



autor : Alejandra Salgado
título : Apertura
año : 2023

Educación popular: implicaciones relacionales en el espacio del Campo Conceptual de la Pedagogía*



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23840

Popular Education:
Interweaving
Implications in the
Conceptual Field of
Pedagogy

Educação popular:
implicações
relacionais no espaço
do campo conceitual
da pedagogia

Martha Cecilia Chaparro-Suárez** 

Fecha de recepción: 08-10-2025

Fecha de aprobación: 22-11-2025

CÓMO CITAR

Chaparro-Suárez, M. C. (2025). Educación popular: implicaciones relacionales en el espacio del Campo Conceptual de la Pedagogía. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23840. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23840>

* El artículo se deriva del estado del arte del proyecto de tesis doctoral, dirigido por el Dr. Alejandro Álvarez, "El *saber pedagógico*, una noción interrogada", elaborado con fuentes secundarias que fueron analizadas mediante un modelo de fichaje que delimitó los parámetros temporales y temáticos de la bibliografía. El rastreo muestra algunos de los elementos constitutivos del modo de ser del saber pedagógico en Colombia a partir de la llamada "mundialización de la educación" (Noguera, 2012, p. 208). Los resultados de este proceso señalan el posicionamiento y despliegue de los discursos de la EP como tendencia articulada a la tradición crítica de la pedagogía latinoamericana.

** Estudiante, doctorado interinstitucional en educación (DIE), sede Universidad Pedagógica Nacional, énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y la Educación Comparada, adscrito al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC). Magíster en educación, Universidad Santo Tomás y maestra del área de Ética y valores humanos, Secretaría de Educación de Bogotá, IED General Santander. ahtram23@hotmail.com





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23840

RESUMEN

El texto revisa panorámicamente la forma en que se ha configurado la pedagogía crítica en el país y su inserción al *campo conceptual de la pedagogía* (CCP) tomando como referente de estudio la propuesta educativa y corriente pedagógica de la educación popular (EP). Es un balance analítico que busca entretrejer preguntas con elementos conceptuales y metodológicos apropiados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPPC) como las nociones de práctica pedagógica, saber pedagógico, ontología crítica y los conceptos articuladores. El ejercicio activa la reconceptualización que moviliza el campo, permitiendo la problematización y el reconocimiento discursivo de objetos, métodos, conceptos, prácticas y posibilidades de la EP como corriente de la tradición pedagógica latinoamericana. Su mención en plural (pedagogías críticas) constituye una apuesta por vincular las disputas políticas y educativas en el horizonte conceptual dinámico y abierto de la pedagogía.

Palabras clave: campo conceptual de la pedagogía; conceptos articuladores; educación popular; pedagogías críticas; saber pedagógico

ABSTRACT

The text provides a broad overview of how critical pedagogy has been shaped in the country and its insertion into the conceptual field of pedagogy (CCP in Spanish), taking as a reference point the educational proposal and pedagogical trend of popular education (EP in Spanish). It is an analytical assessment that seeks to interweave questions with conceptual and methodological elements appropriated by the Group on the History of Pedagogical Practice (GHPP), such as the notions of pedagogical practice, pedagogical knowledge, critical ontology, and articulating concepts. The exercise activates the reconceptualisation that mobilises the field, allowing for the problematisation and discursive recognition of objects, methods, concepts, practices and possibilities of PE as a current of the Latin American pedagogical tradition. Its mention in the plural (critical pedagogies) constitutes a commitment to linking political and educational disputes in the dynamic and open conceptual horizon of pedagogy.

Keywords: conceptual field of pedagogy; articulating concepts; popular education; critical pedagogies; pedagogical knowledge

RESUMO

O texto revisa de forma panorâmica a maneira como a pedagogia crítica tem se configurado no país e sua inserção no campo conceitual da pedagogia (CCP), tomando como referência de estudo a proposta educativa e a corrente pedagógica da educação popular (EP). Trata-se de um balanço analítico que busca entrelaçar perguntas com elementos conceituais e metodológicos apropriados pelo Grupo de História da Prática Pedagógica (GHPPC), tais como as noções de prática pedagógica, saber pedagógico, ontologia crítica e os conceitos articuladores. O exercício ativa a reconceitualização que mobiliza o campo, permitindo a problematização e o reconhecimento discursivo de objetos, métodos, conceitos, práticas e possibilidades da EP como corrente da tradição pedagógica latino-americana. Sua menção no plural (pedagogias críticas) constitui uma aposta por articular as disputas políticas e educativas no horizonte conceitual dinâmico e aberto da pedagogia.

