatos, asociaciones gremiales, rupturas de procesos en la movilización social, pérdida de construcción de sentidos colectivos que dificultan la apertura y construcción de proyectos a largo plazo. La cuarta situación revela conflictos que tienen su asiento en dinámicas de exclusiones y desigualdades por razones de clase, raza, género, orientación sexual, edad, condiciones psico-físicas entre otras. (P. 34-35)

En este sentido pensar en PC implica tener en cuenta el contexto social, económico, político, cultural e histórico de los procesos educativos, las prácticas y los movimientos sociales. Esto involucra también considerarla como una forma de existencia que tiene como objetivos fundamentales las experiencias y las prácticas territoriales en sus diferentes dimensiones artísticas, comunitarias, investigativas, organizativas, espirituales y familiares que se pueden entender desde una acción político-pedagógica, en las dimensiones estructurantes de las instituciones (escuela, universidad, comunidad, colectivos) entendiendo y trabajando bajo la

premisa de la pedagogía como política en sus diferentes variantes culturales, históricas y contextuales.

La pedagogía crítica no se limita solo a la enseñanza, sino que debe tener en cuenta un reconocimiento de las políticas culturales que se sustentan en las prácticas. En este sentido Ortega, P (2013), retomando a Giroux (2003), entiende la práctica como producciones culturales, históricas y políticas que se interrelacionan con formas de regulación que propone los seres humanos desde concepciones específicas de sí mismo y del mundo, “en otros términos, construcciones mediadas por la subjetividad –historia, deseo, necesidades–, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.” (p.29).

Por lo tanto, para Ortega, P (2020), la PC es definida como una “instancia de formación ética y política que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales”. (P. 120). En otras palabras, la PC en el contexto colombiano permite realizar una lectura desde una pedagogía del cuidado en la que se puede incorporar las prácticas de acuerdo a las problemáticas contextuales, o retomando a Ortega, P (2019 y 2017), la PC tiene alcances desde:

La dimensión pública de la educación y su poder instituyente basado en principios de reconocimiento, igualdad y justicia social, destacando su potencia emancipadora en la consolidación de prácticas, fortalecimiento de sujetos y movilización de acciones en torno a la defensa del derecho a la educación. En esa medida, la educación es concebida como un bien público destinado para todos, en donde los intereses de la comunidad son fundamentales para la formulación de políticas. (p. 76)

En este sentido como lo hemos reiterado la PC puede leerse en la articulación de un cuerpo de pensamientos que se entienden desde proyectos de lucha pedagógica, fortalecimiento político, reflexividad dialógica, el cuidado de sí mismo y el otro, promoviendo un pensamiento crítico en razón de la transformación social, cultural e histórica, bajo esta perspectiva la PC se entiende como una práctica potencialmente política y ética, con la cual no solo se puede afianzar las intenciones y convicciones, sino, las consecuencias de los actos, es así que, Olaya Gualteros, Ortega Valencia, Herrera y Cristancho (2013), retomando a Bárcena (2005), establecen que en

esa medida, la pedagogía nos exige pensarnos en situación, en esta situación descrita antes, por ello es una práctica histórica, porque nos enseña a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre, la impunidad, la vulneración y la injusticia que tanto tememos.

Ahora bien, comprendemos que la PC se identifica en diversas líneas argumentativas que hacen énfasis de la construcción de una mirada social, con sus diferentes trabajadores culturales (maestros, educadores populares), que desde su propuesta ético-política de acuerdo con Ortega, P (2009), propone desde la acción pedagógica una “relación con el otro (alteridad) y se basa en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad)” (p. 28). En este sentido, la PC cuando promueve la producción y comprensión con el otro está introduciendo el cuidado formativo del otro. Estos planteamientos hacen que la PC en Colombia trabaje desde resignificaciones y procesos de formación cultural, política y ética, razón que nos permite entender la PC como proyecto político-cultural y la acción pedagógica en términos de lo que Ortega, P (2007), citando a Mélich, establece como una relación de alteridad, basada en la responsabilidad y hospitalidad. En este sentido, es importante comprender elementos como sujeto, poder, conocimiento, cultura, historia, subjetividad, alteridad y contexto en la articulación de procesos formativos, de movilizaciones sociales y organizaciones que responda a las coyunturas, contextos y necesidades de cada época. Por lo que Ortega, P (2007) resalta que:

La particularidad del campo de las pedagogías críticas en nuestro país se da quizás en la relación más cercana que se atribuye a la pedagogía y a la producción de saber pedagógico con el contexto social, político, económico y cultural, que condiciona, pero no determina históricamente, como diría Freire, la educación y el devenir del maestro como sujeto pedagógico, social y político. (p. 94)

Por lo tanto, la PC problematiza la experiencia, el poder, el conocimiento, el lenguaje y la cultura en diálogo con la subjetividad, razón por la cual se genera una forma particular de praxis que actúa en y sobre el mundo.

Las líneas de construcción teórica con las cuales se piensa esta perspectiva tienen que ver con la *pedagogía de la memoria* y *pedagogía de la alteridad*, bajo las categorías de maestro, violencia política, conflicto social y armado, víctimas, narrativas, memoria histórica, ética,

políticas públicas, ente otros. En este sentido, se entiende por pedagogía de la memoria, una configuración de la PC, en una perspectiva hermenéutica y dialéctica en la que la experiencia, la práctica y la teoría son constitutivas del maestro, la vida escolar y la comunidad (lo popular, las comunidades, los colectivos), y como a partir de sus capacidades pueden hablar, intervenir, narrar sobre los procesos históricos que silencian las injusticias y desigualdades que generan el poder, constituyendo posicionamientos políticos y pedagógicos.

Se trata de una reflexión-acción de las prácticas y discursos sobre la paz, la enseñanza de la historia del tiempo reciente y los derechos humanos, o de acuerdo a Ortega Valencia; Merchán Díaz y Castro Sánchez (2018), retomando a Bárcena, estableciendo que la pedagogía de la memoria no es solo un modo de concebir la educación, sino, que son maneras específicas de actuación y de acción pedagógica que están enmarcados bajo un proyecto educativo, en este mismo orden de ideas retomando a Graciela Rubio (2010), es un diálogo intergeneracional e interdisciplinario que reconoce la configuración de un relato del pasado reciente, para otorgar voz y rostros a los testimonios y a las víctimas. Es así que se busca potenciar los recuerdos y olvidos individuales y colectivos, a favor de subjetividades reflexivas y críticas que se apropien de manera creativa del acumulado social de aquello que no se considera pertinente. En este sentido de acuerdo con Olaya, Ortega, Herrera y Cristancho (2013):

Pensar en una pedagogía de la memoria significa reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿Mediante que prácticas formativas y organizativas, los grupos sociales, comunidades, organizaciones no gubernamentales, centros de investigación, dinámicas de movilización, reconstruyen sus memorias en contextos de violencia política y conflicto social armado? ¿Cómo afrontan los sujetos la reconstrucción de relaciones sociales y su vida en comunidad cuando han vivido violencias extremas? ¿Cuáles son los modos en que los diversos agentes sociales narran, interpretan y recuerdan el pasado violento individual y colectivamente? ¿Desde qué enfoques teóricos y metodológicos se asume la pedagogía de la memoria? ¿Qué configuraciones de la pedagogía de la memoria se reconocen en la orientación de procesos formativos y organizativos? ¿Desde dónde se asume la ética y la política como categorías constitutivas de una pedagogía de la memoria?, o en términos de Mélich (2010): ¿Debo transmitir la memoria de lo sucedido a las nuevas generaciones y educar para que no se olvide? ¿Y si la actualización del recuerdo conlleva nuevas víctimas inocentes? ¿Tengo derecho como heredero de las víctimas de reclamar que se

haga justicia, aunque ellas ya no puedan volver a la vida? ¿Y si esa justicia provoca que los herederos de los verdugos sufran por algo que no cometieron, algo de cuya culpabilidad solo se puede imputar a sus padres? (p.160).

Entender la construcción de la pedagogía de la memoria significa abordarla desde sus múltiples proyectos, narrativas y prácticas, como también en el reconocimiento de sus lugares y políticas, con la intención de construir colectivos donde se reivindique los abusos y usos de la memoria que se ejercen en medio de la violencia y el conflicto. Por lo que una pedagogía de la memoria es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora.

Por otra parte, con Lola Cendales, quien consideramos una de las representante más importante de la EP en Colombia y, por lo tanto de la PC, realiza sus aportes al respecto en un sentido más oral y práctico que escrito, lo que hace un poco más complejo la sistematización de sus aportes; los cuales se han dado desde la oportunidad de aquellos que la han podido escuchar o trabajar con ella, y el material audiovisual que se ha distribuido por los medios electrónicos, sin embargo, una de las formas de realizar una lectura de nuestra autora es por las obras en coautoría con algunos autores de igual importancia, pero que no son tomados en cuenta por que se salen de nuestro corpus bibliográfico. Desde los círculos de investigación al igual que la maestra Ortega también se encamina en los cinco círculos, ya que su trabajo potencia las diferentes posturas aquí trabajadas.

Para Lola Cendales, la EP se da desde los aportes de Paulo Freire, es así, que entender la EP implica comprender sus resignificaciones sociales, históricas y educativas desde dinámicas de resistencia, que desde los diferentes contextos conlleva a pensar en la PC. Para nuestra autora es importante entender las raíces de la crítica y como desde las diferentes lecturas que se hace de la misma, las disciplinas se apropian de su discurso y generan teorías y prácticas que ayudan al análisis del mundo, del ser humano, de sus construcciones subjetivas, ideológicas y emancipatorias. Hablar de PC es entender la praxis, que en términos de P. Freire es la acción y la reflexión sobre el acto pedagógico, es comprender la palabra como un factor transformador, trabajar con el otro para entender su realidad y no trasgredir sus conocimientos, saberes y experiencias, sino al contrario, poder construir desde ahí, llegar acuerdos que busquen un bien

común, sea este colectivo o individual. Para nuestra autora es importante comprender que la pedagogía es política y como tal no es neutra.

Por lo tanto, para Mariño y Cendales (2004) es indispensable comprender las diferencias entre educación formal y educación alternativa, comprendiendo la primera como “gradual sistemática” y la segunda como los “procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan al margen del sistema educativo”, sin embargo, esta segunda perspectiva es problematizada y más desde la EP que se describe desde un horizonte ético-político que se encamina a la inclusión y empoderamiento de los sectores institucionales, comunitarios y populares que trabajan en oposición a la opresión, la injusticia y la desigualdad, en busca de construir proyectos de vida desde la diversidad, de acuerdo con los autores:

Los proyectos de educación alternativa aunque se desarrollan en espacios locales, no pueden perder el horizonte de la sociedad en su conjunto: su papel en lo político estaría en apoyar procesos y propuestas que contribuyan a la formación de sujetos sociales capaces de planificar sus propias demandas al sistema político y de participar efectivamente en las actividades a nivel local y de la sociedad, construyendo un nuevo tipo de democracia y denunciando las delimitaciones de la democracia que vivimos (p. 12)

Los proyectos de educación alternativa pensados desde una PC configuran un gran potencial formativo que permiten trabajar en la transformación de sistemas de conocimiento y valores, sin desprestigiar los aprendizajes y experiencias generados, contribuyendo a la interpretación de la realidad y a ubicar la vida y la experiencia en contextos más amplios, rompiendo los paradigmas tradicionales, bancarios y depositarios. Por lo tanto, de acuerdo con Ortega, P y Torres, A (2011) la pedagogía de Lola Cendales:

Es una práctica comprometida con las luchas de emancipación e implicada críticamente desde la indignación, la reflexión y la construcción de comunidades solidarias (...) Decimos entonces que el propósito de su pedagogía dialógica es reflexionar la teoría y la práctica para impulsar acciones concretas de transformación y posibilitar un proyecto congruente que responda a las intencionalidades y a los contextos de los sectores populares. Esta pedagogía es expresión de historicidad y alteridad en tanto la problematización de sí mismo y del otro es un acto existencial y

ético; acto que también es epistémico, es decir, de construcción de un tipo de conocimiento sobre sí y sobre el mundo, sobre la historia y sobre el conocimiento mismo, una construcción que acaece en la historia y que vuelve a ella para darle mayor sentido (p. 351)

Así pues, pensar la PC desde esta autora implica comprender configuraciones a partir de la praxis educativa, las relaciones de los educadores-educando y los trabajadores sociales, entendiendo las prácticas sociales como productores, destinatarios y recontextualizadores de saberes de sus propias prácticas.

Algunas categorías con las cuales podemos trabajar en este aspecto de la PC desde Lola Cendales –es importante comprender que estos son categorías que encontramos en los textos analizados, sin embargo, la autora desde su parte práctica: charlas, conferencias, talleres, clases, posiciona otras categorías que permiten un trabajo mucho más amplio- son: el currículo, la investigación y el diálogo cultural.

Con base en el *currículo*, de acuerdo con Cendales y Mariño (2009) se puede resaltar que tanto en la EP como en la PC “el análisis del currículo es vital porque este se convierte en análisis de la política cultural, determina y o posibilita aspectos macro de lo educativo y así mismo el trabajo particular de aula” (p. 53) posibilitando la identificación de quien habla, desde que miradas se habla y que lecturas de la realidad se hablan. En esta perspectiva es muy importante comprender la actitud crítica sobre la práctica para entender los distintos análisis desde los objetos y mediaciones que son empleados en la cultural escolar, institucional, popular, los libros y los materiales no impresos.

Se debe agregar que para centrar la discusión sobre el currículo Cendales y Mariño (2009) retoma autores como Coll (1987) para quien el currículo es un proyecto de actividades educativas, que precisa sus intenciones y proporciona guías de acción, o de acuerdo a Stenhouse (1984) lo establece como una forma de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo mediado entre la crítica y la práctica, su construcción constituye una forma importante de formación y desarrollo, sin embargo, con Kemmis (1988) puede entenderse como un concepto que se refiere a la realidad que expresa, por un lado las problemáticas y relaciones

entre teoría y práctica, por otro las relaciones que se dan entre escuela y sociedad. Desde estas miradas se puede problematizar las discusiones sobre el currículo, expresando que las teorías curriculares son teorías sociales, no solo porque refleja la historia de las sociedades en las que surge, sino, por el sentido y vinculaciones con las posiciones sobre el cambio social, el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad, es así, que Cendales y Mariño (2009) resaltan que:

El currículo es un término que pretende dar cuenta de elementos importantes de la educación, por lo tanto, estudiarlo, implica enfrentarse con varias tensiones que se pueden volver preguntas como: ¿Qué papel cumplen los conocimientos y los saberes en la vida de las personas? ¿El currículo se construye a partir de las necesidades y problemáticas de la sociedad? ¿Cuál es la relación entre los desarrollos pedagógicos y las propuestas curriculares? ¿El currículo responde a la formación de sujetos y qué sujetos? ¿Qué relación se establece entre la teoría y la práctica?” (p. 47-8)

Es importante comprender que desde el estudio curricular es esencial tener en cuenta estos asuntos, lo cual pone en juego los aportes de la EP y la PC, por lo tanto, el debate en torno al currículo desde esta mirada puede comprender dos factores, por un lado, desde la relación con el terreno de la producción académica y por otro lado con las políticas educativas. Es así, que la construcción de propuestas curriculares y pedagógicas supone un reconocimiento de las biografías formativas de los individuos, lo que implica no concebirla desde patrones únicos (la escuela), sino, desde diversas demandas de diferentes segmentos sociales, de ahí la importancia de reconocer que no solo la escuela es un espacio formativo que también se puede tener en cuenta las diferentes instituciones, sectores populares y comunitarios.

Con respecto a la segunda categoría a la cual hacemos referencia es *la investigación* que de acuerdo con Cendales (2003) se refiere a “el arte de dejarse sorprender, de conservar la capacidad de asombro y tolerar la frustración que causan la duda y la incertidumbre y, a la vez, de asumirnos como herederos de los constructores del saber de la humanidad.” (p. 13) por lo que investigar implica tener un reencuentro con indagaciones de la vida singular, colectiva, conocimientos y reflexión sobre los caminos recorridos por el logos –entendemos este como principio del orden del cosmos y el sentido del hombre en el cosmos-, y la razón, en otras

palabras, investigar es un acto de compromiso con la historia, asumiendo un lugar en ella, razón por la cual esta categoría desde esta perspectiva es un factor esencial para el aporte de la PC. Por lo tanto, Cendales (2003) retoma a Stenhouse para establecer que la investigación-acción es una alternativa de cambio en la escuela, en este sentido implica:

Una distinción clave entre dos tipos de investigación: investigaciones sobre la educación e investigaciones en educación. Las investigaciones del primer tipo son aquellas realizadas por sujetos no involucrados directamente en la realidad que es objeto de investigación. La segunda se refiere a aquella realizada directamente por los implicados desde el contexto mismo de su práctica profesional. La OCDE lo plantea como dos modelos: el modelo Olímpico, en el cual la investigación es cuestión de los científicos y no tiene que contaminarse con la práctica, y el modelo Ágora, en el cual, en educación, teoría y práctica van unidas y se alimentan mutuamente.” (p. 26)

La investigación-acción es una propuesta por el psicólogo Kurt Lewin en la década de los 40's, concibiendo esta como actividad colectiva que consiste en una práctica reflexiva social que interactúa entre la teoría y la práctica con miras a establecer cambios adecuados en situaciones estudiadas y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

La tercera categoría a la cual hacemos referencia es el *diálogo cultural*, entendiendo el diálogo como actividad educativa, en muchos casos tiende a centrarse en lo racional argumental, pero es importante comprender que desde esta perspectiva de la PC el diálogo se constituye en un espacio de emociones, convicciones, saberes, intereses, que no se trata solo sobre algo, sino que fundamentalmente con alguien, por eso no puede reducirse a una actividad racional, es así, que de acuerdo con Mariño y Cendales (2004) “el diálogo como propuesta pedagógica pretende reconocer y hacer entrar en juego este tipo de saberes; valorar y hacer visibles esas culturas e identidades que el poder mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad.” (p. 58). Es así que el diálogo como propuesta educativa tiene una intencionalidad y se da en unas determinadas relaciones de poder, por lo que viene siendo un espacio de relaciones en el cual se hacen presentes las diferencias y desigualdades. En este sentido el diálogo para los educadores requiere de investigación, preparación y de un diseño que permite visualizar el proceso y estructurar la

secuencia, pero necesariamente no puede ser algo previsto ni planificado totalmente, en otras palabras, el diálogo implica tener un punto de referencia y estar dispuesto a cambiarlo cuando sea necesario. Así mismo, el dialogo cultural son saberes que van a establecer una interlocución con otros saberes, lo que implica entrar en diálogo, en palabras de Mariño y Cendales (2004) “ninguna persona está dispuesta a deshacerse de ellos fácilmente. Cuando interactuamos con ellos lo que realmente estarnos haciendo es poner en diálogo dos culturas. De ahí que la pretensión de extirpar resulte por decir lo menos ingenua.” (p. 97).

Considerando que las seis miradas expuestas tienen relaciones directas en una construcción de la pedagogía crítica y la Educación popular, podemos establecer de manera general y conjunta que estas propuestas ético-políticas y político-pedagógicas, encuentran sus puntos comunes y apuestas teórico-prácticas a fines a partir de las siguientes consideraciones:

1. Entender las relaciones de poder que se ejercen mediante la creación de currículos hegemónicos, que llevan a la construcción de sociedades oprimidas donde la reproducción y el depósito de conocimiento se constituyen en armas opresivas y manipuladoras en favor de un gobierno capitalista, como es en el caso de la educación privada o pública donde las apuestas por las competencias, la implementación de saberes técnicos/operativos, las políticas educativas, generan una conciencia servil. Por lo que en este sentido la propuesta pedagógica de P. Freire nos permite que mediante la pedagogía de la problematización romper con la matriz de la antidualogicidad y la falsa generosidad, comprender mediante la lectura del mundo y la palabra las posibilidades que se tiene como sujetos que se pueden liberar.

2. El cambio social se realiza desde los oprimidos y oprimidas, por lo que las posibilidades de cambio en las sociedades pueden entenderse y generarse desde la experiencia de los oprimidos. Ya que la tarea humanística e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismo y liberar a los opresores. Esto implica que los sujetos pueden reconocer la posibilidad que implica reflexionar sobre su propia vida. En relación a la PC y la EP es analizar las prácticas de poder y discursivas de las ideologías y generar resistencia a su coacción alienante.

3.El trabajo en colectivo, es un trabajo político, ya que trabajar con los otros implica una responsabilidad y al mismo tiempo una intencionalidad política, si se tiene claro la acción política con la cual se está trabajando, es posible reflexionar sobre la posición ética que se puede mantener en el trabajo colectivo.

4.Fomentar espacios donde se creen grupos de participación democrática, donde la unión, la colaboración y la comunicación sean herramientas para luchas contra las injusticias sociales de raza, genero, clases sociales. Por lo que desde la pedagogía de la esperanza es romper con el dominio imperante de un sujeto alienante.

5.Mediante la concientización del pueblo se fomenta la transformación de las estructuras existentes de poder. Provocando desde la participación de los sujetos, que se apropien como actores principales e indispensables del cambio social. En dicha tarea, la pedagogía crítica y la educación popular son de una pertinencia innegable, en la medida en que provee herramientas para decodificar la naturaleza histórica de la opresión social.

6.Comprender la dimensionalidad de la educación popular y la pedagogía crítica desde la lectura de la acción cultural nos permite entenderla como un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados. En esta perspectiva, la articulación de los procesos educativos en relación con las dimensiones culturales nos obliga a partir de una conceptualización también necesaria sobre la identidad cultural y lo que implica la cultura en su sentido más amplio. Para Freire, la cultura era percibida como el resultado de la acción creadora del hombre, la cultura como el incremento que el hombre hace al mundo que no fue construido por él, la cultura como resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. En este sentido comprendemos que una de las manifestaciones de la pedagogía crítica es por medio de la educación popular.

7. La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso. Un sujeto con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, llegando a obtener esta conciencia, necesita una educación dialógica, en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo. Es allí donde

redunda la importancia de la pedagogía crítica, entendida como la construcción de conocimiento que permita comprendernos, comprendiendo nuestro entorno para accionar sobre nuevos principios de realidad.

### **3.Capítulo II. Pedagogía Crítica y la Educación Popular en revistas y universidades**

En el capítulo anterior se resaltó que las pedagogías críticas son un campo pedagógico en construcción, donde los aportes educativos de Paulo Freire en diálogo con pensadores como H. Giroux y P. McLaren constituyen un punto de partida para su entendimiento; sin embargo, las resignificaciones en Latinoamérica desde apuestas pedagógicas como la educación popular establecen rutas que permiten comprender su práctica desde diferentes contextos culturales y sociales.

El presente capítulo II tuvo como propósito reconocer las formulaciones y/o concepciones que se han producido sobre la pedagogía crítica y la educación popular en las revistas académicas de las Facultades de Educación de las universidades UPTC, UPN, UD, y la UDEA. Es importante resaltar que varios autores escribieron en relación al mismo tema en diferentes revistas, lo que en ocasiones parecerá como una postura repetitiva, sin embargo, resaltamos que independiente de los contextos, cada revista aborda perspectivas diversas y enfoques investigativos particulares de acuerdo a sus énfasis de producción de conocimiento.