Palavras-chave: campo conceitual da pedagogia; conceitos articuladores; educação popular; pedagogias críticas; saber pedagógico

El campo conceptual de la pedagogía (CCP) como bisagra de interacción

Desde su conformación en 1978, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC) ha indagado la dimensión histórica, discursiva y práctica de la pedagogía en el país. La coordinación interuniversitaria de sus integrantes ha permitido realizar varios macroproyectos avalados por Colciencias que constituyen referentes en la construcción de herramientas teórico-metodológicas para la investigación educativa y pedagógica. En un primer momento, sus formulaciones histórico-documentales estuvieron encuadradas en la analítica arqueológica y genealógica, para lo cual configuraron archivos de fuentes primarias. Los documentos pasaron por el lente de las nociones de *saber pedagógico* y *práctica pedagógica*. La amplia colección de trabajos sobre la historicidad de la pedagogía "mostraron otras historias, más singulares e inmanentes, menos preocupadas por la unidad o la totalidad" (Martínez, 2021, p. 10).

Una nueva fase en las reflexiones educativas fue el trabajo del profesor Mario Díaz (1993), quien apropió la noción de *campo intelectual de la educación* (CIE) desde un enfoque sociolingüístico para ampliar la investigación sobre teoría educativa. La metáfora espacial del *campo* se estableció como categoría de interacción de relaciones estratégicas entre las distintas regiones del conocimiento. A su vez, los profesores Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri reformularon el concepto para el GHPPC, vinculándolo con las herramientas foucaultianas, lo que constituyó un conjunto metodológico para la noción *campo conceptual de la pedagogía* (CCP). Esta opción ha permitido registrar el entramado múltiple de objetos, sujetos y conceptos de la pedagogía.

Como noción estratégica de espacio en movimiento, en el *campo* circulan discursos educativos y pedagógicos de distintas procedencias y niveles, no para establecer una hegemonía discursiva, sino para poner en juego la heterogeneidad de sus acercamientos. Dentro de este campo, la pedagogía empezó a comprenderse como *saber pedagógico* que se despliega configurando relaciones plurales y abiertas

entre distintas tradiciones pedagógicas, educativas y culturales. Es así como la pedagogía se encuentra

ligada a la vida, la sociedad y sus conflictos; pero al mismo tiempo, se pregunta ella misma por su autonomía, imbricada ella misma en luchas por objetos de conocimientos procedentes de la cultura, la política, las ciencias naturales y las ciencias humanas. (Echeverri, 2015, p. 181)

En el 2015, el profesor Jesús Alberto Echeverri editó el proyecto *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. La propuesta ha sido una obra colectiva impulsada por el GHPPC que actualiza y explora el pensamiento pedagógico colombiano desde múltiples perspectivas disciplinares. A su segunda versión del año 2021 se sumó como editor el profesor Rafael Ríos con el título *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia*, en el cual, a modo de cartografía, los subproyectos confrontan la existencia de la pedagogía actual.

En el capítulo *Nuevas miradas sobre la educación popular*, desarrollado por el profesor Alejandro Álvarez y la investigadora Claudia Carrillo (2021), los autores señalan que la EP dibuja "un nuevo escenario propicio para pensar hoy las resistencias en el campo conceptual de la pedagogía" (p. 281). En la EP el diálogo de saberes y la negociación cultural hacen posible identificar las epistemes fronterizas que deslocalizan la educación y la pedagogía, y la sitúan en un amplio horizonte de sentidos y de apuestas que no se encuentran necesariamente dentro de la escuela, aunque también puedan habitarla. Así que rastrear las condiciones que hicieron posible que un discurso alternativo como el de la EP, que orientaba prácticas educativas con intencionalidad política, se fundamente en "una propuesta pedagógica concreta, una pedagogía liberadora histórica y socio-crítica" (Mejía, 2011, p. 50), requiere de una revisión de referencias bibliográficas que, a modo de planos de estudio, describan su suelo pedagógico.

De tiempos y acciones

Organizar un trazado histórico que dé cuenta de los momentos en los cuales la EP ha configurado caracterizaciones singulares para clasificar algunas de sus etapas, es posible al considerar los principios que

la modulan y rigen su fundamentación e intención social y pedagógica. El Concilio Vaticano II, de 1962, gestó desde la institucionalidad de la Iglesia católica una renovación frente a las complejidades sociales del mundo de mitad de siglo, lo cual incluyó el discernimiento sobre el tiempo histórico. La Iglesia debió acercarse al pueblo con espíritu de transformación y compromiso solidario con el pobre como una forma de encontrar en su reflejo la imagen de Jesús. El mensaje del Concilio fue acogido en América Latina y en 1968 se organizó en Medellín la Conferencia General del Episcopado que asumió el compromiso contra la miseria y la injusticia, y la búsqueda de intereses comunes en favor de la humanización y del reconocimiento de Dios en el mundo. El trabajo de Freire orientó esta misión: "Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres y oprimidos, verían en la educación concientizadora freireana la metodología más coherente con sus acciones pastorales y educativas" (Torres 2011, p. 31).

En los años setenta, el enfoque discursivo de la EP se tornó más radical y contestatario al recoger los planteamientos marxistas de Althusser y Gramsci. Con un análisis del poder estructuralista buscó examinar las condiciones materiales e ideológicas que posibilitaban la dominación. Se discutió la política desarrollista como parte del plan de intervención hegemónica, cuestionando

la pedagogía liberadora, tachándola de utópica, moralista y culturalista. Los educadores populares, en su mayoría procedentes de los sectores cristianos renovadores, acogieron algunas de esas críticas, adoptando a la vez algunos de los enfoques y estilos de la tradición pedagógica de izquierda que les parecieron más congruentes. (Torres, 2011, p. 37)

La EP generalizó su accionar pasando de la conciencia del sujeto a la de un destino comunitario que se construye en escenarios de integración y reconocimiento social. Las técnicas de participación se articularon en torno a propuestas metodológicas tipo talleres que combinaban "las estructuras macro sociales con el espacio, el territorio y los cuerpos de las comunidades" (Álvarez y Carrillo, 2021, p. 290). El enfoque dialéctico hizo énfasis en los componentes de reproducción social que identificaban precariedad

en las condiciones de vida con el problema de la tierra y posibilitaron la consideración del pueblo como sujeto. Así se incorporó el uso de la expresión *sectores populares* y entre ellos se promovió la lucha y la conciencia de clases.

Los colectivos populares consolidaron su acción política con agendas formativas, entre los que se destacó *Dimensión Educativa* (Dimed) que "inició actividades en 1977. Sus primeros integrantes, Germán Mariño, Lola Cendales y Mario Peresson, poseían una vasta experiencia a nivel escolar y de alfabetización de adultos" (Duarte, 2013, p. 5). Entre sus actividades se cuentan la sistematización de experiencias, la circulación de la revista *Aportes* y la apertura de espacios de formación de maestros populares. La participación fue orientada mediante la práctica denominada *recuperación colectiva de la historia*, la cual

se nutrió de la investigación acción participativa de la cual apropió su propuesta metodológica, y de la educación popular de la cual también tomó, entre otros referentes igualmente importantes, el debate sobre la "concientización" y el "diálogo" como necesarios en la producción de otras formas de conocimiento. (Duarte, 2013, p. 7)

El pensamiento crítico latinoamericano recibió un gran aporte por parte del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda con el enfoque denominado Investigación Acción Participativa (IAP), que agrega instrumentos sociológicos al método de análisis y para la cual el concepto de *praxis marxista* es fundamental. Según la profesora Lola Cendales, la IAP se convirtió prontamente en herramienta de apoyo de la EP: "A finales de la década de los 70 y comienzos de los 80, desde la educación popular nos relacionamos con la IAP, pues su intencionalidad ética política era la misma; y esta fue la base de posteriores búsquedas" (Ortega y Torres, 2011, p. 347).

De prácticas educativas a prácticas pedagógicas

Aunque desde distintos enfoques se considera a Freire como agente fundacional de la EP, este análisis no busca una relación de atribución en la cual se le da preponderancia a la figura de un autor y sus obras, sino a las múltiples procedencias que permitieron

la emergencia de una nueva forma de educar. Esta precisión exige nombrar un paradigma pedagógico que fija como punto de anclaje la necesidad de una educación propia con sentido *popular*; término que se ha asociado a las necesidades del pueblo frente a la democratización, a la pretendida universalización de la educación y a la lucha contra las desigualdades. Como señala el profesor Mejía (2014), las distintas etapas de la EP se han ajustado a un soporte ético y político con variedad de troncos que se actualizan de acuerdo a los cambios que llevan las sociedades, dando así "forma a lo que se ha denominado el paradigma educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situados, y la pedagogía como un proceso de relaciones sociales y políticas, más allá de la escolaridad" (p. 26).

Por su parte, los estudios sociales del desarrollo encontraron correlación entre la pobreza, la segregación y el analfabetismo. Una de las líneas implementadas para superar el atraso fue la política de planeamiento educativo, que veía al analfabetismo como centro de la epidemia social, por lo cual se estableció la educación de adultos¹ como prioridad de las agendas internacionales para fomentar el bienestar de la población. La política pública consideró que los cambios educativos debían responder a las exigencias del mercado laboral y enfatizar en la modulación de costumbres que incluían además de técnicas de higiene, planificación de la economía del hogar y mejoramiento de prácticas agropecuarias.