### **3.1. Revistas: un lugar para nombrar las pedagogías críticas y la educación popular.**

Entendemos las revistas académicas como producciones teóricas que posibilitan la difusión y apropiación del conocimiento. Publicaciones que son revisadas por expertos que hacen parte de un comité editorial y en las cuales se evalúan los resultados de actividades investigativas que aportan al desarrollo de un área específica de conocimiento, bien sea, esta de carácter cultural, científica y /o educativa. En este sentido, iniciar el análisis documental sobre algunas revistas académicas de cuatro universidades públicas de Colombia y, específicamente de sus Facultades de Educación, genera preguntas tales como: ¿qué queremos reconocer con el tema a investigar? o ¿cómo tematizar la revista? de manera que en lo que sigue se llevara a cabo el análisis documental de las revistas seleccionadas, con el fin de reconocer en cada una de estas revistas los diferentes planteamientos teóricos en torno a la pedagogía crítica y la educación popular en Colombia. Así pues, para el desarrollo de este análisis se contextualiza primero el ¿por qué? de la universidad seleccionada y luego, se exponen los parámetros a seguir con cada revista para, finalmente, sustentar los hallazgos registrados en los documentos.

Para realizar el análisis documental de las revistas se acude al diseño de tablas de categorización de las mismas, donde se incluye: número de publicación, nombre del artículo, tipo de artículo, fecha de publicación y autor; de manera que cada una de las respectivas tablas genere la posibilidad a un análisis documental categorizado y su posterior interpretación y reconocimiento de formulación teórica de Pedagogía Crítica y Educación Popular.

#### **3.1.1. Universidad Pedagógica Nacional.**

La Universidad Pedagógica Nacional por ser una de las más importantes en Colombia en la formación de maestros es indispensable para este diálogo, lo cual hace que abordar su producción pedagógica sea un campo muy amplio, por eso, nos limitamos únicamente a la Facultad de Educación y algunas revistas que están afiliadas al CIUP y el instituto pedagógico, como entidades que aportan a las reflexiones teórico-prácticas de la pedagogía, siendo estas: Revistas Colombiana de Educación, Revistas Pedagogía y Saberes, Revista Folios y Revista Nodos y Nudos.

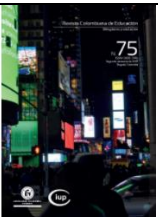
### 3.1.1.1 A. Revista Colombiana de educación

La *Revista Colombiana de Educación* se funda en 1978 y se inscribe dentro del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), sus producciones académicas están orientadas a la divulgación de investigaciones de orden educativo, revisión teórica y literaria en el campo de la pedagogía y la educación y demás áreas como las ciencias sociales y las humanidades. Hasta el año 2019 realizo publicaciones de manera semestral y a partir del 2020 genera publicaciones cuatrimestrales. En términos de bases de indexación, la revista se encuentra actualmente indexada en la base de Scopus (cuartil 4) y Minciencias Publindex (categoría C). Sus artículos se dividen en: artículos generales (investigación), reseñas, otros artículos, reflexión y dossier.

Tabla 5. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Colombiana de Educación.

N° De La Revista	Nombre Del Articulo	Tipo De Articulo	Fecha	Autor
43 	Vínculos comunitarios y reconstrucción social.	Ensayo	2002-2	Alfonso Torres Carrillo.
47 	Posicionamiento freireano ante la formación del profesorado: el compromiso político de educador	Ensayo	2004-2	Virginia Guichot Reina
48 	Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje	Ensayo	2005-1	Ramón Flecha, Lidia Puigvert

<p>50</p> 	<p>Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo</p>	<p>Ensayo</p>	<p>2006- 1</p>	<p>Alfonso Torres Carrillo</p>
<p>52</p> 	<p>Reinventar la educación: una tarea ético-política capaz de forjar la ciudadanía por venir</p>	<p>polémica</p>	<p>2007- 1</p>	<p>Magaly Téllez</p>
<p>57</p> 	<p>Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento.</p>	<p>Ensayo</p>	<p>2009- 1</p>	<p>Pablo Fernando Páramo Bernal</p>
<p>61</p> 	<p>Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular</p>	<p>Reflexiones</p>	<p>2011- 2</p>	<p>Piedad Ortega Valencia/ Alfonso Torres Carrillo</p>
<p>62</p> 	<p>Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia</p>	<p>investigación</p>	<p>2012- 1</p>	<p>Piedad Ortega Valencia, Martha Cecilia Herrera</p>
<p>65</p> 	<p>La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular</p>	<p>Investigación</p>	<p>2013- 2</p>	<p>Alejandro Álvarez Gallego</p>
<p>75</p>	<p>“La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social</p>	<p>artículos generales</p>	<p>2018- 2</p>	<p>Haylen Perines, Nina Hidalgo</p>

				
---	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

La anterior tabla nos permite resaltar el análisis que se realizó de la Revista Colombiana de Educación en torno a la pedagogía crítica (PC) encontrando las siguientes formulaciones. De acuerdo con Guichot Reina (2004) con la pedagogía de P. Freire se posibilita la pedagogía crítica, quien es el que establece la labor y compromiso del educador como un acto político, el cual desde su práctica ejerce cualidades que lo capacitan para el trabajo conjunto de ciudadanos democráticos; en este orden de ideas, es importante comprender a la ciudadanía como un proceso abierto y constante de los sujetos en el espacio público para hacer visibles sus demandas, disgustos, desesperanzas y esperanzas, lo cual implica que la ciudadanía democrática es un terreno de lucha que contesta las formas oficiales del espacio público y las formas individualistas de participación, por lo que es muy relevante la apuesta humanista de P. Freire.

A su vez, para Téllez (2007) la PC rompe con las prácticas dominantes realizadas bajo los enunciados discursivos del medio, el método y el fin. Es así que la PC no se puede “reducir a resultados de procedimientos para hacer que alguien hable, lea o escriba, sino en hacer que la lectura, el habla y la escritura den a pensar y a decir, en abrir paso a lo nuevo, en procurar la fecundidad” (p. 8). Por lo que precisamente la PC desde esta mirada deja entre dicho la educación como un proyecto que reorganiza certezas, saberes y valores a partir de códigos con pretensiones universalistas para el conocimiento, la acción y la crítica, bajo un supuesto de progreso y emancipación humana a través de la razón.

En tanto, para Páramo (2009) retomando a Giroux (1998) la PC se entiende como un conjunto de saberes o teorías que se relacionan para tener un impacto en el proceso educativo, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto que se forma, esto implica reconocer y pensar en un discurso –en este sentido el discurso puede pensarse en cómo y a quien se dirigen las acciones educativas para recrear aspectos de la cultura y definir los

términos en los que se concibe las relaciones entre educación y el contexto histórico sociocultural- que reconozca unas necesidades educativas, contenidos, fines educativo y las formas de abordarlos comprendiendo la diversidad de posibilidades y representaciones alrededor de las temáticas implicadas. Así pues, el autor piensa una PC crítica desde el trabajo de la pedagogía urbana, implicando en esta última pensar la educación en el sistema educativo, la escuela y la comunicación educativa “obviamente en pedagogía y en la ciudad como escenario de formación”. (p. 16)

Por otro lado, para Ortega y Torres (2011) la PC en su práctica permite dar cuenta de sus relaciones con el contexto, con las acciones colectivas y la transformación social al mismo tiempo que posibilita reconocimientos, denuncias y reivindicaciones en relación a las dinámicas estructurales de desigualdad y múltiples violencias que se justifican y naturalizan desde las acciones políticas, históricas y culturales. Retomando a Lola Cendales para quien en la PC “existe la disposición de trabajar por la construcción de una nueva sociedad, sin excluidos, donde exista la posibilidad y la oportunidad de una vida digna para todos»” (p. 349). De manera que la PC tiene una función ético-política que entiende los procesos educativos como prácticas que conducen a una lectura crítica de la realidad, en busca de un posicionamiento y una conciencia crítica.

En tanto para Ortega y Herrera (2012) la PC se puede entender desde las resignificaciones de la pedagogía de la memoria y de la alteridad que se sitúan en expresiones y condiciones de violencia política, en este sentido la PC trabaja en procesos de formación ético-política donde busca la reafirmación de la dignidad de las víctimas, restituir derechos, crear vínculos y reelaborar las condiciones de los actos de crueldad y terror que juega en las subjetividades de la población que lucha por reivindicar sus sentires y territorios, es importante desde esta línea de trabajo situar las narrativas que agencian los múltiples espacios institucionales, comunitarios y populares, con el fin de reconocer las construcciones de alteridad en sus procesos políticos y éticos.

En Perines y Hidalgo (2018) -quienes retoman a Allman (2001), Giroux (1990), McLaren (1984) y Kincheloe (2008)- se identifica el propósito de la PC como sensibilizar, denunciar y

transformar las situaciones de legitimación, dominación, reproducción y opresión ejercidas por cuestiones de clase, género y raza que se producen en el sistema educativo y en la sociedad. Según ellos para lograr una PC que transforme la realidad se debe tener en cuenta los procesos críticos de los maestros referente al currículo y la enseñanza, comprender que los sujetos son agentes de cambio y que las instituciones, los trabajos populares y comunitarios ejercen compromisos para un cambio contra las injusticias de todo tipo, en otros términos hacia una justicia social –entendiendo esta como tridimensional ya que se compone de la redistribución, el reconocimiento y la participación- que comprenda la educación desde una mirada crítica que tiene el poder de transformar y emancipar a los sujetos sociales.

Por otra parte, para Álvarez (2013) la PC tiene importancia en el espectro de posibilidades que abrió la EP, donde su énfasis en la población adulta campesina y los sectores marginados de las periferias urbanas luchan contra las condiciones de clase creadas por la discriminación de una sociedad capitalista. Por lo tanto, la PC trabaja las relaciones de poder o de gubernamentalidad.


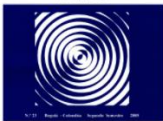


Finalmente, desde el análisis de los artículos publicados en la revista colombiana de educación, destacamos que la PC trabaja desde procesos de ciudadanía, educación, urbanidad, formación ético-político, pedagogía de la memoria, educación popular y justicia social, con autores como R. Guichot, Téllez, Paramo, Ortega y Torrez, Ortega y Herrera, Perines y Hidalgo y Álvarez, anteriormente referenciados. De modo que para estos autores la PC comprende las relaciones de poder que genera las desigualdades, discriminaciones de raza, género, clase y las violencias políticas, para trabajar en y sobre ellas generando procesos de reivindicación para transformaciones sociales, como se destacó en la formulación de cada uno de ellos.

### **3.1.1.2. B. Revista Pedagogía y saberes.**

La *Revista Pedagogía y Saberes* fue fundada en 1990 con la intención de generar un espacio que promueva la discusión y difusión de estudios y reflexiones sobre pedagogía en relación a otros saberes disciplinares como las ciencias de la educación y la didáctica, al mismo tiempo que abarca el fortalecimiento conceptual y teórico de la pedagogía. Esta indexada en 17 buscadores, y

actualmente se encuentra en categoría C. Para el caso de sus artículos publicados en Pedagogía crítica y educación popular a continuación se su respectiva esquematización en la siguiente tabla.

Tabla 6. Pedagogía crítica y educación popular en la revista pedagogía y saberes

Nº De La Revista	Nombre Del Artículo	Tipo De Artículo	Fecha	Autor
15 	Educación popular, subjetividad y sujetos sociales	Investigaciones	2000-2	Alfonso Torres Carrillo
23 	La escuela: un lugar sencillamente complejo	Reflexiones	2005-2	Alcira Aguilera Morales
25 	La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Reflexiones	2006-2	Olga Lucía Reyes Ramírez
26 	La sistematización como práctica formativa e investigativa	Reflexiones	2007-1	Alfonso Torres Carrillo, Lola Cendales González
28	Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: de la	Reflexiones	2008-1	José Rubens Lima Jardimino

	singularidad a la universalidad de su pedagogía			
30	Educación popular y paradigmas emancipadores	Reflexiones	2009-1	Alfonso Torres Carrillo
	Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ética-política	Reflexiones	2009-1	Diana Milena Peñuela C.
31	La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos	Reflexiones	2009-2	Piedad Ortega Valencia
				
36	La educación como praxis transformadora	Reflexiones	2014-1	Sandra Milena Franco Patiño
				
40	Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario	investigaciones	2014-1	Piedad Ortega Valencia, Jeritza Merchán Díaz, Gerardo Vélez Villafañe
				
43	Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. ejes de las pedagogías de la	Reflexiones	2015-2	Marco Raul Mejía

	educación popular: una construcción desde el sur			
48 	Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. reflexiones en perspectiva crítico-liberadora	reflexiones	2018-1	Juan Esteban Santamaría Rodríguez, Balbino Mantilla Fuentes
50 	Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino	Traducciones	2019-1	Henry Giroux; Andrés Felipe Micán
51 	Problematizar lo humano en educación. la dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux	Reflexiones	2019-2	Yesid Niño Arteaga

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la pedagogía crítica, en primer lugar, se resalta de acuerdo con Prada (2009) que la PC se sitúa en promover la legitimidad del cambio de la superación de la realidad injusta, donde la lectura del mundo es gestante, productiva, constituyente e inherente a la producción de sujetos-proyecto y del proyecto del mundo, como aspectos que se desatan simultáneamente en procesos de orientación hacia las capacidades que tiene los sujetos. En este sentido la PC trabaja bajo el inédito viable entendiendo este como un excedente de conciencia a una capacidad de intuición y reconocimiento de las posibilidades de trascendencia respecto a las sujeciones a que nos somete la realidad aparentemente ajena e irrefutable, “se trata de una categoría que se afilia

con un horizonte de esperanza, pero que nos deja en claro que, definitivamente, los procesos de concientización y los actos de significación no crean arbitrariamente la realidad.” (p. 15).

Por otra parte, para Ortega, Merchán y Vélez (2014) retomando a Giroux y McLaren (1998) enuncian que la PC concibe el dialogo abierto con la cultura y la política en razón de formularse la pregunta referente al abuso del capitalismo y sus consecuencias nefastas en la producción de la educación, la historia, las clases sociales, permitiéndose pensar la praxis como una unidad interna de pensamiento y acción. Donde el sujeto también hace parte de la construcción dialéctica entre experiencia, teoría y práctica. En este sentido se trabaja la PC desde la pedagogía de la memoria que de acuerdo a los autores “el propósito es atravesar los resquicios temporales, espaciales y simbólicos de una historia socio-política que toca corporeidades para dotarla de sentido y recuperar el significado desde la perspectiva de sujetos marginados de la narración oficial de la historia” (p. 60)

En tanto en Giroux y Micán (2019) la PC debe ser significativa para ser crítica y transformadora, en este sentido la PC debe ser cosmopolita, imaginativa y exigir una interacción comprometida y reflexiva con el mundo, mediado por la responsabilidad y al mismo tiempo desafiar las estructuras de poder, por lo que, debe reconocer las afectaciones humanas dentro y fuera de la academia que utiliza la teoría como una forma crítica para cambiar las cosas, es así, que la PC tiene en cuenta la convicción de que artistas, educadores y otros trabajadores culturales tiene la responsabilidad de desestabilizar el poder, problematizar y desafiar el sentido común, con la intención de inspirar y vitalizar a un amplio grupo de colectivos, individuos e intelectuales como una apuesta de todos y para todos al mismo tiempo que fomenta una conciencia política y moral, esto permite dar cuenta de las prácticas pedagógicas como luchas contra el poder, la política, promoviendo culturas formativas que hacen posible una democracia radical, en otras palabras, la PC señala la necesidad que tiene los trabajadores culturales para abordarla “no solo como un modo de esperanza educada y un elemento crucial de un proyecto educativo insurreccional, sino también como una práctica dirigida hacia la posibilidad de la interpretación como intervención en el mundo (p. 157).

Niño Arteaga (2019) manifiesta que las ideas de la PC complejizan la educación al plantearse una teoría del conocimiento puesta en práctica como acto político y estético, por lo que para la PC la realidad educativa se puede entender como una realidad social que permite abordar lo no idéntico del pensamiento y de la misma realidad, en este sentido el hecho educativo debe partir de una realidad concreta del ser humano que permita el debate, la creación y el reconocimiento de las diferencias, la poiesis y el pensamiento crítico. Por lo tanto, para el autor retomando a Horkheimer (2003) “el pensamiento en realidad es una praxis, no es posible desvincular el pensar y el actuar, la transformación social dependerá del devenir de un comportamiento crítico” (p. 137) fundamento que se hace esencial para el entendimiento de la PC desde los postulados de la teoría crítica. En este sentido, es clave entender las prácticas educativas que consiste en enseñar a los sujetos de qué modo puede traducir problemas sociales e individuales en problemáticas reales y permitirles buscar alternativas que ayuden a la transformación de los contextos y las épocas.

Con Ortega, P (2009) es más preciso hablar de pedagogías críticas (PCS) que de pedagogía crítica (PC) dada la diversidad de sus enfoques, presupuestos epistemológicos, tradiciones teóricas, comunidades académicas y su carácter interdisciplinario, en este sentido las PCS recogen los planteamientos de P. Freire desde la década de los 80’s en la educación no formal, reconfigurando un enfoque que orienta las prácticas, proyectos y discursos de nuestros contextos. Así, de acuerdo Ortega, quien retoma a Giroux, las PCS consisten en una praxis política y ética como una construcción condicionada social e históricamente. Que requiere producir la comprensión del otro, en la medida que apuesta por formar a un sujeto que interroge sus propias acciones, actos y prácticas como medios de resistencia e indignación, movilizándolo desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, los cuerpos y los saberes. Para Santamaría y Mantilla (2018) las PCS tiene distintos contextos de emergencia, que desembocan de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, siendo fundamental la concepción de crítica y el uso de la cultura como medio de análisis desde la educación, en tanto para el enfoque estadounidense tiene unas particularidades de índole política, social y cultural propias de su desarrollo económico, en la perspectiva latinoamericana la base se puede ver desde los dinamismos políticos, sociales, económicos, culturales y religiosos propios del carácter histórico-social que delimita la tensión política entre los estados y los pueblos. De acuerdo a estos autores: “el factor común en ambas posturas es el dinamismo auto-reflexivo que subyace a la praxis pedagógica, así como también la

imperiosa necesidad de establecer delimitaciones prácticas y conceptuales que permitan un despliegue crítico del acto educativo y su repercusión en la vida de los agentes participantes”.  
(p.116)

Es así como las PCS asumen para sí pretensiones de índole transformativa, emancipadora y de carácter político-social que busca posibilitar la realización de los sujetos desde el acto educativo. En otras palabras, las PCS se conciben como auto-reflexivas para reconocer las instituciones como lugares de dominación, opresión y exclusión en virtud de la reproducción del modelo de sociedad propio de la modernidad, por lo tanto, uno de sus escenarios es identificar las posibilidades prácticas a nivel pedagógico, social, político e histórico a fin de luchar contra las estructuras de desigualdad. Lo que implica en palabras de Kincheloe (2008) unas PCS vivas, relevantes y efectivas en el mundo contemporáneo, constituyéndolas como experiencias que dinamizan el quehacer de los docentes y estudiantes desde los diferentes espacios de su realidad histórica, intereses, necesidades y posibilidades intelectuales y sociales.



Con las anteriores referencias destacamos que los artículos publicados en la Revista pedagogía y saberes permiten destacar a la PC como un campo plural, es decir, como un campo de Pedagogía(s) Crítica(s), al mismo tiempo que establece la importancia de los trabajadores culturales en su función del pensamiento crítico por medio de un sentir ético-político que permite reflexionar las praxis para entender procesos de contextos violentos desde la aplicación de la memoria histórica y así promover transformaciones sociales y ejercer una democracia radical.

### **3.1.1.3. C. Revistas Folios.**

La *Revista Folios* se funda en 1990 y hace parte de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, su énfasis está en la publicación de investigaciones, ensayos y reflexiones a nivel educativo con respecto a áreas de lenguaje, literatura, filosofía, historia, geografía y pedagogía, esta indexada a 20 buscadores y tiene categoría B. A continuación, su respectiva tabla de esquematización.

Tabla 7. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Folios

N° De La Revista	Nombre Del Articulo	Tipo De Articulo	Fecha	Autor
16 	las organizaciones populares y la política	artículos	2002-2	Alfonso Torres Carrillo
23 	"aquí todo es educativo" saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares	artículos	2006-1	Disney Barragán, Constanza Mendoza, Alfonso Torres Carrillo
26 	perspectiva ético-política de las pedagogías críticas	artículos	2007-1	Piedad Ortega Valencia, Diana Peñuela Contreras
28 	la pedagogía crítica una manera ética de generar procesos educativos	artículos	2008-2	Roberto Ramírez Bravo
29 	lenguaje, dialogismo y educación	artículos	2009-1	Alfonso Cárdenas Páez, Luis Felipe Ardila Rojas
33 	acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio	artículos	2011-1	Ricardo Delgado

46 	prácticas educativas en movimientos sociales de américa latina	artículos	2017-2	Alfonso Torres Carrillo
48 	estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales	artículos	2018-2	Disney Barragán Cordero, Alfonso Torres Carrillo
	paulo Freire e Orlando Fals borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana	artículos	2018-2	João Colares Da Mota Neto

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los hallazgos sobre PC en los artículos publicados en la revista Folios, el primer acercamiento lo hacemos con Ortega y Peñuela (2007), quienes conciben la PC como una producción de saber pedagógico desde el contexto social, político, económico y cultural condicionado, pero no determinado históricamente. Con estos autores se trata de construir la PC como un campo que da reconocimiento a un estatuto discursivo y práctico entendido desde escenarios como los de la educación popular, la educación comunitaria e instituciones educativas de orden público y privado. En este sentido la PC comprende la pedagogía como un acto político, instituido y resignificado en torno a los modos de constitución de sujetos y agenciamiento de procesos de formación desde perspectivas ético-políticas y culturales en función de proyectos de crítica cultural que permiten desafiar los límites disciplinarios de los estudios literarios, feminismos, antropológicos, sociológicos y psicológicos. En este sentido las autoras retomando a Giroux “asume la pedagogía como una configuración de prácticas textuales, verbales y visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales la gente se entiende a sí misma y comprende los modos en que afronta a los demás y su entorno”. (p. 97) por lo tanto, la PC es una pedagogía que entiende lo personal como algo social y lo social como inserción histórica, apuntando al reconocimiento de desigualdades sociales donde emerge y produce diferencias culturales y políticas que no se pueden invisibilizar para el campo educativo y social, esto implica que la PC relea las acciones que históricamente han venido realizando en la posibilidad de construcción de políticas de la diferencia.

En tanto para Roberto Ramírez (2008) la PC toma el conocimiento como medio de liberación y como función de construcción de significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales, permitiéndole a los sujetos encaminarse hacia una lectura de la realidad donde implica detectar los problemas culturales y sociales, al mismo tiempo que invita a los trabajadores culturales a trabajar en favor de la verdad para contemplar los acontecimientos en perspectiva histórica y crítica. En otras palabras retomando al autor, la PC se puede entender desde los supuestos de “la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social” (p. 109) en este orden de ideas la PC como objetivos centrales opta por discernir sobre los medios de manipulación que se imponen en los grupos sociales, permitiendo desentrañar sus sentidos evidenciándolos en la teoría y en la práctica para reconstruir nuevas formas de interpretar la vida y la sociedad.