Las condiciones de posibilidad de la EP se formularon a la par de los discursos del desarrollo e incluyeron las luchas populares, los discursos del humanismo cristiano y la reforma agraria, postulando como imprescindible el acceso educativo, garante de la socialización primaria. La unión entre la tierra y el campesino se puso en paréntesis como una asociación del orden natural, pues era la ignorancia la que impedía la aproximación crítica a la realidad y se traducía en miedo y silencio. Esta razón justificó un modelo capacitador en el que se dio preponderancia a la persona y a la lectura del mundo como antecala a la lectura de la palabra. Leer y escribir serían

importantes para acceder a la cultura letrada, pero también para leer el mundo. El sistema debía abrirse y flexibilizarse para albergar a los excluidos:

En las experiencias y discursos de educación popular se maneja un concepto amplio de lo educativo que desborda los sistemas educativos institucionalizados. Se asocia la educación a las nociones de formación y de aprendizaje social. Un individuo "aprende" cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia. Hay aprendizaje cuando hay modificación de las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes. (Torres, 2011, p. 54)

Freire posicionó el modelo socio-activo que privilegia una educación dialogal alrededor del círculo de la cultura. Gracias a ella la alfabetización concientizadora permitiría trascender los distintos niveles de conciencia; desde la intransitiva, a la ingenua y de esta a la crítica. Se impulsó así un desafío de pensamiento que develaría la opresión y la posición del sujeto en el mundo. Este propósito se concibió como un *inédito viable* "considerado como un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la desconstrucción crítica del presente, así como de la convicción de que para alcanzar un mundo nuevo hay que educar de mejor forma" (Rojo, 1996, p. 2). Mediante la toma de conciencia los oprimidos reconocerían las profundas contradicciones de la sociedad y su aislamiento del mundo. En términos del educador pernambucano, la toma de conciencia incluye el reconocimiento de prácticas deshumanizadas, reproduccionistas y acrílicas para modificarlas desde una acción cultural que implique vínculo y significado frente al lenguaje (derecho a la palabra) y a la escritura.

El redireccionamiento educativo y cultural de Freire no consideró la ignorancia como la ausencia del código lecto-escritor, sino como la falta de reconocimiento del sujeto como ser histórico y cultural. La transmisión del conocimiento de forma neutral y acrílica implica en esa lógica una desconexión de lo concreto, por ello su iniciativa buscó modificar la cultura impuesta, respaldando la idea de progreso en la que, más allá del funcionalismo, leer y escribir es necesario si genera actos comunicantes cargados de sentido. Freire presenta un principio de conjunto que

¹ La conferencia de educación de adultos de Elsinor 1949 señalaba la urgencia y el tratamiento relevante que debía tener esta compleja problemática.

permite que la relación teoría-práctica sea una asociación interdependiente, necesaria para despertar la conciencia crítica como acto comunicante en el cual se afirman la inquietud, la curiosidad y la creatividad.

El paso de la conciencia a la subjetividad se dio con el planteamiento emancipador que superaba las limitaciones de la concientización como acto abstracto e individual. La acción emancipadora es un gesto político que parte de una intencionalidad y un compromiso ético; amplía el reconocimiento de la diferencia y la importancia de la formación colectiva. La emancipación se adquiere por vía educativa en tanto la naturaleza humana es educable, es decir, emancipable mediante actos conectados con el proceso de experiencia histórico-cultural de los sujetos. La educación incluye como componentes la esperanza, la dialogicidad y la alegría; un proyecto común que promueve la liberación intersubjetiva, problematizadora y crítica.

La conjunción

Situados en los años ochenta y ante los múltiples fenómenos sociales generados por las demandas de una democracia participativa y real, se da de manera no intencionada un encuentro entre la EP y la educación escolar, lo cual va a permitir una transformación en la comprensión del discurso socio-crítico que fundamenta las posturas pedagógicas y educativas dentro de las dos corrientes.

Hasta ese momento las diferencias entre EP y educación escolar parecían incompatibles. Los fines y el sentido ubicaban a la primera con un propósito formativo y de aprendizaje, sistemática, dirigida a adultos y con una intencionalidad emancipatoria y política. La escuela asociada a la institucionalidad se pensaba como uno de los aparatos ideológicos del Estado, órgano de reproducción que, mediante la enseñanza dirigida a la infancia y organizada por niveles, desarrollaba los programas de la educación formal. La pedagogía aparecía ubicada del lado de los ámbitos formalizados y los proyectos alternativos del lado de la EP, lo cual delimitaba la práctica creando ruptura con el hecho social que configura la educación.

Dicho discurso crítico replanteó el análisis del poder considerando que su ejercicio también implica

las esferas de lo micro, es decir, repensar la escuela desde su potencia como espacio de socialización y transformación. Se tendió un puente entre la vida cultural y social, con la educación como argamasa de los distintos saberes. El diálogo fue la apuesta del encuentro. La EP desplegó sus experiencias en la escuela e incorporó a sus propuestas el aspecto pedagógico desde los principios de la pedagogía activa y la proyección a la comunidad.

En 1975, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) empezó a implementar reformas que, bajo el criterio de "mejoramiento cualitativo de la educación" incluyeron la reorganización del sistema y la administración del currículo. Este marco legal generó la reacción del magisterio, que planteaba que la discusión debe pasar por el debate pedagógico y académico. En 1982, en el marco del XII Congreso gremial de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) se creó el Movimiento Pedagógico, cuyo nombre vinculó una posición política a la lucha pedagógica del colectivo de maestros.

En el Movimiento se impulsó la publicación de la revista *Educación y Cultura* cuya primera edición vio la luz en 1984. Ella fue el mecanismo de difusión de las ideas y debates en torno a los planteamientos sobre el currículo, la racionalidad, la eficacia y la calidad educativa presentes en los programas de reforma, pero también abanderó la defensa de la educación pública, la democracia escolar y las propuestas pedagógicas alternativas. La reforma curricular tuvo como base la tecnología educativa y el diseño instruccional, guiados desde los principios de la psicología conductista que centran su ejecución en el cumplimiento de objetivos. La instrucción apareció asociada a los programas de racionalización mientras la educación y el aprendizaje se posicionaron como respuestas pedagógicas a la reivindicación cultural abanderada por maestros y educadores populares. La enseñanza fue objeto de polémica, desde la EP se asoció a la educación tradicional y se cuestionó la formulación que comporta en el mejoramiento cualitativo, pero dentro de los grupos de intelectuales fue el objeto epistemológico del saber pedagógico.

Nuevas realidades y nuevos problemas aparecen en estos años, la escuela como acontecimiento cultural,

la educación como un problema público, la enseñanza como objeto de saber, la pedagogía como un dispositivo de control social, y el maestro como intelectual, como un trabajador de la cultura e investigador de su propia realidad (Castro *et al.*, 2003, p. 182).

Esta articulación entre pedagogía y cultura posibilitó el uso plural de "pedagogías" para reconocer las distintas experiencias y reflexiones que se pueden dar desde la práctica. Sin embargo, el llamado del GHPPC (Zuluaga *et al.*, 1988) fue apropiarse de la diferencia conceptual que existe entre educación y pedagogía como una forma de afianzar y producir saber. Hay aquí también un efecto que proporcionan los estudios sobre el currículo: la posibilidad de examinar el currículo oculto y las relaciones en el orden social presentes en la escuela.

Bien visto, fue un periodo de reconocimiento e implicación entre la EP y el Movimiento Pedagógico para pensar la teoría pedagógica desde los contextos y para que la EP referenciara la teoría que apoya su acción. Hubo interés en el estudio de las tradiciones pedagógicas y desde entonces los caminos de la investigación traídos desde la EP apuntaron a fortalecer los procesos sociales que tienen como uno de sus escenarios a la escuela, sus agentes y sus dinámicas educativas.

Como corriente pedagógica, la EP hace un llamado desde el presente al vacío de reflexión que se instituye en el acto educativo cuando hay borrado de pensamiento crítico y de las propuestas emancipadoras. La *despedagogización*, como la denomina Mejía (2011), está compuesta de una didactización del aprendizaje cuando es ejecutado como un procedimiento "aprendido en una débil formación pedagógica" (p. 48) y desde la incorporación de una incesante gestión administrativa a los procesos escolares. La resistencia es contra la aplicación de estándares y competencias que se formulan y aplican en la escuela desde un modelo empresarial que pasa de la administración de currículo a la administración de estándares y competencias.

Ante la modificación de los mecanismos de socialización que fragmentan la vida, el papel de la familia y de la escuela se alteran. La orientación de los nuevos lenguajes digitales determina otras

subjetividades mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación que, como estrategias de socialización terciaria, afectan los imaginarios colectivos y llegan a la escuela constituyendo una distancia impenetrable entre maestros y alumnos. La EP describe este fenómeno y propone la educomunicación como opción metodológica que reconstruye y articula códigos del lenguaje, propiciando el reconocimiento de una historia cultural que potencie la resistencia y la producción de saberes. La pedagogía se resignifica en medio de la automatización que reduce su praxis educativa a la mercantilización de un servicio. El aprendizaje situado permite llegar a las culturas juveniles ligando campos de acción incluso virtuales: "Es urgente también, diferenciar los procesos de instrucción, enseñanza y aprendizaje para determinar cómo cada una de esas concepciones o sus mezclas, encarnan pedagogías diferenciadas" (Mejía, 2011, p. 48). Pedagogías diferenciadas en las cuales el educador popular es un investigador que aplica, interroga su quehacer y sistematiza la experiencia.