Es así que de acuerdo con Cárdenas y Ardila (2017) la PC implica comprender los problemas de la humanidad desde el reconocimiento del otro y ponerlo en un terreno de la alteridad, para estos autores la PC se puede sustentar desde los postulados de Bajtín teniendo en cuenta la discusión de la identidad (como lo indiferente y manifestación del logos occidental), el favorecimiento de la alteridad (en razón de incluir el yo en el terreno del otro), la comprensión de la conciencia (como resultado del lenguaje y de las relaciones sociales), el cambio del sujeto (como alguien que se sitúa en la realidad), la aceptación del dialogo (como escenario de movimiento), el cuestionamiento de la intencionalidad (como intenciones ajenas) y la desconfianza en los valores constituidos (puesto que viene de la iniciativa del yo), estas lecturas permiten entender la PC desde una crítica dialógica que se sitúa en la confrontación de los puntos de vista y el reconocimiento del otro, lo cual implica que la dialógica debe reconocer que en ella vive el conflicto junto con la verdad no lineal sino simultánea y también la energía de los argumentos; en otras palabras, estos autores -retomando a Bajtín y Dostoievsky- manifiestan que la PC “no se agota en lo existente, porque una parte enorme de ella consiste en la palabra todavía implícita y no expresada” (p. 50)

En Delgado (2011) la PC trabaja desde la traducción cultural y el intercambio de saberes en articulación con las diferencias y la multiplicidad de frentes que se abren y negocian según los contextos, proponiendo espacios de aprendizaje colectivo mediante el dialogo reciproco de la transformación social mediante los movimientos sociales, los científicos sociales, artistas y trabajadores sociales. Sin embargo, Torres (2017) resalta que la PC es una pedagogía emancipadora que busca formar sujetos que cuestione la sociedad capitalista y colonial, por lo tanto, se considera una pedagogía alternativa que expresa principios, criterios y orientaciones ligado a las experiencias de las organizaciones urbanas y rurales, en el fortalecimiento de principios políticos y pedagógicos que recogen la tradición educativa popular adecuándola a su singularidad. Por lo tanto, la PC debe tener en cuenta la práctica pedagógica y el pensamiento crítico que esta puede desembocar.



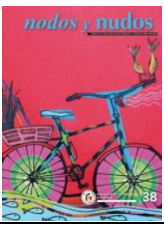
En razón de estas miradas se destacó que desde la Revista Folios la PC crítica se constituye como un campo en construcción que abarca la diferencia, la liberación, el dialogo, la emancipación y los movimientos colectivos e instituciones como focos para la transformación histórica y la comprensión de las luchas desde los diferentes campos educativos y pedagógicos.

#### **3.1.1.4. D. Revista Nodos y Nudos.**

La Revista Nodos y Nudos fue fundada en 1995 con motivo del programa Red de cualificación de educadores en ejercicio, su objetivo principal es la contribución y formación de maestros y maestras en ejercicio práctico o profesional, sus enfoques y alcances tiene que ver con la publicación de trayectorias y experiencias de colectivos y redes, así como de estudios relacionados con el maestro, su formación, la escuela o las políticas educativas, tanto en el ámbito nacional como internacional. Se encuentra indexada en 13 buscadores. Su estructura se maneja en temas de red, rollos internacionales, rollos nacionales, enredos, ojeando y directorio. En la siguiente tabla se especifican sus artículos publicados sobre pedagogía crítica y educación popular.

Tabla 8. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Nodos y Nudos

Nº De La Revista	Nombre Del Artículo	Tipo De Artículo	Fecha	Autor
21 	Subjetividades del maestro en la escuela. nuevos sentidos y configuraciones.	rollos nacionales	2006-2	Piedad Ortega Valencia
22 	La escuela como territorio social en disputa.	rollos nacionales	2007-1	Luz Dary Ruiz Botero
25 	La escuela, ¿un espacio de inclusión?	temas de la red	2008-1	Piedad Ortega Valencia
28 	Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria	rollos nacionales	2010-1	Piedad Ortega Valencia, Clara Patricia Castro Sanchez
29 	Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. una mirada desde escenarios escolares y no escolares.	rollos nacionales	2010-2	Oscar Orlando Espinel Bernal
30 	Formar para el cuidado de lo público: una apuesta por la democracia	rollos nacionales	2011-1	Roberto Medina Bejarano, Diana Patricia Huertas Ruíz
32	Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las	temas de la red	2012-1	Marco Raúl Mejía J

	TIC. una aproximación desde la educación popular.			
37 	Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo xxi anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente	temas de la red	2014-2	Marco Raúl Mejía J.
38 	La formación política, cultural y social de los jóvenes del barrio estrella del sur a partir de las alternativas artísticas en educación popular	rollos nacionales	2015-1	Wilmar Manuel Sotero, Oscar Armando Gil Quintero, Andrea Katherine Rojas
44 	Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial	temas de la red	2018-1	Elisabet Paola Rodríguez Vargas

Fuente: elaboración propia

El trabajo de la PC en la Revista Nodos y Nudos tiene su primer acercamiento con Ortega, P (2006) quien retomando a McLaren (2002) resalta que la PC es capaz de respetar la especificidad de las diferencias articulando desde una dimensión política de solidaridad y de liberación en la que se generan y realizan sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y afirmación. En este sentido, la cultura juega un papel importante para los análisis escolares asumiendo esta como clave estructurante en la construcción de sentidos, donde tejer valores, creencias, símbolos y códigos permiten interactuar a los sujetos, en este orden de ideas la cultura se configura desde tradiciones que se reconfiguran desde narrativas, expresiones culturales, dialécticas y conflictivas. En otras palabras, Ortega, P (2008) complementa diciendo que la PC recrea una praxis en torno a los modos de constitución de sujetos y al agenciamiento de procesos de formación desde perspectivas políticas, éticas y culturales que abordan condiciones de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos. Ahora bien, lo anterior es una invitación para concebir y pensar el tema de la inclusión desde la PC como un carácter relacional mediado

por condiciones subjetivas y de convivencia en tanto prácticas cotidianas e institucionales que permiten una construcción participativa de lo público.

Por otra parte para Espinel (2013) la PC a partir del análisis de las prácticas educativas permite reconocer una realidad social y política de los contextos, donde las vivencias personales, barriales y populares generan lugares para pensarse los derechos humanos, así, la educación en derechos humanos ofrece un nicho en el cual es posible hacer concreto los postulados de la PC permitiendo generar un campo de trabajo y de acción en el cual se puede pensar y reformular proyectos políticos pedagógicos. De acuerdo al autor no tiene sentido enseñar los derechos humanos si no se forma en los derechos humanos “ya que de la primera forma no queda sino la letra muerta en el papel; los derechos, como la constitución, deben vivirse más que aprenderse, lo que sugiere que la razón debe llenarse de motivos para la acción y no necesariamente ocurre teniendo la información” (p. 51). Según él, la PC permite desde el trabajo pedagógico generar una cultura de derechos humanos que inspire y abarque las relaciones humanas donde se genere el reconocimiento del otro como un legítimo del otro.

A su vez Mejía (2014) retomando la postura norteamericana de la PC establece una mirada diferente a la concepción del maestro y el cual busca construir y ampliar nuevos fundamentos a su constitución como ser social e intelectual desde su quehacer, en este sentido la PC insiste en elementos contradictorios y paradójicos que se dan en la tensión de dominación-resistencia. Esto implica que el trabajo del docente entre en un sistema de entramado de relaciones sociales del cual se debe tener en cuenta sus múltiples particularidades, lo que exige no solo una organización gremial y política, sino, crear la capacidad de un horizonte organizativo donde las múltiples diferencias permitan desde la participación de los maestros una posibilidad de releer su condición histórica, social y cultural.

Podemos observar que desde la Revista Nodos y Nudos la PC trabaja bajo una premisa de una pedagogía de la diferencia que permite pensarse la cultura, el maestro y los derechos humanos como medios de resistencia ante las injusticias sociales, permitiendo desde la reflexión de la práctica pedagógica crear espacios de liberación que ayuden al fortalecimiento del pensamiento crítico y democrático.

### 3.1.2. Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia (UPTC).

La segunda universidad que vamos a poner en diálogo es la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) que junto con la Universidad Pedagógica Nacional se encarga de la formación de maestros, aparte de tener una relación muy estrecha e histórica con las normales de Colombia al igual que la Pedagógica Nacional, sus aportes se han vuelto muy sustanciales para el debate pedagógico en Colombia, así pues, las revistas a las cuales haremos énfasis son: Historia de la educación en Latinoamérica, Praxis y Saberes y Educación y Ciencia.

#### 3.1.2.1. A. Revista Historia de la Educación en Latinoamérica.

La Revista Historia de la Educación en Latinoamérica fue fundada en 1998 por la facultad de ciencias de la educación de la UPTC en colaboración de la sociedad de historia de la educación Latinoamericana (SHELA), sus producciones son resultado de investigaciones, revisiones teóricas y empíricas en relación con la historia de la educación en Latinoamérica, entre los temas de interés se trabaja la universidad latinoamericana y del caribe, educación (rural, indígena y afrodescendiente), formación de maestros, escuela, pedagogía, TIC'S, historia de la educación y movimientos universitarios. La estructura de la revista tiene como temáticas: artículos, documentos, reseñas de libros y revistas, reseña de eventos. Con respecto a sus artículos publicados sobre pedagogía crítica y educación popular se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 9. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Historia de la Educación en Latinoamérica

Número De La Revista	Nombre Del Artículo	Tipo De Artículo	Fecha	Autor
10 “en conmemoración a Paulo Freire”	Identidad Cultural Y Educación En Paulo Freire: Reflexiones En Torno A Estos Conceptos	Artículos	2008	Norman Estupiñán Quiñones, Nubia Agudelo Cely
	Paulo Freire Y La Pedagogía Del Oprimido	Artículos	2008	Javier Ocampo López

	O Professor Universitário Como Educador	documentos	2008	Revista RHELA	
	Pedagogía de la Esperanza un Reencuentro Con La Pedagogía Del Oprimido	Reseñas de libros y revistas	2008	Revista RHELA	
	Cartas a quien Pretenda Enseñar Paulo Freire	Reseñas de libros y revistas	2008	Revista RHELA	
	Cartas a cristina reflexiones sobre mi vida y mi trabajo	Reseñas de libros y revistas	2008	Revista RHELA	
	Pedagogía de la autonomía Paulo Freire	Reseñas de libros y revistas	2008	Revista RHELA	
13		La sensibilidad intercultural en Paulo Freire	Artículos	2009-2	Núbia Cecilia Agudelo Cely, Norman Estupiñán Quiñones
21		El maestro en sus lenguajes, un artesano de su devenir. ¿Fantasías de una utopía?	Artículos	2013-2	
33		Diálogo de saberes: justicia indígena del Cauca y justicia ordinaria, un intercambio cultural posible	Artículos	2019-2	Jaime Antonio Álvarez Soler

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, de acuerdo a las postulaciones de la revista, retomando a Álvarez (2019) la PC trabaja en el reconocimiento de la interculturalidad en favor de reivindicar la vulneración que se ha sufrido en la lucha de los derechos culturales, civiles y políticos. En este sentido la interculturalidad es un tema que presenta aristas tan diversas, que no logran tocarse entre sí, de acuerdo a este autor, en Colombia uno de los referentes teóricos en este tema es P. Freire resaltando que aunque él no hablo explícitamente de interculturalidad en sus conceptualizaciones,

su metodología y prácticas educativas, eran un hecho intercultural (una relación entre culturas diferentes), no solamente limitándose a esto sino también teniendo en cuenta todas las relaciones de poder que se han ejercido históricamente. Según Álvarez “existe un carácter político ineludible en lo intercultural y esta politicidad se yuxtapone, en el contexto concreto de la práctica educativa intercultural, con la politicidad intrínseca de la educación” (p. 47). Por lo tanto, la PC intenta resignificar la imposición cultural que se genera de manera hegemónica desde los saberes, conocimientos y prácticas curriculares y pedagógicas imperantes del país, en este sentido se resalta la resistencia que ha generado los pueblos indígenas desde sus escuelas y territorios.

Por otra parte, con González (2014) la PC centra su análisis en el profesor, en sus luchas, prácticas, saberes, conocimientos y formación; y cómo son tomadas éstas en ocasiones por el sistema y opacadas por las políticas públicas, es así como la PC vista desde el profesor conlleva a que su postura sea crítica y de resistencia, entendiendo la crítica como tener postura ante las imposiciones hegemónicas, cuestionando las “verdades” impuestas desde los currículos y desplazando los maquillajes del conocimiento, de acuerdo al autor retomando a Ghiso “Tanto los sujetos como el mundo son construidos en la interacción creativa, dialógica e intencionada” (p. 311) ya que cualquier interacción creativa pone en tensión espacios y personas que se sienten afectados por el maquillaje, en este sentido si hay creatividad no debe ser una creatividad que oculte las resistencias sino al contrario que desmantele sus intenciones opresoras. Por tanto, el profesor debe escribir su propia historia en el sentido que lo expresa el autor citando a Silvio Sánchez Fajardo, al exponer que la historia no es simplemente narrar lo que ha ocurrido, sino, “la historia es lo que nos ha ocurrido y por eso hay que volver por las rutas de la memoria, de eso que hicimos para que nadie se olvide, puesto que la memoria es el tiempo atrapado” (p. 320) lo que implica instaurar comunidades de vida, conocimiento y pensamiento que resistan a las lógicas hegemónicas sobre los ámbitos políticos, religiosos, científicos y educativos, en este sentido formar la conciencia es entender categorías como articulación, organización, complejidad, solidaridad y síntesis que permitan cuestionar las fuerzas antagónicas con menos violencia discursiva. Por otro lado, el profesor debe explorar diferentes opciones políticas a la democracia para que no surja la dictadura de la democracia, esto implica que reflexione sus prácticas, conocimientos, saberes, contextos e historia, para que su discurso no sea estático o

genere retrocesos en los procesos históricos, de conocimiento y saberes en los estudiantes por esto el profesor debe “aprender a articular el saber, interesarse por las historias de vida de los “alumnos” y no convertirse en pequeño dictador de aula.” (p. 321). Por lo tanto, desde la PC la educación proclama que el profesor logre enfrentar a la autoridad que ofrece los ídolos, cuestión que implica comprender la triada lingüística-intelectual-factual, que se hace indispensable para realizar actos de resistencia y de transformaciones.


Desde la revista *Historia de la Educación en Latinoamérica*, se destacó que la PC trabaja desde la interculturalidad para comprender las luchas que se generan desde las diferentes culturas en razón de reivindicar sus saberes, prácticas y conocimientos, también estableciendo el papel fundamental que puede tener el profesor al reconocer la crítica y la historia como componentes esenciales para la resistencia y el cambio.


Finalmente resaltar que en la revista además de la producción en pedagogía crítica y educación popular, resalta también la lectura crítica de las ciencias de la educación con autores como Josefina Quintero Corzo, Juan Carlos Yezpez Ocampo, Raúl Ancízar Munévar Molina. (2000), María Mercedes Palumbo (2016), Lilia Cañón Flórez, Myriam Esperanza Monroy González, Javier Ricardo Salcedo Casallas (2016), Isabel Hernandez Arteaga, José Alberto Luna Hernández, Martha Cecilia Cadena Chala (2017).

### **3.1.2.2. B. Revista Praxis y Saberes.**

La *Revista Praxis y Saberes* contribuye a la producción de conocimiento del campo pedagógico didáctico y educativo desde el trabajo de las problemáticas y comprensiones de la acción y realidades educativas contemporáneas, desde sus campos teóricos de interés, apoyan y coordinan los dossieres en cada uno de los fascículos de la revista. La publicación hace parte del proyecto editorial de la facultad de ciencias de la educación, a través del programa de Maestría en Educación y de la dirección de investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La revista circula en medio electrónico a través de bases de datos, repositorios e índices. La cobertura de la revista es nacional e internacional. Sus diferentes artículos publicados sobre pedagogía crítica y educación popular se resaltan en la siguiente tabla.

Tabla 10. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Praxis y Saberes

Número De La Revista	Nombre Del Artículo	Tipo De Artículo	Fecha	Autor
<p>1</p> 	Pedagogía crítica y alteridad, una cartografía pedagógica	Artículos	2010-1	Piedad ortega
	¿Es posible descolonizar la pedagogía?	Artículos	2010-1	Diana peñuela
<p>2</p> 	Educación crítica: historia de una resistencia en palabra y acción	Artículo Traducción	2010-2	Michael W. Apple - Juliana Borrero
<p>4</p> 	La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo xxi	Artículos	2011-2	Marcos Raúl Mejía Jiménez, María Elena Manjarrés
<p>8</p> 	Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum	Artículos	2013-2	María Verónica Di Caudo Villoslada
<p>12</p> 	La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo	Artículo de investigación	2015	Marco Raúl Mejía
<p>21</p>	Pedagogía y construcción de	Artículos	2018-2	Alba Nidia Triana-Ramírez

	conocimiento autónomo			
---	--------------------------	--	--	--

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los hallazgos encontrados en esta revista en Juliana Borrero (2010) es más preciso hablar en términos de Educación Crítica –termino que es más acertado en algunas lecturas anglosajonas, alemanas y francesas-, que de pedagogía crítica, entendiendo a ésta como un conjunto de acciones que cuestionan las relaciones entre conocimiento, educación y poder, manifestando que los sujetos (maestros, trabajadores culturales, intelectuales, etc.) deben analizar la sociedad con un sentido crítico y tomar acción sobre ella, donde se debe proteger los interés de la memoria colectiva para una mejor sociedad, reconociendo la importancia de la historia para la construcción de un pensamiento crítico. En otras palabras, más que una retórica entre pedagogía y política, la educación crítica debe comprender que la teoría y la práctica no debe ser una acción simplemente académica, sino que las ideas críticas tienen poder, y que este poder tiene sentido cuando se moviliza y se trabaja desde las luchas, los colectivos y los movimientos sociales.

Por otra parte, para Di Caudo (2013) la PC<sup>17</sup> realiza un amplio análisis a las relaciones e imbricaciones entre educación, escuela, producción y sociedad, que tiene como fuentes la teoría crítica, la apuesta pedagógica de P. Freire, las lecturas de K. Marx. En este sentido la PC ve la educación como una práctica política y cultural que aspira a cambios en la educación generando miradas desde las desigualdades sociales, es así que el dialogo como negociación cultural juega un papel central en la acción de la PC, para resistir ante instituciones autoritarias. Por lo que la PC de acuerdo a la autora retomando a Serra (2011) esta permite “ligar la educación a la emancipación de los sujetos” (p. 20) y de acuerdo a Aguirre (2003) como “una política de entendimiento y un acto de saber que intenta situar la vida cotidiana en el amplio contexto geopolítico en medio de nuevas tendencias imperialistas del mundo globalizado” (p. 22). Por lo que la PC en otros términos requiere una fuente real de formación y autoconciencia para crear

---

<sup>17</sup> Para la autora retomando a Darder, Baltodano & Torres (2003) “El término Pedagogía Crítica es usado por primera vez en un libro de Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education*, de 1983”. (p. 20)

procesos de construcción mediante compromisos de justicia social y equidad. En este sentido, la PC es un proceso de los contextos particulares y de los recursos disponibles de instituciones, comunidades y colectivos populares con las historias que traen consigo y las diversas experiencias e identidades que habitan.

Triana (2018) establece que la PC tiene como uno de sus fundamentos la construcción de la autonomía, que sirve como referente para la investigación social y educativa, según él, es importante el llamado a la historia y a comprender el legado intelectual que sirva como plataforma académica y social para la construcción de conocimiento y cambio. Por lo tanto, la PC demanda estrategias que orienten y permitan recuperar y afrontar las crisis que suscitan de la estructura de un conocimiento instrumentalizado a favor del capitalismo. En este orden de ideas la PC trabaja la educación como aquellos elementos que proporcionan a los pueblos los medios necesarios para mejorar su calidad de vida y fomentar condiciones personales y colectivas para la convivencia y promover el desarrollo cognitivo e integral que posibiliten a los sujetos alcanzar un nivel pertinente con el crecimiento, autocomprensión, identificar sus necesidades, potencialidades y generar propuestas alternativas para un verdadero cambio social de su realidad y contextos, de manera más concreta, la educación debe ser un acto que permita una lectura crítica del mundo que promueva una ética social y política que tenga cimientos en la crítica, la acción y el cambio social, en otras palabras la PC es una pedagogía humanista capaz de aportar al sujeto autonomía de pensamiento.



Teniendo en cuenta las observaciones anteriores, la Revista Praxis y saberes establece la PC desde la interculturalidad, las relaciones del profesor y su labor histórica y crítica. Estas miradas de la educación crítica ponen en tela de juicio las relaciones conocimiento-educación-poder como mecanismo de control que son necesarios comprender, analizar y cuestionar, establece también el dialogo como mecanismo de liberación y emancipación donde la autonomía también es esencial para la construcción de procesos ético, políticos y sociales. Al igual que la revista de historia de la educación en América Latina, tiene artículos que realizan una perspectiva crítica de la educación y la pedagogía desde el currículo (Alfonso Tamayo, 2010), la educación crítica (Juliana Borrero, 2010), la filosofía multicultural (Ivan Pinedo, 2013), la práctica pedagógica (Mónica Ruiz Quiroga, Cristian Camilo Ortiz Castiblanco, Jhider Soler Mejía, 2013), la




pedagogía (Ana Cristina León Palencia, Yeidy Alexandra Gil Pinto, Erica Yuliana Cárdenas Vera, María de los Ángeles García Zúñiga, Greizzy Eliana López Reyes, 2017) y la educación rural (Doris Lilia Torres Cruz, Widy Patricia Fonseca Villamil, Blanca Nieves Pineda Jaimes, 2017).

### 3.1.2.3. C. Revista Educación y Ciencia.

La Revista Educación y Ciencia es una revista especializada que publica avances y resultados de investigaciones en temas relacionados con investigación en Educación y Pedagogía y áreas afines, está adscrita a la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Fue fundada en el año 2000 y está indexada en varias bases de datos, su estructura editorial se divide en las secciones Paideia, Eikos, Ethos, Clio, Gea, Episteme y Biblia con el fin de diferenciar el campo de conocimiento específico de publicación respectivo por sección, ya sean artículos de investigación, ensayos, reseñas, traducciones y reflexiones. En cuanto a sus diferentes artículos sobre pedagogía crítica y educación popular estos se especifican en la siguiente tabla.