La disposición conceptual

Comprender el trabajo de Freire en clave de saber pedagógico es subrayar la relación de los conceptos articuladores en distintos momentos históricos de la EP. Los conceptos articuladores son entidades que juegan un papel fundamental en el campo conceptual de la pedagogía reconfigurando la forma como operan las relaciones "desde cinco conceptos, que son patrimonio del pensamiento pedagógico universal, a saber: formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje. Estos conceptos se encuentran distribuidos, en orden a sus funciones, en cuatro niveles: observación, experimentación, conceptualización y teorización" (Echeverri, 1996, p. 94).

Aunque pareciera que en la disputa conceptual la EP se formula alrededor de la formación, la educación y el aprendizaje, rastrear a Freire visibiliza que también la enseñanza hace parte del proceso educativo en la construcción del *inédito viable*. Lo educativo es la acción socializante que se hace pedagógica cuando encuentra una intención formativa y política frente a lo que se enseña y a lo que se aprende. No es accidental que, desde entonces, su invitación emancipadora

esté acompañada por el concepto *pedagogía*: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de los sueños posibles, entre otras. El acto pedagógico impacta las esferas de la vida, por tanto la "EP no es una disciplina, ni sólo un campo intelectual, sino una acción cultural y pedagógica comprometida, la preocupación no es exclusivamente epistemológica o teórica, sino eminentemente política y práctica" (Torres, 2009, p. 21).

Para Freire la práctica educativa (a la que llama *crítica* o *progresista*) debe ser formadora y no espontánea, debe ser organizada y programática. La formación hace parte del proceso continuo que tienen los maestros y los estudiantes, es una experiencia transformadora que hace parte tanto de la educación como de la pedagogía: "quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado" (Freire, 2004, p. 12). El aprendizaje considerado un mecanismo social que antecede a la enseñanza se puede localizar del lado de la educación y requiere un papel activo que movilice la curiosidad y la creatividad crítica en quien aprende. Por su parte, la enseñanza se establece a través de una relación vinculante y horizontal con el maestro, cuya tarea es promover el ejercicio del pensar correctamente en el educando o discente. En ese sentido, "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (Freire, 2004, p. 12), crear las condiciones para reformular, modificar y darle aprehensión real a lo que se enseña.

La enseñanza programada y técnica desconoce la condición histórica de los seres humanos mientras "el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto directo —alguna cosa— y un objeto indirecto —a alguien—." (Freire, 2004, p. 12). Es decir, que la enseñanza puede ser plena cuando se convierte en un acto dialogante que exige un encuentro mediado por el reconocimiento democrático. El maestro debe fundamentar su práctica en el conocimiento de un saber, pero para que exista su comprensión, el profesor debe partir de un proceso inductivo en el que pueda existir algún tipo de relación contextual que impulse su reconfiguración: la enseñanza es una profesión que conlleva un papel

que no se debe confundir con otros oficios. En palabras de Freire (citado por Toro, 2021): "yo no soy facilitador de ninguna cosa. Yo soy profesor. Yo enseño". El educador debe ser humilde, desprovisto de certezas absolutas y con una actitud de apertura hacia el saber y hacia el otro, "no hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto" (Freire, 2004, p. 12).

Identificar la educación como una acción directiva implica que las prácticas formadoras toman en cuenta la inconclusión del ser humano y el dinamismo del conocimiento. La formación del maestro es importante, pues no se puede desconocer que para ejercer debe contar con un conocimiento específico: los contenidos de la enseñanza y el currículo son importantes si tienen la posibilidad de recrearse, recontextualizarse, reformularse y construirse en la experiencia social. El conocimiento del objeto debe darse en una relación en donde el enseñar lleve a aprender y el aprender a investigar. En tal sentido, la enseñanza exige investigación y la indagación del maestro es una cualidad que se cultiva:

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible —después preciso— trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.

Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad (Freire, 2004, p. 12).

En tanto esta lógica considera que la *praxis educativa* se consolida luego de la formalización del método, puede haber aquí algún acercamiento a los postulados de la pedagogía moderna que instituye con Comenio la necesidad de un método para guiar

los procesos de formación. La EP ha circunscrito procedimientos educativos y pedagógicos de acuerdo al discurso que orienta su accionar en las diferentes temporalidades no a modo de receta, sino de dispositivos que se reconfiguran.

En su etapa inicial, se identificó con el método dialéctico asociado a la praxis histórica en la que los enunciados se componían de pautas metodológicas como "el punto de partida y de llegada de la EP es la realidad" o "el pueblo aprende a partir de su experiencia" (Torres, 1993, p. 19). Por ejemplo, la preteología de la liberación apropió el "ver-juzgar-actuar" cruzado con elementos de la pedagogía activa que fomentan la participación, el interés, el aprender haciendo, partiendo de lo específico para llegar a las generalizaciones. El bosquejo deja ver como una constante de la EP la integración sistemática de procesos investigativos que formulan herramientas de análisis social. Otro rasgo es el uso de estrategias didácticas y técnicas grupales como potenciadores del aprendizaje.

En su última etapa, la EP ha marcado una mutación frente al método, dejando de lado las lecturas deterministas. Ha dado cabida a la creación simbólica que acoge la interacción cultural, el diálogo de saberes y el constructivismo como suelo pedagógico. Una simbiosis que integra lo académico y lo cultural en el intercambio y en el diálogo con otras disciplinas sociales tejiendo relaciones que promueven la educación para la democracia y los derechos humanos.

En el CCP se llevan a cabo operaciones estratégicas que permiten el cruce de formaciones discursivas. Este encuentro ocurre en las fronteras del campo y depende de uno de sus principios reguladores, denominado *proliferación*. La pesquisa de este trabajo articuló la EP y el GHPP en su relación conceptual con el saber en tanto ambas corrientes plantean el saber como opción metodológica de investigación. En el caso del grupo, es una noción para historizar los modos de ser de la pedagogía en Colombia, el *saber pedagógico*, cuya fundamentación proviene de los planteamientos de Michel Foucault. En el de la EP, se formula como enfoque cualitativo acompañado del *diálogo de saberes*, sustentado en los postulados de Freire y en las perspectivas de la IAP. En el eje del saber

se conectan en el rechazo a la univocidad de la relación con la verdad desde la racionalidad objetivista. No hay en las propuestas pretensión de articulación lógica del discurso, ambas se abren camino como formas de plantear la investigación y de relacionarse de otro modo con el conocimiento, como actos de comprensión social y cultural. Sus formas de indagar tienen en común la no disgregación de teoría y práctica; una mirada de conjunto que para el caso del GHPP alude a la noción de *práctica pedagógica*. Tríada constitutiva de instituciones, sujetos y saberes imbricados en "una relación en la que el sujeto, la institución y el saber mismo se producen" (Álvarez, 2015, p. 23).

La crítica (noción, gesto, compromiso)

La actitud crítica es una noción foucaultiana que opera como un proceder metodológico para problematizar, generar extrañamiento y sospechar de aquello que se presenta como instalado y naturalizado en el tiempo, especialmente en relación con las funciones de poder, las estrategias de saber y las posibilidades del sujeto. El pensador francés usó la noción de crítica en referencia a una ontología crítica del presente que se sitúa del lado arqueo-genealógico, cuestionando la historia en sus planteamientos globales, causales y totalitarios. Es un distanciamiento que traza una ruta al pasado y cuestiona la emergencia de las condiciones de posibilidad que instituyen y dibujan el diagrama de una época. El tiempo en Foucault no es solo una cronología, sino un mecanismo en el cual se establecen tensiones políticas y sociales. La ontología crítica describe el modo como la articulación de relaciones, técnicas y estrategias que se generan como efecto de prácticas y discursos intervienen en la producción de subjetividades y en la configuración de la noción de realidad, en este reconocimiento es posible tomar distancia e interrogar la verdad señalando límites y desnaturalizando su manera de operar. Por su parte, la actitud crítica es un gesto ético de resistencia, un atreverse que aboga por el cuidado de sí y de los otros como forma de constituirse y de pensar de otro modo. Una confrontación que como fuerza creativa genera actos de libertad.

La crítica es el movimiento por medio del cual el sujeto se atribuye el derecho a interrogar a la verdad sobre sus efectos del poder y al poder sobre sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la incertidumbre involuntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podríamos llamar, en una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 2018, p. 152)

Por su parte, la EP encuentra que la historia existe con respecto a un posicionamiento del sujeto en el mundo. La existencia es histórica cuando es reflexiva y política frente a la experiencia del orden social, generalmente injusto y contradictorio. La crítica se inscribe como compromiso de acción transformadora. Es un ejercicio educativo de formación, de humanización que requiere de la conciencia del sujeto, pues no es un *a priori* histórico, según Freire (2004) "Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado" (p. 34). Ambas posturas encuentran que la vida del sujeto está atravesada por una historicidad que debe ser problematizada como acto de afirmación de la existencia. La crítica no existe al margen de los mecanismos que rigen el funcionamiento naturalizado de un diagrama, por tanto, es necesario extrañarse para advertir la composición de dicha red. Es una apuesta comprometida que desde la reserva crítica foucaultiana es resistencia y desde la EP es conciencia crítica, acción dialógica y proyección transformadora.