Tabla 11. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Educación y Ciencia

Nº De La Revista	Nombre Del Artículo	Tipo De Artículo	Fecha	Autor
11 	Constitución de sujetos desde la educación popular y la sociología crítica aproximaciones desde el pensamiento de paulo Freire y Hugo Zemelman	Sigma	2007-2	Diana Milena Peñuela C
13 	El agrónomo educador	Sigma	2010-2	José Manuel Alba Maldonado

<p>14</p>  <p>Núm. 14 (2011)</p>	<p>Enfoque CTSA desde una perspectiva freireana: contribuciones a una educación para el desenvolvimiento sustentable</p>	<p>Gea</p>	<p>2011</p>	<p>Nidia Yaneth Torres Merchán</p>
<p>16</p>  <p>Núm. 16 (2013)</p>	<p>Reflections Seen from Critical Pedagogy and other Related Theories to Nurture Prospective and In-Service Teachers' Doing</p>	<p>Paideia</p>	<p>2013</p>	<p>Sonia Marisol Rojas Espitia, Nancy Esperanza Barón Pereira</p>
<p>21</p> 	<p>La caricatura simbólica: herramienta formadora del pensamiento crítico</p>	<p>Paideia</p>	<p>2018</p>	<p>Lina María Medina Rincón, Natalia Villamarín Ferro</p>

Fuente: elaboración propia

En tanto a la construcción de PC para las publicaciones en esta revista de acuerdo con Medina y Villamarín (2019) una de las tareas fundamentales de la PC ha sido desafiar y mostrar el papel que las escuelas desempeñan en la vida política y cultural, según las autoras -quienes retoman a McLaren (1998)- la PC es analizar las diferentes dinámicas ideológicas que le permiten a los sujetos generar conciencia crítica, cuestionar su realidad, entender las circunstancias que determinan su cotidianidad como elementos para el favorecimiento de una reflexión autocrítica. En este sentido, la PC se enmarca bajo un campo socio-político, que permite abrir la mente de los sujetos para una transformación del mundo, basándose en los criterios fundamentales de una realidad, es así, que una de las funciones de los docentes, es comprender la escuela no solo como un lugar de reproducción sino también de resistencia, donde expresiones como el arte pueden jugar un papel importante en las transformaciones sociales, políticas y culturales.

Para Torres Merchán (2013) la PC puede construirse desde una mirada crítica a los aspectos de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente, teniendo en cuenta los aportes de P. Freire

desde una pedagogía de la pregunta que posibilite a los estudiantes crear procesos de formación que orienten y proporcionen una educación ciudadana que permita comprender y participar de manera democrática sobre los contextos sociales y ambientales de tal forma que logren reflexionar sobre sus propias acciones. En palabras de la autora retomando a P. Freire (1970) “darle instrumentos a los educandos para que tengan mayor comprensión de diversas condiciones, de modo que se permita la preparación de los estudiantes para actuar con una perspectiva transformadora” (p. 184). En este sentido para Rojas y Barón (2015) el impacto y aporte de P. Freire específicamente desde sus obras “pedagogía del oprimido” y “pedagogía de la esperanza”, contribuyen desde la PC a la crítica de la educación bancaria o educación tradicional generando una mirada diferente a la educación y comprender el factor esencial del dialogo y el contexto del otro, en este sentido la PC permite que los sujetos se empoderen para ver la realidad de manera más amplia y comprender la historia como una herramienta que resalta las diferentes dinámicas contradictorias que se viven a nivel social, cultural, políticas y económicas.

Por otra parte para Alba Maldonado (2010) la PC se puede entender desde la EP y los postulados de P. Freire, desde esta perspectiva el autor comprende la función de la ruralidad y el trabajo de agrónomo educador, estableciendo que la función de este deben enfocarse en la acción y el pensamiento autentico, en el sentido de entender que el pensamiento no es una donación de aquellos bajo la dominación del saber, sino, al contrario que mediante el dialogo cultural las técnicas son medios de producción colectiva y no de imposición cultural, en este sentido la PC busca el reconocimiento del otro y no su ocultamiento, en otras palabras la PC debe estimular las dudas, la crítica, la curiosidad, la pregunta, el gusto del riesgo y la aventura de crear.

Algo esencial que se puede evidenciar desde la Revista Educación y Ciencia es la concepción que toma la PC desde los postulados de P. Freire y la utilización de los teóricos norteamericanos de la PC, en el caso del análisis de la escuela, sin embargo, podemos entender que la PC desde la revista comprender la importancia del análisis de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente, como sus enfoques pueden contribuir a la ruralidad, a la formación del maestro y su relación con el educando, y establecer que desde las acciones alternativas, como el arte se puede generar pensamiento crítico. Al igual que las otras dos revistas, desde esta podemos evidenciar la misma mirada crítica de la pedagogía en artículos, ensayos e investigaciones que se dirigen hacia

las reflexiones del pensamiento crítico (Édgar A. Amarillo Giraldo, Dora Yasmín Corredor Jiménez, Manuel Oswaldo Ávila Vásquez, 2016), la lectura crítica (Karen Danitza Caballero, 2019) y la sociología crítica (Diana Milena Peñuela, 2007).

### **3.1.3. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.**

La tercera universidad que resaltamos es la Universidad Distrital Francisco José De Caldas, la cual tiene un gran énfasis en la creación de colectivos, semilleros y grupos de trabajo referente a temas de pedagogía y educación entre otros, es importante resaltar que si nuestro análisis se dirige hacia las construcciones que trabajan estos grupos podemos dar una visión más general de lo que se trabaja en PC en esta universidad, sin embargo nos limitamos solo a las revistas ya que son nuestro foco de investigación, en este caso las revistas a las cuales nos dirigimos son: Revista Enunciación y Revista Imágenes e Infancia<sup>18</sup>.

#### **3.1.3.1. A. Revista Enunciación.**

La Revista Enunciación fue fundada en 1996 y está liderada por el grupo de investigación lenguaje, identidad y cultura en colaboración del centro de investigaciones y desarrollo científico, tiene como objetivo la socialización de productos de investigación dentro de los estudios generales del lenguaje, con énfasis en ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía, buscando contribuir a la consolidación y posicionamiento de la comunidad académica en esta área. La

---

<sup>18</sup> Dentro del corpus de las revistas que se analizaron de la universidad estaba la Revista Noria, pero el material que se encontró para nuestra investigación fue muy poco (solo un artículo), sin embargo, la perspectiva que mostraba el autor nos pareció esencial y decidimos dejarla como este pie de página. Por lo tanto resaltamos que de acuerdo con Amaya (2017) la PC puede considerarse y trabajarse desde la IAP (investigación-acción-participación) comprendiendo está en relación a la PC como un proceso educativo en el que se articula la investigación social, buscando romper con la verticalidad de la investigación de corte positivista, en la que el saber recae solamente en el investigador, en este sentido la IAP rompe con la relación dicotómica entre sujeto-objeto, reconociendo las mediciones que existen entre ambas, problematizando lo dado, en este sentido la IAP elabora una certera crítica a las formas en las que se produce el conocimiento social en Latinoamérica, sus experiencias se relaciona también con la EP. En este sentido la IAP trabaja bajo nociones como autoreflexividad, sistematización e historicidad. Por lo tanto, la IAP bajo la mirada de la PC resalta el trabajo de P. Freire para establecer que la PC potencializa las posibilidades de los sujetos para que estos, a través de sus prácticas logren una emancipación no solo económica sino también política y cultural.

revista se orienta hacia lectores que sean docentes en ejercicio y en formación e investigadores en el área de pedagogía del lenguaje. Las áreas de interés para sus publicaciones tienen que ver con: Literatura y otros lenguajes, lenguaje, sociedad y escuela, pedagogías de la lengua, lenguaje y conflicto, lenguaje, medios audiovisuales y tecnología. Se encuentra indexada en 18 bases de datos. Sus artículos de publicación se clasifican en: introducción (presentación de la revista o número), debates actuales en el estudio de las prácticas de escritura, la escritura desde la perspectiva de los sujetos, entornos educativos y agencia de los escritores, Tendencias en la investigación de prácticas letradas para la formación docente, reseñas, autor(a) invitado(a). Con respecto a sus artículos publicados sobre pedagogía crítica y educación popular se especifican en la siguiente tabla.

Tabla 12. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Enunciación

N° De La Revista	Nombre Del Articulo	Tipo De Articulo	Fecha	Autor
Vol. 13 n° 1 	Una pedagogía crítica en la universidad: pedagogía de acción y de transformación social.	Reportes de caso educativo en el campo del lenguaje	2008	Annie Couëdel, Nicole Blondeau
Vol. 20 n° 1 	El resurgimiento de lo educocomunicativo	Autor invitado	2015-1	Marco Raúl Mejía Jiménez
Vol. 20 n° 2 	Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento	Traducciones	2015-2	Binod Gurung, Amparo Clavijo Olarte
Vol.21 n° 1 	Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia	Lenguaje, sociedad y escuela	2016-1	Pilar Mendez Rivera

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los hallazgos en esta revista el primer acercamiento lo realizamos con Mejía (2015) quien establece que hay una emergencia con las nuevas formas en las cuales las tecnologías están comprendiendo la pedagogía, que resultan en un ejercicio de reconceptualización en donde los actores de la educación (maestro-maestra) son descentrados de un ejercicio de pedagogía, como portadores de un saber pedagógico, que él repite o aplica, siguiendo modelos formales, en este sentido la subjetividad es expropiada por la misma repetición dejando en oculto de acuerdo al autor retomando a Morin (2001) que “la subjetividad no es el sitio de la homogeneidad” sino en el mismo orden que Dewey (1967) y Bárcena (2005) es un lugar de “experiencia”, en donde la persona educadora construye su interioridad con pedagogías específicas que reconstruye su subjetividad. En este sentido las Pedagogía(s) Crítica(s) comprenden la acción de la práctica desde los retos que presentan las pedagogías particulares, provocan además que sus saberes y conocimientos sean un diálogo que permita la negociación con pares, intelectuales, académicos, colectivos sociales, requiriendo no solo innovar a partir de exigencias de las nuevas realidades, sino, también producir reflexiones que lo lleven a construir su práctica en experiencia, en este sentido es cuando el sujeto adquiere una autonomía que le permite no ser portador y reproductor de saberes hegemónicos.

Por otra parte, para Gurung y Clavijo (2015) se puede entender desde la educación multicultural el trabajo de la PC, estableciendo conexiones conceptuales y teóricas entre pedagogía y diversidad sociocultural, que permiten reconocer la importancia del conocimiento cultural de los estudiantes y su aprendizaje en el aula en oposición de los conocimientos eurocéntricos, monolíticos y monolingües. En este sentido, esta perspectiva permite que mediante la PC los estudiantes construyan significados de las realidades situándose en contextos socio históricos. Por lo tanto, unos de los mayores retos de la PC desde la dimensión de la educación multicultural es extender su alcance y explorar los contextos emergentes de las actuales redes de conocimiento, economía de conocimiento, democracia que esté orientada a la diversidad y la alfabetización digital de tal modo que promueva procesos de construcción de conocimientos.

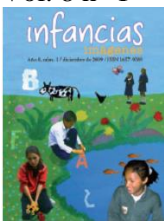


Para Méndez (2016) la PC comprende el análisis del sujeto, el poder y la resistencia, de acuerdo a la autora entender al sujeto es comprender que este de ninguna manera es un individuo encerrado en sí mismo, incapaz de intervenir en su situación social, con esto se resalta que el individuo no es pasivo que consume normas e instituciones, sino, por el contrario que es productor de esa vida social y sus cambios. Así pues, la resistencia implica reformas de la época, que involucra una actividad de luchas, dejando que el maestro oriente su propio trabajo y revise su práctica en tres acciones: la cotidianidad, la comprensión de cómo el discurso es un espacio de lucha contra el poder, y la generación de una conciencia crítica frente a como resistir ante las diferentes dinámicas opresoras. Según esto, la autora -quien retoma a Foucault (2000)- las relaciones de poder “no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: estos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión” (p. 57)

Bajo estas tres miradas de la PC desde la revista *Enunciación*, podemos resaltar que se caracterizan como un lugar que reivindica la experiencia, comprende la educación multicultural como una expresión de entender las varias formas de hacer PC y que el análisis de poder-resistencia-sujeto se hace esencial para generar cambios en la enseñanza, el aprendizaje y la cultura.

### **3.1.3.2. B. Revista *Imágenes e Infancia*.**

La *Revista Imágenes e Infancia* fue fundada en el año 2002, es de carácter científico y divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias académicas interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje. La periodicidad de la revista es semestral y se organiza en tres secciones: “Imágenes de investigación”, “Textos y contextos” y “Perfiles y perspectivas” que buscan agrupar una producción textual variada. La Revista *Imágenes e Infancia* es una publicación de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura, la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la Licenciatura en Pedagogía Infantil. A continuación, sus publicaciones sobre pedagogía crítica y educación popular en la siguiente tabla.

Tabla 13. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Imágenes e Infancia

N° De La Revista	Nombre Del Artículo	Tipo De Artículo	Fecha	Autor
Vol. 8 n° 1 	¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?	Imágenes de investigación	2009	Marta Beatriz Gaviria L.
Vol. 13 n° 2 	Entre rimas y cantos: los niños como sujetos activos de su educación	Textos y contextos	2014-2	Andrés Alfredo Rojas Amorocho
Vol. 16 n° 1 	Las madres y su rol educador: una experiencia de cambio desde la educación popular	Imágenes de investigación	2017-1	Jeison Alexander González González, Sara Alejandra González Quecán, Nataly Quiroga Loaiza

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los hallazgos en la revista Imágenes e Infancia sobre PC, podemos destacar con Gaviria (2009) que la PC se comprende desde las luchas sociales y la función de la escuela como un lugar de resistencia cultural, en este sentido la autora retomando a Giroux (2006) resalta que es importante reconocer que el poder y el discurso no actúan como un simple eco de la lógica del capital, sino como una polifonía de voces mediadas dentro de diferentes estratos de la realidad conformado gracias a una interacción de las formas de poder dominante y subordinada, comprender esto implica que la PC no puede ser solo un lenguaje de crítica sino también un lenguaje de posibilidad. Por lo tanto, desde este lenguaje de posibilidad es indispensable comprender los factores de la exclusión social que se generan en la escuela y se manifiestan como resultados del sistema, para no solo entender la exclusión como falta de acceso expresada de las tasas de escolaridad para los diferentes niveles educativos, sino que se trata de un proceso cultural y relacional social, en el que desempeña un papel fundamental la dimensión simbólica de

normas e instituciones que impiden el carácter esencial de la diferencia, coartando las acciones y discursos de los hombres, reduciendo la pluralidad humana.

En tanto para Gonzales, González y Quiroga (2017) la PC implica darle voz aquellos que por diferentes dimensiones opresoras no son escuchados, de tal manera que la PC construye una referencia educativa alternativa a la dominante que no genera mecanismo de autoritarismo, sino que busca espacios para modificar actitudes y desarrollar aptitudes críticas frente a la realidad, donde el aprendizaje es una cuestión política razón por la cual constituye a los sujetos como activos, de acción para reestructurar condiciones internas de los sujetos y transformar el medio exterior al comprender las limitaciones en el desarrollo de las subjetividades que están condicionadas desde un orden social. En este sentido de acuerdo al enfoque que tienen las autoras, la PC debe influir en la construcción de políticas públicas que vayan en contra de funciones asistencialistas, en este orden de ideas, las políticas públicas deben generar herramientas que favorezcan a los ciudadanos y les ayuden a potencializar sus habilidades de tal manera que comprendan sus necesidades y las transformen desde lugares de conocimiento, colectividades y del diálogo transformador.

Es así, que Rojas (2014) destaca que la PC construye relaciones horizontales que implica elementos de respeto y valoración al conocimiento del educando, permitiendo una construcción colectiva del conocimiento, por lo tanto, la PC comprende el capital cultural de los educandos como lugares de reflexión con sentido crítico para la discusión, duda y análisis de la forma en que se relacionan, tanto entre ellos como con los adultos, lo cual en términos de Freire implica un desarrollo de procesos de integración, entendiendo esta como el hombre crea y recrea las condiciones de su contexto posibilitándole la discusión, la duda, y desde esta perspectiva la reflexión sobre su trato hacia los demás, posibilitando la transformación en la medida que se juzga a si mismo con relación a un estar y vivir con los otros. En este sentido el autor resalta que se da un pensamiento reflexivo retomando a Ángel Villarini (1986) destacando 5 dimensiones: la lógica, el contexto, la sustantividad, la pragmática y la dialógica, destacando de la última la capacidad para examinar el pensamiento en relación a los otros.

En consecuencia, desde el trabajo de estos autores destacamos que la PC en la revista *Imágenes e Infancia* resalta el sentido de la escuela como un lugar de resistencia que lucha contra la exclusión educativa, genera apuestas por las políticas públicas en razón de la transformación social del sujeto y mediante el reconocimiento del otro y el dialogo, estableciendo mecanismo de aprendizaje reflexivo. Por otra parte, desde la revista podemos destacar algunas miradas que se dan a partir de citas de P. Freire y conceptos como de EP (Nelly Bogoya, 2006. Ana María León Rodríguez, 2013), la diversidad cultural (Jenny Catalina Barreto Carrera, Marly Janeth Rodas Cárdenas. 2012), el sujeto político (Ana María León Rodríguez, 2013), la Eco-alfabetización (Carolina Parra García, 2018) y el juego (Jhon Fredy Vargas. 2014) generan aportes críticos a los procesos de escolarización, trabajo popular, rural, urbano que no enuncian explícitamente una pedagogía crítica, pero si una mirada crítica a la educación.

#### **3.1.4. Universidad de Antioquia.**

La cuarta universidad que resaltamos la realizamos con la Universidad de Antioquia, ya que es una de las universidades en las cuales se ha potencializado el debate sobre los procesos históricos, metodológicos e investigativos sobre la pedagogía y la educación, aparte que su facultad de educación tiene varios representantes que han aportado al campo teórico de la pedagogía en Colombia, las revistas a las cuales hacemos alusión son: Revista Uni-pluriversidad, Revista Educación y Pedagogía<sup>19</sup>.

##### **3.1.4.1. A. Revista Uni-pluriversidad.**



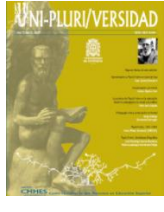
La Revista Uni-pluriversidad fue fundada en 2001 desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Es una revista científica de acceso abierto que busca consolidarse como un medio para la reflexión y el debate académico frente a temas actuales de investigación en Educación. La revista publica artículos de investigación educativa, estudios teóricos, ensayos



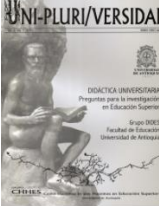

---



<sup>19</sup> En nuestro corpus documental analizamos la revista Cuadernos Pedagógicos, sin embargo la ponemos como un pie de página ya que su énfasis en PC y postulaciones se realizan desde P. Freire, y sería ya repetitivo a varias ideas que manejamos en el capítulo uno, en palabras más concretas desde la revista la PC permite una reflexión sobre la acción, que evoca a los sujetos pensar desde y en una pedagogía liberadora, utilizando el dialogo, la concientización y la acción política como medios emancipatorios.

y revisiones de temas relacionados principalmente con la formación en educación superior; sin embargo, también recibe contribuciones en otros temas relacionados con currículo, formación y desarrollo profesional, didácticas y demás temas afines. Esta indexada en 24 buscadores y su estructura está en: Dossier, entrevistas, revisión de libros y novedades bibliográficas, informes de investigación y ensayos inéditos. Sus publicaciones sobre pedagogía crítica y educación popular se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 14. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Uni-Pluriversidad

Nº De La Revista	Nombre Del Articulo	Tipo De Articulo	Fecha	Autor
vol.2 n° 1 	Actualidad de Paulo Freire Neves.	ventana de los innovadores	2002-1	Vladimir Zapata Villegas
	Paulo Freire: maestro de maestros, para américa latina y para el mundo	ventana de los innovadores		Lacueva Aurora, Lilians López, Vladimir Zapata Villegas, Daniel Schugurensky
	"Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha" entrevista con Paulo Freire	ventana de los innovadores		Rosa María Torres
vol.3 n°2 	La formación del cuerpo: una mirada desde la pedagogía crítica	informe de investigación y ensayos inéditos	2003-1	Jair Álvarez Torres
vol.7 n° 2 "en homenaje a Paulo Freire 10 años" 	Aproximación a Paulo Freire en clave de hoy	informes de investigación y ensayos inéditos		Juan Carlos Echeverri Álvarez
	Conversación con Freire			Carlos Ospina Cruz
	La sombra de Paulo Freire en la educación desde lo pedagógico, lo social y lo político			Jhon Jairo Zapata Vasco
	Pedagogía Crítica Y Educación No Formal			Jorge Iván Gallego
				Heinz Meter Gerhardt
	Paulo Freire (1921-1997)			José Domingo García Alcántara, María

				Guadalupe Hernández Mejía
	Paulo Freire. Semblanza Biográfica			Jorge Ossa Londoño
	Paulo Reglus Freire Neves. 19 De Septiembre De 1921, Recife – 2 De Mayo 1997, Sao Paulo			Sigfredo Chiroque Chunga
	Movimiento Social Por Una Educación Liberadora, Desde El Enfoque Freiriano			Heinz Meter Gerhardt
	McLaren, Peter (2001). El Che Guevara, Paulo Freire Y La Pedagogía De La Revolución. México: Siglo XXI	revisión de libros y novedades bibliográficas		Silvia Serra
vol.8 n°1 	Un Acercamiento, Desde La Pedagogía Crítica, A La Biblioteca Pública Como Espacio Para La Formación Ciudadana	informes de investigación y ensayos inéditos	2008-1	Orlanda Jaramillo
	Pedagogía Crítica Y Movimientos Sociales: Apuntes Para El Debate De Una Educación No Formal Crítica			Jorge Iván Gallego, Bernardo Barragán
vol. 8 n° 4 	La Formación Ciudadana En La Obra De Freire	informes de investigación y ensayos inéditos	2008-4	Orlanda Jaramillo
vol.9 n° 1 	Acerca De La Participación De Los Profesores En El Currículo	informes de investigación y ensayos inéditos	2009-1	Gloria Eugenia Giraldo Majía, Elvia María González Agudelo
vol. 10 n° 1 	Educación: Combatir El Miedo Estructural De La Sociedad Actual	informes de investigación y ensayos inéditos	2010-1	José Joaquín García García, Arley Fabio Ossa Montoya, Fredy Eduardo Duque López

<p>vol. 12 n° 1</p> 	<p>Pedagogía Crítica Y Enseñanza Problemática: Una Propuesta Didáctica De Formación Política</p>	<p>informes de investigación y ensayos inéditos</p>	<p>2012-1</p>	<p>Jose Joaquin García García, Fredy Eduardo Duarte López</p>
<p>vol. 14 n°2</p> 	<p>Acción Socio-Política Sobre Cuestiones Socio-Científicas: Reconstruyendo La Formación Docente Y El Currículo</p>	<p>informes de investigación y ensayos inéditos</p>	<p>2014-2</p>	<p>Pedro Reis</p>

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las concepciones sobre PC en esta revista, según Torres Álvarez (2003) la PC es fruto de todo un proceso que tiene sus raíces en la tradición filosófica alemana –se resalta que la PC anglosajona se nutre de la filosofía Alemana, debido a la migración de varios de sus exponentes a este país- desde representantes como Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1980), y Jürgen Habermas (1929), donde unos de los trasfondos desde el análisis educativo tenía que ver principalmente con la ideología y los dispositivos del interés por el conocimiento emancipatorio, donde los conceptos como libertad, justicia y solidaridad regulan un ideario con el que se analiza la educación y sus objetivos para con la humanidad, de acuerdo al autor la PC es una corriente pedagógica que tiene como distintivo su trabajo histórico y social de la educación. En este sentido y de acuerdo al autor la PC se estructura con elementos como la reflexión (de los límites sociopolíticos de las ideas pedagógicas), las prácticas educativas (condiciones sociales concretas) y la teoría (objetivos educativos, realización de la práctica), por lo tanto, la PC parte de la concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades. También entendiéndose como un discurso capaz de producir representaciones e identidades, conocimientos y placeres.