Esta aproximación a la crítica como concepto estratégico del saber pedagógico y de la EP se desdibuja en la expresión del discurso pedagógico contemporáneo. Una de las competencias del siglo XXI se enuncia como *pensamiento crítico*, facultad que opera dentro de los procesos cognitivos y posibilita la toma de decisiones, la creatividad, el liderazgo y la participación individual, entre otras habilidades blandas que dan respuesta rápida a un problema concreto. Este énfasis toma una perspectiva psicológica orientada a la acción, o filosófica, que abanderó el desarrollo del pensamiento complejo cuya fundamentación debe darse desde la infancia. Si se asume sin el lente ontológico pareciese como si "la crítica" se hubiera forjado dentro de los discursos de la psicología educativa, institucionalmente en la escuela y dirigida a los sujetos escolarizados.

Hoy proponemos un acercamiento al concepto de crítica, pero las convergencias epistemológicas de la EP con autores catalogados como postmodernos ya han generado puntos nodales con respecto a la función del poder. La EP reconoce perspectivas no marxistas, señaladas como "pistas metodológicas con potencial emancipador. Por ejemplo, autores como Foucault, Deleuze, y Guattari y Derridá, aportan claves de lectura para cuestionar el poder y el capitalismo" (Torres, 2009, p. 25).

A modo de cierre

La EP se ha instituido como corriente de pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano impactando el agenciamiento del saber pedagógico contemporáneo. Su horizonte conceptual soportado en tradiciones críticas produce discursos y prácticas emancipadoras que inciden en la recomposición del CCP. Los efectos de su impacto en la política pública educativa circulan como enunciados que exigen la participación democrática, el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, la resignificación del conflicto como oportunidad de aprendizaje, el enfoque de género y un tema bandera de la EP, el reconocimiento de los derechos humanos. Desde el ámbito académico los aportes metodológicos de la EP resaltan la investigación y la sistematización, como parte de los procesos de construcción de conocimiento. El diálogo de saberes y la formulación de apuestas interculturales, que destacan los principios de los pueblos originarios como el *buen vivir*, hacen parte de los componentes ecológicos que se incorporan para el cuidado del planeta.

Desde el aspecto pedagógico, la EP ha definido otros caminos para la comprensión de las dinámicas educativas, las cuales son fórmulas con un fuerte componente didáctico, propuestas desde el aprendizaje situado y vinculadas a las prácticas de comunicación intersubjetivas. Este trabajo se propuso un recorrido histórico y conceptual que diera cuenta de la forma general en que la EP se perfila y opera en el CCP, sin embargo deja abiertos planteamientos frente a las fortalezas y retos de esta corriente ante las nuevas modalidades educativas, como la virtualidad, y la conjugación con otras posiciones conceptuales

que fortalecen las formas de analizar las relaciones saber-poder.

Referencias

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, (42), 21-29.
- Álvarez, A. y Carrillo, S. (2021). Nuevas miradas sobre educación popular. En R. Ríos y J. A. Echeverri (Eds.), *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia* (pp. 279-297). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Castro, J., Martínez, A. y Noguera, C. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Magisterio.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Universidad del Valle.
- Duarte, G. (2013). *La educación popular y recuperación colectiva de la historia. La experiencia de la asociación dimensión educativa* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Educación y Pedagogía*, (16), 71-105.
- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efecto en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1988-2010). En J. A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Martínez, A. (2021). Prólogo. En R. Ríos y J. A. Echeverri (Eds.), *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia*. Programa Editorial Universidad del Valle. <https://doi.org/10.25100/peu.534583>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mejía, M. (2014). Pedagogías críticas, movimiento pedagógico y buen vivir. *Educación y Cultura*, (101), 24-34.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Ortega, P. y Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 333-357.
- Rojo, A. (2011). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, (74), 21-24.
- Toro, D. (22 de diciembre de 2021). *Paulo Freire analiza qué es enseñar y qué es aprender*. Cultura Inquieta. <https://culturainquieta.com/pensamiento/paulo-freire-analiza-que-es-ensenar-y-que-es-aprender/>
- Torres, A. (1993). La educación popular: evolución reciente y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (4), 14-27.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19-32. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Torres, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, E. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, (14), 4-9.

Diálogo de conocimiento

Es un artículo que revisa, desde una perspectiva histórica, algunos elementos conceptuales y metodológicos de la Educación Popular en Colombia, además de ciertos dilemas y problematizaciones que conlleva. Basándose en las ideas de Paulo Freire y en las contribuciones del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC), el artículo desarrolla un análisis riguroso de la educación popular (EP) como corriente de la pedagogía crítica latinoamericana.

El contenido de este artículo aporta significativamente a las discusiones del campo pedagógico en tanto ofrece un panorama de los estudios, investigaciones y reflexiones que se hacen desde una perspectiva emancipadora con su enfoque analítico que es de interés para la comunidad investigativa en educación. A pesar de que su contribución no aspira a ser enteramente novedosa, su valor puede residir en ofrecer una referencia para la caracterización del pensamiento educativo crítico y popular en el contexto colombiano y regional.