Para Jaramillo (2009) la PC está ligada a la teoría crítica y busca una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad, el sujeto y el papel de la educación en la transformación de la realidad social, donde su carácter emancipador tiene que ver con él porque y el para que como orientadores de los fines educativos, ya que la PC no busca imponer un

conocimiento crítico sino proporcionar instrumentos de reflexión crítica que inciten el pensamiento crítico para cuestionar lo no dicho, en palabras más concretas la PC pretende hacer más conscientes a los sujetos de los condicionamientos de su vida, de la sociedad para que dispongan de habilidades, conocimientos y recursos para fomentar transformaciones y cambios de los contextos, en este sentido, la PC reconoce la importancia de términos como emancipación, autonomía, intersubjetividad y formación.

Por otra parte, para Gallego (2012) menciona que la PC cuestiona tres elementos fundamentales, primero la cultura hegemónica, estableciéndola como el lugar hacia donde hay que dirigir la crítica desde la escuela estableciendo esta como un dispositivo de reconstrucción de los ideales establecidos, por lo tanto, la PC primero, pone de lado el ámbito de la enseñanza de las ciencias y lo que desea cuestionar es su ideología. Segundo, la oposición y lucha contra los determinismos sociales, donde se trata de mostrar que históricamente la escuela es fruto de transformaciones, rupturas, discontinuidades y no un proceso evolutivo de consecuencias, en otras palabras, la PC pretende demostrar que el conocimiento que se produce en la escuela es un conocimiento que está afectado por las relaciones de poder y que no es un conocimiento único. En tercer lugar, la alfabetización, que de acuerdo al autor retomando a Freire tiene que ver con darle voz aquellos que se les ha negado, desde dos aspectos: primero, en la relación maestro-estudiante donde el maestro tiene la razón y el estudiante solo es un depositario, en este sentido la alfabetización juega un papel importante ya que las experiencias de los estudiantes también son un factor principal en su formación y realidades, por otro lado, en las luchas sociales donde las clases oprimidas no tienen voz pero sí un voto controlado, con esto se quiere decir que su participación depende de una conciencia opresora o servil.

De acuerdo con Gallego y Barragán (2009) el proyecto básico de la PC ha sido esbozar los problemas y oportunidades de las luchas políticas a través del medio educativo, en este sentido de acuerdo a los autores retomando a McLaren (2003) la PC puede definirse como “la reflexión y la práctica de la educación encaminada a la emancipación social para alcanzar la equidad y la igualdad de oportunidades.” (p. 4) en este mismo orden de ideas los autores por medio de Zapata (2006) establecen que la educación necesita de renovación de nuevos profesionales especializados en la educación social “con propuestas y teorías desde la pedagogía social para

constituir desde allí, con el concurso de todos los intelectuales, el proyecto de nación a que llama la Constitución Nacional para forjar la nueva sociedad donde estemos todos los colombianos" (p. 5).

Para Giraldo y González (2009) los análisis de estas relaciones son consecuentes cuando se comprende que las estructuras curriculares no son prácticas inocentes, sino que implica relaciones de poder a nivel cultural, histórico y social, es así, que las autoras retomando a Giroux (1990) reconocen que la teoría de un currículo tecnocrático, es incapaz de ofrecer una base racional para criticar los hechos de una sociedad determinada. Por lo que de una u otra forma se hace importante el llamado de Giroux cuando establece que el maestro debe ser también un intelectual que aporte a las transformaciones ideológicas y estructurales, que, por medio de la investigación, la escritura y la lectura del mundo colaboren a la creación y elaboración de currículo<sup>20</sup> que hagan resistencia y no oposición al reparto del poder, razón por la cual la participación no debe convertirse en una acción de autoindulgencia sino por el contrario que desde las necesidades individuales y sociales se genere colaboración y mediación de perspectivas críticas que vinculen ideas emancipatorias.

Así mismo, para García, Ossa y Duque (2010) -quienes retoman a Torres (2001) y Járes (2004)- una de las características de la PC es recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad, por lo que es necesario desde la perspectiva curricular que la educación sea contextualizada como un proyecto de construcción de una estética que contemple lo ético y lo político como proyecto social y de vida, lo que implicaría una deconstrucción de la

---

<sup>20</sup> En este sentido de acuerdo a las autoras: "El currículo, un tema de gran controversia en la agenda educativa, se ha modificado conceptualmente a través de su evolución histórica. Por otra parte, la coexistencia de discursos educativos vistos desde marcos teóricos diferentes ha permitido que el concepto de currículo se caracterice por una marcada polisemia. Partimos entonces de la premisa que existen múltiples posturas y que cada una de ellas contribuye para la comprensión e interpretación del significado del currículo y de sus ámbitos en la actualidad. La amplia panorámica conceptual sobre currículo ha permitido dilucidar algunas tendencias de análisis en su abordaje. Así, algunos autores han planteado el currículo como un plan para el aprendizaje (Taba, 1974), también como dispositivo para definir objetivos de aprendizaje (Tyler, 1973), otros como selección de contenidos (Lundgren, 1992) y el currículo como estructura social de experiencias e interacciones en el ámbito educativo (Magendzo, 1991; de Alba, 1999)). Es decir que los sentidos del currículo han modificado su centro de interés, como también ha tenido una mirada diferente sobre la participación de sus actores o sujetos del currículo, como son denominados por algunos autores (Cometta y Domeniconi, 2006)." (p. 2)

autonomía, que permite salir del encierro, del individualismo y el ensimismamiento propio de lo efímero, que caracteriza tanto nuestra época donde lo inmediato y desfragmentado son herramientas del poder que no permite analizar ni recordar las causas de la realidad que se está contemplando. Por lo que de acuerdo a los autores la información crítica, la lectura constante del mundo, la opción por la vida y su dignificación acompañadas del optimismo de la voluntad, de la política pedagógica, del bien común, es posible la esperanza. En otras palabras, la solidaridad en el conocimiento construido colectivamente, desde la contextualización curricular deben pasar por el soporte de una ética compasiva, atenta con los otros, desde la alteridad como componente básico de la acción que le da su sentido.

Igualmente, para García y Duarte (2012) La PC intenta fundamentar un discurso crítico en torno a la sociedad industrial y posindustrial, donde se usa la crítica como método de investigación y elemento fundamental de la teoría social, para conocer y transformar el mundo social. De modo que la educación constituye un elemento primordial de emancipación social del modelo capitalista, que genera todo tipo de desigualdades, alienaciones y autoritarismos. Por lo tanto, para estos autores en el análisis de la PC se debe tener en cuenta, primero, las teorías de la reproducción, donde se concentrarían esfuerzos por establecer una relación entre prácticas institucionalizadas de enseñanza y formas hegemónicas de dominación social, sean económicas, culturales o ideológicas. Segundo, las teorías de la subjetivación, aquí se realizan trabajos desde la teoría del sujeto para entender el marco de las relaciones de poder y comprender desde los dispositivos pedagógicos como se constituyen los sujetos que pueden ser objetos de control y a su tiempo de emancipación. En tercer lugar, los estudios culturales, ya que desde sus estudios y análisis permiten comprender la manera cómo opera, se reproduce y se transmite la cultura. En este sentido de acuerdo al autor retomando a McLaren (2003) los aportes y alcances de la PC permiten primero un acercamiento a la producción del currículo, segundo, a la elaboración de las políticas educativas y tercero, el análisis a las prácticas de enseñanza, permitiendo comprender la naturaleza política de la educación en todas sus manifestaciones en la vida cotidiana, que permiten entender los mecanismos de opresión establecidos. Por otro lado, la PC como proyecto permite indicar los problemas y oportunidades de lucha política por medios educativos como manera de desafiar la alienación de la capacidad intelectual y el trabajo humano desde la resistencia. En otras palabras, la PC facilita y permite el trabajo hacia una formación de una

ciudadanía crítica que a través de la instrucción política permite la enseñanza de lo social y lo natural mediante resolución de problemas o en términos de Freire (1990) mediante una pedagogía de la pregunta.

Ahora bien, de acuerdo con Reis (2014) quien manifiesta que la PC trabaja la educación como una fuerza democratizadora y un catalizador para el desarrollo individual y colectivo de la transformación social, donde asume la escuela como un foro vivo para el dialogo liberador y no como una instrucción destinada a la enseñanza para el examen, la conformidad social y la competencia entre los individuos y las sociedades.

En consecuencia con estas miradas podemos resaltar que desde la Revista Uni-pluriversidad la PC se entiende desde diferentes perspectivas que constituyen sus lecturas por un lado con las teorías críticas y por otro con las interpretaciones y comprensiones que se dan desde los autores anglosajones, en este sentido, las lecturas que se realizan de la PC permiten cuestionar la función del currículo, la práctica docentes, la formación de maestros y los objetivos y funciones de la escuela y la universidad. Lo que constituye que la PC aborde temas sobre el impacto capitalista y luche contra las diferentes acciones de dominación y poder que genera desigualdades en ámbitos sociales, cognitivos y culturales.

#### **3.1.4.2. B. Revista Educación y Pedagogía.**

La *Revista Educación y Pedagogía* fue fundada en 1989, su propósito está dirigido a comprender el campo conceptual de la pedagogía, como encuentro de territorio, diálogo, discusión, intercepción, producción y reproducción de conceptos, experiencias y teorías en los que se generan espacios de problematización para producir nuevas formas de comprender la educación y la pedagogía. Por lo tanto, la búsqueda multidisciplinaria de la revista se propone dibujar una cartografía de la educación y la pedagogía que disponga el encuentro de saberes y conceptos, de lejanas utopías y cercanas experiencias. Por lo que su configuración promueve un orden educativo y pedagógico que permite, con base en el conocimiento de producciones y experiencias, confrontar los saberes y validar las prácticas, reconocer palabras, gestos y

propuestas que se producen en todas las latitudes. Sus artículos sobre pedagogía crítica y educación popular se detallan a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 15. Pedagogía Crítica y Educación Popular en la Revista Educación y Pedagogía

Nº De La Revista	Nombre Del Artículo	Tipo De Artículo	Fecha	Autor
39 	Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad	Artículos	2004-2	Alba Lucía Rojas Pimienta, Alexandra Henao Castrillón
50 	Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas	Artículos	2008-3	Panayota Gounari, Juan Carlos Davila Davila, Juan Carlos Guerra
Vol. 24 nº 63-64 	Investigación-acción para favorecer la participación de los jóvenes: la construcción de un equipo colaborativo	Artículo	2012-2	Ferran Cortés, Pilar Folgueiras, Marta Sabariego
Vol. 26 nº 67-68 	Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad	Artículo	2014	Berto Esilio Martínez Martínez
Vo. 27 nº 69-70 	La coincidencia entre “las educaciones” y la política, o la posibilidad de reconstruir el ámbito político desde la docencia intelectual y la educación política	Artículo	2015	María Eugenia Villa Sepúlveda

Fuente: Elaboración propia

Por lo que se refiere a los hallazgos sobre PC en la revista Educación y Pedagogía, de acuerdo con Rojas y Henao (2009) la PC se puede trabajar desde la interculturalidad, comprendiendo de esta que la práctica pedagógica está implicada en la producción de relatos, esto significa que todo lo concerniente a la enseñanza, el aprendizaje, el deseo y el poder se deberían considerar siempre en el marco de un conjunto de narrativas directrices. Los relatos que soportan las prácticas educativas en las escuelas y las comunidades deben apuntar no solo a una revisión crítica y permanente de ellas, sino al enriquecimiento y potencialización de los saberes producidos por las relaciones culturales, tendiendo en cuentas sus realidades y contextos. En este sentido, una PC pensada desde la interculturalidad apuntaría a un proceso por medio del cual los estudiantes puedan desarrollar competencias en varios sistemas de percepción, pensamiento y acción, lo que implica reconocer las diferentes culturas sin abandonar la propia, sin desconocer que existe multiplicidad de ellas en reconfiguración constante. Esto implica pensar la pedagogía intercultural desde dos aspectos, primero, desde la necesidad del cambio paradigmático dentro del modo como se ha venido pensando la escuela, desde los macrodiscursos o líneas discursivas hegemónicas que han influenciado directamente el quehacer escolar y segundo, tener en cuenta algunas referencias de estrategias de carácter pragmático que permitirían relacionar el cambio paradigmático propuesto ya con las realidades escolares.

Por otra parte, Gounari, Dávila y Guerra (2011) establecen que la PC entendida desde las pedagogías de los idiomas, ha adoptado una perspectiva crítica en la formación de idiomas y en la ampliación de conceptos, ideas y prácticas que incluyen entre otros aspectos un enfoque para la enseñanza y el currículo, que generan una postura y habilidad para analizar y revisar desde una “postura objetiva” la forma de tratar temas en el salón de clase, promover la tolerancia y comprometerse con una pedagogía crítica sensible, este compromiso implica comprender los asuntos de poder, desigualdad y cambio social, y cómo, en los diversos contextos de la formación en idiomas, las practicas podrían ser transformadas, desarrolladas y abandonadas. El surgimiento de estas apreciaciones ha creado un nuevo espacio para un diálogo permanente, con el propósito de redefinir el aprendizaje de los idiomas y la educación dentro del marco de la PC. Ya que desde la perspectiva tradicional de la enseñanza de una segunda lengua no se tiene en cuenta los métodos alternativos en el sentido de que en el momento de enseñar una lengua se preocupan más por la estructura y la reproducción de la cultura y no por el impacto que puede generar el

entendimiento de una nueva cultura desde su lenguaje, por tal motivo son escasos los estudios que se hace desde la PC en la enseñanza de los idiomas, sin embargo con Brown (2006) se establece que una PC sensible conlleva por comprender la relación maestro-estudiante, y como la enseñanza de un idioma también implica un acto político y crítico, en el sentido de la enseñanza de un lenguaje desde sus contextos, cultura, política, ya que la enseñanza no puede ser neutral.

Con respecto con Cortes, Folgueiras y Sabariego (2017) la PC tiene que ver con lo que de acuerdo a P. Freire sería “la concientización dialógica”, en otras palabras, es comprender que la teoría no es ajena a la práctica o que la práctica no es ajena a la teoría, en este orden de ideas para estos autores la PC se puede trabajar desde la Investigación-Acción-Participación. Así, la propuesta sociológica que nos plantea Fals Borda, que también la trabaja la educación popular y el trabajo social, permite vincular procesos de transformación y desarrollo local. Entender la PC desde esta propuesta de investigación, sitúa al sujeto a reflexionar sobre aquellas maneras que interpela la ciencia y establece el conocimiento en una triangulación de saber-mediación-aplicación, reemplazando por otras metodologías interactivas y contextualizadas, como, por ejemplo, el modelo humanístico de producción de conocimiento. La investigación-acción es una metodología que pretende la intervención integral e integradora en el territorio, combina la tensión entre teoría y práctica. Esta tensión se resuelve mediante el diálogo entre saberes teóricos y prácticos. Es decir, que la relación entre reflexión y acción a partir de la identificación de necesidades, problemas, especificaciones de objetivos, permite concretar unas líneas de acción para las cuales cada uno de los sujetos o sectores implicados puede asumir un rol específico. Desde el análisis educativo permite generar una apuesta por la organización comunitaria, popular e institucional que de acuerdo a los autores retomando a Villasante y Montañés (2000) crea un contexto de cooperación entre agentes socioeducativos basado en un trabajo integrado y en red, es así, que la PC pensada desde la investigación-acción considera el dialogo y la negociación como estrategias metodológicas básicas en todo proceso.

Otra de las lecturas que nos ofrece la Revista Educación y Pedagogía tiene que ver con los análisis que realizan algunos autores desde las lecturas de P. Freire<sup>21</sup> como Rafael Flores y

---

<sup>21</sup> Aunque aquí volvemos a nuestro análisis inicial de poder comprender lo que es la crítica pedagógica y la pedagogía crítica, en este sentido muchos de los autores que se resalta después del pie de página,

Mireya Vivas (2007) quien habla sobre la relación del educando-educador y comprende la enseñanza como un proceso que posibilita el dialogo como una herramienta de comprensión, interpretación y reflexión sobre la acción del educador-educando. En tanto para Fernando Hernández (2011) entender las prácticas sociales y el currículo tiene que pasar primero por un proceso de interpretar el mundo para luego cambiarlo. En este mismo sentido Alexandrina Monteiro y Jackeline Mendes (2011) retomando a Giroux (1993), McLaren (1993) y Moreira (1997) establecen que el análisis curricular desde una mirada postmoderna implica mirarlo como un todo significativo, un instrumento privilegiado de construcción de identidades y subjetividades. De acuerdo con Rocío Rueda (2013) la práctica educativa debe verse como una práctica cultural y política que requiere estar a la altura y el contexto en el cual se desarrolla donde la reflexión implica construir un mundo con historias y relatos de los cuales puedan dotarse de sentido.

En consecuencia, desde la Revista Educación y Pedagogía la PC trabaja con el reconocimiento de la interculturalidad, el lenguaje y la práctica, comprendiendo a su vez que es importante desarrollar los diferentes contextos culturas para comprender sus costumbres y experiencias, puesto que por medio de estas comprensiones se pueden generar transformaciones históricas y sociales de dominación hegemónica y relaciones de poder, como se pudo anotar con la referencia a cada uno de los autores reseñados durante el anterior análisis documental.

### **3.2. Educación Popular o Pedagogía Crítica.**

En este apartado se abordarán los hallazgos globales con respecto a la Educación Popular (EP) y la Pedagogía Crítica (PC) identificados en los diferentes textos y revistas consultadas, no con la intención comparativa, sino por el contrario, dialógica. Es importante entender que la EP surge como un acontecimiento Epocal, que tiene raíces en diferentes momentos históricos, de acuerdo a Torres (2011) retomando a Adriana Puigross (1987) “señala que desde la colonia se usó la expresión “educación popular” como instrucción elemental dirigida a las capas pobres y sectores

---

utilizan a Freire sobre todo para sus análisis en relación a temáticas particulares, en este sentido lo podemos considerar más como una crítica pedagógica.

dominados. Para la Ilustración europea, y sus expresiones en América Latina, la educación popular consistía en instruir a los pobres para convertirlos en ciudadanos” (p. 27). Elementos que se vuelven constituyentes para el debate sobre sus significaciones, sin embargo, manteniendo la posición inicial y en articulación con nuestra propuesta, es con P. Freire y sus procesos culturales, pedagógicos y políticos que la EP toma cierto revuelo sobre todo en América Latina.

A su vez, de acuerdo con Mariño y Cendales (2004) se declara la transición del diálogo que propone la educación liberadora con la cual Freire cimienta la propuesta de EP, sobre todo en los años 70’s y 80’s donde a partir de procesos alternativos se comienza analizar aquellas prácticas lineales y concientizadoras que ponen en diálogo la comprensión racional de la problemática contextual y después el compromiso de transformación para poder comprender como la opción política y la práctica política son inseparables y se articulan en los procesos educativos, organizativos y comunitarios. Estas condiciones como proceso histórico generaran el acercamiento entre la educación y la acción política que, desde diferentes discursos tomara con el tiempo el nombre de EP. En relación con lo anterior Torres (2019) resalta la encrucijada entendiendo la práctica educativa como un acto político ya que toda práctica pedagógica es política. Bajo la categoría de “oprimidos” de Freire que resulta un detonante para la representación del sujeto social de la transformación, que permite movilizar al pueblo, las clases populares y establecer un movimiento popular, donde las expresiones “educación liberadora” y “educación concientizadora” comienzan a ser resignificada por la de EP. Así mismo, la EP tiende a crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el poder y el saber, relación que se hace con otras prácticas discursivas surgidas en la misma época como la teología y la filosofía de la liberación, la IAP, la comunicación popular alternativa, que sirve como enfoques y bisagras en el trabajo político-pedagógico. Con respecto a Mejía (2018) el proceso de construcción de la EP marcada por la tradición que intenta dar lugar al otro(a) silenciado, oprimido, marginado, convierte su interés y necesidades en una apuesta por toda la sociedad, generando desde la educación un cambio y transformaciones históricas, para construir sociedades más justas que reconozcan la diversidad, la diferencia, la desigualdad, razón por la cual se va creando una justicia educativa que está presente en todas las practicas tratando de hacer historia desde ese otro punto de vista, reconociendo la alteridad.

Por otro lado, Torres (2011) enuncia que así como en el discurso funcional de la EP no fue unívoco, la reformulación tampoco generó gran cambio, puesto que en América Latina, específicamente en sus distintos países y regiones asumió rasgos propios, por ejemplo, “en Chile la preocupación por la democracia y la ciudadanía adquirió mayor centralidad; en Perú y Bolivia la problemática indígena y sus demandas educativas fueron relevantes; en Colombia una preocupación fuerte fue lo pedagógico” (p. 43). Sin embargo, para Cendales y Mariño (2009) en los replanteamientos que ha venido surgiendo en la EP, el poder en relación con lo político, ya no tiene solo una relación con el estado sino como sistema de relaciones y “conjunto de capacidades materiales, institucionales y simbólicas que van construyendo los sujetos sociales a partir de su acción en la sociedad y en los pliegues de la institucionalidad estatal” (p. 27).

Ahora bien, hasta aquí hemos tratado de dar una mirada global del proceso de la EP, sin embargo, en este mismo sentido de su apuesta fundacional y de su reformulación, sus construcciones conceptuales han sido interpretadas de acuerdo a la sistematización de experiencias, investigaciones teóricas y prácticas formativas, y de ahí que la educación popular, según Torres (2011) sea entendida como:

“un proceso colectivo mediante el cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase (...). La Educación Popular es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares. (...) Es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. (...) Se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, cuáles son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares” (p. 19).

En consecuencia con lo anterior, la EP trata de reflexionar sobre la realidad y buscar acciones concretas de transformación, cultural, social e histórica, algo que se pudo observar en los diferentes análisis documentales realizados en las revistas académicas consultadas. Así pues, en la siguiente tabla N. 16 se trata de sintetizar las diferentes significaciones sobre la EP con el fin

de caracterizar globalmente el desarrollo histórico y académico que ha tenido a lo largo del periodo 1999 – 2019 desde el punto de vista de la producción académica.

Tabla N.ª 16 Educación Popular en Colombia entre 1999-2019			
Universidad	Revista	Autores	Significaciones
Universidad Pedagógica Nacional	Revista Colombiana de Educación	Torres Carrillo (2002; 2006), Álvarez Gallego (2013), Ortega y Torres (2011)	Se reconoce y entiende como una práctica que está orientada por intereses desde los cuales toda acción educativa va dirigida a construir procesos de transformación social, esto implica que toda acción educativa se construye como política que funciona por medio de lenguajes, conocimientos, interacciones, formas disciplinarias, dinámicas y dispositivos de poder. Al mismo tiempo que se considera una corriente pedagógica inspirada por P. Freire y que tiene una estrecha relación con los movimientos populares, la teología de la liberación, la comunicación alternativa y la investigación participativa. Desde estas perspectivas la EP tiende por formar sujetos históricos de cambio y en promover el cambio desde la concientización de los contextos, los saberes y los esquemas educativos, en los campos de la escuela no formal, formal, informal, comunitaria, popular y universitaria.
	Revista Pedagogía y Saberes	Torres Carrillo (2000; 2009), Peñuela (2009), Ortega (2009), Franco Patiño (2012), Mejía (2015)	Es una construcción cultural e histórica, que atraviesa por los conflictos de lo social, siendo la subjetividad un vector necesario en la comprensión de las realidades, por lo que la EP apoya procesos de identidad colectiva y de cultura institucional, así como en la identificación y abordajes de las simbologías, las ritualidades, las diferencias y las asimetrías culturales que atraviesan los grupos y organizaciones. Por lo tanto, la EP representa una opción ética y política que se direcciona hacia apuestas emancipadoras conformadas desde diferentes fuentes como las memorias y los imaginarios colectivos. Es así, que la EP se entiende como una educación para la vida, donde se problematiza el contexto y las situaciones que viven los sectores populares desde el reconocimiento de saberes y el dialogo (este como método fundante de la práctica de libertad).
		Torres Carrillo (2002; 2017), Delgado	La EP es una corriente educativa que a partir de la crítica al carácter injusto de la sociedad capitalista y la educación tradicional, se propone a contribuir a que los sectores populares se constituyan como sujetos protagonistas de la transformación social, en este sentido la EP propone una pedagogía que permite re contextualizar los horizontes culturales, generar posiciones de resistencia y cambio

	Revista Folios	(2011), Ortega y Peñuela (2007)	social que estén en una constante interacción en los procesos colectivos, políticos, culturales, históricos y sociales. En este orden de ideas, la EP crea condiciones de articulación de conocimientos, prácticas y acciones colectivas que propicien alianzas y movilizaciones con el propósito de reinventar y potenciar la emancipación social, generando la construcción de espacios autónomos y de nuevas concepciones políticas.
	Revista Nodos y Nudos	Espinel (2010), Mejía (2012), Sotero, Gil y Rojas (2015), Clavijo (2019)	La EP es un accionar educativo que mediante procesos pedagógicos fortalece organizaciones y redes sociales a través de la formación en derechos humanos y la concientización de los contextos sociales aportando a las transformaciones epocales, al mismo tiempo que problematiza el cómo, cuándo y porque de las dinámicas de opresión y enajenación.
Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia (UPTC)	Revista Historia de la Educación en América Latina	Estupiñán y Agudelo (2012), Ocampo López (2012)	La EP es una práctica ético-política, que fomenta la creación de la conciencia sobre la situación real que se vive en la sociedad, donde su objetivo primordial tiene que ver con la libertad para la lucha de la justicia social, en este sentido es importante el trabajo intercultural dentro de las organizaciones e instituciones.
	La Revista Praxis y Saberes	Mejía y Manjarrés (2011)	La EP en construcción clave con la zona de desarrollo próximo, se entiende esta como un medio por el cual se reconoce la existencia de saberes comunes y elaborados en negociación con los conocimientos disciplinares y de las maneras como se correlacionan en la negociación cultural. En este sentido, la selección cultural permite construir su capacidad de praxis para dar cuenta de una realidad que puede ser convertida y transformada a partir de una acción individual y colectiva.
Universidad Distrital Francisco José De Caldas	Revista Imágenes e Infancia	Gaviria (2009), González, González Quecán y Quiroga (2017)	La EP establece la posibilidad de salir de lo cotidiano generando cambios importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sociedad, formando parte de procesos políticos-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación exclusión e inequidad, donde se lucha por eliminar dichas diferencias para construir relaciones equitativas y justas, diversas y constituyente de derechos, en este sentido es importante que el proceso pedagógico este en permanente deconstrucción y reconstrucción del conocimiento

	La Revista Noria	Amaya (2017)	Se piensa la EP y la IAP como una corriente de pensamiento que tiene la virtud de pensar la liberación y la emancipación de la sociedad, desde elementos de la subjetividad, la cultura política y las tradiciones históricas, al mismo tiempo se piensa desde este mismo ámbito el aporte que se tiene desde la sistematización como instrumento de acción política y académica.
Universidad de Antioquia	Revista Uni-pluriversidad	Echeverri (2012), Loja (2012), Jaramillo (2009), Giraldo y González (2009)	La EP tiene que ver directamente con P. Freire que la concibe como un enfoque de educación alternativa dirigida a la promoción del cambio social mediante la organización de colectivos e instituciones que contribuyen a la liberación y la transformación, siendo un proceso que debe asumirse por el pueblo, esto implica un estilo educativo diferente al de las elites políticas, económicas y culturales que reproduce el sistema social imperante. En otras palabras, la EP se orienta al desarrollo de estrategias que permita una democratización de la sociedad, fundamentándose en la realidad de los sectores populares y las relaciones de opresión existente, la cuales se deben reconocer para tener una posición frente a estas. En este sentido se plantea la educación como un proceso político que permite la búsqueda de la libertad de pensar, de ser y de hacer, en términos Freirianos para concientizar, emancipar y humanizar.

A partir de las diferentes significaciones de la EP, concebimos esta como una producción discursiva y de prácticas sociales en el ámbito educativo, cuya intención es contribuir a que los diferentes grupos sociales se constituyan como sujetos apoderados de su historia, cultura y sociedad en favor de sus transformaciones políticas, educativas y democráticas, o en palabras de Torres (2011) en pro de “trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten las acciones emancipadoras y de transformación social por parte de estos sujetos populares; es generar alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas coherentes con los postulados anteriores.” (p. 26).

Con base a lo trabajado hasta el momento con la EP ¿qué tiene que ver esta con la PC? de acuerdo con Mejía (2018; 2016; 2013) la EP pretende construir y deconstruir, desaprender y volver a recrear conocimientos permanentemente, razón por la cual la caracteriza como un acto pedagógico transformador, ya que siempre está abierta a escuchar otras posiciones y paradigmas,

en este sentido la EP establece que no hay acción pedagógica y educativa sin contexto, razón por la cual se evoca los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se produce la desigualdad, la exclusión, las injusticias en la sociedad, proponiendo desde la educación (formal, no formal e informal) un supuesto de que solo el cambio educativo no transforma la sociedad, pero si aquel no cambia, tampoco lo hace la sociedad, en este sentido, se reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico, donde es necesario la idea de una opción ética de transformación, exigiendo de la acción pedagógica volver a pensar los fundamentos éticos sobre los cuales se fundamenta cualquier acción humana. Por lo tanto, la EP metodológicamente se constituye en el entramado de diálogo (intraculturalidad) confrontación de saberes (interculturalidad) y negociación cultural (transculturalidad). En este sentido la EP de acuerdo con Mariño y Cendales (2004) es una corriente de pensamiento, que de manera intencionada trabaja desde diferentes sectores y contribuye a los procesos de transformación social.

En cuanto a Aguilera Morales (2005) la PC plantea la necesidad de educar para la emancipación y la liberación, acercándonos a una concepción de la educación desde la contra-hegemonía, permitiendo establecer alternativas que beneficien a los menos favorecidos proponiendo reducir las desigualdades e injusticias sociales, abriendo posibilidades de cuestionar y confrontar discursos hegemónicos y dominantes que se ejercen en las prácticas y el funcionamiento de las escuelas, las comunidades y los colectivos. De igual manera en Agudelo (2016) se resalta que la PC promueve la legitimidad de un proyecto ético-político que tiende a la superación de la realidad injusta, lo que implica fomentar una acción autónoma, autentica por la lucha y la resistencia que permita cambios significativos a nivel histórico, social y cultural.

Para Ortega, P (2007; 2009) la PC comparte con la EP una apuesta ética en razón a fines de conocimientos, empoderamiento y democracia que evocan que los sujetos reconozcan sus diferencias y desigualdades en condición de género, etnia, clase, estableciendo una acción de corte educativo que construye lo colectivo, genera una apuesta pedagógica en orientación a procesos de conocimiento y socialización donde se incluye las prácticas, dinámicas socio-culturales, saberes e interacciones de transformación social desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales. En sentido político manifiesta unos rasgos donde la construcción

dialógica, el humanismo crítico y las prácticas emancipadoras posibilitan construir y soñar otros mundos de vínculos sociales solidarios. Por consiguiente, la PC en Colombia se está constituyendo en un campo de resignificaciones referentes a modos de constitución de sujetos y agenciamiento de procesos de formación política, ética y cultural, asumidos desde proyectos de escolarización y desarrollo comunitario, configurando campos teóricos que responde a prácticas socio-culturales y de pedagogía social.

Así, podemos hablar de una simbiosis entre la PC y la EP, entendida esta como una relación necesaria y constructiva dependiente, donde la PC se formula con bases de educación popular e inversamente la EP se formula con bases de pedagogía crítica; en otras palabras, es como cuando se extiende la pedagogía más allá de las aulas y se comprenden las relaciones de la realidad con el diálogo de saberes, la negociación cultural y el intercambio educativo entre pedagogía y comunidad. Ahora bien, la PC y la EP permiten en la escuela y la sociedad procesos como la educación popular y la pedagogía crítica, junto con la creación de posibilidades críticas de pensamiento y acción de la población, permitiendo la construcción de una sociedad diferente, con justicia social, solidaridad e igualdad, garantizando un nivel de vida más productivo y equitativo.

#### **4. Reflexiones finales.**

En este apartado me permito dar cuenta de algunas reflexiones que suscitaron a partir de los hallazgos que se presentaron en el trabajo de investigación. Es importante comprender que el documento trabajado en torno al estado del arte se constituyó en una posibilidad para dialogar sobre las maneras como se concibe y caracteriza la pedagogía crítica y la educación popular en un periodo determinado (1999-2019), generando un valor agregado a la construcción teórica y práctica de los mismos temas tratados, permitiendo desde los archivos (libros y artículo) identificar, organizar, tematizar, analizar y producir, sobre el tema de interés.

Cabe destacar, que en un primer momento se resaltó que en este trayecto la producción teórica sobre la pedagogía crítica y la educación popular alcanzó su auge, entendiendo que los arduos trabajos investigativos de los pioneros del tema lograron mayor publicación, sin embargo, durante el desarrollo de la investigación, se identificó que más allá de su producción teórica, dicho recorrido solo es producto de la extensión de los fundamentos iniciales de las problemáticas suscitadas sobre temas educativos durante la segunda mitad de siglo XX, donde los aportes de pedagogos de los años 60's, 70's y 80's son releídos para ser resignificados en contextos diferentes y tratar de reconfigurarlos desde problemáticas particulares.

Ahora bien, la indagación inicial sobre la pedagogía crítica en Latinoamérica, nos sugiere que se ha considerado como un campo pedagógico inmerso desde las prácticas de la educación popular, pero también se enuncia que tanto la educación popular como la pedagogía crítica desde sus diversas interacciones, comprensiones y significaciones construyen una pluralidad que las constituyen como polisémicas, en este sentido, la pregunta de investigación que se abordó fue: ¿cómo se concibe y caracteriza la pedagogía crítica y la educación popular, desde la producción teórica en Colombia, durante el periodo (1999 – 2019)?.

La primera ruta que se desarrolló, consistió en analizar los referentes teóricos de la pedagogía crítica en Colombia, para este apartado fue necesario delimitarlos, destacando solo aquellos que por su amplio campo investigativo y producción académica han contribuido al tema de la pedagogía crítica en nuestro país. Durante nuestro recorrido documental, nos dimos cuenta que uno de los pensadores que se citaba constantemente y, por lo tanto, se reconocía como pionero

para las propuestas teórico-prácticas de la pedagogía crítica y la educación popular era Paulo Freire –aunque también se resaltan otros autores, que generaron importantes aportes a la pedagogía durante la segunda mitad del siglo XX-, aunque aquí es importante resaltar que Paulo Freire no realiza un nombramiento desde la especificidad de la pedagogía crítica, su enfoque estuvo hacia la Educación Popular y cómo se debía realizar una lectura crítica de la pedagogía. Fueron los académicos, los que hicieron alusión a la pedagogía crítica fortaleciendo este campo pedagógico desde la propuesta Freiriana. Por lo tanto, uno de los textos de mayor recepción es “pedagogía del oprimido”, que a partir de su lectura nos sirvió como base, por dos razones, primero, por el enunciado “la pedagogía es antropología”, lo cual implica comprender el trayecto de humanización del sujeto y su proceso por Ser Más y, segundo, por su noción de “acción cultural” que en los términos del primer capítulo permitió trabajar la matriz dialógica y antidialógica para proponer una lectura de lo que denominamos “el campo de pensamiento de Paulo Freire en Colombia durante el periodo de 1999-2019”, dicha lectura nos ayudó a centrar sus aportes desde la pedagogía crítica y la educación popular en nuestro país. A su vez, el campo de pensamiento de Paulo Freire nos permite pensarnos: primero, las tensiones que tenemos entre los diferentes discursos entre pedagogía y educación, no para entenderlos como procesos distintos sino por el contrario, al mismo tiempo que se complementan generan espacios reflexivos y transformativos en sentido teórico-práctico. Segundo, que tanto la acción pedagógica, como la práctica docente, permiten generar acciones transformativas con las cuales los maestros pueden y han enfrentado los procesos enajenantes del sistema capitalista desde procesos de auge en la instalación de los marcos del neoliberalismo educativo, los impactos de las políticas educativas donde la acción político-pedagógica agenciados en la escuela y en múltiples espacios comunitarios Posibilitan construir resistencias intersticiales imbricadas en dinámicas culturales, históricos y sociales. Tercero, destacar su propuesta desde un espacio-tiempo que constituye la concientización y el diálogo como elementos mediadores esenciales para la comprensión de proyectos alternativos y transformadores de acuerdo a los contextos y las épocas. Cuarto, los círculos de investigación, son un anclaje para relacionar sus aportes y recrearlos, fortaleciendo iniciativas investigativas en un sentido de participación-acción y al mismo tiempo crear bases teórico-conceptuales para el entendimiento de la pedagogía crítica y la educación popular. Así que tanto los círculos como el campo de pensamiento de P. Freire son un aporte importante al

entendimiento de una construcción teórica-práctica de la PC y su relación horizontal y vertical con la EP durante el trayecto del periodo examinado.

Este primer apartado nos permitió comprender la pedagogía crítica como un campo pedagógico en construcción, que mediante su trabajo práctico apuesta por la reivindicación de ciudadanías críticas, mediante la formación ético-política y la cimentación de estrategias político-pedagógicas, proyectando una pedagogía que trabaje en el reconocimiento de la diferencia, la liberación y la concientización de los procesos históricos, culturales y sociales. En tanto, la educación popular como una apuesta alternativa que busca identificar la importancia del trabajo hacia diversos campos sociales para comprender las diferentes luchas que se generan desde las culturas en razón de reivindicar sus saberes, prácticas y conocimientos.

En este sentido, la pedagogía crítica y la educación popular metafóricamente constituyen una parábola, comprendiendo que sus puntos en común tienden a estar paralelos en el trabajo popular e institucional desde las diferentes estrategias pedagógicas y educativas que aportan a las luchas por una justicia social, pensándose desde el trabajo colectivo como foco de la transformación histórica. Sus puntos de distanciamiento, se refieren a las diferentes dinámicas de la formación de maestros y educadores populares, que mediante el análisis de poder-resistencia-sujeto se vuelven fundamentales para los diferentes entendimientos respecto a generar cambios en la enseñanza, el aprendizaje y la cultura.

La segunda ruta, que se desarrolló, tenía como intención reconocer las formulaciones y/o concepciones que se producen sobre la pedagogía crítica y la educación popular en las revistas académicas de las facultades de educación de las universidades: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Distrital José Francisco de Caldas (U.D) y Universidad de Antioquia (UDEA). Universidades que tienen un posicionamiento académico, dado a su producción académica y formación ético-política y político-pedagógica en maestros y educadores populares, ya que sus luchas históricas, aportes sociales y construcciones culturales han impactado en procesos de movilizaciones sociales y justicia social. Ahora bien, aunque inicialmente resaltamos que las revistas de estas universidades a las cuales limitamos nuestra investigación tiene líneas de investigación que las

hace particulares, se evidencia una constante repetición en sus enunciados, particularidad que surge, debido a que varios de los autores publican los mismos trabajos de investigación en varias revistas –claro está cambiando, metodologías y enfoques, en algunos casos-, razón que hace que los análisis registrados en varios apartados se vuelvan repetitivos, sin embargo, resaltamos las particularidades de acuerdo a las revistas trabajadas desde las distintas universidades.

De acuerdo a lo anterior, desde la Universidad Pedagógica Nacional: Revista Colombiana de Educación, Revista Pedagogía y Saberes, Revista Folios, Revista Nodos y Nudos, la pedagogía crítica se concibe como una corriente pedagógica que desde sus apuestas teórico-prácticas identifican las relaciones de poder-ideología-saber que generan las desigualdades, discriminaciones de raza, género, clase y violencias políticas, para trabajar en y sobre ellas. Por lo tanto, los abordajes de las líneas de investigación (derechos humanos, dialogo de saberes, alfabetización, entre otros) nos permiten relieves algunas categorías recurrentes que se presentan en los trabajos señalados. Hacemos mención, especialmente de las siguientes: la diferencia, la liberación, el diálogo, la emancipación y los movimientos sociales. Es este sentido, el trabajo desde los colectivos e instituciones se constituyen como focos para la transformación histórica y la comprensión de las luchas desde los diferentes campos educativos y pedagógicos. Una de las particularidades que se realiza desde esta Universidad es con la Revista Pedagogía y Saberes ya que tiende a comprender este trabajo desde la pluralidad de la pedagogía crítica.

En tanto a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC): Revista Historia de la Educación en Latinoamérica, Revista Praxis y Saberes y Revista Educación y Ciencia, la PC, se conciben como una propuesta pedagógica alternativa que trabaja desde la interculturalidad, comprendiendo las luchas que se generan desde las diferentes culturas reivindicando sus saberes, prácticas y conocimientos, cuestionando las relaciones de conocimiento-educación-poder como mecanismo de control que son necesarios comprender, analizar y cuestionar. Desde esta universidad también se genera una particularidad con la Revista Educación y Ciencia, ya que su propuesta se enfatiza en los postulados de Paulo Freire y los norteamericanos (Giroux, McLaren, Kemmis), enfatizando en el análisis de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente.

Por otro lado, para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde la Revista Enunciación y la Revista Imágenes e Infancia, la PC se concibe como un proyecto pedagógico emancipador que a partir del análisis de la escuela cuestiona las relaciones de poder-resistencia-sujeto, trabajando desde la reivindicación de las experiencias, comprender la educación multicultural como una expresión para generar cambios en la enseñanza, el aprendizaje, la cultura y realizar una transformación social del sujeto, mediante el reconocimiento del otro y el diálogo, como también establecer mecanismos de aprendizaje reflexivo.

En tanto para la universidad de Antioquia desde la Revista Uni-Pluriversidad y Revista Educación y Pedagogía, la PC se concibe como un enfoque político-pedagógico que trabaja desde diferentes corrientes del pensamiento crítico filosófico y educativo que cuestionan las relaciones de poder-formación-saber que se dan en las diferentes dinámicas curriculares, prácticas docentes y escuela-universidad, luchando contra las múltiples acciones de dominación y poder que genera desigualdades en ámbitos sociales, cognitivos y culturales, reconociendo la interculturalidad, el lenguaje y la experiencia.

Estas diferentes significaciones sobre la PC nos permiten observar sus particularidades y diferencias en tanto que desde las cuatro universidades los autores hacen énfasis en: reivindicar la lucha social, el cambio cultural, político, social e histórico en favor de una democracia más justa, sin embargo, sus diferencias radican en los modos como cuestionan y analizan los medios de desigualdad.

Ahora bien, la EP desde las diferentes universidades (revistas), trabaja como una línea educativa alternativa, que desde sus diferentes enfoques constituye una corriente de pensamiento que trata de establecer sus propias prácticas, saberes y transformaciones históricas, que al tratar de ser entendida desde la academia resulta interpretándose desde la PC. Lo anterior nos resulta problemático, por la simple razón de que hacer EP es salirse de los estándares institucionales, aparte de que su práctica en sí ya es una acción crítica y una respuesta social ante un sistema autoritario, burocrático y clasista. Sin embargo, al tener que ser fundamentada, sus estructuras buscan cimientos en teorías que socialmente son aceptadas, estandarizadas y “sin derecho de ser cuestionadas”, no porque no evoquen una verdad o una realidad, sino porque tiene que ser

aceptadas desde los lugares donde se reproduce el conocimiento (la institución) –esto sucede en ciertos casos cuando se fundamenta desde universidades, sin embargo, su trabajo en los sectores populares, comunitarios y rurales habla por sí solo-, por eso es tan complejo comprender la EP, porque precisamente esta trata de salirse de la institucionalidad, para realizar otras formas de conocimiento y transformación social.

Las anteriores consideraciones nos permiten inferir que la EP en la búsqueda por una fundamentación teórica-práctica resulta siendo una manifestación de la PC, y que la PC al buscar una fuente práctica-teórica resulta siendo una expresión de la EP. Por eso es tan importante cuando Alfonso Torres y Marco Raúl Mejía establecen que la EP y la PC son hermanas, que proviene de unas teorías críticas y unas prácticas emancipatorias, resultado que genera una simbiosis entre ellas. Otro punto a resaltar en este mismo orden de ideas es la polisemia que existe entre la PC y la EP y es precisamente porque son corrientes que se prestan como fundamentos teóricos-prácticos y prácticos-teóricos en las diferentes disciplinas de pensamiento que en razón de querer fundamentar una acción crítica pedagógica se alimentan de ellas, y esto es uno de los sentidos por los cuales también se habla de pedagogías críticas y no solamente de pedagogía crítica, ya que las diferentes formas como es utilizada desde los diferentes campos de conocimiento producen su amplitud.

Este proceso de fundamentación nos permite formular la pregunta de qué es lo crítico o crítica de la PC y la EP. Tomamos esta categoría como articulación entre el balance de la producción teórica del capítulo uno y la producción académica del capítulo dos, en un sentido muy particular y es que los círculos de investigación que nombramos en el capítulo uno son resultado práctico de los diferentes trabajos realizados de la apuesta teórica de la PC y la EP, en tanto, para el capítulo dos se hizo esencial analizar las diferentes relaciones de desigualdad en los sentidos de poder-formación-saber, poder-resistencia-sujeto, conocimiento-educación-poder y poder- ideología-saber. El punto bisagra aquí es la crítica, entendiendo esta desde la PC, de acuerdo con Estela Quintar (2018), como un movimiento de pensamiento, un razonamiento que trasciende la racionalidad científica y desplaza una racionalidad dialéctica e histórica, en otras palabras, la crítica “nos permite centrar las categorías experienciales – no sólo teóricas – que permitan ese distanciamiento crítico para ampliar comprensión y conciencia histórica del presente, porque la

crítica, necesariamente, es activada en la lectura del presente y una lectura que busca construir conocimiento histórico.” (p. 18). En esa medida la crítica es un modo de pensar, donde da cuenta de una actitud y aptitud para pensar de manera compleja, problematizando y comprendiendo el presente, los sujetos y subjetividades que se mueven en una realidad con especificidades históricas. Para Torres (2021), lo crítico de la EP está presente en la interpretación y posicionamiento frente a la realidad social y educativa, y en su “vocación transformadora y el empoderamiento de los sujetos, desde su concientización, la ampliación de sus marcos interpretativos y la formación de subjetividades alternativas desde la praxis y la pedagogía dialógica.” (p. 5)

Ahora bien, con estos acercamientos de la EP y la PC, formulamos la pregunta por el maestro de la PC y del educador popular de la EP. Para el desarrollo de este interrogante es importante entender que cada época produce sus contextos y problemáticas, particularmente en este tiempo que surge una constante pregunta por la formación del maestro, su quehacer y sentido social. Ahora bien, de modo que, en el contexto colombiano, el saber no se puede limitar solo a la enseñanza de una disciplina y/o desconocer una realidad social signada por la violencia política, la docilidad y condiciones enajenantes a partir de procesos neoliberales. Situación que nos convoca a pensar el maestro de la PC como un trabajador cultural en favor de generar acciones políticas que ejerzan espacios democráticos y críticos.

Considerando lo anterior, resaltamos durante esta investigación aquellas significaciones que se encontraron en la delimitación del presente proyecto de acuerdo a lo identificado en las revistas consultadas. El maestro de la PC es un sujeto que rompe con las fronteras institucionales, expande la escuela permitiendo abrir sus puertas a la coherencia histórica y contextual para realizar transformaciones sociales, culturales y emancipadoras. Tal como se puede deducir al plantear que el maestro es un productor de saber, que está en una constante autoformación, estableciendo una relación de solidaridad y transformación frente a las injusticias socio-económicas, de clase social, étnicas, culturales y políticas de las mayorías poblacionales y las proyecciones políticas y educativas propiamente dichas, las cuales pueden constituirse en instrumento de poder y en alternativa emancipatoria, con proyección hacia un desarrollo humano al mismo tiempo y parafraseando a Ortega (2019) el maestro de la PC, es un maestro en una

lucha constante por salir de la ingenuidad, la subordinación, la inferioridad, en palabras de la autora dejar de ser un “maestro bonsái”, para pensar posibilidades y construcciones de alteridad, memoria, corporeidades sensibles y actuantes, singulares y solidarias. En este sentido de enunciados, el maestro que hace posible la PC desde sus horizontes éticos y políticos se orienta a criterios de respeto de la dignidad e integridad de los grupos sociales y al agenciamiento de procesos pedagógicos que resignifican y articulen su práctica reconociendo lo que hacen, cómo lo hacen y para qué y quienes lo hacen, esto en función de crear nuevos saberes direccionados al diálogo con instituciones, comunidades y colectivos u organizaciones alternativas.

Hasta aquí hemos comprendido al maestro de la PC, como un sujeto ético, político, comprometido con las transformaciones sociales, culturales, históricas e ideológicas, y que están en constante reflexión-acción sobre su práctica. Entonces: ¿que entendemos por Educador Popular?. Primero partimos por comprender qué sería lo popular, en este caso, no se entendería solamente como una clase social determinada, con unas costumbres y hábitos predeterminados, sino, como un conjunto de acciones que busca reivindicar procesos emancipatorios. Entendido lo popular de esta manera, nos ayuda a visibilizar que el educador popular se asume como un sujeto que desde el trabajo formativo tiende por reformular sus prácticas, conceptualizaciones, pedagogías y metodologías en favor de luchar contra las desigualdades que provoca el capitalismo, generando estrategias pedagógicas de transformación, para construir una sociedad más humana y justa desde los procesos educativos, mediante los cuales realiza su trabajo en la sociedad. Por lo que de acuerdo con Mejía (2011; 2016) los educadores populares desde la formación popular tienden por comprender los cambios contextuales y de época desde sus diferentes retos y necesidades, reconoce la manera como se constituye la nueva realidad educomunicativa y como está transforma los procesos educativos, y reelabora desde las concepciones de las pedagogías críticas para hacer una elaboración metodológica propia y coherente con ellas. En este sentido, una de las funcionalidades del educador popular en disputa del poder, control y saber, lo coloca en un proceso político-pedagógico, donde los dispositivos que se utilizan en cada actividad educativa y pedagógica marcan su horizonte político.

Para finalizar, se destacan como aportes importantes mediante el presente estado del arte reconocer la pedagogía crítica como un campo pedagógico en construcción que busca explorar,

identificar y analizar las diferentes relaciones de poder-ideología-educación con el sentido de proponer metodologías, didácticas y líneas de pensamiento teórico-práctico para el reconocimiento de las subjetividades, buscando desde la formación-saber-resistencia nuevas formas de conocimiento que transformen proyectos educativos y generen políticas públicas educativas que fomenten la justicia social y educativa.

Con esto quiero reconocer, primero el campo de pensamiento de Paulo Freire como una herramienta de análisis teórico para profundizar y ampliar conceptos, tensiones y prácticas, con el fin de generar una construcción más sólida a la PC en Colombia. Segundo, comprender la EP como un campo pedagógico independiente de la PC, constituyendo a los dos como corrientes de pensamiento pedagógico. Tercero, comprender la crítica, la cultura y la historia como conceptos claves para generar propuestas educativas transformadoras. Cuarto, fortalecer procesos de formación de maestros desde el reconocimiento de las subjetividades, realidades y contextos para unificar experiencias y trabajar desde horizontes éticos y políticos. Quinto, comprender los procesos de pedagogización de la política como acciones de resistencia y un instrumento educativo concientizador.

## 5. Referencias bibliográficas.

- Ávila; R. 1990. *¿Qué Es Pedagogía? 25 Tesis Para La Discusión*. Editorial Nueva América
- Agudelo; J. 2016. *Pedagogías Con Raíz Latinoamericana: Experiencias De Formación Popular Comunitaria Con Nuestra Gente*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
- Álvarez Gallego, A. 2013. La Autogestión Educativa Y La Gubernamentalidad Liberal Como Superficie De Emergencia De La Educación Popular. *Revista Colombiana De Educación*, (65), 153.176. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce153.176>
- Aguilera Morales, A. 2005. La Escuela: Un Lugar Sencillamente Complejo. *Pedagogía Y Saberes*, (23), 87.94. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys87.94>
- Álvarez Soler, J. A. 2019. Diálogo De Saberes: Justicia Indígena Del Cauca Y Justicia Ordinaria, Un Intercambio Cultural Posible. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 21(33). <https://doi.org/10.19053/01227238.9097>
- Alba Maldonado, J. M. (2011). El Agrónomo Educador. *Educación Y Ciencia*, (13). <https://doi.org/10.19053/01207105.767>
- Avellaneda Avellaneda, Y. T. (2015). Prácticas Pedagógicas De Formación Política En La Infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99–111. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2015.1.A07>
- Amaya Sierra, A. F. (2017). La Investigación-Acción-Participativa Como Pedagogía Crítica. Un Acercamiento. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 32–40. <https://doi.org/10.14483/25905791.13071>
- Aurora L., López L., Zapata Villegas V., & Schugurensky D. (2012). Paulo Freire: Maestro De Maestros, Para América Latina Y Para El Mundo. *Uni-Pluriversidad*, 2(1), 69 - 70. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12398>
- Barragán, D., Mendoza, C., & Torres Carrillo, A. (2006). "Aquí Todo Es Educativo" Saberes Pedagógicos Y Prácticas Formativas En Organizaciones Populares. *Folios*, (23), 15-28. Recuperado A Partir De <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/rf/article/view/10186>
- Bogoya Maldonado, N. (2006). Hacia Una Pedagogía Para La Ciudadanía. *Infancias Imágenes*, 5(1). <https://doi.org/10.14483/16579089.4540>
- Barreto Carrera, J. C., & Rodas Cárdenas, M. J. (2012). Discurso Del Docente Y Diversidad Cultural: Realidades Contrapuestas Entretejidas. *Infancias Imágenes*, 11(2), 44–50. <https://doi.org/10.14483/16579089.5620>
- Bourdieu, Pierre Y Passeron, Jean-Claude. (2001). *La Reproducción. Elementos Para Una Teoría Del Sistema De Enseñanza*, Libro 1, Editorial Popular, España. Pp. 15-85
- Bustamante Zamudio, G. (2012). *El Maestro Cuadrifronte*.

Cendales; L. Mejía; M. Muñoz; J. 2016. Pedagogías Y Metodologías De La Educación Popular “Se Hace Camino Al Andar”. Ceaal - Colectivo Colombia. Ediciones Desde Abajo

Cendales; L. Mariño; G. 2009. El Diálogo En Educación Una Reflexión Y Una Propuesta Desde La Educación Popular. Revista La Piragua, Numero 29.

Cendales; L. Torres C. 2006. La Sistematización Como Experiencia Investigativa Y Formativa. Revista La Piragua, Número 23, 29-39.

Cendales; L. 2003. Aprender A Investigar, Investigando. Caracas: Federación Internacional De Fe Y Alegría

Cárdenas Páez, A., & Ardila Rojas, L. F. (2017). Lenguaje, Dialogismo Y Educación. Folios, (29), 37.50. <https://doi.org/10.17227/01234870.29folios37.50>

Carrillo, A. T. (2002). Vínculos Comunitarios Y Reconstrucción Social. Revista Colombiana De Educación, (43).

Castillo Guzmán, E., & Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar La Escuela O Escolarizar La Democracia? Dilemas De La Socialización Política En La Escuela Colombiana. Revista Colombiana De Educación, (45). <https://doi.org/10.17227/01203916.5494>

Clavijo Ramírez, A. (2019). De La Indignación A La Dignidad: Procesos Formativos De Pensamiento Crítico En Contextos De Educación Formal Escolar. Nodos Y Nudos, 5(44). <https://doi.org/10.17227/Nyn.Vol5.Num44-1249>

Couëdel, A., & Blondeau, N. (2008). Una Pedagogía Crítica En La Universidad: Pedagogía De Acción Y De Transformación Social. Enunciación, 13(1), 110–120. <https://doi.org/10.14483/22486798.1266>

Chiroque Chunga S. (2012). Movimiento Social Por Una Educación Liberadora, Desde El Enfoque Freiriano. Uni-Pluriversidad, 7(2), 67-74. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11904>

Campo Sarria D. (2018). Claves Para Diferenciar Los Procesos De Educación Popular En El Campo De La Intervención Social. Praxis, Educación Y Pedagogía, N 2, 112-129. Recuperado A Partir De [https://doi.org/10.25100/Praxis\\_Educacion.V0i2.7797](https://doi.org/10.25100/Praxis_Educacion.V0i2.7797)

Cortés F., Folgueiras P., & Sabariego M. (2017). Investigación-Acción Para Favorecer La Participación De Los Jóvenes: La Construcción De Un Equipo Colaborativo. Revista Educación Y Pedagogía, 24(63-64), 182-192. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328594>

Caro Naranjo D. P., & Cardona Orrego C. (2019). Tejer Con Los Hilos De La Propia Voz: Experiencias De Lectura Y Escritura De Mujeres Populares. Cuadernos Pedagógicos, 21(27), 72-78. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337209>

Cuadernos Pedagógicos. 2000. Capítuloiii: La Práctica En Relación Con La Estructura Del Plan De Estudios. 17, 33-49. Recuperado A Partir De

<https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2317/Pdf>

Chavarría; Marta. 2002. La Comunicación, Educación: Un Factor Protector De La Salud. Cuadernos Pedagógicos. 19, 139-155. Recuperado A Partir De <https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2319/Cuadernos%20pedag%C3%B3gicos%20%2319%20-%20pdf>

Díaz Ramírez; W. Sanabria; Y. 2016. Pedagogías Críticas Y Emancipatorias. Un Homenaje A Paulo Freire. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Da Mota Neto, J. C. (2018). Paulo Freire E Orlando Fals Borda Na Genealogia Da Pedagogia Decolonial Latino-Americana. Folios, (48), 3-13. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8131>

Diker, G. L. (2007). Autoridad, Poder Y Saber En El Campo De La Pedagogía. Revista Colombiana De Educación, (52). <https://doi.org/10.17227/01203916.7699>

Delgado, R. (2011). Acción Colectiva Y Educación Popular: Contribuciones Para Un Conocimiento Emancipatorio. Folios, (33), 53.60. <https://doi.org/10.17227/01234870.33folios53.60>

Di Caudo Villoslada, M. V. (2013). Relaciones Conflictivas: Pedagogías Críticas Y Currículum. Praxis & Saber, 4(8), 15–39. <https://doi.org/10.19053/22160159.2650>

Espinel, O. O. (2013). Educación En Derechos Humanos. Esbozo De Una Lectura Biopolítica. Revista Colombiana De Educación, (65), 101.122. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce101.121>

Espinel Bernal, O. O. (2010). Pedagogías Críticas Y Educación En Derechos Humanos. Una Mirada Desde Escenarios Escolares Y No Escolares. Nodos Y Nudos, 3(29). <https://doi.org/10.17227/01224328.905>

Estupiñán Quiñones, N., & Agudelo Cely, N. (2012). Identidad Cultural Y Educación En Paulo Freire: Reflexiones En Torno A Estos Conceptos. Revista Historia De La Educación Latinoamericana, (10). Recuperado A Partir De [https://Revistas.Uptc.Edu.Co/Index.Php/Historia\\_Educacion\\_Latinamerican/Article/View/1484](https://Revistas.Uptc.Edu.Co/Index.Php/Historia_Educacion_Latinamerican/Article/View/1484)

Echeverri Álvarez J. C. (2012). Aproximación A Paulo Freire En Clave De Hoy. Uni-Pluriversidad, 7(2), 13-24. Recuperado A Partir De <https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11896>

Freire, P. (1993). Pedagogía De La Esperanza: Un Reencuentro Con La Pedagogía Del Oprimido. Siglo XXI.

Freire, P. (1993). Política Y Educación. Traducción De Stella Mastrangelo. Editorial Siglo Xxi. México.

Freire, P. (1996). Pedagogía De La Autonomía: Saberes Necesarios Para La Práctica Educativa. Traducción De Guillermo Palacios. Editorial Siglo Xxi. México, España.

- Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Argentina: Siglo Xxi.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía Del Oprimido*. Traducción De Jorge Mellano. Siglo Veintiuno Editores. Edición Quincuagesimoquinta. México.
- Freire, P. (2008). *Miedo Y Osadía: La Cotidianidad Del Docente Que Se Arriesga A Practicar Una Pedagogía Transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2005). Formación Del Profesorado En Las Comunidades De Aprendizaje. *Revista Colombiana De Educación*, (48). <https://doi.org/10.17227/01203916.7715>
- Franco Patiño, S. M. (2012). La Educación Como Praxis Transformadora. *Pedagogía Y Saberes*, (36), 45.56. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys45.56>
- Flórez Ochoa R., & Vivas Ochoa M. (2009). La Formación Como Principio Y Fin De La Acción Pedagógica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(47). Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6680>
- Franco Avellaneda M., & Sáenz Rodríguez M. D. P. (2013). Dimensiones Educativas De La Tecnología Social. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(62), 63-77. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14110>
- Galeano Corredor; J. 2018. *Expedición Pedagógica Nacional. Aproximaciones A Las Memorias Del Conflicto Armado Desde La Escuela*. Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor De Bogotá; Secretaría De Educación Del Distrito.
- Giraldo; Y. James Melenge; J. (Compiladores). 2013. *Territorios Y Cartografías Educativas: Construyendo Sentidos De Las Educaciones Del Siglo Xxi*. Medellín: Fundación Centro Internacional De Educación Y Desarrollo Humano: Instituto Tecnológico Metropolitano: Colegio Divino Salvador: Red De Educación Y Desarrollo Humano.
- Guido Guevara; S. 2015. *Interculturalidad Y Educación En La Ciudad De Bogotá: Prácticas Y Contextos*. 1ª Ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guelman; A. Cabaluz; F. Y Salazar; M. (2018). *Educación Popular Y Pedagogías Críticas En América Latina Y El Caribe: Corrientes Emancipatorias Para La Educación Pública Del Siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- Gomez Campo, V. M. (2002). Lo Académico Y Lo Político En Las Universidades Públicas. *Revista Colombiana De Educación*, (43). <https://doi.org/10.17227/01203916.5458>
- Guichot Reina, V. (2004). Posicionamiento Freireano Ante La Formación Del Profesorado: El Compromiso Político De Educador. *Revista Colombiana De Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5514>
- Guichot Reina, V. (2006). *Democracia Y Educación: Análisis Crítico En Los Albores Del Tercer Milenio*. *Pedagogía Y Saberes*, (25), 9.27. <https://doi.org/10.17227/01212494.25pys9.27>

Giroux, H., & Micán, A. F. (2018). Hacia Una Pedagogía De La Esperanza Educada Bajo El Capitalismo De Casino. *Pedagogía Y Saberes*, (50), 153-158.  
<https://doi.org/10.17227/Pys.Num50-9508>

González González, M. A. (2014). El Maestro En Sus Lenguajes, Un Artesano De Su Devenir. ¿Fantasías De Una Utopía?. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 15(21), 305–334. <https://doi.org/10.19053/01227238.2475>

Gurung, B., & Clavijo Olarte, A. (2015). Pedagogías Emergentes En Contextos Cambiantes: Pedagogías En Red En La Sociedad Del Conocimiento. *Enunciación*, 20(2), 271–286.  
<https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Enunc.2015.2.A08>

Gaviria L., M. B. (2009). ¿Es La Institución Educativa Productora Y Reproductora De Exclusión Social?. *Infancias Imágenes*, 8(1). <https://doi.org/10.14483/16579089.4489>

González González, J. A., González Quecán, S. A., & Quiroga Loaiza, N. (2017). Las Madres Y Su Rol Educador: Una Experiencia De Cambio Desde La Educación Popular. *Infancias Imágenes*, 16(1), 25–42. <https://doi.org/10.14483/16579089.10751>

García Mendivelso, V. A. (2016). El Trabajo Infantil Rural: Un Puente Para La Construcción De Saberes En La Escuela Rural. *Infancias Imágenes*, 15(1), 139–152.  
<https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2016.1.A10>

Gallego J. I. (2012). Pedagogía Crítica Y Educación No Formal. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 35-38. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11900>

Gerhardt H. M. (2012). Paulo Freire (1921-1997). *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 39-54. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11899>

García Alcántara J. D., & Hernández Mejía M. G. (2012). Paulo Freire. Semblanza Biográfica. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 55-60. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11901>

Gallego J. I., & Barragán B. (2009). Pedagogía Crítica Y Movimientos Sociales: Apuntes Para El Debate De Una Educación No Formal Crítica. *Uni-Pluriversidad*, 8(1). Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1317>

Giraldo Majía G. E., & González Agudelo E. M. (2009). Acerca De La Participación De Los Profesores En El Currículo. *Uni-Pluriversidad*, 9(1). Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1841>

García García J. J., Ossa Montoya A. F., & Duque López F. E. (2010). Educar: Combatir El Miedo Estructural De La Sociedad Actual. *Uni-Pluriversidad*, 10(1), 87-90. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/7209>

Ghiso A. (2012). El Encuentro Como Potencialidad Organizacional Compleja. Apuntes Para Una Reflexión Epistemológica, Ética Y Pedagógica Compleja. *Uni-Pluriversidad*, 12(1), 57 - 63. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13278>

García García J. J., & Duarte López F. E. (2012). Pedagogía Crítica Y Enseñanza Problemática: Una Propuesta Didáctica De Formación Política. *Uni-Pluriversidad*, 12(1), 73 - 85. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/13280](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/13280)

Gounari P., Davila Davila J. C., & Guerra J. C. (2011). Devolviéndole Lo Crítico Al Lenguaje: Una Agenda Crítica En La Pedagogía De Los Idiomas. *Revista Educación Y Pedagogía*, 20(51), 51-64. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/9896](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/9896)

González V. M. (2019). Ser Maestro Hoy. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(27), 6-16. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Article/View/337199](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Article/View/337199)

Hernández F. (2011). Educar A Través De Las Artes Desde Los Alfabetismos Múltiples: Una Experiencia En Formación Docente. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(55), 43-54. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/9756](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/9756)

Jaramillo O. (2009). Un Acercamiento, Desde La Pedagogía Crítica, A La Biblioteca Pública Como Espacio Para La Formación Ciudadana. *Uni-Pluriversidad*, 8(1). Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/1316](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/1316)

Jaramillo O. (2009). La Formación Ciudadana En La Obra De Freire. *Uni-Pluriversidad*, 8(3 Sup). Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/1816](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/1816)

Jaramillo R. (2017). La Calidad En La Educación Superior Colombiana: ¿Léxicos De Deshumanización? *Uni-Pluriversidad*, 16(2), 88-96. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/328316](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/328316)

Lima Jardilino, J. R. (2008). Aportes Del Pensamiento Educativo De Paulo Freire: De La Singularidad A La Universalidad De Su Pedagogía. *Pedagogía Y Saberes*, (28), 21.29. [Https://Doi.Org/10.17227/01212494.28pys21.29](https://doi.org/10.17227/01212494.28pys21.29)

Lomas, C. (2003). Leer Para Entender Y Transformar El Mundo. *Enunciación*, 8(1), 57–67. [Https://Doi.Org/10.14483/22486798.2478](https://doi.org/10.14483/22486798.2478)

León Rodríguez, A. M. (2013). El Maestro Como Sujeto Político: Dilemas Entre Los Imaginarios Y Su Formación. *Infancias Imágenes*, 12(1), 117–123. [Https://Doi.Org/10.14483/16579089.4923](https://doi.org/10.14483/16579089.4923)

Loja M. (2012). A Diez Años Del Fallecimiento Del Pensador Brasileño Paulo Freire Frei Beto: “La Pedagogía De La Liberación Es Más Necesaria Y Urgente Que Nunca”\* El Educador Y Teólogo Destaca La Vigencia Del Autor De “La Educación Como Práctica De La Libertad”. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 75-78. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11905](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11905)

Mariño; G. Cendales; L. 2004. Educación No Formal Y Educación Popular. Hacia Una Pedagogía Del Dialogo Cultural. Editorial: Fe Y Alegría.

Mejía, M. R. (2015). Diálogo-Confrontación De Saberes Y Negociación Cultural. Ejes De Las Pedagogías De La Educación Popular: Una Construcción Desde El Sur. *Pedagogía Y Saberes*, (43), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>

Mejía; R. 2011. Educación(Es) En La(S) Globalización(Es) Entre El Pensamiento Único Y La Nueva Crítica. Tomo Ii. Perú. Universidad De Ciencias Y Humanidades Fondo Editorial

Mejía; R. 2011. Educaciones Y Pedagogías Críticas Desde El Sur (Cartografías De La Educación Popular). Viceministerio De Educación Alternativa Y Especial. Bolivia

Mejía J, M. R. (2012). Construir La Teoría Crítica Del Trabajo Inmaterial Y Las Ntic. Una Aproximación Desde La Educación Popular. *Nodos Y Nudos*, 4(32). <https://doi.org/10.17227/01224328.1768>

Mejía Jiménez, M. R. (2015). El Resurgimiento De Lo Educomunicativo. *Enunciación*, 20(1), 119–140. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Enunc.2015.1.A09>

Mejía J., M. R. (2014). Naturaleza Y Sentido Del Trabajo Del Maestro Y La Maestra En El Siglo Xxi Anotaciones Para Contribuir Al Debate Sobre El Estatuto Docente. *Nodos Y Nudos*, 4(37). <https://doi.org/10.17227/01224328.3120>

Mejía Jiménez, M. R., & Manjarrés, M. E. (2011). La Investigación Como Estrategia Pedagógica Una Apuesta Por Construir Pedagogías Críticas En El Siglo Xxi. *Praxis & Saber*, 2(4), 127–177. <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>

Medina Bejarano, R., & Huertas Ruíz, D. P. (2011). Formar Para El Cuidado De Lo Público: Una Apuesta Por La Democracia. *Nodos Y Nudos*, 3(30). <https://doi.org/10.17227/01224328.958>

Medina Rincón, L. M., & Villamarín Ferro, N. (2019). La Caricatura Simbólica: Herramienta Formadora Del Pensamiento Crítico. *Educación Y Ciencia*, (21), 31–43. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.Eyc.2018.21.E9386>

Medina Melgarejo, P. (2019). Investigación Dialogante. Romper Las Dicotomías Para Descolonizar Al Poner En El Centro Al Sujeto Y A La Vida De Distintas Maneras: Dialogue Research. Break Dichotomies To Decolonize By Putting The Subject And Life At The Center In Different Ways. *Noria Investigación Educativa*, 1(3). Recuperado A Partir De <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/noriaie/article/view/16310>

Mendez Rivera, P. (2016). Constitución De Sujeto Maestro En Prácticas De Resistencia En Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15–30. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Enunc.2016.1.A01>

Mora Mancipe, G. S. (2011). Retos De La Educación. *Infancias Imágenes*, 10(2), 123–124. <https://doi.org/10.14483/16579089.4456>

Muñoz García, P. A. (2014). Deberes Ciudadanos Y Diversidad Cultural: Comprensión De Los Discursos De Estudiantes Y Docentes Desde La Alteridad Y La Subjetividad. *Infancias Imágenes*, 13(2), 23–32. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2014.2.A02>

Manuel Ghiso A. (2019). Convivencia. Del Dispositivo Burocrático-Legal A La Experiencia De Vida Digna. *Revista Educación Y Pedagogía*, 26(67-68), 74-85. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/340171](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/340171)

Martínez Martínez B. E. (2019). Saberes Y Educación Desde Un Proyecto Decolonial: Hacia Una Pedagogía De La Incomodidad. *Revista Educación Y Pedagogía*, 26(67-68), 165-180. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/340180](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/340180)

Monteiro A., & Mendes Rodríguez J. (2011). Prácticas Sociales Y Organización Curricular: Cuestiones Y Desafíos. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(59), 37-46. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/8690](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/8690)

Norman Estupiñán Quiñones, N. C. A. C. (2011). La Sensibilidad Intercultural En Paulo Freire. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (13). [Https://Doi.Org/10.19053/01227238.1535](https://doi.org/10.19053/01227238.1535)

Noguera Ramírez; C. Gallego Álvarez; A. & Herrera Beltrán; C. 2016. Lecciones De Historia De La Pedagogía En Colombia. Escuela, Maestro E Infancia(S). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio.

Niño Arteaga, Y. (2019). Problematizar Lo Humano En Educación. La Dimensión Política Y El Concepto De Pensamiento Crítico En La Pedagogía De Freire Y Giroux. *Pedagogía Y Saberes*, (51). [Https://Doi.Org/10.17227/Pys.Num51-8286](https://doi.org/10.17227/Pys.Num51-8286)

Niño Zafra; L. 2013. Currículo Y Evaluación Críticos: Pedagogía Para La Autonomía Y La Democracia. 1ª. Ed. — Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Ciup.

Ortega Valencia, P. 2020. Pedagogía Crítica En Tiempos De Asepsia. Bogotá: Instituto Nacional

Ortega Valencia; P, Silgado Ramos; A. Villa Rojas; Y. 2019. Entre El Desasosiego Y El Desamparo. Bogotá: Instituto Nacional

Ortega Valencia; P. Merchán Díaz; J. Castro Sánchez; C. 2018. ¿Oiga Señor, Y Ese Fusil Para Qué? Pedagogía De La Memoria Para El ¡Nunca Más! Bogotá: Instituto Nacional De Investigación E Innovación Social.

Ortega Valencia, P., & Peñuela Contreras, D. (2007). Perspectiva Ético-Política De Las Pedagogías Críticas. *Folios*, (26), 93.103. [Https://Doi.Org/10.17227/01234870.26folios93.103](https://doi.org/10.17227/01234870.26folios93.103)

Ortega Valencia, P. 2017. La Convivencia Universitaria. Entre El Peso Y La Levedad. Bogotá: Editorial Aula De Humanidades.

Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza De La Historia Reciente Y Pedagogía De La Memoria: Emergencias De Un Debate Necesario. *Pedagogía Y Saberes*, (40), 59.70. [Https://Doi.Org/10.17227/01212494.40pys59.70](https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70)

Ortega Valencia, P., & Torres Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, Entre Trayectos Y Proyectos En La Educación Popular. *Revista Colombiana De Educación*, (61), 333-357. <https://doi.org/10.17227/01203916.868>

Ortega Valencia, P., & Herrera, M. C. (2012). Memorias De La Violencia Política Y Formación Ético-Política De Jóvenes Y Maestros En Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, (62), 89-115. <https://doi.org/10.17227/01203916.1627>

Ortega Valencia, P., & Castro Sánchez, C. P. (2010). Rostros Y Rastros De Una Pedagogía De La Memoria. *Nodos Y Nudos*, 3(28). <https://doi.org/10.17227/01224328.973>

Ortega Valencia, P. (2010). Pedagogía Crítica Y Alteridad, Una Cartografía Pedagógica. *Praxis & Saber*, 1(1), 159–173. Recuperado A Partir De [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1089](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1089)

Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones En Torno A Sus Prácticas Y Desafíos. *Pedagogía Y Saberes*, (31), 26-33. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>

Ortega Valencia, P. (2008). La Escuela, ¿Un Espacio De Inclusión? *Nodos Y Nudos*, 3(25). <https://doi.org/10.17227/01224328.1142>

Ortega Valencia, P. (2006). Subjetividades Del Maestro En La Escuela. Nuevos Sentidos Y Configuraciones. *Nodos Y Nudos*, 3(21). <https://doi.org/10.17227/01224328.1287>

Ortega Valencia, P. (2006). El Papel De La Escuela En La Construcción De La Ciudadanía. *Pedagogía Y Saberes*, (25), 39-44. <https://doi.org/10.17227/01212494.25pys39.44>

Olaya Gualteros, V., Ortega Valencia, P., Herrera, M. C., & Cristancho, J. G. (2013). Memoria Y Formación: Configuraciones De La Subjetividad En Ecologías Violentas. Universidad Pedagógica Nacional.

Ocampo López, J. (2012). Paulo Freire Y La Pedagogía Del Oprimido. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10). Recuperado A Partir De [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1486](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486)

Ochoa Sierra, L., & Moreno Mosquera, E. (2014). Lectura Y Análisis De La Carta De Renuncia De Camilo Jiménez Desde Una Postura Crítica. *Enunciación*, 19(2), 268–281. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.A07>

Ospina Cruz C. (2012). Conversación Con Freire. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 25-28. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11897>

Ossa Londoño J. (2012). Paulo Reglus Freire Neves. 19 De Septiembre De 1921, Recife – 2 De Mayo 1997, Sao Paulo. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 61-62. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11902>

Páramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: Elementos Para Su Delimitación Como Campo De Conocimiento. *Revista Colombiana De Educación*, (57). <https://doi.org/10.17227/01203916.7586>

Perines, H., & Hidalgo, N. (2018). “La Escuela Confía En Que Los Estudiantes Podemos Cambiar El Mundo”: Un Estudio De Las Escuelas Que Trabajan Para La Justicia Social. *Revista Colombiana De Educación*, (75), 19-38. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8099>

Prada, M. A. (2009). La Conquista De Ser Sujeto: Vocación Ontológica, Conciencia Crítica Y Proyecto. *Pedagogía Y Saberes*, (30), 9.18. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys9.18>

Peñuela C., D. M. (2009). Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético–Política. *Pedagogía Y Saberes*, (30), 39.46. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39.46>

Peñuela, D. M. (2010). ¿Es Posible Descolonizar La Pedagogía?. *Praxis & Saber*, 1(1), 175–189. Recuperado A Partir De [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1090](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1090)

Peñuela C, D. M. (2011). Constitución De Sujetos Desde La Educación Popular Y La Sociología Crítica Aproximaciones Desde El Pensamiento De Paulo Freire Y Hugo Zemelman. *Educación Y Ciencia*, (11). <https://doi.org/10.19053/01207105.734>

Parra García, C. (2018). Eco-Alfabetización. *Infancias Imágenes*, 17(1), 117–124. <https://doi.org/10.14483/16579089.11621>

Pérez Uribe W. (2019). Tres Arquitecturas Del Acto De Enseñar: Una Lectura En Clave Reflexiva De La “Primera Carta” De Paulo Freire. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(27), 57-65. Recuperado A Partir De <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337207>

Ramírez Martínez; J. Ortega Valencia, P., Mejía Jiménez, M.2018. El Maestro Como Investigador. Experiencia E Investigación Como Estrategias Pedagógicas. Bogotá: Instituto Nacional De Investigación E Innovación Social.

Ramírez Bravo, R. (2008). La Pedagogía Crítica Una Manera Ética De Generar Procesos Educativos. *Folios*, (28), 108.119. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>

Reyes Ramírez, O. L. (2006). La Educación Popular Y La Investigación Social Critica En La Transformación De La Escuela. *Pedagogía Y Saberes*, (25), 83.90. <https://doi.org/10.17227/01212494.25pys83.90>

Ruiz Botero, L. D. (2007). La Escuela Como Territorio Social En Disputa. *Nodos Y Nudos*, 3(22). <https://doi.org/10.17227/01224328.1300>

Rodríguez Vargas, E. P. (2019). Sistematización De Experiencias Educativas En La Pedagogía Decolonial. *Nodos Y Nudos*, 5(44). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-6759>

Ríos Rincón, S. M., & Ramos Pérez, J. C. (2011). Derechos Humanos En La Escuela: Prácticas, Percepciones Y Alternativas. *Nodos Y Nudos*, 3(30). <https://doi.org/10.17227/01224328.961>

Rhela, R. (2012). O Professor Universitário Como Educador. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10). Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Uptc.Edu.Co/Index.Php/Historia\\_Educacion\\_Latinamerican/Article/View/1490](https://Revistas.Uptc.Edu.Co/Index.Php/Historia_Educacion_Latinamerican/Article/View/1490)

Rojas Espitia, S. M., & Barón Pereira, N. E. (2015). Reflections Seen From Critical Pedagogy And Other Related Theories To Nurture Prospective And In-Service Teachers' Doing. *Educación Y Ciencia*, (16). [Https://Doi.Org/10.19053/01207105.3237](https://doi.org/10.19053/01207105.3237)

Rhela, R. (2012). Reseñas De Libros Y Revistas. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10). Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Uptc.Edu.Co/Index.Php/Historia\\_Educacion\\_Latinamerican/Article/View/1493](https://Revistas.Uptc.Edu.Co/Index.Php/Historia_Educacion_Latinamerican/Article/View/1493)

Rojas Amoroch, A. A. (2014). Entre Rimas Y Cantos: Los Niños Como Sujetos Activos De Su Educación. *Infancias Imágenes*, 13(2), 182–191. [Https://Doi.Org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2014.2.A17](https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2014.2.A17)

Rouillon J. (2012). ¡Paulo Freire Vive!. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 63-66. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11903](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11903)

Rojas Pimienta A. L., & Henao Castrillón A. (2009). Para Ser... En Tanto Somos Un Cambalache De Sentidos. *Pedagogía Intercultural, Una Contribución Para La Equidad. Revista Educación Y Pedagogía*, 16(39), 107-119. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/6004](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/6004)

Reis P. (2014). Acción Socio-Política Sobre Cuestiones Socio-Científicas: Reconstruyendo La Formación Docente Y El Currículo. *Uni-Pluriversidad*, 14(2), 16-26. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/20051](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/20051)

Runge Peña A. K. (2014). Retos Actuales De Las Facultades De Educación: Apuntes Para Una Reconsideración De La Profesión Y La Praxis Docente. *Revista Educación Y Pedagogía*. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/18643](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/18643)

Rueda Ortiz R. (2013). Educación Y Cibercultura: Campos De Estudio, Retos Y Perspectivas. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(62), 11-16. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/14106](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/14106)

Santamaría Rodríguez, J. E., & Mantilla Fuentes, B. (2018). Fundamentación Curricular Para Una Pedagogía De La Teología. Reflexiones En Perspectiva Crítico-Liberadora. *Pedagogía Y Saberes*, (48), 111.126. [Https://Doi.Org/10.17227/Pys.Num48-7377](https://doi.org/10.17227/Pys.Num48-7377)

Sotero, W. M., Gil Quintero, O. A., & Rojas, A. K. (2015). La Formación Política, Cultural Y Social De Los Jóvenes Del Barrio Estrella Del Sur A Partir De Las Alternativas Artísticas En Educación Popular. *Nodos Y Nudos*, 4(38), 37-43. [Https://Doi.Org/10.17227/01224328.4319](https://doi.org/10.17227/01224328.4319)

Saavedra Rey, A. S. (2010). Evaluación De La Creación Literaria: De La Racionalidad Técnica Tradicional Al Enfoque Crítico, Formativo Y Artístico. *Enunciación*, 15(1), 120–135. [Https://Doi.Org/10.14483/22486798.3103](https://doi.org/10.14483/22486798.3103)

Serra S. (2012). McLaren, Peter (2001). El Che Guevara, Paulo Freire Y La Pedagogía De La Revolución. México: Siglo Xxi\*. Uni-Pluriversidad, 7(2), 79-81. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11906](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11906)

Sant Obiols E, & Pagès Blanch J. (2019). Enseñar Y Aprender A Participar En Política: Qué Sabemos Y Qué Necesitamos Seguir Investigando. Revista Educación Y Pedagogía, 27(69-70), 88-99. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/340207](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/340207)

Sierra, Zaday & Otros. 2001. La Representación E Interpretación De La Realidad Social A Través Del Juego Dramático Y Otras Expresiones Lúdico-Artísticas En Niños Y Niñas De Diverso Contexto Cultura. Cuadernos Pedagógicos. 18, 77-87. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2318/N%C3%Bamero%20completo%20%28pdf%29](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2318/N%C3%Bamero%20completo%20%28pdf%29)

Torres Carrillo; A. 2019. Pensar Epistémico, Educación Popular E Investigación Participativa. Ciudad De México: Editora Nómada, Ipecal

Torres Carrillo; A. 2011. Educación Popular, Trayectoria Y Actualidad. Universidad Bolivariana De Venezuela.

Torres, A. (2014). Hacer Historia Desde Abajo Y Desde El Sur. Ediciones Desde Abajo.

Torres Carrillo; A. 2002. Movimientos Sociales, Organizaciones Populares Y Constitución De Sujetos Colectivos: Reconstruyendo El Vínculo Social. Ediciones Hispanoamericanas Ltda.

Torres Carrillo, A. (2017). Prácticas Educativas En Movimientos Sociales De América Latina. Folios, (46), 3.14. [Https://Doi.Org/10.17227/01234870.46folios3.14](https://doi.org/10.17227/01234870.46folios3.14)

Torres Carrillo, A. (2017). Las Organizaciones Populares Y La Política. Folios, (16), 43.65. [Https://Doi.Org/10.17227/01234870.16folios43.65](https://doi.org/10.17227/01234870.16folios43.65)

Torres Carrillo, A., & Cendales González, L. (2017). La Sistematización Como Práctica Formativa E Investigativa. Pedagogía Y Saberes, (26), 41.50. [Https://Doi.Org/10.17227/01212494.26pys41.50](https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50)

Torres Carrillo, A. (2009). Educación Popular Y Paradigmas Emancipadores. Pedagogía Y Saberes, (30), 19.32. [Https://Doi.Org/10.17227/01212494.30pys19.32](https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32)

Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad Y Sujeto: Perspectivas Para Abordar Lo Social Y Lo Educativo. Revista Colombiana De Educación, (50). [Https://Doi.Org/10.17227/01203916.7741](https://doi.org/10.17227/01203916.7741)

Torres Carrillo, A. (2004). La Vida Cotidiana De Las Organizaciones Populares Como Espacio Formativo. Pedagogía Y Saberes, (20), 21.29. [Https://Doi.Org/10.17227/01212494.20pys21.29](https://doi.org/10.17227/01212494.20pys21.29)

Torres Carrillo, A. (2000). Educación Popular, Subjetividad Y Sujetos Sociales. Pedagogía Y Saberes, (15), 5.14. [Https://Doi.Org/10.17227/01212494.15pys5.14](https://doi.org/10.17227/01212494.15pys5.14)

Torres Carrillo, A. (1999). La Sistematización De Experiencias Educativas: Reflexiones Sobre Una Práctica Reciente. *Pedagogía Y Saberes*, (13), 5.15.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15>

Téllez, M. (2007). Reinventar La Educación: Una Tarea Ético-Política Capaz De Forjar La Ciudadanía Por Venir. *Revista Colombiana De Educación*, (52).  
<https://doi.org/10.17227/01203916.7698>

Torres; R. 1985. Sobre Educación Popular: Entrevista A Paulo Freire. Biblioteca Digital Crefal

Torres R. M. (2012). "Yo Quisiera Morir Dejando Un Mensaje De Lucha; Entrevista Con Paulo Freire. *Uni-Pluriversidad*, 2(1), 78 - 79. Recuperado A Partir De  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12709>

Triana-Ramírez, A. N. (2018). Pedagogía Y Construcción De Conocimiento Autónomo. *Praxis & Saber*, 9(21), 125–150. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8927>

Torres Merchán, N. Y. (2013). Enfoque Ctsa Desde Una Perspectiva Freireana: Contribuciones A Una Educación Para El Desarrollo Sustentable. *Educación Y Ciencia*, (14). <https://doi.org/10.19053/01207105.2185>

Torres J. Álvarez. (2012). La Formación Del Cuerpo: Una Mirada Desde La Pedagogía Crítica. *Uni-Pluriversidad*, 3(2), 25 -31. Recuperado A Partir De  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12290>

Tapiero Vásquez E. (2017). Metateoría Curricular Neosistémica: Crítica De La Metateoría Curricular Crítica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(63-64), 91-109. Recuperado A Partir De  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328563>

Torres; Mónica. 2002. El Arte De Ser Maestro De La Vida Experiencias Del Ámbito Escolar. *Cuadernos Pedagógicos*. 20, 11-33. Recuperado A Partir De  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/issue/view/cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2320/cuadernos%20pedag%C3%B3gicos%20%2320%20-%20pdf>

Vargas, J. F. (2014). Juego De Mesa El Escarabajo Dorado. *Infancias Imágenes*, 13(2), 206–217. <https://doi.org/10.14483/Udistrital.Jour.Infimg.2014.2.A19>

Villa Sepúlveda M. E. (2019). La Coincidencia Entre “Las Educaciones” Y La Política, O La Posibilidad De Reconstruir El Ámbito Político Desde La Docencia Intelectual Y La Educación Política. *Revista Educación Y Pedagogía*, 27(69-70), 31-54. Recuperado A Partir De  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340188>

Walsh, C. E. (2014). Pedagogías Decoloniales Caminando Y Preguntando: Notas A Paulo Freire Desde Abya Yala. *Entramados: Educación Y Sociedad*, (1), 17-30.

Walsh; K Sf. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes De Resistir, Re-Existir, Revivir. Tomo 1. Serie Pensamiento Decolonial.

- Walsh C. (2009). Interculturalidad Colonialidad Y Educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(48), 25-35. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/6652](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Revistaeyp/Article/View/6652)
- W. Apple, M. (2010). Educación Crítica: Historia De Una Resistencia En Palabra Y Acción. *Praxis & Saber*, 1(2), 29–42. [Https://Doi.Org/10.19053/22160159.1097](https://doi.org/10.19053/22160159.1097)
- Zapata Villegas V. (2012). Actualidad De Paulo Freire Neves. *Uni-Pluriversidad*, 2(1), 72 - 77. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/12399](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/12399)
- Zapata Vasco J. J. (2012). La Sombra De Paulo Freire En La Educación Desde Lo Pedagógico, Lo Social Y Lo Político. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 29-34. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11898](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11898)
- Zapata Vasco J. J. (2012). Declaración De Identificación Y Compromiso Con El Pensamiento De Paulo Freire Por La Transformación Social, La Justicia Y La Paz En América Latina. *Uni-Pluriversidad*, 7(2), 91-93. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11909](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/11909)
- Zapata Vasco J. J., & Galeano Londoño J. R. (2011). La Pedagogía Social Se Encuentra En Saldo Rojo En La Educación Colombiana Y No Por Falta De Normas. *Uni-Pluriversidad*, 10(2), 108-122. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/7915](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Unip/Article/View/7915)
- Zapata Vasco J. J. (2000). Documento Para La Reflexión, El Debate Y El Análisis De Un Quehacer Cotidiano Que Nos Identifica, Reconoce Y Expone: El Ser Maestro. *Cuadernos Pedagógicos*, 14, 107-122. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2314/Pdf\\_2](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2314/Pdf_2)
- Zapata Vasco J. J. (2000). Para La Reflexión Pedagógica En Torno A La Evaluación Profesor En La Universidad De Antioquia. *Cuadernos Pedagógicos*, 11, 7-21. Recuperado A Partir De [Https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2311/Pdf\\_5](https://Revistas.Udea.Edu.Co/Index.Php/Cp/Issue/View/Cuadernos%20pedag%C3%93gicos%20%2311/Pdf_5)

### **5.1. Referencias bibliográficas complementarias.**

- Critical Pedagogy. (1999). *Education Digest*, 64 (7), 53. Traducción Por: Yordi Guillermo Barrios Portillo. 2017. [Traducción No Revisada Por El Autor]
- Cruz; A. Barrios; Y. Garrido; C. (2018). *Pedagogía Y Política De Henry Giroux. De La Resistencia Y Las Fronteras Al Performance (Tesis De Pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; Colombia

Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política De La Educación. Cultura, Poder Y Liberación*. Paidós.

Galeano; E. (2018). *Estrategias De Investigación Social Cualitativa. El Giro En La Mirada*. Fondo Editorial Fcsh. Segunda Edición.

Giroux; H. A. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales Y Políticas Educativas*. Traductor: José Pedro Tosaus. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

Giroux; H. A. & McLaren; P. (1998). *Sociedad, Cultura Y Educación. Niño Y Ávila Editores*. Instituto Paulo Freire. Argentina; Bueno Aires.

Giroux; H. A. (2001). *Cultura, Política Y Práctica Educativa*. Editorial Grao, De Irif, Sl. Barcelona. Edición Castellana Revisada: Ramón Flecha

Levinas; E. (2015). *Ética E Infinito. La Balsa De La Medusa; Colección Dirigida Por Valeriano Bozal*. Mostoles; Madrid.

Lipman; M. (2016). *El Lugar Del Pensamiento En La Educación*. Ediciones Octaedro, S.L.

Mélich; J.C. (2006). *Transformaciones. Tres Ensayos De Filosofía De La Educación*. Buenos Aires; Miño Y Dávila Editores

McLaren, P. (1989). *La Vida En Las Escuelas. Una Introducción A La Pedagogía Crítica En Los Fundamentos De La Educación*. Editorial Siglo XXI. México.

McLaren, P. (2015) *Pedagogía Crítica Y Lucha De Clases En La Era Del Terror Neoliberal*. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (Riejs)*, 2015, 4(2), 29-66. Doi: [Http://Dx.Doi.Org/10.15366/Riejs2015.4.2](http://Dx.Doi.Org/10.15366/Riejs2015.4.2)

147

Valencia, P. O. (2012). *Pedagogía Y Alteridad. Una Pedagogía Del Nos-Otros*. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (35), 128-146.

Wiggershaus, R., Hassán, M. R., & De Madureira, M. M. S. (2010). *La Escuela De Fráncfort*. México: Fondo De Cultura Económica.

Zemelman; H. (1989). *De La Historia A La Política. La Experiencia De América Latina*. Siglo XXI Editores.

